



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

CAMILLA BORINI VAZZOLER GONÇALVES

As fabuloinventões das
crianças no  
agenciamentos das
carracas  

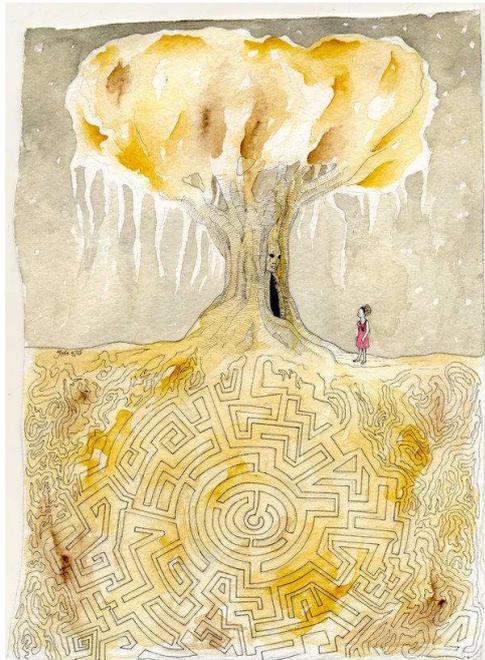
VITÓRIA
2019



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Marca d'água da capa: —"The Labyrinth". Descrição do artista: "Era o mesmo sonho de novo. A menina estava dentro daqueles grandes corredores escuros, tão escuros que ela quase não conseguia ver o que estava em frente dela. Ela estava correndo, ela estava perdida e ela caiu de repente. Ela acordou, suando, assustada. O grande pássaro preto estava observando-a dentro de seu quarto, ele não disse nada por que ele sabia sobre o que era o sonho [...]. A menina aproximou-se da entrada e olhou para cima para ver o rosto; nada estava lá. Ela viu alguns degraus, indo até o fundo, então começou a andar com muito cuidado, não havia uma luz e os degraus estavam escorregadios; depois de um tempo ela não conseguia sentir nenhum outro passo. O lugar era bem preto profundo. Ela se lembrou do coração de pedra e tirou do mau. - Mostre-me o caminho - ela se esqueceu disso. O coração começou a bater e toda vez que se movia uma luz vinha de dentro dela, logo ela podia ver se ela estava. Na frente dela estavam as grandes portas de madeira. Ela caminhou até eles e encaixou. Um som profundo começou a encher o lugar, era o som das portas abrindo; ela se aproximou e viu o que estava na frente dela: O Labirinto". Disponível em:

<https://www.deviantart.com/childrensillustrator/art/The-Labyrinth-Raimlla-86574058>. Acesso em jan 2019.



CAMILLA BORINI VAZZOLER GONÇALVES

***AS FABULOINVENÇÕES DAS CRIANÇAS NOS
AGENCIAMENTOS DOS CURRÍCULOS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho.

**VITÓRIA/ES
2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B726f Borini Vazzoler Gonçalves, Camilla, 1988-
AS FABULOVINVENÇÕES DAS CRIANÇAS NOS
AGENCIAMENTOS DOS CURRÍCULOS / Camilla Borini
Vazzoler Gonçalves. - 2019.
155 f. : il.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho.
Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Crianças. 2. Infâncias. 3. Currículos. 4. Fabulação. 5. Educação Infantil. I. Magalhães Carvalho, Janete. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

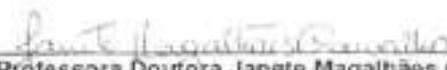
CAMILLA BORINI VAZZOLER GONÇALVES

AS FABULOINVENÇÕES DAS CRIANÇAS NOS AGENCIAMENTOS DOS CURRÍCULOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 de maio de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Maria Riziiane Costa Prates
Universidade Vila Velha

5... 4... 3... 2
Parem! Esperem aí
Onde é que vocês pensam que vão?

Plunct Plact Zum
Não vai a lugar nenhum!!

Tem que ser selado, registrado, carimbado
Avaliado, rotulado se quiser voar!
Se quiser voar
Pra Lua: a taxa é alta
Pro Sol: identidade
Mas já pro seu foguete viajar pelo universo
É preciso meu carimbo dando o sim
Sim, sim, sim
O seu Plunct Plact Zum
Não vai a lugar nenhum!

Mas ora, vejam só, já estou gostando de vocês
Aventura como essa eu nunca experimentei!
O que eu queria mesmo era ir com vocês
Mas já que eu não posso
Boa viagem, até outra vez
Agora
O Plunct Plact Zum
Pode partir sem problema algum
Plunct Plact Zum
Pode partir sem problema algum

(Boa viagem, meninos. Boa viagem)

(Raul Seixas
O Carimbador Maluco - Plunct Plact Zum, 1983)

Às crianças que são as intercessoras das nossas pesquisas em
escolas e que movimentam o pensamento docente a outros
modos de caminhar pelos currículos.

AGRADECIMENTOS

É muito melhor caminhar coletivamente, em grupo, grupalidade, por isso, gratidão...

À minha família. Pai, Ednelson, e Mãe, Ana Assunta, pela vida e pelos primeiros cuidados e ensinamentos. Em especial a minha mãe pelas inúmeras renúncias das quais serviram de exemplo para seguir adiante mesmo diante dos desafios enfrentados, ensinou-me a resiliência e o amor por tudo que se coloca em serviço. À minha irmã, Caroline, pelo amor, amizade e companheirismo.

Ao meu amigo, amor e marido, Eduardo (Dudu), pela construção de uma vida partilhada, que me oportunizou uma mudança de percurso, incentivando-me a ingressar no curso de pedagogia e depois no mestrado. Agradeço a renúncia e o apoio incondicional em todos os momentos. Compomos, nas notas musicais da vida, sinfonias e melodias, caminhos de aprendizado e amor e que agora se desdobram em mais uma vida. O nosso filho, Rafael, que dentro de mim, aguarda o tempo de nascer e que percorreu conosco o trajeto final dessa dissertação.

À querida professora Janete Magalhães Carvalho, pela acolhida, confiança, apoio, amorosidade e orientação. Com ela aprendo em todos os momentos, em especial a experimentar a vida como uma comunidade de afetos.

À querida professora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni pela composição, carinho, acolhimento e afeto desde a graduação e agora ainda mais próxima no mestrado. À professora Maria Riziane Costa Prates pelas composições e carinho desde a graduação. Ao professor Carlos Eduardo Ferraço, pelas composições nessa *dissertaçãoolabirinto*. Os olhares carinhosos de vocês me auxiliaram a pensar quais caminhos percorrer nesta escrita.

Ao grupo de pesquisa do qual compartilhamos estudos, leituras, gargalhadas, sorrisos, cafés, abraços e afetos. Certamente trilhar os caminhos do mestrado tornou-se mais prazeroso devido a essa comunidade de afetos.

Ao amigo querido Steferson, que sempre carinhoso e atencioso compartilhou comigo as tramas dessa pesquisa, foi ele o grande incentivador de caminhar por um labirinto e das *fabuloinvenções*.

Às professoras do *labirintoescola*, que me acolheram e permitiram que pudesse compartilhar currículos afetivos e fabuladores.

Às crianças, pelas composições, que impulsionaram as linhas de escrita e de vida com suas *fabuloinvenções*.

Agradeço à vida e aos percursos intensivos dos encontros que permitiram expandir a minha própria existência.

RESUMO

Esta dissertação é um convite, ou melhor, um (des)convite a uma caminhada por um *labirintoescola*. Trata de um percurso no qual percalços, bifurcações e trilhas produzidas pelas crianças indicaram possíveis caminhos para pensar o currículo produzido no centro de educação infantil localizado no município de Vitória-ES. Objetiva, desse modo, cartografar conhecimentos, linguagens, afetos e afeções potencializados pela docência das professoras e as *fabulo invenções* das crianças no cotidiano de uma escola de educação infantil. Para tanto, recorre-se a algumas ferramentas conceituais produzidas por Gilles Deleuze, Felix Guattari, David Lapoujade e tantos outros. Esses autores nos ajudam a pensar a vida e a produção de conhecimento e aprendizagens a partir da filosofia da diferença, sendo interlocutores para problematizar a criança, a infância, os currículos e os processos diferenciais de educação. Utiliza-se, assim, da cartografia como caminho metodológico em que, junto às crianças, se perscrutam as dobras que elas produziram nos currículos pensados pelas professoras. Para isso, mergulha-se no centro de educação infantil com o caderno de campo e máquina fotográfica no desejo de registrar as intensidades que transpassaram o corpo da cartógrafa. Defende, portanto, que os processos imanentes de aprendizagens que não cabem em procedimentos universais e totalizantes ou que podem ser definidos, como sugere a Base Nacional Comum Curricular, em códigos alfanuméricos. Aposta, com as crianças, em processos imanentes de criação que não cabem em códigos, o que leva a caminhada pelo labirinto a tornar-se rizomática, colocando em suspensão o labirinto cartesiano dos currículos prescritivos. Evidencia como *fabulo invenções* das crianças tornaram-se potência de investigação curricular, de modo que, ao fabularem e inventarem, as crianças criam processos de aprendizagens que não cabem em códigos, mas que se dobram em mundos possíveis que tendem ao infinito.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Currículos. Fabulação. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation is an invitation, or rather, an (un)invitation to a walk through a *schoolmaze*. It is a path in which mishaps, bifurcations and trails produced by children indicate possible ways to think about the curriculum produced at a school located in the city of Vitória-ES. It aims, therefore, to map knowledge, affection languages and affections potentiated by the teaching of the teachers and the *fableinventions* of the children in the daily life of a school. To do so, we use some conceptual tools produced by Gilles Deleuze, Felix Guattari, David Lapoujade and many others. These authors help us think about life and the production of knowledge and learning from the philosophy of difference, being interlocutors to problematize the child, childhood, curriculum and differential processes of education. Cartography is thus used as a methodological pathway in which, together with the children, the folds they produce in the curriculum thought by the teachers are examined. To do this, we immerse in the school with the field notebook and photographic camera in the desire to record the intensities that have passed through the body of the cartographer. Therefore, we defend that immanent processes of learning that do not fit into universal and total procedures or that can be defined, as suggested by the National Curricular Common Base, in alphanumeric codes. We bet that children on immanent processes of creation do not fit into codes, which leads the labyrinth to become rhizomatic, putting in suspension the Cartesian labyrinth of prescriptive curriculum. This text evidence how children's *fableinventions* have become a power of curriculum research, so that in the process of fabulate and invent, children create learning processes that do not fit into codes, but which fold into possible worlds that tend to infinity.

Keywords: Children. Childhood. Curriculum. Fabulation. Child education.

LISTA DE IMAGENS

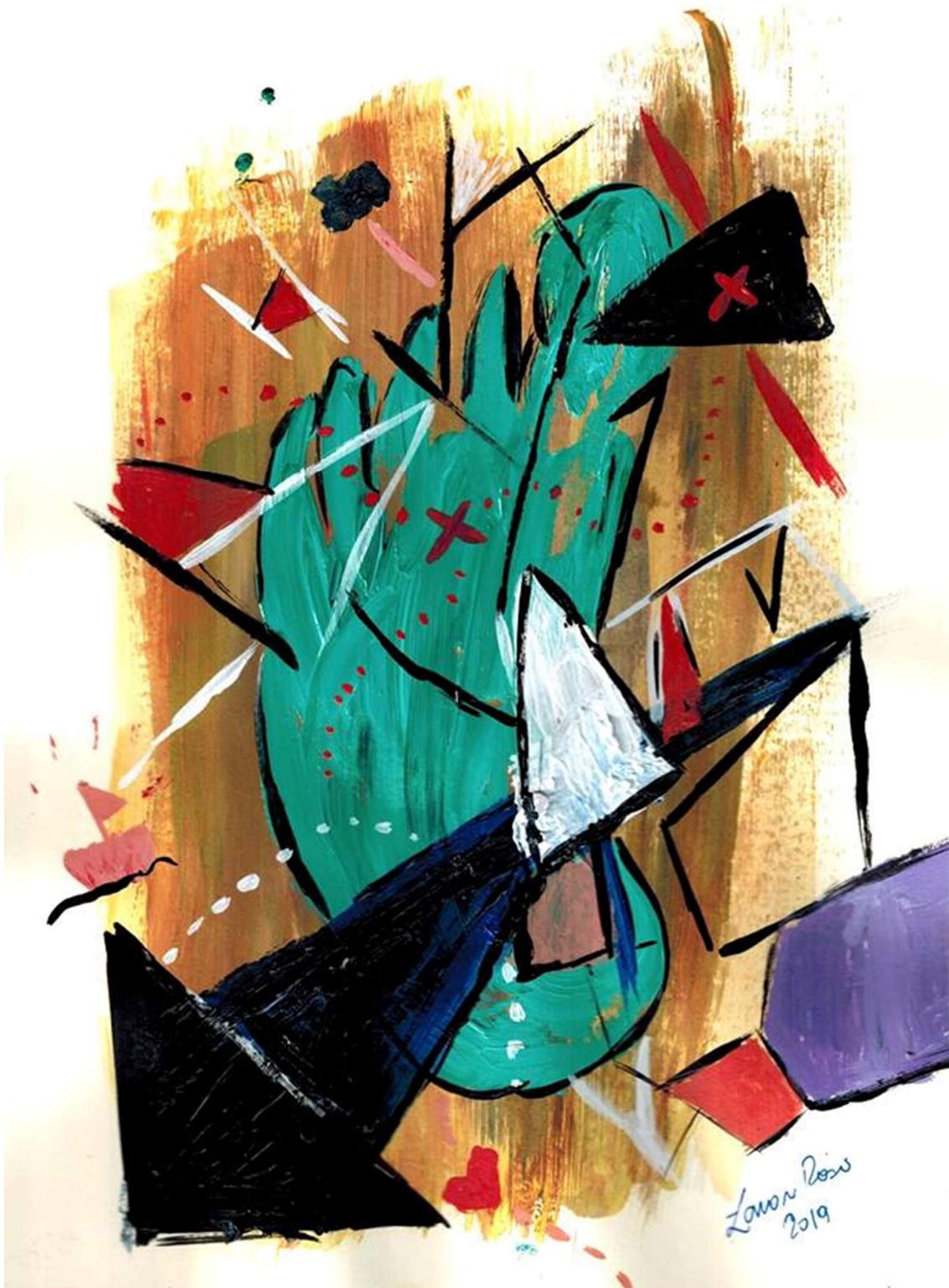
Figura 1 – Trilhas...	15
Figura 2 – Onde estão as crianças?.....	17
Figura 3 - Decifrando o código: campo de experiências “traços, sons, cores e formas”	20
Figura 4 - Onde caminhar?	28
Figura 5 - Por onde pisar... ..	37
Figura 6 - O movimento nunca cessa	38
Figura 7 - Dobras no pátio	40
Figura 8 - A dobra na <i>árvorecurricular</i>	67
Figura 9 - Saída?.....	68
Figura 10 – Tarde ensolarada e cadernos sobre as mesas.....	71
Figura 11 - Isso daqui é o quê?.....	72
Figura 12 – <i>Currículo território</i>	77
Figura 13 – Currículo território que se produz no mangue	82
Figura 14 - O currículo território que escorrega.....	84
Figura 15 - O encontro com o inesperado	86
Figura 16 - A meninaciêntista e a sua invenção	90
Figura 17 - ... em dobras.....	93
Figura 18 - A roda nunca é roda	94
Figura 19 - Agenciamentos na hora da história.....	96
Figura 20 - Tira uma foto minha, Tia! Eu sou igual a Mirandinha.	97
Figura 21 - Chonosaion... ..	102
Figura 22 - Picaretas fabuladoras em atividade: menino que corre, que pula, que se esconde, que procura... ..	104
Figura 23 - Afetos por formigas	107
Figura 24 - Cartografias... caminhos das formigas.....	108
Figura 25 - Paisagemterritório que compõe a temporalidade do pátio.....	110
Figura 26 - Fadas, monstros, super-heróis. Criações imanentes.	113
Figura 27 - Aprendizagens, leituras, fabulações: paradas pelas paredes do labirintoescola.....	115
Figura 28 - Fabulações no bebedouro.....	120
Figura 29 - Onde estão os códigos?.....	122
Figura 30 - Bola que rola. Posso voltar a brincar?	126

Figura 31 - Criança que brinca. Matilha. Multidão.	128
Figura 32 - Crianças, brinquedos, bonecos, mochila: criação, invenção, fabulação. Brincar.	129
Figura 33 - Pés que fabulam.....	131
Figura 34 - As crianças já têm asas... ..	133
Figura 35 - Cuidado é lava, suba aqui!.....	135
Figura 36 - Rachadura, greta, abertura, buraco, fenda, fendimento, fisga, fissura, fresta, frincha, furo, gretadura, orifício, racha, ranhura, rombo, sulco.....	138
Figura 37 – O que se fabula ao olhar?.....	140
Figura 38 - O que se encontra ao fabular?.....	141
Figura 39 – As dobras das fabuloinvenções	144
Figura 40 - Menino transformando-se em meninomassinha Fonte: Arquivo pessoal... ..	146
Figura 41 – Meninomonstro	148

SUMÁRIO

(Des)convite a uma andança.....	15
Trajetos, percurso e mapas: as dobras dos caminhos... ..	28
Pelas tramas e (des)caminhos do <i>labirintoescola</i>	37
Pelas interseções e bifurcações nas pesquisas com as crianças: o que nos apontam as pesquisas acadêmicas?.....	44
A dobra nos currículos.....	67
Currículos e territórios e composições e desejos e fabulação... ..	77
Vontade criadora: afetos, devires, invenções... ..	86
Hora da roda! O currículo que dobra na roda.....	93
Os currículos que se inventam e fabulam na temporalidade pátio	102
<i>Uma</i> vida imanente, as crianças no centro de educação infantil	113
Brincar cabe em um código?	122
<i>Uma</i> vida que brinca.....	128
Pelas frestas: o medo da fabulação	138
As <i>fabulo</i> invenções no agenciamento dos currículos	144
Referências	151

por onde caminhar...



Artista – Steferson Zanoni Roseiro
Fonte: Arquivo pessoal

(DES)CONVITE A UMA ANDANÇA



Figura 1 – Trilhas...

Artista: Gupul

Fonte: <https://www.deviantart.com>

Aqui estamos¹ iniciando os primeiros percursos de problematizações que, para nós, tiveram seu prelúdio nas caminhadas por um centro de educação infantil (CEI). Pelos trajetos e bifurcações trilhadas, enfrentamos (in)quietações, desassossegos, (des)encantamentos, (re)existências; pelos percursos inesperados, fomos forçados a persistir em uma caminhada que sempre levava ao (des)conhecido.

Desse modo, fazemos um modesto convite para que perscrute conosco as jornadas trilhadas pelos corredores e compartimentos de um CEI localizado no município de Vitória-ES, engendrado por paredes, percursos, caminhos, conexões, bifurcações, compartimentos, tais qual um labirinto. Vamos explorar, portanto, as passagens do *labirintoescola*.

¹ Quando escrevemos na primeira pessoa do plural, apostamos que essa escrita não diz respeito a uma personalidade, nem muito menos uma impessoalidade, uma vez que não acreditamos na individualidade, mas em uma composição, e...e...e (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). O que interessa, portanto, não é o EU individualizado que remete a um sujeito, às multiplicidades, aos agenciamentos coletivos de enunciação que movimentam o nosso pensamento, pois “[...] produzem enunciados em cada um de nós, não se deve a nós enquanto sujeitos, mas a outra coisa, às multiplicidades, às massas, e às matilhas, aos povos e às tribos, aos agenciamentos coletivos que nos atravessam, que nos são interiores e que nós não conhecemos porque fazem parte do nosso próprio inconsciente” (DELEUZE, 2006, p. 201).

À primeira vista, quando pensamos em um labirinto, somos surpreendidos por uma imagem clichê que tenta manter o pensamento preso a modelos representacionais, ou seja, um emaranhado de caminhos e conexões fixas, composto por paredes estáticas que aparentemente conduzem a lugar nenhum, mas que requerem daquele que caminha pelas suas conexões e bifurcações que encontre alguma saída. Espera-se, então, que aquele que adentre o labirinto descubra incessantemente a sua única saída.

Raras vezes queremos entrar e, se entramos, sempre queremos sair. Isso porque caminhar por um labirinto remete a passar por encruzilhadas e não saber aonde vai chegar, já que não há indicações para onde ir. Pela caminhada, não sabemos se chegamos à saída, ou se ainda há muito a percorrer. Parece que nos sentimos mais seguros quando percorremos um caminho já indicado, demarcado e estável. Por isso, se adentramos algum labirinto de súbito já arquitetamos estratégias para encontrar a sua saída. Talvez a ideia de Teseu seja a mais óbvia, o qual, ao adentrar o labirinto, seguiu o fio de Ariadne que o conduziria até a saída.

De que modo fomos nos permitindo temer a ideia de caminhar pelo (des)conhecido? Quem ou o que pode garantir que nunca nos perdemos? Como garantir que o caminho que se trilha é o mais “seguro”? Até que ponto o currículo foi compreendido como um caminho, trajeto, com ponto de saída e ponto de chegada? Por que há um desejo por não se perder? Qual o motivo que se deseja assegurar um currículo mínimo a ser trilhado por todos? Que “segurança” é essa que nos atravessa? Que necessidade é essa em garantir e averiguar o “previsível”? Ao que ou a quem nos agarramos?

Impregnados pelo modo cartesiano do pensamento, uma suposta segurança tomamos quando já sabemos por onde caminhar, e parece-nos que o inesperado nos assusta, apavora. O que fazer se, ao percorrermos um labirinto, descobrirmos que estamos em um beco sem saída? O que pode acontecer se, ao caminharmos agarrados ao fio de Ariadne, descobrirmos que ele se rompeu ou foi destruído pelo Minotauro? Por mais que outros trajetos se apresentem e o imprevisível nos surpreenda, buscamos incessantemente os percursos previsíveis e um caminhar direcionado. Para Deleuze, o pensamento de Descartes “[...] procurou o segredo do contínuo em uma retidão de percursos retilíneos e o segredo da liberdade em uma retidão da alma, ignorando a inclinação da alma tanto quanto a curvatura da matéria” (DELEUZE, 1991, p. 14), como se a matéria e a alma caminhassem em direções distintas. O projeto cartesiano, assim, ansiava por um

pensamento puro, um modelo de aprendizagem para as crianças, como se o corpo delas devesse refletir os modelos ideais para receber o conhecimento.

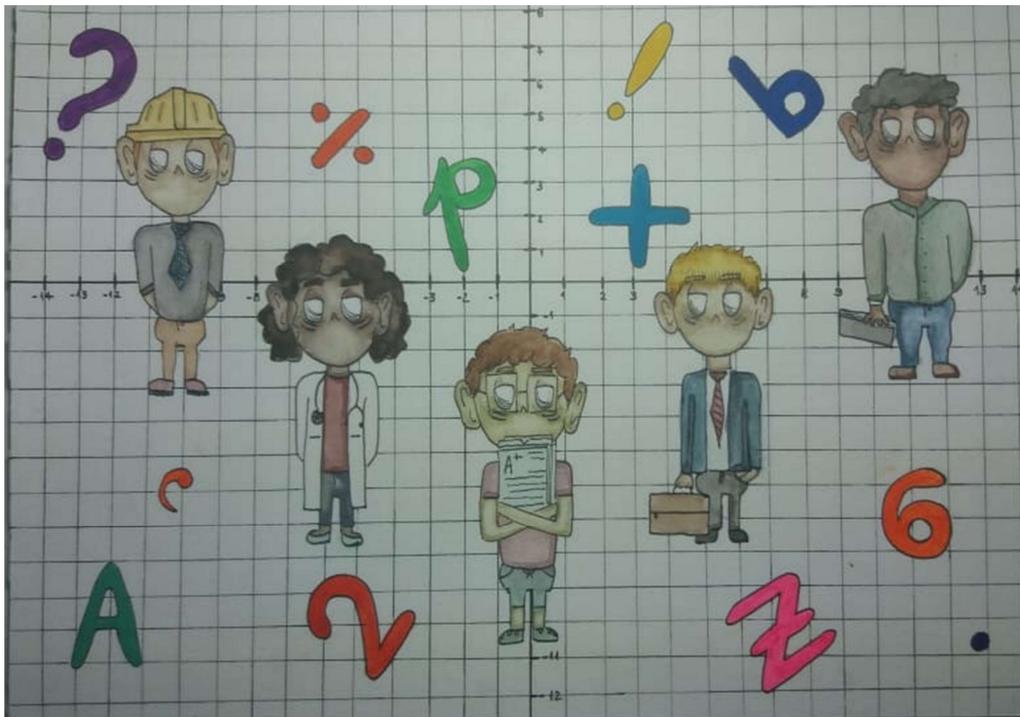


Figura 2 – Onde estão as crianças?

Artista: Isabely Oliveira

Fonte: Arquivo pessoal

O pensamento racional moderno e cartesiano divorciou a razão da sensibilidade e dos afetos que transpassam os corpos. Ao pretender-se totalitário, advogou a necessidade de o conhecimento sobrepor-se ao cálculo, ao anseio pela evidência e ao domínio do corpo. Por isso, a noção de *in-fans*, associada à noção de sujeito, de sujeito do saber, de cogito, assinala que infância seria um estado originário de recalque da razão, como racionalidade, cognição. Essa marca de uniformização das infâncias e das crianças, que ocupam o lugar do não saber, na separação do pensamento do corpo, aflorou a demarcação por onde e como caminhar, profetizando um labirinto ideal que indicaria os caminhos conduzidos pelo fio de Ariadne.

Tal modo de pensar as crianças e as infâncias afeta consideravelmente os modos de entender a aprendizagem, bem como a produção de respostas previsíveis e esperadas. Tendo em vista que, ao versar sobre as crianças, espera-se que no mínimo se comportem e conduzam pelo *labirintoescola*, ou seja, em linha reta, nas repostas uniformes às perguntas. Quando as crianças se depararam com a árvore do conhecimento curricular, devem escalar até o topo. Por isso, com o pensamento cartesiano, sustenta-se que as crianças aprendem e se relacionam com o mundo de uma única maneira, como se todas

percorressem o mesmo caminho no labirinto. Ignora-se a forma como se relacionam com a aprendizagem, na produção de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções, reproduzindo, assim, uma educação infantil escolarizante. Mas é claro que esse modo de construir a escola e as aprendizagens não surgiu de repente.

A pedagogia moderna, como a infância, não surge de um dia para o outro [...]. Se, por um lado, a invenção dessa infância é a condição para o surgimento desses saberes e poderes subjetivantes e objetivantes das crianças, o que seja uma criança irá sendo definido na encruzilhada desses saberes disciplinares e poderes pastorais, sendo que a escola, é, talvez, o espaço institucional onde esses saberes e poderes se inscrevem de forma mais sistemática, constante e rigorosa no corpo das crianças e seus professores. Como diz Foucault, ‘a escola torna-se local de elaboração da pedagogia’. Um dos resultados desta elaboração é que, embora possam ser analiticamente diferenciados, a criança não poderá ser pensada separada do aluno (KOHAN, 2003, p. 94-95).

Desse modo, indicou-se um modo de ser aluno e um modo de ser criança; um modo de pensar o currículo e um modo de ser professor, vigorando incansavelmente guias e modelos universais que conduziam o andar pelo labirinto. Quando um manual era considerado ultrapassado, trocava-se por outro. E, assim, as crianças passaram a ser enquadradas em etapas do desenvolvimento. Os conhecimentos importantes e prioritários foram sistematizados pelo currículo que, como uma pista de corrida, tinha um ponto de saída e um de chegada.

No percurso por esse labirinto, os professores precisavam consumir os modelos curriculares para ensinar ou instrumentalizar as crianças. À escola, por sua vez, coube a criação de estratégias para a docilização dos corpos (FOUCAULT, 2010) infantis para a sociedade disciplinar, em que crianças se tornaram máquinas de aprender em um processo de conformação (CARVALHO, 2012).

Perante esse aspecto, a criança é associada à primeira etapa da vida, em perspectiva linear, já que a vida humana é pensada a partir de estágios, etapas e fases de desenvolvimento. Caberia, então, ao currículo escolar organizar os conhecimentos que deveriam ser aprendidos de acordo com tais etapas e ao professor garantir o aprendizado no cumprimento do que está prescrito e previamente planejado.

Seguimos, assim, sempre em frente, ávidos por alcançar a saída do labirinto.

Por esse percurso, de que infância estamos falando? Segundo Kohan (2003), a palavra infância vem do latim e significa *in* (negação) *fans* ou *fantis* (particípio do presente do verbo falar); portanto, *infans* ou *infantia* designa literalmente a “ausência de fala”, da qual se depreendem também estes significados: “minoridade” e “a não

participação na vida pública”. Sendo assim, quando concebemos que na infância não se fala, não se assume a primeira pessoa, e, conseqüentemente, a criança é sempre definida de fora e acaba sendo proclamada pelos discursos majoritários (CARVALHO, 2012).

Essa marca de inferiorização da infância está presente em discursos e práticas pedagógicas que enxergam as crianças numa certa linearidade e em uma temporalidade cronológica como se fossem todas iguais, inferindo que elas passam pelas mesmas fases, estágios e etapas. Por isso, criou-se a necessidade de agrupá-las de acordo com a mesma idade, em uma mesma série, numa perspectiva de educação linear, homogeneizadora, com vistas a atender às exigências prescritivas de um currículo específico.

Ao versar acerca das crianças, de suas infâncias e dos processos pelos quais elas aprendem, partimos do pressuposto de que sabemos tudo sobre elas. Há, assim, uma naturalização dos discursos majoritários de modo conveniente, para que todas as crianças atinjam a aprendizagem ideal. Para isso, entregamos mapas decalcados para guiá-las uniformemente pelo labirinto.

Pode até parecer que tais discursos e práticas curriculares sejam de tempos remotos, mas basta que analisemos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido organizada. A BNCC advoga o currículo como uma listagem de conteúdo. Contudo, precisamos ficar atentos: por trás de um discurso aparentemente visionário, estão impressos seus reais interesses. Pode até parecer que haja muitas maneiras de caminhar pelo labirinto, mas não é bem assim. Vejamos o que documento afirma, de forma explícita, sobre a Educação Básica:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que **implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva**. Significa, ainda, **assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto** – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

No trecho citado, parece haver uma superação da linearidade da aprendizagem, defendendo que cada criança e jovem podem caminhar a seu modo pelo labirinto, conseguindo, assim, modificar e manipular o mapa decalcado que recebeu. O documento afirma que é importante romper com uma visão reducionista sobre a criança, considerando-a como um indivíduo plural. Aparenta buscar um entendimento de que cada um aprende de uma maneira ou, ainda, que cada criança ou jovem podem manipular os

currículos e os conhecimentos do modo em que é afetado. Mas sigamos lendo o texto da BNCC:

A BNCC está estruturada de modo a explicitar as **competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade**, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. [...] Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos **códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens** (BRASIL 2018, p. 23, grifo nosso).

Afigura-nos que os discursos da BNCC querem transformar as crianças em leitoras de código de barras. Pense conosco: a criança adentra um centro de educação munida de seu mapa a ser decodificado. Para penetrar nos próximos compartimentos do labirinto, é preciso decodificar um código, emitindo, assim, um feixe de luz para conquistar o conhecimento. Vejamos um exemplo apresentado pela BNCC no seguinte quadro:

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:



Figura 3 - Decifrando o código: campo de experiências “traços, sons, cores e formas”

Fonte: BRASIL, 2018, p. 26.

De maneira hierárquica, classificatória, prescritiva e regulatória, a BNCC enquadra as crianças, as professoras e os currículos em mecanismos de contenção e regulação. Nas sociedades de controle, o poder torna-se drasticamente biopolítico², já que o biopoder não controla a vida para suprimi-la, e sim para administrá-la, governá-la.

Nesse sentido, afirma-se constantemente que, para aprender, é preciso fazer um caminho único, profetizando a saída de todos de um mesmo labirinto, na decodificação incessante dos códigos de comportamento para a aprendizagem universal e ideal. Defende-se a ideia de um corpo orgânico pronto para receber conhecimentos previamente definidos como necessários e importantes; por isso, proclama-se que todos precisam chegar ao mesmo resultado. Até se arrisca uma afirmativa de que os currículos podem realizar uma “adaptação” ou mudar um pouco a sua ordem e as crianças podem aprender à sua maneira, no respeito as suas diferenças. Isso qualquer documento aceita de prontidão. Mas a questão não é essa, o real problema é que se espera que, mesmo de maneiras muito diferentes, todas as crianças saiam com, pelo menos, a conta do supermercado-escola, dando mais ou menos o mesmo valor, pois deverão comprar produtos curriculares que se equiparem na conta final.

Podemos até encontrar nos documentos textos e expressões que advogam o respeito às diferenças, por exemplo: “[...] há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica [...]” (BRASIL, 2018, p. 42); todavia, nas entrelinhas do documento, espera-se que as crianças atinjam, no fim de determinado ciclo, o mesmo de conhecimento, e isso está bem detalhado e especificado na importância que o documento promove aos códigos alfanuméricos. Em outras palavras: cada criança e professor até podem trilhar caminhos diferentes pelo *labirintoescola*, produzir currículos, conhecimentos e linguagens de acordo com os movimentos criados e vividos, porém o ponto de chegada para todos deve ser o mesmo. A única saída do labirinto em que o fio que o conduziu até o fim do percurso precisa ser mais ou menos do mesmo tamanho.

² “O governo biopolítico precisa conhecer, organizar e controlar a vida, para que ela seja útil aos seus interesses. A produção de saberes é imprescindível ao exercício do biopoder. Isso porque somente pelos saberes é que o poder se exerce positivamente. No esforço de criar sujeitos governáveis usando técnicas de controle, normalização, moldagem das condutas das pessoas, temos na governamentalidade neoliberal a utilização da educação como elemento estratégico para sua legitimação: constituição de indivíduos sujeitados pela formação de seu capital humano, um sujeito competente, hábil e flexível” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 492).

Nessa perspectiva, o labirinto cartesiano pode fazer sentido. Caminhar por ele, aparentemente, pode indicar o melhor a ser trilhado, visto que se subentende o que é preciso aprender para um futuro inalcançável.

Entretanto, não é possível antever como o outro aprende. No que concerne às questões dos currículos e dos processos de *aprenderensinar*, apostamos no que acontece no meio ou nas dobras. Dobras e redobras que atravessam os corpos no encontro de formas singulares de aprender e viver são justamente as dobras que tornam os códigos quebrados e foram dobras e redobras. Por exemplo, na sequência de códigos alfanuméricos, “[...] cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico. [...] O último par de números indica a posição da habilidade na **numeração sequencial** do campo de experiências para cada grupo/faixa etária” (BRASIL, 2018, p. 26, grifos nossos). Mas quem pode mensurar o grau de habilidade por uma indicação numérica progressiva? Os documentos podem até sugerir que a aprendizagem seja definida por um código, mas ela não cabe em um código, pois os códigos alfanuméricos fazem dobras e redobras que vão ao infinito.

Nos processos de subjetivação e no encontro com os signos aprendentes, cada criança viverá o encontro com um signo em seu corpo intensivo, e isso movimentará o seu pensamento em processos de diferenciação aprendente, produzindo dobras que caminham da virtualidade para a sua atualização e realização. Portanto, variações de aprendizagem na produção de conhecimento, linguagens, afetos, afecções e fabulações derivam-se ao infinito, de modo que não há como prever ou definir os percursos a priori trilhados pelo labirinto.

Nesse sentido, o labirinto para nós não pode ser compreendido de modo cartesiano, como um trajeto a ser seguido, com definições e determinações. Compreendemos o labirinto a partir das problematizações de Deleuze, em seu livro *A dobra: Leibniz e o Barroco*, que contraria o pensamento de Descartes. Leibniz utiliza o labirinto para explicar o conceito de espaço. O espaço é, assim, constituído como um labirinto em número infinito de dobras, algo parecido a uma cidade que se compõe de quadras, casas, edifícios, quartos, móveis. São assim sempre dobras dentro de dobras, dobras que conformam espaços como um origâmi, “a arte da dobradura do papel” (DELEUZE, 1991, p. 18).

O labirinto, é, portanto, um cruzamento de caminhos, percursos, derivações e bifurcações das quais nunca é possível traçar um único plano ou um trajeto previamente definido, justamente porque, nessas tramas ou dobras, algo sempre não se encaixará, vai

compor outros planos ou mundos possíveis em que se derivarão em outros trajetos e dobras. Por isso, Deleuze afirma que “[...] o menor elemento do labirinto é a dobra [...]” (DELEUZE, 1991, p. 17), isso porque se compreende que o labirinto é múltiplo, já que ele é dobrado de muitas maneiras, visto que as tramas que o compõem modificam-no e o 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). Por isso,

[...] há sempre uma inflexão que faz da variação uma dobra e que leva a dobra ou a variação ao infinito. A dobra é a potência como condição de variação, como se vê no número irracional que passa por uma extração de raiz e no quociente diferencial que passa pela relação de uma grandeza e de uma potência. A própria potência é ato, é o ato da dobra (DELEUZE, 1991, p. 34).

Desse modo, caminhar pelo labirinto corresponde à própria capacidade de variação, de multiplicidade, na potência de dobrar-se infinitas vezes. Diz respeito a percorrer trilhas e bifurcações que se atualizarão no encontro entre os corpos. Tudo se dobraria à sua maneira, e cada dobra do labirinto dobrar-se-ia de acordo com as forças pelas quais é capaz de expressar-se enquanto a própria potência do ato. Nesse sentido, “o plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 68). Assim sendo, devemos supor que exista uma multiplicidade de planos que se entrecruzam, de maneira que esses mundos possíveis, criados e fabulados, se dispõem de movimentos imanentes que permitem dobrar e redobrar juntos. O caos, seria, então “[...] o conjunto dos possíveis, isto é, todas as essências individuais, visto que cada uma tende à existência por sua conta; mas o crivo só deixa passar compossíveis e a melhor combinação de compossíveis” (DELEUZE, 1991, p. 118).

Não podemos, portanto, pensar em corpos que podem ser divididos, ou seja, que sejam compartimentalizados em códigos, em momentos para aprender tal assunto e depois outro; ao contrário, os corpos estão dobrados e redobrados como uma folha de papel que se redobra em todas as direções. “Ora é uma dobra no infinito, ora a prega da finitude que dá a uma curvatura ao lado de fora e constitui o lado de dentro” (DELEUZE, 1998, p. 104).

Logo, tudo passa em nível molecular, como se, quando percorremos o labirinto, as coisas acontecessem aos milhares, em matilha, em corpos intensivos que são vários, são formados, cada qual de inumeráveis partes. Os corpos, assim, dividem-se em partes

cada vez menores, “[...] sem que o corpo jamais se dissolva em pontos ou mínimos [...]” (DELEUZE, 1991, p. 17), pois nunca são iguais, não são únicos, mas estão sempre juntos, dobrando-se infinitamente. Por tais motivos, não há como definir os caminhos que as crianças percorrerão no labirinto das aprendizagens. É um engano acreditar que podemos seguir por caminhos uniformes e padronizados, agarrados ao fio de Ariadne na pretensão de garantir que todos consigam decifrar os códigos alfanuméricos. Os mundos possíveis dobram-se, redobram-se e produzem nó e rupturas no fio que supõe guiar um caminho.

O mundo, desse modo, seria infinitamente cavernoso, e isso quer dizer que sempre há mundos nos menores corpos, há corpos dentro de todo o corpo, o que gera uma multidão imperceptível e indivisível. Nesse sentido, Deleuze, com base no pensamento de Leibniz, propõe que há uma infinitude de mundos possíveis, onde o mundo é uma virtualidade, cujas singularidades nos corpos se dobrarão de infinitas maneiras. Assim,

Um mundo envolve já um sistema infinito de singularidades selecionadas por convergência. Mas, neste mundo, constituem-se indivíduos que selecionam e envolvem um número finito de singularidades do sistema, que as combinam com aquelas que seu próprio corpo encarna, que as estendem sobre suas próprias linhas ordinárias e mesmo são capazes de reformá-las sobre as membranas que colocam em contacto o interior e o exterior (DELEUZE, 2009, p. 113).

Por isso, quando um corpo é afetado por uma virtualidade nos mundos possíveis, talvez se criem dobras que envolvem dobras em desdobramento. “Produz-se entre as duas um deslocamento que faz do envoltório a razão da dobra: o que está dobrado é incluído, o inerente. Dir-se-á que o que está dobrado é somente virtual e que só existe atualmente em um envoltório, em algo que o envolve” (DELEUZE, 1991, p. 40). No encontro das singularidades, portanto, o processo de atualização das virtualidades operará por distribuição, mas o processo de realização operará por semelhança (DELEUZE, 1991). Portanto, no encontro entre os corpos singulares, a realização das *fabuloinvenções* das crianças ocorrerá por contágio, em processos de afetos e afecções, nos quais os corpos envolvidos se permitirão dobrar o labirinto em uma multidão de possibilidades, pois

O mundo expresso é feito de relações diferenciais e de singularidades adjacentes. Ele forma precisamente um mundo na medida em que as séries que dependem de cada singularidade convergem com aquelas que dependem das outras: *é esta convergência que define a ‘compossibilidade’ como regra de síntese de mundo* (DELEUZE, 2009, P. 114).

Nas dobras, os mundos possíveis são produzidos. Eis a potência para pensarmos o labirinto e as suas infinitas possibilidades de caminhos, trajetos e bifurcações. Nunca é possível premeditar como as dobras serão criadas, pois o caos rasga as tramas e séries que

o compõem e “lá onde as séries divergem começa outro mundo, impossível com o primeiro” (DELEUZE, 2009, p. 114-115), que se dobrará ao infinito, criando, assim, outros mundos possíveis, cujas dobras produzirão outros caminhos em que poderemos habitar e perscrutar.

São trajetos e percursos que colocam em problematização as prescrições e homogeneizações. Desse modo, as dobras criam rupturas nos mecanismos de controle que anseiam por compartimentalizar os conhecimentos, as aprendizagens e as linguagens em códigos previsíveis.

As *fabuloinvenções* das crianças são, portanto, a própria potência da dobra, que criarão mundos compossíveis. Estes podem ser definidos como “um *continuum* de singularidades, a continuidade tendo por critério ideal a convergência de séries” (DELEUZE, 2007, p. 115). Mas os mundos impossíveis não se reduzem a uma contradição; eles dizem respeito a uma divergência de séries: “[...] se um outro Sextus diferente daquele que conhecemos é impossível com o nosso mundo é porque ele responderia a uma singularidade cuja série divergiria das séries de nosso mundo [...] que conhecemos” (DELEUZE, 2009, p. 177). Ou seja, “dois acontecimentos são compossíveis quando as séries que se organizam em torno de suas singularidades se prolongam uma às outras em todas as direções, impossíveis quando as séries divergem na vizinhança das singularidades componentes” (DELEUZE, 2009, p. 177-178).

Por, portanto, a multiplicidade do labirinto que se produz, cria e fabula pelas dobras, em séries convergentes e divergentes de mundos compossíveis e impossíveis, é sugerir que

Não nos encontramos mais diante de um mundo individualizado constituído por singularidades já fixas e organizadas em séries convergentes, nem diante de indivíduos determinados que exprimem o mundo. Encontramo-nos agora diante do ponto aleatório dos pontos singulares, diante do signo ambíguo das singularidades, ou antes diante do que representa este signo e que vale para vários desses mundos, e, no limite, para todos, para além das divergências e dos indivíduos que os povoam (DELEUZE, 2009, p. 118).

Por isso, não existe saída ou ponto de chegada. As atualizações e realizações vão acontecendo no *meio*, nas dobras, pelas intercessões e bifurcações que são criadas. Se o menor elemento do labirinto é a dobra, isso faz com que problematizemos que o labirinto, ao se produzir em dobras e redobras, se atualiza nas linguagens, conhecimentos, afetos e afecções, de modo que, ao realizar-se, produz no plano real o que estava em virtualidade, criando, assim, os próprios percursos de caminhada.

Caminhar para chegar ao fim do labirinto, ou seguir incansavelmente para o centro em busca do Minotauro, carrega o falso sentido de que, ao chegar a determinado ponto, vamos encontrar uma suposta verdade, ou ainda o conhecimento, conforme propõe a BNCC, indicando o currículo como conteúdo a ser percorrido por um caminho indicado.

Neste trabalho, labirinto funciona como uma máquina para pensar a instabilidade desses caminhos aparentemente estáveis. Nesse caminho de aprendizagens e caminhadas que temos trilhado, algumas questões têm-nos incomodado: Por que todas as crianças precisam trilhar os mesmos caminhos curriculares? Como temos pensado as crianças no centro de educação infantil? De que modo a experiência imanente de composição das crianças tem sido captada pelas práticas pedagógicas na sociedade de controle? Como escapar de tais caminhos universais? Quais atualizações são produzidas pelas crianças em diferentes *espaçotempos* dos centros de educação infantil? Como as crianças atualizam as suas virtualidades que transpassam seus corpos? Como as atualizações são realizadas em seus corpos?

Tendo em vista tais inquietações, propomos, nesta pesquisa, tecer problematizações sobre os agenciamentos de currículo produzidas com *crianças professoras crianças* no desejo de **cartografar conhecimentos, linguagens, afetos e afeções potencializados pela docência das professoras e as fabuloinvenções das crianças no cotidiano de uma escola de educação infantil**. Problematiza-se, assim, de que modo as crianças compõem, criam e fabulam com as professoras outros currículos, construindo outros conhecimentos e, conseqüentemente, produzindo currículos nômades.

Para isso, propusemos reflexões sobre a educação infantil, o currículo e as crianças, tecendo um debate acerca das fabulações infantis entre o pensado pelas professoras e o fabulado pelas crianças, movimentando as práticas curriculares mediante os afetos e afeções que atravessam seus corpos. Buscamos problematizar as concepções e a articulação dos conceitos de currículo, criança, fabulação e invenção, visto que as crianças criam currículos, linguagens e conhecimentos, pelo emaranhado labiríntico, que é a escola. As discussões estão articuladas, principalmente, aos pensamentos de Deleuze, Guattari, Lapoujade, Carvalho, Kohan, Corazza e tantos outros. Esses autores ajudam-nos a pensar em outros modos de problematizar a criança, a experiência infantil e o currículo.

Dessa maneira, sugerimos ao leitor caminhar pelo labirinto que criamos, manusear esta dissertação tal qual um (des)caminho onde cada leitor parta de um ponto e mude de direção, produzindo as próprias dobras na leitura das nossas problematizações.

Em um dia aparentemente comum em uma sala do grupo 5, somos acolhidas pelas crianças, professora e estagiária. Aquele não era um dia como outro qualquer: alguém quebrou as paredes daquele compartimento e desterritorializou aquele grupo de crianças.

- Quem é você?
- Da onde você veio?
- O que está fazendo aqui?
- Vai ficar aqui com a gente para sempre?

Em meio a tentativas de esclarecer os questionamentos, uma criança não tinha dúvida, afinal, já nos conhecíamos de outra escola! Tentamos a todo o custo explicar que não nos conhecíamos. Mas a potência do falso estava fazendo dobras e redobras, a criança nos ensinava a fabulação. Nada que dizíamos a convencia. Depois de muita insistência, afinal, as crianças não se curvam às representações e às descrições assim tão facilmente. Aprendemos com o menino a força do ato fabulador. Juntos, começamos a descrever a escola que conhecíamos:

- Sim, me lembro, naquela que tem uma escada grande! - dissemos.
- Isso mesmo - respondeu o menino - está se lembrando agora?

Os dias foram passando, e, sempre que nos víamos, ele descrevia o lugar fabulador que conhecemos. Em um dia de roda, depois de percorrer outros compartimentos, a professora tentava organizar uma conversa inicial com o grupo de crianças, mas o menino, pouco interessado no que a professora dizia, logo veio perguntar:

- Está sumida, hem?
- Dessa ou da outra escola? - perguntamos.
- Dessa, né!? ³

³ A força das *fabuloinvenções*, para nós, está justamente quando somos afetados por elas, nas interrupções que as crianças fazem o tempo todo. Assim, como as crianças, criamos outras dobras nesta *dissertaçãoolabirinto* para dar passagem às fabulações que atravessaram a cartógrafa ao longo do seu caminho pelo *labirintoescola*. O convite que fazemos, portanto, é este: vamos fabular?

TRAJETOS, PERCURSO E MAPAS: AS DOBRAS DOS CAMINHOS...



Figura 4 - Onde caminhar?

Artista: Gupul

Fonte: <https://www.deviantart.com>

Pelo visto, aceitou o nosso (des)convite e propôs-se a uma caminhada pelo *labirintoescola*. Sendo, assim, seguimos adentrando esse *espaçotempo*, que, tal qual uma dobradura, se dobra em muitas dimensões, redobra-se e faz dobras.

Desse modo, o cartógrafo, ao traçar caminhos pelas linhas intensivas que compõem o plano de imanência do *labirintoescola*, precisa estar atento às linhas que

nos constituem e colaboram significativamente para problematizar o movimento do labirinto, a saber: as linhas molares, moleculares e linhas de fuga. Embora diferentes, estão em constante relação. Não é possível separá-las, ou seja, assim como um rizoma, estão em constante relação e conexão, criando processos de desterritorialização e reterritorialização.

As linhas duras dizem respeito à estratificação ou à sedimentação do pensamento pela incompreensão. São segmentos bem determinados e atuam diretamente na modelização dos processos de subjetivação. Produzem enunciados dominantes de controle, ancorados nos dispositivos do capitalismo, nos quais fabricam subjetividades de acordo com as normas da sociedade.

As linhas molares são atravessadas pelas linhas moleculares e, por serem mais flexíveis, relacionam-se à criatividade e à inventividade. Provocam, por sua vez, ondulações, já que “[...] elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 145). Nessas linhas, ocorrem microdevires que, ao se romperem completamente, podem produzir linhas de fuga, as quais surgem na ordem do acontecimento, sendo imprevisíveis e com direção desconhecida. Tornam-se, assim, potência criativa de outros modos de existência.

Sendo assim, entendemos que “[...] a linha de fuga é uma desterritorialização” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 56). Como tal, nesses processos de deslocamento territorial, ocorrem as mudanças na configuração do labirinto, produzindo outros percursos a serem trilhados, reterritorializando-se e dobrando-se ao infinito. O movimento, entretanto, nunca cessa. O labirinto está sempre em deslocamento, pois “[...] o movimento é sempre duplo – maneira de dizer que não há desterritorialização sem reterritorialização” (LAPOUJADE, 2010, p. 41).

Crianças e professoras estão mergulhadas e entrelaçadas por essas linhas. (Re)produzem modos de viver que obedecem às subjetividades dominantes. Os “[...] processos de subjetivação são subordinados a uma submissão maquínica generalizada” (LAPOUJADE, 2017, p. 245) e à produção de subjetividades que “[...] consiste na invenção de outras possibilidades de vida, como diz Nietzsche, na constituição de verdadeiros estilos de vida: dessa vez, um vitalismo sobre fundo estético” (DELEUZE, 2010, p. 119). Criam-se, desse modo, linhas de fuga nos mecanismos de controle. Nesse sentido,

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se repropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 33).

É importante considerar que, nesse emaranhado de linhas molares e moleculares, cujas subjetividades são produzidas, não é tarefa fácil separá-las. Elas embaralham-se, sobrepõem-se e misturam-se. Se estão em constante processo de inter-relação, podem confundir-se, ao se entrelaçarem. Sendo assim, ao buscar afetar-se por esses processos de

subjetivação, procura-se pesquisar os traçados que correspondem aos mapas intensivos e extensivos do labirinto. Para isso, consideramos “[...] em primeiro lugar as linhas de fuga, depois as moleculares, mais flexíveis; e toma as linhas duras, molares como resíduos secundários; pois refere decalques aos mapas, relaciona raízes e árvores aos rizomas, e nunca o inverso” (CORAZZA, 2013, p. 38).

É preciso, assim, que o cartógrafo se utilize de um elemento quase que imperceptível, para perscrutar o movimento dessas linhas: o desejo de afetar-se às virtualidades subjetivas que transpassam o corpo vibrátil. É como se ele mesmo sofresse processos de desterritorialização, quando um signo o “[...] faz ‘vibrar interiormente’, na profundidade. Ou seja, a emoção é o movimento virtual – mas real – dos movimentos atuais que se realizam no mundo”⁴ (LAPOUJADE, 2010, p. 27).

Não buscamos, assim, em nossas pesquisas, uma representação ou interpretação dos currículos, crianças, sujeitos, objetos e territórios. Desejamos levar o nosso pensamento às zonas intensivas em que o cartógrafo agencia vibrações de afetos, movimentos de velocidade e repouso do seu pensamento. Funcionando como “*Afectologia*, as pesquisas transformam o poder de afetar e de ser afetado; procedem a deformações inorgânicas; fogem da insegurança das formas construídas (clichês orgânicos); e lutam para permanecer no nível das intensidades instáveis (corpo sem órgãos)” (CORAZZA, 2013, p. 48).

Nesse sentido, substituímos a questão ontológica da Essência “o que é” por estas questões: O que se passou? O que vai se passar? (CORAZZA, 2013). Ao afirmarmos que nos afastamos das divisões, unidades, identidades definidas e formadas, fazemos uma aposta nos “[...] diagramas em fuga, valorizando os seus devires, nomadismos e inaturalidades, conceituando suas configurações por vir” (CORAZZA, 2013, p. 37). Para tanto, ao pesquisar, busca-se

escapar da Imagem Dogmática do pensamento, que se posiciona a favor de que pesquisar é criar e criar é problematizar; só que problematizar é determinar dados e incógnitas dos problemas, que vão sendo formados à medida que a pesquisa se realiza e que persistem nas soluções que lhe são atribuídas, como em um jogo afirmativo de novidades, por meio da Vontade de Pesquisar. Esta vontade que, para o professor-pesquisador, abre novos caminhos, que interferem e ecoam uns nos outros, graças a materiais de expressão ainda informes ou de conteúdos incodificados (CORAZZA, 2013, p. 38).

⁴ Lapoujade (2010) esclarece que Bergson prefere o termo emoção ao termo afeto, “[...] provavelmente porque sua etimologia já sugere movimento, uma vez que só existe emoção no movimento” (p. 27).

Dessa maneira, caminhar por essas encruzilhadas de subjetivação faz com que apostemos nos processos de investigação cartográfica de Deleuze e Guattari. Tal trajeto metodológico opera como um rizoma, este, por sua vez, “[...] procede por variação, expansão, conquista, captura, picada” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 43). Acreditamos que, ao fazermos pesquisa, vamos cartografando o caminho, acompanhando os processos e devires e partindo do “[...] reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73).

Isso não quer dizer que, quando nos colocamos em um processo de construção cartográfico, estamos em um processo de livre aventura, sem direção, apenas caminhando. A questão está em recusar-se a entrar no labirinto com um mapa decalcado, indicando como e por onde seguir, com rotas já definidas, vislumbrando a tão esperada saída. Na verdade, conforme já dissemos, isso não é possível. Ao mergulhar nos processos de subjetivação, o cartógrafo já se tornou outro, já se afetou pelos caminhos que peregrinou, pelos ecos que ouviu e produziu, pelas paredes que tocou, pelas crianças que afetou e pelas quais foi afetado. Isso ocorreu em um processo polimórfico, pois o próprio pesquisador também colaborou na (re)organização do labirinto.

Sendo assim, é indispensável primar pelo caminhar. Geralmente vamos precisar mudar de direção. Pode ser necessário abaixar-se para entrar por um caminho secreto e voltar sobre os próprios passos, para (re)encontrar outras possibilidades e continuar em movimento. Também é possível sentir-se confuso em uma encruzilhada sem saber qual direção seguir; sentir-se imerso em profunda frustração, mas “[...] até os fracassos fazem parte do plano” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 43). Se o cartógrafo sentir que o caminho está muito simples, talvez seja necessário perder-se um pouco, porque alguma coisa está se passando.

Às vezes, quando caminhamos, acabamos perdendo-nos e, quando isso acontece, outros mundos possíveis são produzidos modificando a organização do labirinto. Por isso, perder-se faz parte do processo de caminhada. Tais dobras fazem com que compartimentos se transformem em outros espaços, os quais fazem com que os currículos nômades se movimentem. Desse modo, as *paredescurrículos* do labirinto se modificam quando se realizam as atualizações das *fabulo invenções* das crianças.

No método cartográfico, tudo é traçado no e/ou a partir do plano de experiências no emaranhado de agenciamentos que surgem entre aqueles que percorrem o labirinto. Ao caminhar pelos corredores e compartimentos, “[...] o cartógrafo deve pautar-se numa

atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade” (KASTRUP, 2009, p. 49), que ganha existência ao atualizar-se.

Dessa maneira, ao deslocar-se pelo *labirintoescola*, o cartógrafo equipa-se de máquina fotográfica e caderno de campo, para registrar as infinitas intensidades que vão passar por seu corpo vibrátil.

Também vamos munidos de equipamentos epistemológicos para cartografar os dispositivos dessa caminhada, já que “Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas [...]” (DELEUZE, 1996, p. 1), uma vez que “[...] cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam noutra dispositivo” (DELEUZE, 1996, p. 3).

Para Foucault, o dispositivo é um “[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 138). Sendo assim, os dispositivos operam em uma rede discursiva ampla, que está conectada e interligada em torno das noções de escola, criança e currículos, os quais são produzidos e colocados em funcionamento. Tal rede tanto se relaciona a configurações de saber acerca das questões curriculares e escolares quanto põe em operação relações de poder e, desse modo, atua incisivamente na subjetivação de sujeitos.

Deleuze, acerca do termo foucaultiano de dispositivo, explica-o em um campo complexo e composto de duas dimensões: as curvas de *visibilidade* e as curvas de *enunciação*: as primeiras são compostas por linhas de luz que constituem figuras variáveis (as práticas); as segundas, por enunciações (os discursos) que distribuem posições diferenciais dos seus elementos (DELEUZE, 1996). As *linhas de força* também formam o dispositivo, correspondem à dimensão do poder que atravessa todo dispositivo, “[...] dir-se-ia que elas vão de um ponto singular a outro, nas linhas de luz e nas linhas de enunciação [...]” (DELEUZE, 1996, p. 2).

Ao cartografar os dispositivos – em suas dimensões de enunciabilidade e visibilidade – do labirinto, as lanternas⁵ são importantes instrumentos para produzir visibilidade, com as quais podemos dar foco às paisagens em transformação criando

⁵ A lanterna opera para pensar uma das dimensões do dispositivo, a visibilidade, que “é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis. Inseparáveis de um dispositivo ou de outro – não remete para uma luz em geral que viria iluminar os objetos preexistentes” (DELUZE, 1996, p. 1).

outros focos luminosidade – “jogos de luzes” (poder e saber) – e deixando ver uma produção curricular de imanente e potente e criativa (DELUZE, 1996).

É oportuno considerar que a visibilidade não pode confundir-se com os elementos visuais e as “[...] formas dos objetos, nem mesmo formas que se revelariam ao contato com a luz e com a coisa, mas formas de luminosidade criada pela própria luz e que deixam as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações” (DELEUZE, 1998, p. 62). Isso torna possível ou não a eflorescência de determinado dispositivo. Pode até parecer que os jogos de luzes param, ao encontrarem uma parede do labirinto, mas as frestas, os movimentos incessantes que geram seus deslocamentos vão permitindo que os focos de luminosidade adentrem as mais pequenas frestas, possibilitando que se veja aquele fluxo, antes que seja capturado.

Há, portanto, um jogo de luzes no labirinto que busca dar visibilidade às homogeneizações e às prescrições. Conforme já se deve supor, elas indicam o caminho a seguir. Afirmam que uma criança, ao seguir aquele percurso, chegará a um determinado ponto com seu leitor de código de barras, passando-o sob o código definido, e ouvirá: “Bem-vindo à próxima etapa da educação, boas compras”. Mas, astutas que são, as crianças recusam-se a esses projetos descabidos. Às vezes, até nos parece que preferem ouvir: “CÓDIGO INVÁLIDO”, pois elas brincam com as luzes, criam fantasmas, monstros e produzem sombras. Munidas das suas lanternas, parecem pequenos vaga-lumes. Vão indicando outros caminhos pela escuridão dos corredores nos quais as luzes homogeneizadoras insistem em não alcançar. No entanto, às vezes, “[...] é preciso cerca de cinco mil vaga-lumes para produzir uma luz equivalente à de uma única vela” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 58). Por isso, é necessário lançar menos luzes para ver as sombras, as quais são diminutas, criadas pelas crianças, já que, “[...] no cosmos das coisas, há aberturas, inúmeras aberturas desenhadas pelos virtuais. Raros são aqueles que as percebem e lhes dão importância; mais raros ainda aqueles que exploram essa abertura em uma experimentação criadora” (LAPOUJADE, 2017, p. 44).

Sendo assim, a luz produzida pela lanterna do cartógrafo não se refere a “iluminar” um objeto a priori, mas concerne às linhas de luz e às relações de força e de saber que compõem curvas de visibilidade das *fabulo invenções* das crianças, em um desejo de afecção das suas invenções, fabulações e criações curriculares.

Assim como a lanterna, os ecos⁶ produzidos nos compartimentos do labirinto criam curvas de enunciação. Alguns discursos ficam ecoando, suas ondas sonoras batem nas paredes e voltam tentando conservar os discursos considerados válidos e/ou verdadeiros. Tais dizeres não são da ordem dos inválidos ou falsos, mas são considerados necessários e produtivos. Sendo assim, são constantemente repetidos para se manterem reverberando pelo labirinto e preservando-se atualizados, por exemplo: Hora de sentar na roda... roda... roda...; Hora de lanchar... lanchar...; Hora da atividade... atividade... atividade...; Hora... hora... hora...; Monstros não existem... existem... existem...; A chuva não vem de um homem que mora nas nuvens... nuvens... nuvens...; Todos em fila... fila...fila...

Nesses regimes enunciados, “[...] é preciso rachar, abrir as palavras, as frases e as preposições para extrair delas os enunciados [...]” (DELEUZE, 1998, p. 61), para extrair variações que não cessam de ocorrer pelas linhas ou curvas de enunciações. Tais linhas “[...] distribuem as posições diferenciais dos seus elementos” (DELEUZE, 1996, p. 1). As *fabuloinceções* das crianças fazem uma curva nesses discursos, reverberam outro sentido de currículo, de linguagens e de conhecimento. Quando as crianças se afetam por um signo, conseguem romper com o eco instituído, produzem dobras em outras ondas sonoras intensas, linhas de fuga. Geram, assim, um “[...] som musical desterritorializado, grito que escapa à significação, à composição, ao canto, à palavra, sonoridade em ruptura a fim de escapar a uma sujeição ainda demasiado significante” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 14).

Mesmo que os discursos majoritários estejam fortemente presentes nos sons do labirinto, tentando abafar as ondas sonoras intensivas criadas pelas crianças, elas não desistem. Seguem repetindo e criando suas curvas de enunciação: “Vem cá, sinto cheiro de monstro; Essa árvore tem gosto de monstro, prove!; Não eu vi no livro, o homem da chuva abre as torneiras; Não quero comer agora”.

Sendo assim, o dispositivo, a partir das problematizações de Deleuze, é atravessado por linhas de força (visibilidade e enunciabilidade) que tentam capturar os processos de subjetivação. No entanto, as linhas de força podem, a qualquer momento,

⁶ O eco, nesse caso, atua para pensar a segunda das dimensões do disposto: “Se há uma historicidade dos dispositivos, ela é a dos regimes de luz – mas é também a dos regimes de enunciado. Porque os enunciados, por sua vez, remetem para linhas de enunciação sobre as quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos. E, se as curvas são elas próprias enunciadas, é por que as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, assim, uma ciência, num dado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social, são definidos precisamente pelos regimes de enunciados a que dão origem” (DELEUZE, 1996, p. 1).

romper-se, produzindo linhas de fuga. Podem-se torcer, rearticular, reorganizar, criar linhas de fuga, que são produzidas pelas linhas de subjetivação. Para Deleuze (1996, p. 2), isso é a “[...] dimensão do <<Si Próprio>> (*Soi*)”. Portanto, a “[...] linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjectividade num dispositivo: ela está pra se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou torne possível” (DELEUZE, 1996, p. 2).

Então, precisamos estar atentos à textura das paredes, aos sons e aos ecos produzidos, à luminosidade, à maleabilidade do chão, aos contornos e às bifurcações. Tentamos realizar um certo “[...] acionamento no nível das sensações [...]” (KASTRUP, 2009, p. 42), alvitando afecção com algo ou alguma coisa; parar um pouco quando se sentir perdido a esforçar-se para mergulhar nos movimentos que estão sendo produzidos e transformando a paisagem; aproximar-se das diferenças e afetar-se. Afetar-se para afetar. E, nesse contágio, pelo toque, olhar, palavra, aproximações e afastamentos, vamos criando, juntos, outros caminhos, outras passagens secretas. Criam-se processos de subjetivação em que a virtualidade das *fabuloinvenções* das crianças vai se atualizando e modificando de tal maneira os currículos, que não é possível distinguir o que é real e o que é virtual. Significa “[...] a distinção entre o virtual e o atual que corresponde à cisão mais fundamental do Tempo. Estabelece-se, assim, uma relação de imanência do virtual com sua atualização, isto é, uma maneira de cristalização entre o virtual e o atual quando não há mais limite identificável entre os dois” (ALLIEZ, 1996, p. 21).

A questão, portanto, está nos processos de criação e invenção que dão movimento ao território, como se terremotos movessem a tal ponto a estabilidade das paredes, que não encontram outra saída, a não ser se reorganizarem em uma constante dinâmica de des-re-territorialização, mudando o percurso do labirinto. Por esse motivo, não há como caminhar por ele com guias.

Destarte, ao nos colocarmos em uma condição de construção metodológica com as crianças, e não sobre elas nem para elas, é quase que percorrer um labirinto que não é nosso. Não se trata do caminho que o cartógrafo percorrerá sozinho, e sim da maneira como a multidão de subjetividades que habitam o espaço escolar vai indicando ao cartógrafo o caminho, pelo qual se afetam as intensidades que transpassam seu corpo vibrátil. Nesse sentido, Guattari e Rolnik (2005) salientam que “[...] devemos estar sempre dispostos a guardar nossas próprias cartografias na gaveta e inventar novas cartografias dentro da situação em que nos encontramos” (GUATTARI ; ROLNIK, 2005, p. 245).

Sendo assim, caminhamos pelas passagens labirínticas de um centro de educação infantil, munidas de nossos equipamentos metodológico-epistemológicos. Desejamos, com isso, cartografar as paisagens em transformação, os fluxos, as potências, as aprendizagens, as linguagens, os conhecimentos e os movimentos afetivos produzidos, a fim de fabular com as crianças outros modos de pensar os currículos na atualização das suas *fabulo invenções*.

Essas se atualizam à medida que as crianças produzem outros focos de luminosidade e de sonoridade. Quando questionam as ideias fixas, os clichês, forçam o pensamento do cartógrafo no desejo de atualizar as suas virtualidades. Sendo assim, queremos fazer pesquisas com as crianças, dedicando-nos a “[...] raspar, escovar, lixar os clichês de resultados já organizados, para construir um espaço liso, como no deserto, onde já seja possível realizar experiências empírico-transcendentais” (CORAZZA, 2013, p. 38).

Como estão em processos de devires, as crianças problematizam os currículos prescritivos, recusando-se a ser meras leitoras de código. Mudam os percursos do labirinto, inventam conexões, agenciamentos e outras possibilidades de viver suas aprendizagens, construir seus conhecimentos e produzir currículos.

Dessa forma, esse percurso cartográfico-rizomático-afetivo ocorrerá entre *paredescurriculares* de um *labirintoescola*, localizado em um bairro que se constitui de ruas e ruelas, avenidas e ladeiras, planícies e morros. Um bairro que se organiza também como um labirinto e faz do centro de educação infantil mais um caminho a ser percorrido. Nesse caso, tudo está em conexão, e os *habitantescrianças* do *labirintobairro* também habitam o *labirintoescola*. Se estão em constante trânsito, os desdobramentos que ocorrem no espaço escolar têm muita relação com aqueles experimentados fora dele.

Considerar esse cruzamento de experiências e vivências, proveniente dos infinitos espaços em que as crianças circulam, indicar-nos-á muitos caminhos fabuladores que elas poderão criar e inventar, visto que *uma* vida não se compartimentaliza nem se divide entre fora e dentro. “*Uma* vida está em toda parte, em todos os momentos que tal ou tal sujeito vivo atravessa e que tais objetos vividos medem: vida imanente levando os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais que se atualizar nos sujeitos e nos objetos” (DELEUZE, 2002, p. 14). Nossa cartografia aconteceu com as crianças nos processos de subjetivações criadoras e afetivas que movimentaram uma vida na cartografia de currículos virtuais. Desse modo, as crianças indicaram possíveis caminhos, dos quais se derivaram em *fabulo invenção*

PELAS TRAMAS E (DES)CAMINHOS DO LABIRINTOESCOLA



Figura 5 - Por onde pisar...
Artista: Flaviafou
Fonte: <https://www.deviantart.com>



labirintoescola

compõe-se de corredores longos, coloridos e conectáveis, derivando-se para compartimentos, os quais estão ligados a outros compartimentos ou a outros corredores.

Os compartimentos são cercados por paredes com porta e janelas, nos quais encontramos móveis correspondentes ao tamanho das crianças e alguns brinquedos organizados por prateleiras, muitos dos quais fechados em caixas ou inacessíveis à altura das crianças. As atividades ou

(re)produções ficam fixadas às paredes, que também, na maioria dos casos, estão a uma “altura segura” a que as crianças não têm acesso.

Tais apontamentos remetem a muitos outros centros de educação infantil em que os espaços são organizados de modo muito similar, nos quais as crianças passam a maior parte do tempo da sua rotina diária. Ainda que os brinquedos estejam acessíveis, não se pode, muitas vezes, brincar com eles, ou, quando se é “permitido” brincar, nem todos podem ser utilizados. Nos momentos de chegada e/ou saída, as crianças, esperam sentadas nas cadeiras, manipulando massinha ou mesmo apenas sentadas em suas cadeiras, aparenta-nos que, nesse espaço, uma calma inquietante devesse tomar conta do ambiente.

Mas o corpo aparentemente estático não se permite ficar imóvel. Na aparente quietude, há constante movimento.

As crianças são puro movimento e, sentadas em suas cadeiras, não se permitem ficar estáticas, e o pensamento em movimento é materializado em seu corpo vibrátil. Suas pernas não param quietas nas cadeiras; a entrada de qualquer criança ou adulto na sala é motivo para correr em busca de um abraço; um risco na mesa transforma-se em caminho para os dedos; o espelho é ótimo para caretas; o vento que bate nas atividades penduradas produz movimentos e sons que0 parecem hipnotizantes. Os olhares se entrecruzam e as dobras produzem intensidades inimagináveis. E, mesmo nesses momentos de aparente calma, o labirinto vai transformando-se em dobras e redobras. Nesse sentido, “[...] o lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro *do* lado de fora” (DELEUZE, 1998, p. 104).



Figura 6 - O movimento nunca cessa
Fonte: Arquivo pessoal

O movimento das crianças nunca cessa, e isso é muito forte quando chegam a outro tipo de compartimento, que pode até ter paredes por todos os lados, mas o sol que bate no chão cimentado e na copa da árvore, a qual faz uma sombra fresca, leva aquele corpo vibrátil a se movimentar de modo intensivo. As folhas que caem ao chão, as sementes que encontram e o encontro com uma formiga e sua família transformam os caminhos, criam outros percursos e bifurcações; logo, outras derivações aparecem, e o labirinto começa a se organizar. Abalos sísmicos são produzidos, formando uma composição entre as forças da natureza. Movimentam, assim, as paredes que formam os compartimentos e, por sua vez, reorganizam o modo de caminhar. Por isso, por entre essas paredes moventes, solúveis, líquidas, não é possível percorrê-lo com guias em decalque e/ou modelos que nos indiquem uma direção para a saída. Por exemplo, não há a possibilidade das seguintes indicações: fique próximo às paredes e pegue sempre a mesma direção (direita ou esquerda), vá marcando o caminho para saber se já passou por aquele lugar ou fixe uma corda na entrada para poder voltar, quando quiser, para o ponto inicial. Não é possível. Pelo próprio movimento do pensamento do corpo intensivo das crianças, as linhas indicativas dobrar-se-iam logo em outros caminhos, poderiam transformar-se em brincadeiras como amarelinhas, pista para carrinhos ou para os próprios dedos.

Portanto, esses lugares que aparentemente nos indicam uma saída simplesmente não existem. Sempre surgem passagens secretas, escotilhas, janelas que se transformam em portas, fissuras que surgem incessantemente no chão pelo movimento das paredes. “Poder-se-á apenas procurar com que pontos se liga aquele por onde se entrar, por que cruzamentos e galerias se passa para ligar dois pontos, qual é o mapa do rizoma e como é que este, de repente, se modifica se se entrar por qualquer outro ponto” (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 9). Percorrê-lo requer que se esteja atento às bordas, às ranhuras e aos processos de (des)reterritorialização do pensamento pelas emaranhadas linhas do plano de imanência.

Por conseguinte, ao caminharmos pelo *labirintoescola*, não ficamos fixados em um espaço, tampouco preocupados com os compartimentos, e sua organização muda a todo o instante, fazendo com que, ao passarmos por alguma abertura, achemos que estamos saindo, mas, na verdade, estamos entrando. Nunca é possível saber com exatidão.

Nesse trânsito de idas e vindas, ao sermos afetadas por um signo, paramos um pouco, pois algo passou e fez uma dobra no labirinto do pensamento. Por isso, pouco importa em qual compartimento estamos, o que nos interessa são as potências da vida que atravessam o corpo vibrátil do cartógrafo e coloca-o em um processo de composição com

as crianças e suas produções. E nessa grupalidade os currículos vão ganhando força, movimento e se atualizando, deslocando o pensamento e provocando outros modos de viver as aprendizagens intensivas e extensivas das crianças.



Figura 7 - Dobras no pátio
Fonte: Arquivo pessoal

Por vezes, o movimento foi tão intenso, que, aos deslocarmos o pensamento, quase perdemos o ar; paramos um pouco e vimos como as paredes do labirinto mudaram de posição. Tais movimentos são provocados por abalos sísmicos produzidos por crianças e professoras, onde o chão sofre um tremor e as paredes do labirinto se compõem de outro modo, pois os processos de des-re-territorialização provocam a mudança de percursos, reorganizando, assim, o próprio modo de caminhar.

Nesses deslocamentos, o labirinto vai compondo-se e transformando-se. Os compartimentos ora “demarcados” com nomenclaturas que os definem para espaços determinados na rotina da escola, como salas de aula, pátio e refeitório, vão ganhando outros usos. Afinal, os currículos, como nômades, habitam todos os lugares, e, se não podemos prever como alguém vai aprender, tampouco há como supor que o currículo não pode ser pensado e produzido em espaços pouco usuais, como no pátio. Por esse motivo, ao caminharmos pelas encruzilhadas do *labirintoescola*, nunca sabemos por onde estamos

andando. Para nós, isso pouco importa, pois as aprendizagens e os currículos acontecem em todos os lugares, muitos dos quais nem sequer conseguimos entender ou perceber, porque as dobras e redobras se derivam ao infinito.

Desse modo, o período de deslocamento pelo *labirintoescola* aconteceu durante seis meses, na periodicidade de uma vez por semana. Percorremos os espaços dentro da escola e fora dela, afinal, na pesquisa cartográfica, depois que se coloca em processo de composição no campo de problematizações, nunca sabemos onde vamos parar.

Transitamos, assim, pelos compartimentos, no desejo de composição com as *fabuloinvenções* das crianças, as quais indicavam as pistas por onde caminhar. Algumas professoras preferiram que a composição com as suas crianças acontecesse nos espaços “coletivos”, o que foi pura potência, pois sempre havia alguma criança que queria saber um pouco mais sobre aquele novo habitante do *labirintoescola*, e isso oportunizou que conversas fossem disparadas com aquelas crianças. Às vezes, produzimos algumas brincadeiras no canto do pátio, ou ainda recebemos um abraço apertado.

Outras professoras permitiram que a composição acontecesse dentro da sala de aula, e, no início, começamos a nos aproximar de algumas salas e percorrê-las, até que uma professora demonstrou desejo maior de composição. Fixamo-nos, assim, na sala do grupo 4, que corresponde a crianças de 3 a 4 anos. As conversas sobre a dissertação transpassavam os nossos dias. Nas composições curriculares, fabulávamos e movimentávamos o pensamento com as invenções infantis, brincávamos e nos deslocávamos pelas dobras e redobras das crianças. As produções da sala de aula afetaram o modo como ambas as *professoraspesquisadoras* passaram a compor o campo de problematizações da pesquisa. A professora relatava acontecimentos dos outros dias da semana em que não estávamos na escola, e relatávamos como estava a nossa escrita e as produções de dados para a pesquisa.

Todavia, a professora encerrou o seu contrato, deixando a escola, o que gerou certo desconforto ao grupo de professoras. Para onde iria a mestrandia? Para qual sala iria seguir a sua pesquisa? O medo ou o julgamento, às vezes, geram certa insegurança, pois, conforme já mencionamos, há um desejo quase que desesperador pelo previsível, estável. Tentamos algumas composições dentro das salas de aula, mas as intensidades eram capturadas, mesmo com a boa vontade das professoras que nos recebiam. Também sentimos o corpo controlado. O *corpoescola* resistia. Diante disso, afastamo-nos por duas semanas da escola. No retorno, as professoras logo começaram a verbalizar: está sumida? Está tudo bem? O caminho trilhado pelo cartógrafo tem as suas incertezas, mas isso, para

nós, é potência de composição. Recomeçamos a nos aproximar, começamos pelo pátio, e logo a professora do grupo 4 e uma professora do grupo 5 começaram a permitir a composição com as suas produções. Contudo, já estávamos em novembro, o que fez que a cartógrafa estivesse ainda mais atenta às dobras sutis que transformaram o labirinto.

Sendo assim, fomos traçando caminhos e percursos movimentando o nosso desejo em afetos e afecções em mundos possíveis com as *fabuloinvenções* das crianças, já que “tudo se faz por ressonância dos disparates, ponto de vista sobre ponto de vista, deslocamento da perspectiva, diferenciação da diferença e não por identidade dos contrários” (DELEUZE, 2009, p. 181). Por esse modo, tais forças se ligavam positivamente com a diferença, com as quais compomos sentidos diferenciais sobre os currículos, as fabulações e as crianças, criando mundos, trajetos pelo labirinto e aprendendo com as crianças a potência de criação de mundos possíveis com as suas *fabuloinvenções*.

Em meio a uma polifonia de vozes no momento do pátio, uma criança se aproxima!

- Tia, posso te fazer uma pergunta?

- Sim, pode.

- Você vai responder?

- Vou sim.

- Qual o bicho mais preguiçoso?

- A preguiça.

- Não, não é o peixe, porque ele nada.

Sai a criança correndo, transformada em meninopeixe, nadando pelo pátio.

PELAS INTERSEÇÕES E BIFURCAÇÕES NAS PESQUISAS COM AS CRIANÇAS: O QUE NOS APONTAM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?

Eis, então, outros caminhos que somos convidados a percorrer: aqueles que se referem às pesquisas acadêmicas presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Entre os caminhos trilhados na pesquisa do banco de dados, buscamos trazer para nossa problematização as teses e dissertações em que há discussões entre *criança, infância e currículo*⁷. Intencionamos cartografar como tais pesquisas problematizam o currículo com as crianças e de que maneira elas vão reverberando outros modos, para pensarmos as suas aprendizagens cotidianas. Para isso, também foi importante problematizar quais foram os percursos metodológicos trilhados e como as pesquisadoras tentaram entrar em composição com a lógica do pensamento infantil.

Trazemos, então, alguns caminhos nos *labirintos* pesquisas que tencionam as pesquisas com as crianças. São dobras que compõem um mapa de problematizações, mas que não desejam uma coleta de dados ou a busca por verdades.

Na composição desse mapa, pensamos nas conexões, nas aberturas que o compõem, diferentemente de um mapa decalcado em que vislumbramos uma cópia ou reprodução, mas um mapa conceptível em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. “Um mapa é uma questão de performance, enquanto o decalque remete sempre uma presumida ‘competência’” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 30).

⁷ Na pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>), realizamos a seguinte busca: *Criança, Infância* para “todos os campos” e *Currículo* para “Resumo em português”. As palavras Piaget e Vygotsky, para “Nenhum dos Termos”, levando em conta que as pesquisas que consideram o pensamento de Piaget e Vygotsky, apontariam uma psicologia da infância e das crianças, o que não é de interesse deste trabalho. Sendo selecionado um total de 189 trabalhos, no recorte de 2012 a 2017, após a leitura dos resumos foram selecionados para leitura completa 12 trabalhos, dos quais seis teses e seis dissertações. Vale considerar que essas palavras foram selecionadas visto que, ao realizarmos a busca com os termos que mais se aproximavam do campo de problematizações desta pesquisa, tivemos os respectivos resultados: 1) “*criança, currículo e fabulação*”: três trabalhos selecionados; 2) “*infância, currículo e fabulação*”: dois trabalhos correlacionados; 3) “*criança, currículo e ‘aprendizagem inventiva’*”: nenhum trabalho selecionado; 4) “*criança, currículo e ‘filosofia da diferença’*”: cinco trabalhos selecionados; 5) “*criança, currículo e Deleuze*”: 39 trabalhos selecionados, entre os quais a minoria foi realizada em escolas de educação infantil e sobre a escola. Desse modo, ampliou-se o campo de busca com palavras que oportunamente pudessem selecionar maior número de trabalhos correlacionados, sendo possível, assim, escolher trabalhos que se aproximavam do campo problematizações desta pesquisa.

Há um esforço, portanto, em problematizar os discursos das pesquisas como um rizoma, entendendo os pontos de ligação e os seus afastamentos, mas sempre em uma conexão, em uma tentativa de superação do modelo arbóreo das pesquisas na modernidade.

O modo de pensar o conhecimento na modernidade pressupõe uma hierarquia, um caminho obrigatório, linear e único, uma compartimentalização do saber, daquele mais importante, dos secundários e terciários e assim por diante. Provocado por esse modo de conceber o conhecimento, Gallo adverte-nos que, por trás da disciplinarizações dos currículos, está também embutida a questão do poder.

O saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. E conheceremos o velho preceito da política: dividir para governar. O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-los e dominá-los. No desejo humano de conceder o mundo está embutido seu desejo de dominar o mundo (GALLO, 1999, p. 24).

Nesse sentido, quando as pesquisas problematizam as práticas curriculares com as crianças⁸ nas escolas, as questões que esbarram no controle dos sujeitos, dos conhecimentos e dos currículos são apontadas em todas as pesquisas, sendo impossível passar despercebidas. Parece-nos que, ao lidar com a lógica do pensamento infantil e os modos pelos quais as crianças (re)produzem o mundo, há um desejo de controle cotidiano, ora de modo mais definido e destacado, ora de modo mais sorrateiro. Convém, portanto, destacar como o controle sobre os sujeitos colaboram para a construção de práticas curriculares nos cotidianos de alguns centros de educação infantil.

Araújo (2015) considera que, quando se trata de práticas entre adultos e crianças, os adultos procuram saber quem são as crianças, tentam falar sua língua, em uma tentativa vertical, para que elas possam entendê-los. Complementa, ainda, que nós adultos procuramos conhecer as crianças para que seja possível discipliná-las, condicioná-las à nossa forma de ser e, tentando compreendê-las, buscamos construir estratégias de controle à manifestação da infância.

No que concerne à questão dos planejamentos feitos pelos professores para as crianças, Sisson (2017) problematiza, em sua pesquisa, que, em alguns momentos, houve

⁸ Propomos, nesta revisão de literatura, articular as problematizações das pesquisas, percorrendo os labirintos conceituais que cada uma delas trilhou, apontando as interseções que as ligam e as suas bifurcações, e convidando-nos a trilhar outros trajetos, para além de uma descrição das suas pesquisas, mas em um emaranhado rizomático dos discursos que buscam pensar o currículo com as crianças e as produções infantis.

uma primazia no cumprimento das atividades propostas pelas professoras, cabendo às crianças o cumprimento exato do que foi pensado para elas. Nos momentos de roda, as questões levantadas pela professora, segundo a autora, já indicavam a resposta desejada; o tempo nunca pode ser ocioso. As professoras desejavam que a “ociosidade” não tomasse conta do tempo.

Tais mecanismos de controle organizados nos centros de educação infantil apontam outra questão que também é problematizada por Sisson (2017): o desempenho do trabalho docente.

Essa ordem traduz, assim, uma necessidade de segurança para garantir as estratégias pensadas e planejadas pelos próprios professores, que também precisam dar conta das estratégias, já que estas devem ser cumpridas. Os professores também correm contra o tempo e precisam, assim como as crianças, demonstrar um desempenho que acaba os tornando escravos desse fazer. O professor que consegue realizar suas estratégias no tempo previsto é considerado um bom profissional (SISSON, 2017 p. 77).

Sendo assim, podemos problematizar como o controle do trabalho docente afeta, de maneira considerável, as oportunidades que as crianças têm de expor os seus desejos e criar suas *fabuloinvenções*, indicando outras possibilidades para os currículos pensados pelas professoras. Isso não quer dizer que as crianças não estão em constante processo de invenção e de criação. Entretanto, quando as professoras precisam, a todo o momento, ensinar as crianças a serem exímias leitoras de código de barras para acessar os outros compartimentos do labirinto, fazem com que as *fabuloinvenções* das crianças permaneçam na virtualidade.

Na pesquisa de Soares (2017), que objetivou investigar como as vozes das crianças ribeirinhas podem modificar a prática pedagógica, a autora aponta que, apesar de os discursos contemporâneos afirmarem as identidades, conquistas dos direitos e do reconhecimento do sujeito infantil, o que predomina na prática pedagógica são os modos de educação excludente, assistencialista, centrada no poder do adulto sobre as crianças.

Monteiro (2014), que se propôs pensar o lugar das crianças, das famílias e das professoras na construção do currículo em um centro de educação infantil, esbarrou em um currículo composto por apostilas em uma parceria entre a prefeitura e uma empresa privada. A tal empresa fica a responsabilidade de oferecer as apostilas e realizar as formações com as professoras. No que se refere às formações docentes, estas se limitam a reuniões com a direção, que informa às professoras o que e como devem realizar nas

atividades. Isso acaba por controlar o trabalho docente e limita o protagonismo das professoras e crianças. Nesse sentido, a autora problematiza que

[...] não se pode negar que assim como as crianças são cerceadas em seu direito de exercer a autonomia, também a professora tem sua autonomia pedagógica limitada no que tange às escolhas e tomadas de decisões sobre conteúdos e metodologias pelas determinações da Projecta. Ao que tudo indica, crianças e professoras são tolhidas em sua capacidade autônoma e submetidas a situações autoritárias (MONTEIRO, 2014, p. 135).

Com base nessa organização curricular, a autora descreve uma prática comum no centro de educação infantil, no qual realizou sua pesquisa: crianças “silenciadas”, sentadas nas cadeiras esperando a próxima parte da rotina diária. No entanto, considera que, apesar da “[...] ociosidade na qual estão imersas, as crianças são capazes de subverter a ordem imposta pela professora e ressignificam o tempo e o espaço através de brincadeiras de faz de conta, conversas, relatos de experiência, enfim, várias formas de interação com as demais” (MONTEIRO, 2014, p. 119).

As pesquisas apontam como a rotina dos centros de educação infantil está cerceada pela vigilância constante. Trois (2012) destaca que houve a necessidade de abandonar o registro do caderno de campo no centro de educação infantil. Segundo a autora, a curiosidade das crianças e das professoras no fato de ela estar escrevendo tornou-se algo paralisante. Foi preciso mudar o modo de estar na escola e de interagir com as crianças. Passou, para tanto, a utilizar registros fotográficos, a fim de pensar o currículo das infâncias e os registros do diário de campo fora do espaço escolar.

Para Fiorio (2013), os mecanismos de controle estão presentes nas escolas, nas falas das crianças e nas relações estabelecidas. No entanto, apesar desses diversos mecanismos de contenção aos quais vêm sendo expostas, outros *espaçostempos* têm sido criados, de modo que estar na escola hoje, para a criança, não se resume à condição de sujeição. Nesse sentido, Nunes (2012) aponta que as crianças sabem como operar nesse sistema. Ao relatar a relação das crianças com o pátio, destaca-o como espaço de liberdade, espaço para gritar, para ser criança, longe dos mecanismos de controle presentes nas salas de aula. “As crianças não se rendiam a regras às determinações, desejavam expansões, brincavam com as regras, movimentavam taticamente diferenciadas posições que extrapolavam o controle de seus corpos, de suas danças, de suas travessias e de suas *redes de sentidos*” (NUNES, 2012, p. 127).

Macedo (2014), ao propor, em sua tese, uma discussão sobre a infância que resiste na escola, apontou, em seus relatos de campo, desdobramentos de uma pedagogia do controle. Apesar disso, ela destaca que as crianças não só reproduzem, mas também, ou sobretudo, reinterpretem as ordens e normas adultas. Constroem sentidos e culturas no contexto em que estão inseridas, modificando-o e também transformando a própria sociedade, mesmo que não sejam reconhecidas por esse feito.

Operar com a lógica do pensamento infantil é abrir mão do controle. Em um de seus relatos da pesquisa, Fiorio (2013) descreve-nos: “[...] perdi totalmente o controle da situação. Como consequência da impossibilidade do controle sobre o pensamento, fui levada a considerar que somente é possível viajar junto no pensamento se abrímos mão do controle, colocando-nos na mesma estrada, lado a lado” (FIORIO, 2013, p. 150).

Para Oliveira (2016), é preciso

[...] efetivar uma educação que valide a experimentação e que busque explorar outra educação, diferente da ‘educação da maioria’, que é puramente direcionada, determinada, apostar em uma educação leve, que se constrói por movimentos de um ‘devir’, um processo criativo das ‘minorias’, por meio do qual as minorias se metamorfoseiam e fogem do controle social (OLIVEIRA, 2016, p. 121).

Alboz (2016) considera que as relações são os pilares para a prática pedagógica, em que o diálogo e a comunicação se tornam elementos fundamentais para a aprendizagem. Cabe ao adulto oferecer condições adequadas. Quando isso acontece, a criança passa a dar opiniões, ideias e a fazer propostas. Para a autora, são “[...] os adultos que precisam dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, com a possibilidade de escolher o meio, a linguagem mais adequada para se expressarem: a palavra, o desejo, o projeto” (ALBOZ, 2016, p. 50).

Os desdobramentos de tais mecanismos panópticos sobre as crianças fazem parte de um desejo de idealização sobre elas. As pesquisas indicaram os avanços das discussões sobre a criança e a infância no campo da história, filosofia e sociologia, em uma busca de superação da idealização moderna das crianças. No entanto, acabamos esbarrando nos métodos *adultocêntricos* de educação, o que faz com que nos afastemos da lógica do pensamento infantil, constringindo as maneiras pelas quais as crianças vivem suas experiências de aprendizagem. O que se torna evidente é a urgência de pensar outros modos de viver com as crianças e suas infâncias nos centros de educação infantil. E esse modo de produzir com elas esteve impresso nas metodologias adotadas.

Tentar operar a contrapelo da lógica do controle é esforçar-se em considerar a criança e suas infâncias na produção imanente de currículos nos centros de educação infantil. Desse modo, pelos caminhos labirínticos dessas problematizações, convém problematizar como as pesquisas têm se debruçado na construção de metodologias que busquem uma aproximação com as crianças e a lógica do pensamento infantil.

Tendo em vista que as pesquisas selecionadas desejaram problematizar os modos pelos quais as crianças vivem suas experiências infantis e curriculares nos centros de educação infantil, parece-nos interessante problematizar como as pesquisadoras construíram suas metodologias com as crianças.

Ao entrarem em diálogo/conversa com as crianças, há uma predominância de utilizar-se das “rodas de conversa” para entrar em composição com elas. As rodas de conversa são uma prática comum nos centros de educação infantil. Nelas, crianças e adultos organizam-se sentados em círculo. Nesse momento da rotina diária, há uma tentativa de composição e conversação, favorecendo trocas entre crianças e professoras. Esse modo já estabelecido e conhecido pelas crianças nos centros de educação infantil foi apropriado pelas pesquisadoras em uma tentativa de compor com elas o campo de problematização de suas pesquisas.

Nunes (2012) destaca que muitas conversas com as crianças foram produzidas nos momentos de pátio, refeitório, sala de aula, nas visitas ao supermercado, na entrada e na saída do CEI. Entretanto, na sala de aula, a roda de conversa, um vidro de cola – que passou a ser um microfone – e uma filmadora transformaram-se em uma *brincadeira de entrevista*. A pretensão, segundo a autora, não é um modelo estruturado de entrevista, uma vez que os “[...] modos de expressar infantis não cabem no que tradicionalmente concebemos como instrumento para coleta de dados” (NUNES, 2012, p. 121). Conversando, brincando e fabulando, tentou-se captar parte das redes de sentido produzidas pelas crianças.

Alboz (2016), que objetivou pesquisar o olhar docente sobre o protagonismo das crianças, fez uso das entrevistas semiestruturadas para problematizar como as professoras pensavam o lugar das crianças nas composições curriculares. A roda de conversa foi apontada como momento importante de diálogo, na qual as professoras entrevistadas realizavam um direcionamento para uma reflexão com as crianças.

Além dos momentos de roda, uma das professoras destacou que a escuta está não apenas na audição, mas também na observação. Os cantinhos são construídos para

oportunizar que as crianças escolham aquilo com que querem brincar. A partir do conhecimento das crianças, de suas preferências e desejos, a professora pode “[...] apoiar e ampliar as ações infantis e incorporá-las às situações de brincadeira e aprendizagem” (ALBOZ, 2016, p. 76). Outra prática docente para ouvir as crianças são as assembleias. Neste momento, as crianças e professoras decidem situações de âmbito que envolvem todas as turmas, meio em que “[...] as crianças são ouvidas quanto a suas opiniões em relação à organização da escola, como na questão da reforma de um espaço ou na escolha de um filme em dias de chuva” (ALBOZ, 2016, p. 78). Alboz (2016) considera que há um protagonismo compartilhado e esse processo revela um professor que está com as crianças e se dispõe a falar com elas, e não para elas. Revela um processo educativo fundamentado na comunicação, e não em comunicados.

Monteiro (2014) chama a atenção para o fato de que a participação está condicionada à decisão das professoras. Isso ocorre porque as crianças agem adequadamente aos comandos do adulto, levantando a mão e aplaudindo para expressar a valorização da história criada. Para Monteiro (2014), “[...] fica evidente nas falas das crianças que a participação no cotidiano da prática educativa pode, sim, ocorrer, mas não como valorização dos desejos e saberes das crianças, e, sim, quando for de interesse das professoras” (MONTEIRO, 2014, p. 179-178). Outro ponto problematizado com as crianças foi saber o que gostariam de fazer no espaço da educação infantil. Elas destacaram o desejo de contribuir no planejamento e tomada de decisão da turma; no entanto, se “[...] as crianças não têm o hábito de escolher e decidir sobre os aspectos que lhe são pertinentes, muito provavelmente vão reproduzir as falas dos adultos” (MONTEIRO, 2014, p. 179). Desse modo, para a autora, caberia à professora criar “[...] oportunidades para a participação da criança respeitando suas singularidades e propiciando a partilha de saberes, vivências e histórias do cotidiano” (MONTEIRO, 2014, p. 181).

Winterhalter (2015), no campo das pesquisas qualitativas, destaca a pesquisa intervenção como um caminho metodológico para pensar as pesquisas com as crianças. Aponta como foi sugerindo indiretamente às professoras outros modos de pensar a rotina, as intervenções diretas. Segundo a autora, as professoras correspondiam a atividades planejadas e desenvolvidas com intencionalidade para a pesquisa. Esta, por sua vez, objetivou a reorganização dos materiais oferecidos às crianças, buscando sua livre exploração. “A partir do que foi percebido nos contextos observados, é que estas

intervenções, com a modificação dos espaços foi proposta, pensando as necessidades de exploração e expressão percebidas nas crianças” (WINTERHALTER, 2015, p. 173).

Soares (2017) objetivou pesquisar a voz da infância em um centro de educação infantil de uma comunidade ribeirinha. Para isso, acompanhou a rotina das crianças em diferentes espaços-tempos. A roda de conversa nas salas de aula foi a estratégia utilizada para registrar a fala das crianças. Após esse momento, as crianças realizavam um desenho do momento que haviam vivido. Para a autora, “[...] dar voz às crianças na prática pedagógica significa dizer que estas precisam participar ativamente das questões que envolvem a sua vida e o seu ambiente” (SOARES, 2017, p. 132).

Evangelista (2016) problematizou as concepções e as expectativas de crianças e profissionais da educação infantil em relação ao espaço escolar. Para tanto, como metodologia com as crianças, utilizou a *Wish Poem*, ou poema dos desejos, que é um “[...] instrumento em que os usuários de determinado ambiente completam uma sentença, por meio de registro escrito e/ou desenho, explicitando suas concepções e expectativas quanto ao ambiente” (EVANGELISTA, 2016, p. 26). A fotografia também foi utilizada pela autora que fotografou a sala de aula em disposições diferentes e solicitou que as crianças apontassem três elementos de que gostavam e três elementos de que não gostavam. Por fim, pediu que escolhessem a imagem da sala em que gostariam de estudar. A autora problematiza que

[...] a partir de uma visão de criança competente e na intenção de compreender como elas concebem o espaço educacional que esta pesquisa se insere e se beneficia da metodologia de pesquisa com crianças, respeitando-as como sujeitos da investigação e adaptando os instrumentos de recolha de dados, para melhor compreendê-las (EVANGELISTA, 2016. p. 88).

Fiorio (2013) também destacou a importância das conversações como um procedimento metodológico que a levasse até as crianças e as múltiplas redes de sentido de currículo produzidas por elas. Para a autora, “[...] pesquisar com crianças pequenas é um ‘caso’ de espera, de paciência, de entrega, de escuta e de amor!” (FIORIO, 2013, p. 121). As oficinas de fotografia, nas rodas de conversa, tornaram-se um caminho metodológico cujo objetivo era extrair fluxos narrativos das imagens produzidas por elas e em pesquisa. Tal prática revelou-se um potente recurso para provocar a invenção/tessitura de outros sentidos possíveis em currículo.

Macedo (2014), utilizando-se da pesquisa qualitativa etnográfica, acompanhou duas turmas de crianças de 4 e 5 anos em diferentes momentos da rotina diária, em

especial as salas de aula. De acordo com a autora, nas pesquisas com as crianças, é preciso observar minuciosa, cuidadosa e detalhadamente o contexto em que estão inseridas e “[...] traçar relações de confiança que serão construídas quando estamos dispostos a ouvi-las, buscando, por sua vez, compreender as relações e tentando compreender qual é o lugar delas na instituição e como constroem cultura naquele contexto” (MACEDO, 2014, p. 97). Trata-se de uma metodologia utilizada por histórias para completar. A autora descreve que, depois de ter contado cada uma das narrativas, fez algumas indagações sugerindo que as crianças continuassem a partir do ponto em que parou. Após o esgotamento “[...] das opiniões das crianças acerca de cada história contada, agradei pela participação e as encaminhei de volta à turma” (MACEDO, 2014, p. 80).

Tróis (2012) lançou-se na observação dos movimentos construídos pelas crianças, fotografando e registrando, por meio de observação participante, os modos de se relacionar com o espaço e com as suas aprendizagens. Tentava problematizar o *currículo das infâncias*. A autora destaca:

Durante a pesquisa estive atenta ao que as crianças faziam, as formas como se comunicavam, os convites que teciam, as trocas de olhares, as falas, os gestos, enfim, as diferentes formas de participação na escola, as relações que estabeleciam entre elas, consigo mesmo, com os objetos. Trata-se de uma forma de pensar a escuta que afirma o reconhecimento da criança como alguém capaz e potente [...]. A escuta é um processo de ouvir a criança sobre sua colaboração na construção do conhecimento, na codificação de sua aprendizagem, acedendo aos seus processos de pensamento (TRÓIS, 2012, p. 37-38).

Nesse sentido, Tróis (2012) destaca a importância da escuta como uma metodologia de pesquisa com as crianças. Para a autora, escutar o que as crianças têm a nos dizer não consiste em uma constatação ou confirmação previamente formulada de um modo linear e completo do que elas estão a nos dizer. Trata-se de apresentar questões, deixar que as incoerências, os tropeços, as conclusões dos sujeitos tomem o seu lugar, sem pressa nem interrupções. “Busca-se nessa escuta conhecer um ponto de vista diferente daquele que seríamos capazes de ver no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (TRÓIS, 2012, p. 40).

A cartografia foi a aposta metodológica de Araújo (2015). Seu campo de problematização foi sendo produzido rizomaticamente, objetivando a tessitura de sentido sobre a educação infantil na perspectiva das crianças, educadores e familiares. Nesse sentido, os saberes e as falas das crianças foram considerados em diversos momentos: “[...] nas expressões verbais, interações e brincadeiras, nas atividades realizadas pelas

professoras, nas imagens, recursos audiovisuais, desenhos realizados pelas crianças e nas entrevistas realizadas” (ARAÚJO, 2015, p. 106). A autora destaca que foi necessário manter um olhar atento às várias possibilidades de escuta das crianças, das quais pudessem emergir sentidos e falas sobre a instituição educativa. Uma estratégia metodológica foi a realização de entrevista com pequenos grupos de crianças. A pesquisadora relata, em sua dissertação, que leu o termo de consentimento com as crianças e realizou dois momentos de entrevistas: um sugerindo que as crianças escolhessem os próprios nomes fictícios e outro, na leitura da história “A escola dos meninos felizes”, sugerindo que as crianças desenhassem após a leitura e discussão da história.

Oliveira (2016) produziu seu caminho investigativo com as metodologias pós-críticas. No dizer da autora, tais percursos de pesquisa não aspiram a trilhar um percurso único ou uma verdade. Nesse sentido, observou os momentos peculiares das vivências diárias, afirmando que “[...] percebemos o quanto é interessante, ao desenvolver a pesquisa, dar uma atenção especial às práticas cotidianas, buscando escutar o comum em momentos de experiências diversas vivenciadas” (OLIVEIRA, 2016, p. 117).

No que diz respeito a rodas de conversa, dar voz às crianças⁹, caminhos, desejos, brincadeiras, fotografias, histórias, literatura, linguagens, cotidiano, o que fica evidente é o desejo de composição com as crianças em uma tentativa de aproximação, em que cada pesquisa se lançou na produção de outros sentidos de currículos, espaços e tempos com as crianças, considerando, por sua vez, o campo epistemológico que habitam. Parece que há uma vontade de alinhar a infância e a criança pelos percursos e bifurcações metodológicas. Uma vontade de inventar e construir as próprias metodologias, assim como as crianças fazem diariamente com os currículos no cotidiano da educação infantil.

⁹ Apesar de muitas pesquisas se utilizarem da expressão “dar voz às crianças”, preferimos não assumir tal expressão. Dar voz, para nós, significa uma posição vertical e hierárquica de relação, como se tivéssemos o direito de dar ou tirar a voz de alguém.

O convite de percurso que fazemos ao leitor, neste momento, é que trilhe conosco os *labirintos pesquisas* e as maneiras em que as concepções de criança, infância e currículo estiveram problematizadas, suas bifurcações e intercessões, e como as crianças movimentam o currículo em busca de outro modo de viver as suas aprendizagens.

Nas problematizações com as crianças, uma questão destacou-se nas pesquisas, de diferentes modos e em diversificados contextos: a concepção de que a criança é produtora de cultura. Soares (2017), Winterhalter (2015), Sisson (2017) e Nunes (2012) apresentam a conceitualização de criança com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). O documento oficial descreve-a como

Sujeito histórico e de direitos, o qual, nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 7).

Muitas pesquisas apoiaram-se na Sociologia da Infância, uma discussão da criança como produtora e reprodutora de cultura. Tróis (2012) destaca que a Sociologia da Infância nos ajuda a problematizar os modos pelos quais as crianças vivem as suas infâncias, não para o que os adultos querem que as crianças façam, mas o que elas fazem por si próprias. Conforme aponta Winterhalter (2015), a criança não é passiva em imitar a cultura adulta, “[...] mas que, ao contrário, é capaz de afirmar sua singularidade e atribuir sentido às suas experiências por meio de diferentes linguagens e, assim, desenvolve-se nos aspectos afetivos, cognitivos motores e sociais” (WINTERHALTER, 2015, p. 101).

Evangelista (2016), ao discutir essa relação das crianças com os adultos, destaca que elas têm características biológicas e psicológicas diferenciadas dos adultos, dos adolescentes e dos idosos. No entanto, alerta-nos:

A criança difere do adulto, mas não é inferior a ele, nem mesmo incompleta ou imperfeita, como se acreditou por muito tempo. Para Carvalho e Muller (2010), os termos *diferença e desigualdade* não são sinônimos; enquanto o primeiro designa a singularidade do sujeito, o segundo se utiliza da diferença para estabelecer uma relação de poder, obediência. Nessa perspectiva, as diferenças entre adultos e crianças são notáveis e inegáveis, contudo, a desigualdade entre os mesmos é inaceitável (EVANGELISTA, 2016, p. 76).

Corroborando esse pensamento, Monteiro (2014) ressalta que os estudos sobre a criança estão consolidados, mas não consumados nem concluídos. Com a Sociologia da Infância, compreende-se a criança como ator social e parte integrante da sociedade. Entende-a como sujeito competente, e a infância é construída sócio-historicamente. Soares (2017) complementa apontando a criança como ser capaz de pronunciar seu mundo, ser de voz, capaz de expressar suas ideias e opiniões.

As crianças, no entanto, não sofrem pura e simplesmente uma ação socializadora, educativa. Elas contribuem e intervêm na sua educação, já que, sendo um sujeito social, reproduzem e reinterpretem os conhecimentos socialmente elaborados e transmitidos pelas instituições sociais (MACEDO, 2014). Desse modo, conforme afirma Araújo (2015), apoiada nos estudos de Sarmiento, a criança é compreendida como um sujeito histórico que subverte e inverte a ordem da vida social.

Nessa perspectiva, Sisson (2017) destaca que a Sociologia da Infância traz à tona uma criança que cresce, cria e reconstrói significados em suas vivências, únicas e singulares. É alguém que está em constante transformação, por isso a ênfase em infâncias no plural.

Percorrendo outros caminhos conceituais, Nunes (2012) abre uma bifurcação sobre o modo de pensar a criança em uma aposta política na filosofia da diferença e nos estudos com os cotidianos. Caminha para uma definição que não a fixa em terminologias. Em sua tese, a autora buscou “[...] aproximar[-se] das crianças, observando o modo como pensam, vivem, sentem e produzem o mundo. Não nos interessava falar da criança a partir das orientações acadêmicas ou políticas. Não nos bastava interpretá-las, tampouco dar voz ou ouvi-las” (NUNES, 2012, p. 23-24).

Fiorio (2013) aproxima-se das discussões de Nunes (2012), ao buscar pensar a criança do ponto de vista de uma experiência com a multiplicidade intensiva, imanente ao paradigma ético, estético e político, que suspende o encadeamento cronológico e linear. A autora problematiza o pensamento das crianças em rede, em rizoma, de forma que, ao vivermos o devir-criança, acessamos com elas o plano molecular, lançando-nos em processos de desterritorialização. Tais processos tecem redes de resistência às formas instituídas de pensar as crianças, problematizando, assim, o pensamento dominante sobre elas.

Apoiada nos estudos foucaultianos, Araújo (2015) entende a criança sob a perspectiva dos regimes de verdade, nos quais são estabelecidas regras de comportamento que determinam como deve ser a vivência da infância dentro e fora do espaço

institucionalizado. Esses estudos, porém, põem em xeque tais certezas sobre as definições das crianças, abrindo frestas para novos saberes. Para a autora, a criança é enigmática aos nossos olhos e, como grande maestrina da infância, “[...] pega sua batuta e, entre piruetas, travessuras, sorrisos e brincadeiras, vive, transgride, cria, recria na medida em que se permite ser, mesmo entre atravessamentos e cerceamentos presentes nos espaços institucionalizados” (ARAÚJO, 2015, p. 40).

Caminhando na mesma discussão, Alboz (2016) afirma a criança como produtora de cultura, que tem uma lógica de pensamento própria não menor ou menos elaborada que o adulto. Coloca, assim, mais um ponto de intercessão entre as pesquisas, quando aponta o abismo que, por vezes, existe entre as práticas educativas e as necessidades e especificidades das crianças.

Nesse sentido, Oliveira (2016) chama a atenção para não enquadrarmos as crianças em uma infantilização adulta, que acontece pelas engrenagens do dispositivo pedagógico. Para ela, o que se propõe é escapar a esse tipo de captura, no qual é importante fazer retirar a mão que está pousada sobre alguém. É necessário permitir à criança a criação. Desse modo, não podemos conceituar a criança ou “[...] pensar para ela sua vida, pois a infância enigmática é um outro que não nos pertence” (OLIVEIRA, 2016, p. 146).

Problematizar a(s) criança(s) é também pensar sobre a(s) infância(s). Soares (2017) e Macedo (2014) destacam a etimologia da palavra, considerando-a como ausência de fala que historicamente foi entendida como incapacidade de falar, “tanto que o termo latino *infans* foi usado para se referir aos que, mesmo falando, pela sua minoridade, não estavam ainda habilitados para testemunhar-nos: *infans* é assim o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho” (SOARES, 2017, p. 25).

Os estudos do historiador Philippe Ariès¹⁰ sobre o sentimento da infância na Idade Média são apontados nas pesquisas de Soares (2017), Sisson (2017), Alboz (2017), Evangelista (2016), Winterhalter (2015) e Macedo (2014). O historiador francês não considerava que havia um sentimento sobre a infância no período medieval, já que não existia uma notoriedade das particularidades infantis das crianças (WINTERHALTER, 2015). A infância era apenas um período de transição para a vida adulta, e a criança era considerada como adulto em miniatura (EVANGELISTA, 2016). As discussões sobre a infância avançam quando a criança começa a participar das aprendizagens formais na

¹⁰ ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

escola, saindo da educação exclusiva da família e passando a ser vista como ser incompleto que precisa ser “preparado” para a sociedade (SISSON, 2017).

Há, portanto, conforme aponta Alboz (2016), apoiada nos estudos de Ariès, um interesse recente pelas fases da vida, em especial a infância. Isso colaborou para que houvesse uma série de lentas transformações e atitudes em relação à forma como lidamos com a infância, “[...] como por exemplo, a percepção de um sentimento de infância, a institucionalização da infância e a tutela do adulto como forma de proteger a criança” (ALBOZ, 2016, p. 34).

Araújo (2015) nos alerta sobre o risco de generalização de não haver um sentimento de infância na Idade Média, recorrendo aos estudos de Moysés Kuhlmann Jr., Jacques Gélis e Sandra Mara Corazza. A autora aponta, com base em Kuhlmann¹¹, que Ariès concebeu uma infância de modo linear e generalista nas famílias mais abastadas, desconsiderando as famílias mais pobres. Outro ponto destacado por Gélis¹² é que as famílias demonstravam preocupações em garantir a sobrevivência da criança, sua educação e uma infância que marcava uma época de aprendizagens. Destaca também, com base em Corazza¹³, que sempre houve um sentimento sobre a infância, porque sempre existiu um sentimento dos diferentes períodos da vida, no entanto, em graus diversificados, estando sempre presente nas diferentes culturas desde a antiguidade.

Evangelista (2016) destaca as críticas ao pensamento de Ariès, com base em Manuel Jacinto Sarmiento¹⁴. Para o sociólogo, Ariès desconsiderou que sua metodologia privilegiou o estudo das classes mais altas da sociedade. Contudo, a autora, considera que é inegável a importância da teoria do historiador, visto que, pelo senso comum, as pessoas adotam a constituição da infância como algo natural e universal. Evangelista (2016) ainda destaca que, “[...] de alguma maneira, não apenas a História da infância, mas também os estudos sobre a infância, em geral, têm sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa” (EVANGELIZTA, 2016, p. 77).

¹¹ KUHLMANN JR, M. O jardim da infância e a educação das crianças pobres: Final do Século XIX, início do Século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Educação Contemporânea).

¹² GÉLIS, J. A. Individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada: Da Renascença ao século das luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1991. p. 311-329. (História da Vida Privada, 3).

¹³ CORAZZA, S. História da infância sem fim. 2. ed. Ijuí: Unijuí, Coleção Fronteiras da Educação, 2004.

¹⁴ SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

Os avanços nas problematizações sobre a criança como produtora de cultura, que se consolidaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), como aquela que interfere, cria e recria diferentes modos de compreender o mundo como sujeito histórico e social, deslocaram o pensamento para pensar em outros modos de compreender a infância, conforme é destacado por diferentes autoras. Para Monteiro (2014), a infância é o resultado das relações sociais estabelecidas pelas crianças nos mais variados contextos. Há, portanto, que reconhecer a diversidade de infâncias e de crianças como sujeito de direitos, que podem e têm plenas condições de atuar, intervir e produzir cultura. Sendo assim, é preciso admitir e considerar a pluralidade de infâncias e os contextos em que estão inseridas (MONTEIRO, 2014). Há “[...] múltiplas infâncias e diversas maneiras de ser criança” (ALBOZ, 2016, p. 64). Alboz (2016) problematiza a infância como criação, transformação e revolução. De acordo com a autora:

As crianças estão ativamente envolvidas na construção de suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças mostram que estão bastante atentas às condições concretas em que vivem suas infâncias. [...]. Ser sensível à infância não é infantilizá-la, mas assumir uma atitude de confiança em seu poder de enfrentar a vida (ALBOZ, 2016, p. 71).

A infância estaria, então, necessariamente atrelada somente às crianças? Para Nunes (2012 p. 67), “[...] a infância não está associada à criança, a uma temporalidade sucessiva e cronológica. Descolamos a infância da criança para pensá-la como criação, afirmação de um pensamento, outra marca com o tempo”. Nesse sentido, “[...] a infância não é uma etapa, mas um reinado que tem como marca uma intensidade” (TROIS, 2012, p. 149).

Fiorio (2013) aponta que aquela infância idealizada e biologizada não sobreviveu à globalização e/ou às imagens publicitárias. A autora destaca: “A infância torna-se outra; algo que não é a ‘criança hoje na escola’. Por isso não adianta querer encaixar as crianças da escola (que têm rosto, gesto, sonhos, nome, sofrimentos) naquela imagem (angelical, tabula rasa) de infância” (FIORIO, 2013, p. 24). Sendo assim, corroborando o pensamento de Larrosa, a autora ressalta:

A infância é a presença de algo que coloca em questão os lugares que construímos para ela, que suspende o que podemos, que escapa ao que sabemos, nos tirando da zona de conforto sobre tudo que aprendemos. Segundo Larrosa (2004a), a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no encontro e no acontecimento de sua aparição entre nós, como algo de novo que interrompe as relações de manutenção em currículo (FIORIO, 2013, p. 144).

Para Oliveira (2016), a infância precisa ser pensada em seu acontecimento. Jamais pode ser descrita ou ponderada pelo adulto, pois ela é singular a cada criança. Para a autora, é inadmissível o adulto pensar uma infância para as crianças. Com base nas conceituações de Silvio Gallo, a autora propõe pensar a “[...] infância como ‘movimento’, que vai se criando e recriando no jogo da criação em que a criança é a responsável pela dinâmica do jogo” (OLIVEIRA, 2016, p. 13).

Retomemos alguns pontos: pelos caminhos conceituais que percorremos até aqui pelos *labirintospesquisas* e suas práticas discursivas, destacamos suas interseções e bifurcações; problematizamos o controle impresso nos centros de educação infantil sobre a criança; refletimos sobre os modos pelos quais as pesquisas têm buscado movimentar o pensamento para a construção de uma metodologia em que as crianças fossem, de fato, as protagonistas dos/nos processos investigativos em uma tentativa de aproximação conceitual com os modos de pensar as crianças e as infâncias; sendo assim, problematizamos os modos pelos quais as pesquisas têm pensado o(s) currículo(s) na educação infantil.

A conceituação de currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foi destacada nos trabalhos de Alboz (2016), Monteiro (2014), Nunes (2012), Soares (2017) e Winterhalter (2015). Assim, para o documento oficial, currículo é o

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2009, p. 12).

Para Alboz (2016), as crianças precisam participar na construção coletiva de currículo. Desse modo, é necessária a consolidação da “[...] educação infantil como este espaço de vida cotidiana coletiva de crianças e adultos, em que educadores dão voz às crianças e oportunizam seu protagonismo e participação, visando a construção de um currículo” (ALBOZ, 2016, p. 16).

Monteiro (2014) pondera que o currículo na creche ou pré-escola precisa considerar as experiências e as várias necessidades das crianças. O currículo precisa, portanto, estar em “[...] plena articulação com os conhecimentos científicos oriundos das mais variadas áreas do conhecimento; com base em um currículo vivo, dinâmico e sensível às necessidades e desejos infantis” (MONTEIRO, 2014, p. 17). Como argumenta Soares (2017), o currículo é um instrumento político e materializa-se “[...] por meio do

conjunto de práticas que devem articular as experiências socioculturais e os saberes das crianças com o conhecimento científico, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento integral das crianças” (SOARES, 2017, p. 64). Para tanto, o currículo é compreendido como prática social e linguagem, já que as aprendizagens das crianças são as práticas sociais e as linguagens (WINTERHALTER, 2015, p. 146). Confirmando essa discussão sobre currículo, para Soares (2017),

[...] currículo é instrumento político que expressa a função social da escola e que se materializa por meio do conjunto de práticas que devem articular as experiências socioculturais e os saberes das crianças com o conhecimento científico, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento integral das crianças (SOARES, 2017, p. 64).

Para Evangelista (2016), o espaço escolar é parte do currículo escolar. Nesse sentido, ele pode auxiliar em algumas atividades cotidianas. O currículo é, portanto, compreendido pela autora como tempo e espaço. Essa opção pedagógica deve oportunizar a experiência de uma infância diversificada, lúdica que possa oferecer sentido às aprendizagens das crianças.

Nunes (2017), quando problematiza o currículo com suporte nas DCNEI, abre uma bifurcação, ao propor a seguinte questão: “Existiria um caminho eficiente que permitisse que as crianças mobilizassem seus conhecimentos em articulação ao patrimônio que temos acumulado a fim de promover seu desenvolvimento integral?” (NUNES, 2017, p. 173). Para a autora, no fundo da definição de currículo impressa pelos documentos oficiais, há um desejo de controle dos processos de aprendizagem, cuja grande pretensão é o desenvolvimento integral da criança.

Tais desejos de controle expressos nos documentos oficiais respingam nas práticas curriculares cotidianas. Para Macedo (2014, p. 137), “[...] as coisas estão deixando de ser dialogadas com as crianças pelo fato de as professoras só perceberem o ‘mau comportamento’”. Trata-se de uma visão bem minúscula de currículo na educação infantil, “[...] cujos princípios devem enfatizar o ser da pessoa, não apenas o saber” (MACEDO, 2014, p. 137). Por isso, é importante centrar as práticas curriculares nos indivíduos, em que

As relações de amizade entre os pares e, também, entre crianças e adultos educadores, deve ser cultivada na instituição de educação infantil. A afetividade é uma dimensão humana que se faz presente no ato de aprender. [...] Por isso, ‘o impacto educacional só é possível quando a amizade está no início do encontro com o outro, no pensamento que os atravessará’ (KOHAN, 2007, p. 128) (MACEDO, 2014, p. 136).

Nesse sentido, Trois (2012) conjectura que o currículo emergente como um diálogo extenso é produzido na parceria entre professoras e crianças. Sendo assim, o currículo não pode ser pensado como prescrição; ele é construído a partir das intenções evidenciadas nas ações e nas interações constituídas no cotidiano. Ou seja, o currículo é construído no “[...] encontro dos ‘diversos mundos’ que marcam a existência dos sujeitos que pertencem a esta escola, um currículo mediado pela intervenção docente que atenta à urgência em dialogar com o que emerge nas relações entre os sujeitos, constrói seu fazer pedagógico” (TROIS, 2012, p. 48).

Fiorio (2013) considera o currículo como uma composição, o qual deve ser experimentado nas variações criadas nos centros de educação infantil, privilegiando as diferenças em vez das identidades. Com as pesquisas com os cotidianos, a autora compreende que

[...] o currículo se constitui nessas múltiplas redes de *saberes-fazer* dos professores e das crianças que atravessam a escola. Esse processo de criação é negociado o tempo todo com aquilo que já sabemos, que faz parte da nossa experiência, mas também com os documentos oficiais oriundos das políticas públicas (FIORIO, 2013, p. 59).

Ao favorecer esse pensamento, Oliveira (2016) entende o currículo como diferença, pois não precisa chegar a um determinado lugar, já que não tem por objetivo alcançar uma determinada meta comum. Pelo contrário, o currículo da diferença “[...] pretende abrir muitas possibilidades e caminhos, pretende por meio da linguagem levar ao encontro de linguagens outras além da que o sujeito conhece” (OLIVEIRA, 2016, p. 23). Desse modo, espera-se que esse currículo não aprisione os sujeitos em hierarquias e regras a serem seguidas, mas que se abra ao diálogo.

Pensar a linguagem como singular e múltipla possibilita-nos criar um currículo da diferença, afirmando as singularidades de cada sujeito imerso nas multiplicidades de mundos, um currículo aberto para o novo. O currículo da diferença não precisa chegar a um determinado lugar, pois ele não tem o objetivo de alcançar uma meta comum. O currículo, pelo contrário, partindo do pensamento da diferença, pretende abrir muitas possibilidades e caminhos, pretende por meio da linguagem levar ao encontro de linguagens outras além da que o sujeito conhece. Ele busca a construção e a desconstrução (OLIVEIRA, 2016, p. 23).

Nas produções curriculares nos centros de educação infantil, Araújo (2015) chama a atenção sobre o currículo na sociedade atual. Para a autora, é preciso que os educadores estejam atentos, para “[...] evitar as armadilhas da produção de um currículo

esquizofrênico, que não condiz com a realidade e as necessidades dos que vivenciam a educação institucionalizada” (ARAÚJO, 2015, p. 164). Para isso, o convite que a autora faz é pensar o currículo como um fetiche, abrindo-se diversas e novas possibilidades para a construção do conhecimento.

Sisson (2017) aproxima-se das discussões de Araújo (2015), quando destaca que é urgente a revisão dos modos pelos quais o currículo tem sido pensado e construído nos centros de educação infantil. Ressalta a necessidade de evitar o uso acelerado do tempo e maior protagonismo das crianças na construção dos currículos e dos seus conhecimentos.

Crianças e infâncias e currículos e linguagens e conhecimentos e afetos e amizades e...e...¹⁵. Como podemos colocar o incomensurável dentro de uma medida? Esse é o desafio impresso nas pesquisas quando tentam captar esse currículo produzido com as crianças, no qual elas, ao serem consideradas como produtoras de cultura, escapam às medidas, e, por mais que o desejo do pesquisador seja uma prescrição, algo passa, atravessa e faz uma dobradura no *tempoespaço* dos centros de educação infantil.

Não há, portanto, como medir os modos pelos quais as crianças produzem currículos e conhecimentos. Nas pesquisas, assim como as crianças, somos atravessados por intensidades que as pesquisadoras captam quando entram em contato com as multiplicidades dos centros de educação infantil. Por isso, o ponto que destacamos são os movimentos curriculares que as crianças fizeram e as pesquisadoras destacaram em suas pesquisas.

Na pesquisa de Macedo (2014), é extensa a preocupação da autora sobre o controle dos currículos sobre as crianças e também sobre a prática docente. Ela destaca, ao longo de seu trabalho, como os currículos do controle visam à escolarização das crianças para o futuro em que atuarão para o mercado, para o capitalismo. Sendo assim, a autora considera que é urgente “[...] estabelecer uma cultura mais afirmativa sobre a infância e a criança [...]” (MACEDO, 2014, p. 215), em que o currículo seja uma construção coletiva.

Na construção desse currículo que considere as crianças,

[...] o professor precisa ser um *poliglota* tanto para dialogar com diferentes ciências, ao construir sua formação, como para entender o que as crianças expressam, em que linguagens elas expressam suas necessidades, suas emoções, suas aprendizagens e seus sentimentos;

¹⁵ Com Gilles Deleuze e Felix Guattari, apostamos na importância de pensar a vida como um rizoma que “[...] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore impõe o verbo ‘ser’ mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e...e...e...’” (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p. 48).

precisamos aprender a usar outras linguagens também e, assim, conseguir correspondê-las. E que podemos fazer isso através do acesso ao conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade, mas também através da ampliação de nossas vivências na relação intensa com as crianças, aprendendo com elas próprias, em suas experiências e vivências cotidianas (WINTERHALTER, 2015, p. 182-183).

Ao tratar das construções curriculares com as/pelas crianças e dos modos pelos quais elas (re)criam currículos e subvertem os mecanismos de controle nos centros de educação infantil, as brincadeiras por elas produzidas são destacadas pelas pesquisas como esse elo entre as crianças e a produção de currículos e aprendizagens. Ou seja, currículos, conhecimentos, afetos e amizades são construídos e/ou questionados pelas crianças em suas interações e brincadeiras. E, assim, criam outros sentidos para as suas aprendizagens.

Essas brincadeiras têm total relação com o mundo em que as crianças vivem. Soares (2017), ao pesquisar em uma escola de crianças ribeirinhas, realça a intensidade do rio e da pesca nas brincadeiras e nas representações dos desenhos produzidos. Para a autora, “[...] o brincar é uma linguagem que faz parte do ‘ser criança’, pois, independentemente de qualquer condição social e de qualquer contexto, toda criança gosta de brincar” (SOARES, 2017. p. 121). O brincar é um ato de liberdade para a criança, já que brincando ela “[...] expressa o que sente, interpreta o que vê e nomeia com o corpo as marcas deixadas pelo que é vivido” (SISSON, 2017, p. 62).

Winterhalter (2015) ressalta a importância das brincadeiras com base nas DCNEI. Entendendo o brincar como uma situação interativa, as crianças expressam a forma como estão aprendendo sobre si mesmas, sobre a relação com os outros e com o mundo. Destaca, assim, a importância das interações e brincadeiras na construção das aprendizagens e currículos para/com as crianças bem pequenas.

No entanto, imersos em um mundo capitalista em que o trabalho deve ser o ponto de chegada das nossas relações com o mundo produtivo, Alboz (2016) considera que, por vezes, as relações estabelecidas pelas crianças nas suas brincadeiras são entendidas por algumas educadoras como um momento de “não trabalho”. Segundo a autora, não se pôde mensurar até que ponto as professoras entendiam a importância da brincadeira para as crianças. Apesar de destacar, ao longo da sua tese, momentos em que crianças e adultos construíram parcerias na produção de currículos e conhecimentos por meio das brincadeiras, ainda assim não foi possível.

Evangelista (2016) enfatiza como os espaços para brincar têm diminuído na vida das crianças. Em nome de uma segurança infantil, o brincar livre não ocupa mais o tempo e espaço na vida delas. Para a autora, o espaço escolar deve transformar-se para beneficiar o desenvolvimento global das crianças pequenas, privilegiando as brincadeiras, a liberdade, a individualidade, o encontro e o acolhimento. A autora aponta que é “[...] importante que os profissionais superem a dicotomia entre os espaços de estudar e os espaços de brincar” (EVANGELISTA, 2016, p. 240).

Sendo assim, há um modelo a ser problematizado. As práticas discursivas nas pesquisas com as crianças abarcam a importância da brincadeira; no entanto, nem sempre o brincar é compreendido como um momento de aprendizagem (ARAÚJO, 2015).

Nesse sentido, os modos pelos quais as crianças brincam, os objetos que usam como suporte e o conteúdo das brincadeiras expressam as marcas deixadas pelo seu convívio social. O brincar é uma ação cultural e social delas. As “[...] que ousam expressar suas fantasias são rotuladas de sonhadoras” (MACEDO, 2014, p. 148). Fiorio (2013) destaca que chegou “[...] à conclusão de que as crianças não gostam de habitar um mundo em que não possam transformá-lo – inclusive, fazem isso por meio da brincadeira, quando amarram um pedaço de corda numa lata velha e saem puxando seu cachorrinho de estimação!” (FIORIO, 2013, p. 158).

E é assim que as crianças, quando brincam, inventam mundos, criam currículos, fabulam histórias, afetam e são afetadas. Entretanto, estamos tão acostumados com a “cultura” das crianças no ato de brincar, que normatizamos suas brincadeiras. Isso permite que se tornem “[...] automatizados, como escovar os dentes, pentear os cabelos, encontrar os colegas na escola ansioso por brincar...” (NUNES, 2012, p. 138). Quando brincam, as crianças tencionam as formações, os modelos, as teorizações, considerando que, “[...] no brincar, os corpos das crianças diziam que a ação estava sendo interessante e sentiram-se à vontade para entrar no jogo, sem receios de criar algo novo e sem preocupação de errar ou acertar” (OLIVEIRA, 2016, p. 50).

No exercício da brincadeira, o pensamento, a imaginação, a imitação, o faz de conta não se diferenciam; é como se fosse a mesma coisa. A fabulação de uma situação e o seu fazer também são inseparáveis, uma vez que a invenção e a sua experiência vivida ocorrem no brincar. As fabulações criadas para si e para o outro não estavam traduzidas, apenas compartilhadas. Não estavam decifradas, apenas em comunicação. Sentidos que não foram alcançados em totalidade em nossas redes de conversações, sempre inapreensíveis (NUNES, 2012, p. 154).

Construir currículo com as crianças, portanto, é fabular meios pelos quais questionamos as prescrições e as homogeneizações e produzimos com elas currículos, aprendizagens e afetos. As brincadeiras são, assim, apontadas pelas pesquisas como um modo em que as crianças produzem no mundo. Construir pesquisa com as crianças é também brincar.

Cartografar a produção de sentidos que as crianças atribuem aos currículos e à educação infantil é estar atento à sua lógica de pensamento. Isso, às vezes, não faz conexão com as nossas lógicas de pensamento ou ainda com o que consideramos válido. Na escola, as linhas traçadas pelas crianças escapam para todos os lados. É o lugar de proporcionar encontro entre os amigos, viver a infância dos conhecimentos, ampliar a temporalidade do tempo *choros* para a temporalidade *aionica*, considerar a infância como criação, virtualidade e duração, escapar, estar com a família, aproximar-se dos professores, não querer ir para escola todos os dias e viver a corporalidade desafiando os seus limites (NUNES, 2012). Essa multiplicidade de modos de viver das crianças nos centros de educação infantil entende que a escola “[...] se atualiza cotidianamente e nos mostra não o que dizem sobre ela, mas o que ela tem se tornado nessas redes de *sentidosproduções*, conversações, afetos e experiências” (NUNES, 2012, p. 185).

Fiorio (2013), corroborando o pensamento de Nunes (2012), ao problematizar a construção do conhecimento pelas crianças, atribui o sentido de um currículo-misturado que é contrário às mediações daqueles que pensam saber como alguém aprende. Não é possível saber como a criança aprende. “Trata-se, em meu entendimento, de entregar o *espaçotempo* escolar, de cedê-lo para que se manifeste a própria inteligência vital daqueles que estão na condição de estudantes” (FIORIO, 2013, p. 150). A autora considera que esse currículo que existe e opera no cotidiano, mesmo que imperceptivelmente, até pode agrupar-se em temas e disciplinas, mas nem por isso deixa de se direcionar e coexistir, pois é uma máquina social e política.

Para Oliveira (2016), ao problematizar as aprendizagens das crianças, o que importa são os improvisos criados pelas crianças “[...] que não têm uma marcação de território, um espaço e um tempo, novas possibilidades que se constroem dos encontros, dos desencontros, dos improvisos e de situações improváveis” (OLIVEIRA, 2016, p. 138). Ao considerar que a aprendizagem se apresenta como um operador dos devires que acontecem de forma “desigual” sem um espaço e um tempo determinado, no qual a criação se dá nesse jogo de improvisos que são atravessados por devires que se inter cruzam e intercalam, o currículo não pretende esclarecer fatos, resolver problemas

ou encontrar verdades para as coisas do mundo. Ele “[...] busca intervir no mundo, por meio de um currículo fabuloso, que dança em sua construção, através de sua leveza no jogo da criação. Um currículo criativo, que se modifica a partir do que a criança cria e ressignifica” (OLIVEIRA, 2016, p. 141).

Mesmo em práticas curriculares em que o controle da prática pedagógica é cerceado por um programa material a ser “rigorosamente” seguido, como na pesquisa de Monteiro (2014), as crianças não se limitam a obedecer a comandos e reproduzir formas e ideias que lhes são impostas. É necessário pensar em uma pedagogia em que elas não fiquem à mercê dos interesses dos adultos e, nesse caso especificamente, dos interesses capitalísticos da homogeneização de um currículo prescritivo. Para a autora, a participação das crianças precisa fazer parte de todo o planejamento. Devem ser convidadas a opinar sobre o que lhes interessa e compartilhar experiências, e, “[...] nesse processo, o currículo torna-se vivo, dinâmico e sensível às demandas infantis” (MONTEIRO, 2014, p. 245). Trois (2012) propõe, em sua tese, um currículo das infâncias. De acordo com a autora:

O conceito de **currículo das infâncias** é um currículo ancorado na noção de tempo ‘sem urgência’, um tempo de duração longa que permite o engajamento, a fruição, o deslocamento de si como centro da ação para usufruir da presença e das aprendizagens provenientes do gesto de estar com o outro. Um tempo de entrega, de descoberta, de interrogação e de surpresa. Um tempo de viver e conviver na escola (TROIS, 2012, p. 166, grifo da autora).

Foi comum em todas as pesquisas o termo “com as crianças”, apesar de seus distanciamentos/bifurcações metodológicos e epistemológicos. A força dessa expressão está no desejo de composição entre crianças, currículos, infâncias e pesquisadoras. Está impressa nas páginas das teses e dissertações uma vontade imanente pela composição, pela criação de outros modos de pensar as aprendizagens das crianças, recusando politicamente um currículo universal. Há um desejo na construção de conhecimentos em que as aprendizagens das crianças sejam a mola propulsora para sair do abismo das práticas pedagógicas homogeneizadoras, corroborando a proposta de pesquisa deste projeto, uma vez que buscamos questionar as práticas pedagógicas apográficas em que todas as crianças precisam seguir.

A DOBRA NOS CURRÍCULOS...

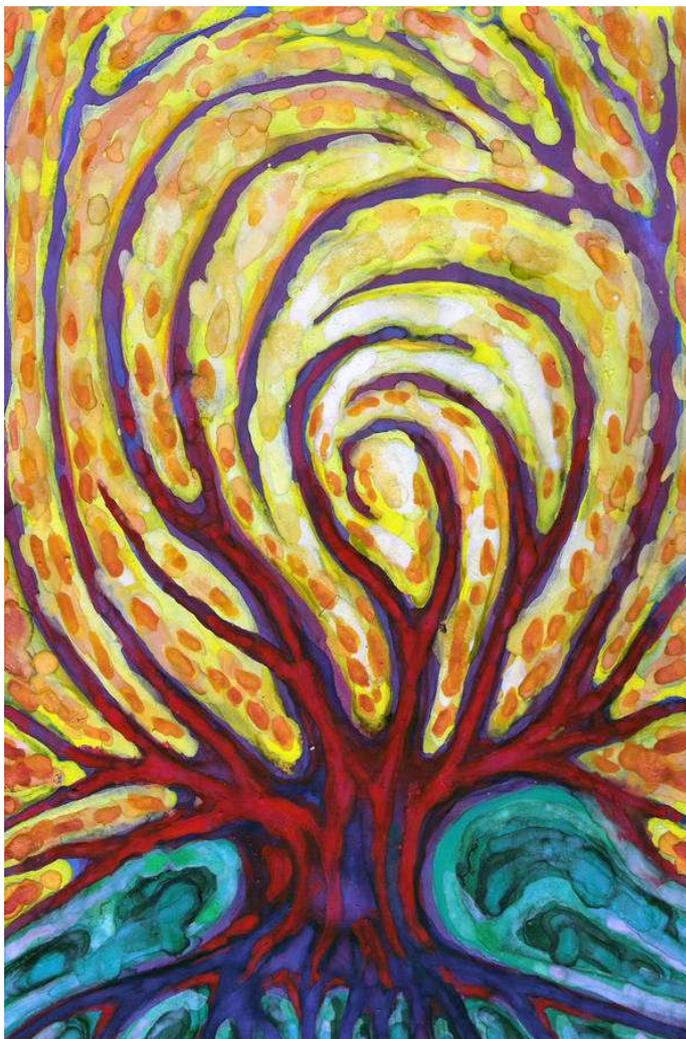


Figura 8 - A dobra na *árvore curricular*
 Artista: Wjtekko Walski
 Fonte: <https://www.deviantart.com>

Dizem que o currículo pode ser definido como uma lista de conteúdos e que os conhecimentos podem ser catalogados em saberes mínimos. Anunciam também que existem aprendizagens essenciais, as quais estão sempre acompanhadas do desenvolvimento das crianças e dos jovens. Divulgam, do mesmo modo, a importância das competências e habilidades para cada etapa da vida. E, assim, revelam igualmente que vão garantir um “[...] conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências”¹⁶

¹⁶ Na década de 90, Philippe Perrenoud ganhou destaque no Brasil, depois de ter sugerido e discutido um conjunto de dez “novas competências” para ensinar. Segundo o sociólogo francês, tais competências serviriam como referência para a organização e o desenvolvimento do trabalho docente, a saber: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas da profissão; 10) administrar a própria formação continuada. Para o autor, o conceito de competência refere-se a uma capacidade específica que se distingue hierarquicamente das noções de saberes e de habilidades. O que caracteriza a competência é o fato de ela se construir como uma espécie de agente mobilizador de habilidade e saberes específicos para a resolução de determinadas situações ou tarefas (ALVARENGA; OLIVEIRA, 2004). Uma questão, portanto, apresenta-se: por quais motivos, após quase 30 anos, a BNCC ainda considera, em suas entrelinhas, as dez competências de Perrenoud?

gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 5).

Ao anunciarem a garantia de um aprendizado que visa à busca do conhecimento mínimo definido por uma listagem de conteúdos, advogam o currículo como uma escalada e, nesse caso, a subida a uma árvore com seu tronco e suas ramificações. Dizem também que as ramificações da árvore podem ser diversas, mas a sua escalada precisa ser comum. “As competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p. 11).



Figura 9 - Saída?
Fonte: Arquivo pessoal

E, desse modo, chegam às escolas, cada vez mais, manuais curriculares que defendem uma corporificação do currículo. Em um desses referidos documentos, tenta-se fixá-lo como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Tais documentos advogam garantias de encarnar os conhecimentos/conteúdos curriculares nas crianças, apostando em caminhos de aprendizagem em que há uma ênfase conteudista.

Também garantem, por sua vez, a aprendizagem partindo de um lugar indicado e determinando o ponto de chegada. Para isso, basta seguir os percursos instituídos.

É importante considerar que não há um menosprezo aos documentos oficiais. Com Carvalho (2009), entendemos que “[...] produzimos currículo em meio a agenciamentos de enunciação, e sendo assim, os processos curriculares verticalmente orientados devem ser visualizados como textos e não como ponto de partida para orientar as mudanças educativas” (CARVALHO, 2009, p. 184). Os documentos são, portanto, mais um ponto de bifurcação para as nossas construções curriculares com as crianças. Entretanto, não é o único a ser seguido, muito menos como um manual que tem a pretensão de garantir a aprendizagem universal e uniforme de todos.

Por isso, entendemos que, a respeito das práticas políticas cotidianas, há um revezamento entre uma e outra, no qual se produzem currículos e aprendizagens nas relações *práticas políticas* cotidianas, “[...] visto que as práticas são políticas negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes das escolas e dos sistemas educacionais, constituindo-se como políticas de currículo” (CARVALHO; FERRAÇO 2012, p. 3). Nesse sentido, tais relações ligam-se às problematizações que os autores fazem, destacando que, nas

[...] pesquisas com os currículos, a compreensão de que as políticas são práticas, ou seja, são ações de grupos políticos sobre questões específicas com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, as políticas são, necessariamente, práticas pessoais e coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e mesmo contrárias. Dessa maneira, as pessoas e os grupos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam ‘as políticas’, porque foram formados para enxergar, exclusivamente, a perspectiva que é dominante e/ou que atende aos interesses dos dominadores como ‘dispositivos’ que dirigem como imagem especular o ver, o falar e o julgar (CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 3).

Apesar de os documentos oficiais afirmarem, em suas “entrelinhas”, o sucesso para uma aprendizagem uniforme, linear e identitária, as tensões próprias das *práticas políticas* cotidianas produzem um rompimento do fio que conduziria Teseu para fora do labirinto na ilha de Creta ao encontro de sua amada Ariadne.

Desse modo, os currículos produzidos nos *espaçotempos* escolares tencionam cotidianamente as prescrições e homogeneizações, movimentando-se pelas diferentes e inesgotáveis redes de saberes, poderes e saberes que são tecidas, criadas e produzidas pelos sujeitos que habitam os territórios escolares. Tais tensionamentos produzem burlas,

escapes e transcrições às metodologias e aos conteúdos propostos pelos discursos governamentais.

Por isso, nas *prácticapolíticas* cotidianas das escolas, tudo acontece simultaneamente, e as dobras e redobras criam movimentos singulares para os currículos, movimentos rizomáticos que produzem currículos e processos de aprendizagem diferenciais e inventivos, pois o currículo prescritivo coexiste com as redes de conhecimentos, afetos e afecções produzidas pelas crianças e professoras, e, nesse emaranhado de *saberesfazeres* (des)ordenados, produzem-se linguagens e conhecimentos, criando sentidos imanentes às aprendizagens no plano de composição e dobrando as práticas curriculares ao infinito.

Nesse emaranhado de idas e vindas, “o real é aquilo que resiste” (COMITE INVISÍVEL, 2016, p. 233). Os signos que transpassam os corpos intensivos das crianças não se sujeitam às palavras de ordem, nem às prescrições. Portanto, não há como garantir um conjunto de “aprendizagens essenciais”. Os movimentos de insurreição curricular criam outras passagens pelo *labirintoescola*, questionam as formalizações e põem em questão o que foi pensado para elas.

Tais movimentos curriculares são da ordem do acontecimento, de modo que não são previsíveis nem quantificáveis. Nunca sabemos quando um acontecimento vai acontecer, pois ele coloca em atualização as virtualidades que são criadas na imanência do pensamento, de modo que o acontecimento está relacionado ao tempo *aion*, o qual excede todas as ordens do tempo *choros*, este que anseia pela ordem e cumprimento de etapas.

No exercício de resistência às tentativas de aprisionamento do pensamento pelas prescrições e definições, as crianças põem em questão as práticas curriculares arborescentes e ordenadas.

Em uma tarde ensolarada, ventilador ligado, portas e janelas abertas. Crianças inquietas. Adentram a sala, olhando o balanço da árvore e a sombra que fazia no pátio. Chegam. Guardam a mochila. Conversam. Retiram a agenda. Colocam em cima da mesa da professora. Conversam. Pegam o material. Colocam em cima da sua respectiva mesa. A professora escreve no quadro. As crianças copiam no caderno. Olham para o lado. Balançam as pernas. Olham pela porta. Implicam com o colega. Copiam. Veem a sombra da árvore. Copiam. A professora cola uma atividade no caderno. Passa a folha. Continuação da atividade. Passa a folha. Continuação da atividade. Imagens diversas.

Identificação de nome abaixo. Quadrado na frente. Qual a primeira letra da figura?
 Atividade do alfabeto. Sol escaldante. Ventilador ligado. Hora de fazer a atividade.



Figura 10 – Tarde ensolarada e cadernos sobre as mesas
 Fonte: Arquivo pessoal

As crianças, então, começam a realizar a proposta da professora. Algumas se concentram e executam, parece que colocam na ordem as letras do alfabeto, fazendo pouca relação com a imagem impressa ou com a identificação abaixo da imagem. Outras olham para o colega do lado e copiam. A professora tenta explicar o objetivo da tarefa, mas algumas crianças insistem que não entendem. Explica novamente. Escrevem na mesa, apagam com a borracha. Olham para frente. Em meio a muitas dobras produzidas naquele momento, um menino não resiste:

– Tia, mas isso daqui não é um urso não! O boi é igual o urso, e o boi é igual à vaca.

Outras crianças levantam outros questionamentos:

– Isso daqui é o quê?

– Tem duas meninas, tia! (Abaixo de duas imagens iguais, estava escrito Karen e Yasmin, e esperava-se que as crianças deduzissem que a imagem se referia ao nome da menina. Do mesmo modo, abaixo da figura de um menino, estava escrito Wesley).

– Naja? Para mim, era uma cobra!

As crianças, então, envolveram-se naquele acontecimento e começaram a observar as imagens, levantando hipóteses de quais animais seriam aqueles.

– Isso é um gato, mais parece uma onça.

Alguns sons tímidos de animais começaram a ser produzidos. Um abalo sísmico passou naquela tarde ensolarada, modificando consideravelmente a organização daquele *labirintocurricular*.

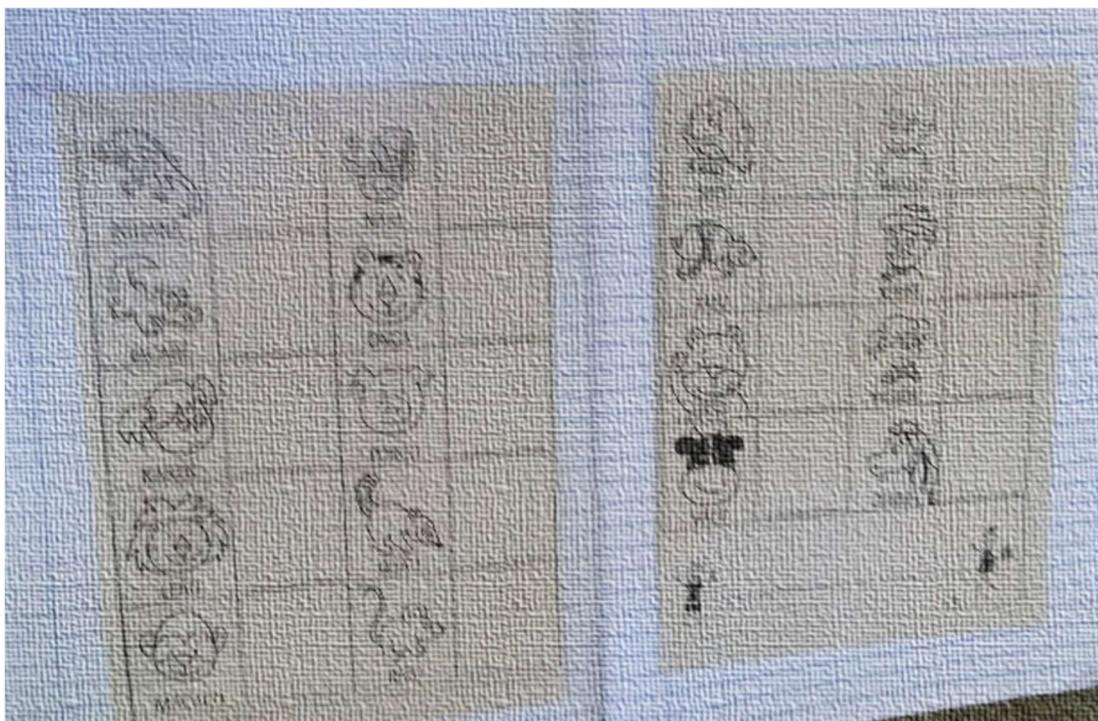


Figura 11 - Isso daqui é o quê?
Fonte: Arquivo pessoal

As *fabulo invenções* das crianças produziram outros modos de ver, sentir e produzir conhecimentos. Em uma atividade meramente prescritiva e normativa e mesmo em um espaço vigiado e controlado, as crianças resistiram à prescrição curricular, colocaram o pensamento em movimento, fizeram dobras nos currículos. Isso porque os movimentos do pensamento e o modo como as crianças vivem as suas aprendizagens são da ordem do acaso, ou melhor, do acontecimento. Não é possível prever quando vai acontecer nem garantir que se aprendam todos da mesma maneira.

No caos tudo perde consistência e coerência. Produzem-se vida, conhecimentos, afetos e afecções, pois os currículos conectam-se e trilham percursos intensivos, em cujas produções com crianças e professoras tudo é força, é potência. Mesmo na dureza do currículo, há produção. Desse modo, nas pesquisas pós-críticas em educação, a audácia toma conta quando recusamos a afirmativa: “currículo é”. Para nós, pensamos o currículo enquanto produção. Nesse sentido, ele vai movimentando-se e tornando-se nômade, rede, rizoma, (des)formatado, (in)definido, e compõe-se pelos labirintos de saberes, poderes e fazeres que circula, construindo, assim, com *criançasprofessorascrianças* redes de sentidos, de linguagens, de conhecimentos, de afetos e afecções.

O currículo (des)formatado está sendo produzido nas escolas, coexistindo aos currículos nômades que se deslocam pelo labirinto, assim como o Minotauro. Isso ocorre de tal maneira, que, por vezes, o currículo (des)formatado é constantemente traduzido, transvertido em currículos nômades. E o currículo nômade é devolvido, revertido ao currículo (des)formatado. Assim, o currículo vive dobrando-se infinitamente e desdobrando-se em múltiplas possibilidades, tanto de desenvolvimento quanto de desconstrução.

Compreender o currículo como produção é entender que há escapes incontrolláveis, justamente pelos *usos* (CERTEAU, 1994) que os praticantes do cotidiano fazem dele. É pensá-lo como uma rede de conexões em que muitas entradas e saídas podem surgir quando estamos produzindo currículos pelo *labirintoescola*.

O currículo em redes, entre seus pressupostos, aponta que o cotidiano não é uma instância específica da realidade social. Nesse sentido, afirma a indissociabilidade entre diferentes modos de inserção no mundo em seus diferentes processos (global, estatal, local, doméstico, de produção). Isso significa que considera a impossibilidade de dissociar a vida cotidiana em sua micropolítica das estruturas macrossociais, em seus saberes, fazeres e interesses dominantes.

O campo dos poderes, saberes, fazeres é rizomático, portanto sem dicotomia entre diferentes formas de saber e fazer. A teoria é o limite e o horizonte da prática. O coletivo e a comunidade podem engendrar modos alternativos e híbridos de intervenção sobre o social. Tal qual o rizoma, a “[...] rede articula elementos heterogêneos, como saberes e coisas, inteligências e interesses, em que a matéria trabalha fora do controle dos métodos” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 145).

Pensá-lo sob essa perspectiva implica afirmar o conhecimento e a aprendizagem mediante os agenciamentos coletivos de modo não hierárquico, tampouco universais, uma

vez que o currículo é atravessado pelas múltiplas redes de fazeres, poderes e saberes, o que nos leva a entendê-lo como um rizoma e/ou rede.

Nesse emaranhado, opera o currículo escolar que está em constante relação com a aprendizagem das crianças, as práticas docentes e os currículos institucionais. O currículo vai, então, compondo-se e transformando-se. Carvalho (2009) aponta que, à medida que nos envolvemos nesse currículo, vamos refletindo sobre ele. Passamos a considerar a sua complexidade tecida nas redes de conversações, seguindo direção para a sua realização. Buscamos, nos afetos e afecções, potência de uma vida inventiva e cartografamos, portanto, currículos. Sendo assim,

[...] perspectivar o currículo como redes de conversações e ações e ações complexas remete à compreensão de que conhecimentos, informações, signos, significações, afetos e afecções são produtos das relações estabelecidas com os outros e dos outros entre eles, evitando, desse modo, a burocratização e a normalização de indivíduos ou grupos de indivíduos tomados de forma abstrata e fictícia (CARVALHO, 2009, p. 116).

Quando nos propomos a pensar os currículos produzidos nas escolas, não acreditamos em entradas e saídas para sair do labirinto e alcançar os conhecimentos. O que queremos é alimentar os minotauros. São eles que quebram paredes, produzem esconderijos e passagens secretas em uma infinidade de percursos. Currículos travessos, assim como as crianças, questionam a rotina, os combinados, fabulam histórias, interrompem a história infantil para contar um acontecimento familiar, recusam-se a fazer a atividade, envolvem-se nas proposições mais “simples”, dançam com os conhecimentos, riem com os afetos e apostam em uma estética da existência.

Isso não quer dizer que, nas produções curriculares entre *crianças professoras crianças*, não haja uma intencionalidade pedagógica, em que existe um desejo docente de viver a intensidade de saberes com as crianças. No entanto, “[...] não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver” (CORAZZA 2013, p. 164). Nós professoras pensamos com a pedagogia quais percursos desejaríamos trilhar, quais caminhos pedagógicos gostaríamos de construir com as crianças, mas são elas que indicam novas possibilidades de viver os currículos nas escolas. São nas relações entre crianças e professoras e crianças que as dobras e redobras são produzidas, onde mundos possíveis contagiam as singularidades dos indivíduos e criam outros trajetos pelas dobras do labirinto. Não há, assim, a pretensão de pensar que todos aprendem de

um modo e se afetam pelos currículos da mesma maneira. Há um labirinto de possibilidades, e cada criança percorrerá o seu à sua maneira.

Ao pensar na escola e nos sujeitos que a constroem diariamente, afirmamos a força da diferença e da (in)completude, a qual torna impossível determinar os desdobramentos do pensamento quando estamos em contato intensivo com as crianças e com os currículos. Pelos percursos que trilhamos com as crianças pelos *labirintos escolas*, não há um desejo de achar a saída, tampouco definir a chegada, até porque quem pode afirmar que estamos perdidos?

Ào final do dia, a professora distribuiu alguns livros infantis para que as crianças pudessem ler e manusear. Sentamos com as crianças e começamos a ler algumas histórias sugeridas por elas. Após a leitura de alguns, uma criança aproxima-se com uma história que tratava de animais. Animais fabulados, pois as ilustrações e os animais representaram a mistura de dois animais.

— Tia, que animal é esse?

Apontei onde estava escrito e respondemos:

— Aqui está escrito que é um Girafante.

— Mas Girafantes não existem! — Respondeu uma criança que estava próxima.

— Existe em outro mundo! — Contra-argumentou a criança que estava com o livro.

CURRÍCULOS E TERRITÓRIOS E COMPOSIÇÕES E DESEJOS E FABULAÇÃO...

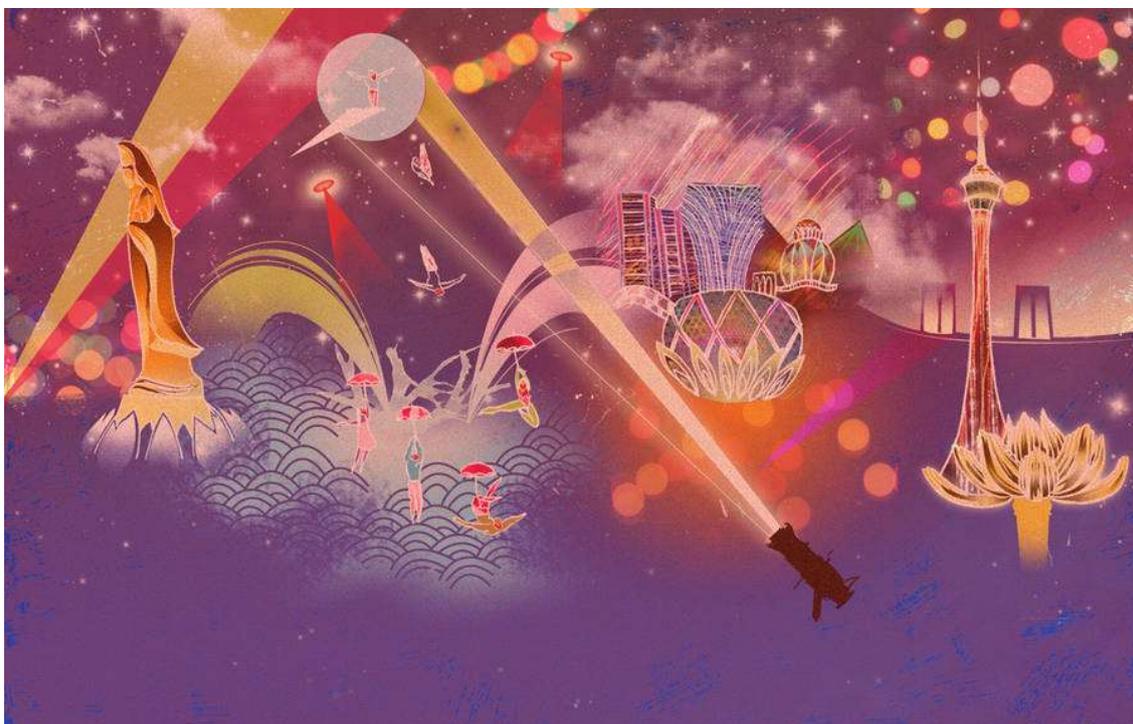


Figura 12 – *Currículo território*

Artista: Ziyus630

Fonte: <https://www.deviantart.com>

D

escaminhos (des)contínuos, danças, pulos, escorregas, trilhas, sorrisos e angústias desformam as formas de ser criança e docência e escola e aula e currículo, ou melhor, vivem processos de des-re-territorialização. Acontecimentos criam, assim, percursos que forçam processos de reterritorialização onde as afecções e os devires-crianças produzem currículos nômades no plano de imanência.

Desse modo, currículos, crianças e docentes caminham pelo labirinto em uma constante metamorfose. Ao entrarem em processos de composição e de afecção, dão passagem a uma vida que fabula e experencia o devir-criança. As virtualidades que buscam uma atualização realizam-se nos encontros afetivos, cujas linhas de fuga que circulam no espaço físico vão traçando outros possíveis e desenhando outros mapas intensivos.

Os currículos, portanto, caminham *entre* as experiências de crianças e professoras, produzem dobras que se derivam para aprendizagens diferenciais. As marcas ou expressões de um *currículo território*, desse modo, não se fecham em determinações ou

caminhos circulares, elas propagam-se em meio ao próprio caos que (des)organiza os currículos por meio das próprias experiências das crianças e do devir-criança na docência.

A sala de aula, o pátio, o refeitório e as saídas (des)controladas para atividades fora da escola. Uma conversa complicada. Uma criança que chora. Outra que corre. Um corpo sem órgãos em seus estratos e planos, suas fabulações, agenciamentos. Aula fora da escola. O currículo é, assim, ordem do caos. É produzido nos momentos dentro e fora da escola. Ele se faz, portanto, na rua, nas brincadeiras, no banheiro, no parquinho do bairro ou nos passeios pela cidade. Como produção, o currículo não se opõe às produções nas salas de aula, mas as aprendizagens diferenciais entrecruzam-se em todo *espaçotempo* em que habitamos. Assim, nesse caos, o que é singular a cada sujeito é atravessado pelo corpo sem órgãos. No caos, desse modo, o *currículo território* circula. O currículo, podemos dizer, organiza-se como ritornelo.

Pode até parecer estranho pensar no currículo como ritornelo, mas o convite de Deleuze é pensar a filosofia como “[...] a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE, GUATTARI, 2000, p. 10). Portanto, a produção filosófica requer encontros, capturas, achados e roubos. “Roubar” um conceito, na perspectiva deleuziana, é uma atitude criativa, pois retomar um conceito filosófico é recriá-lo, dar a ele novas significações, produzindo, assim, conceitos novos ou dando novos usos para ele.

Desse modo, a ideia não é contemplar nem refletir sobre o mundo, ao invés disso, o filósofo experimenta-o. Aquele que, desse modo, se expõe a processos de contaminação e contágio percorre o *mundolabirinto* e faz das experiências elementos para a criação de conceitos. Estes, por sua vez, nunca estão predefinidos, eles dobram-se ao infinito, pois “[...] tanto mais o conceito é criado, tanto mais ele se põe” (DELEUZE, GUATTARI, 2000, p. 20).

Os conceitos, portanto, não são simples. São multiplicidades de conceitos, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Desse modo, muitas vezes, em um conceito há pedaços e componentes vindos de outros conceitos que buscavam responder a outros problemas e supunham outros planos. Eles vão ao infinito, sendo criados, mas não são, jamais, criados do nada. “Ele é imediatamente copresente sem nenhuma distância de todos os seus componentes ou variações, passa e repassa por eles: é um ritornelo, um *opus* com sua cifra” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 33).

No abecedário de Deleuze (1988), a questão da criação de conceito é amplamente discutida, destacando o ritornelo.

Criamos ao menos um conceito muito importante: o de ritornelo. Para mim, o ritornelo é esse ponto comum. Em outros termos, para mim, o ritornelo está totalmente ligado ao problema do território, da saída ou entrada no território, ou seja, ao problema da desterritorialização. Volto para o meu território, que eu conheço, ou então me desterritorializo, ou seja, parto, saio do meu território? (DELEUZE, 1988, p. 57-58).

Embora Deleuze não tenha discutido sobre o currículo diretamente, vamos roubar o conceito de ritornelo e dar outros e novos usos para ele. Na tentativa de tentar fugir de uma representação ou universalização do conceito – como currículo *é isso*, ritornelo *é aquilo* –, Deleuze e Guattari apresentam uma espécie de trilogia envolvendo o conceito de *ritornelo*... ora... ora... ora... Vamos, assim, aproximar-nos da sua teorização para pensar o currículo como o *ritornelo*... ora... ora... ora...

Ora se vai do caos a um limiar de agenciamento territorial: componentes direcionais, infra-agenciamento. Ora se organiza o agenciamento: componentes dimensionais, intra-agenciamento. Ora se sai do agenciamento territorial, em direção a outros agenciamentos, ou ainda a outro lugar: inter-agenciamento, componentes de passagem ou até de fuga. E os três juntos. Forças do caos, forças terrestres, forças cósmicas: tudo isso se afronta e concorre no ritornelo (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 124).

O ritornelo sempre se relaciona com outros ritornelos. Esses três momentos não são sucessivos em um processo de evolução, em um caminhar predefinido pelo *labirintoescola*; são aspectos que estão em uma coisa só, o ritornelo: ora um aspecto, ora outro, ora ainda outro.

O currículo, assim, opera de modo não pragmático, ou como uma pista de corrida. Crianças e professoras no percurso pelo *labirintoescola* criam currículos em todos os cantos, nos contos de fada, nos momentos de pátio, nos abraços carinhosos entre si, nos momentos de roda... Ora, o *currículo território* segue em movimento circular, em três dimensões, ou três aspectos como o ritornelo, em processos de territorialização e desterritorialização. Assim, se o ritornelo “[...] é territorial, é um agenciamento territorial” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 124), o currículo produz-se no território do *labirintoescola* e no *labirintomundo* e transforma as paredes do labirinto, de modo que as aprendizagens transpassam seus infinitos movimentos de des-re-territorização, (des)formatando as paredes do labirinto e criando dobras e redobras nas crianças e professoras.

Pensar, portanto, nos agenciamentos territoriais que fazem com que os currículos sofram os movimentos e modifiquem a organização do labirinto requer que

problematizemos as relações entre o ritornelo e o território. Nos próprios deslocamentos territoriais, Deleuze e Guattari problematizam o ritornelo, e podemos sugerir outros usos de conceito, apostando esteticamente na produção de currículos nômades.

Desse modo, iniciemos com a questão do território. Com Deleuze e Guattari, quando tratamos de terra, território e processos de des-re-territorialização, “[...] não é a terra dos geógrafos nem dos geólogos, é uma terra abstrata que difere incessantemente de si, que conseqüentemente se ‘desterritorializa’ o tempo todo em relação a si mesma que nasce dessa mesma ‘desterritorialização’” (LAPOUJADE, 2015, p. 39).

Portanto, o próprio território é, de fato, um ato, são meios e ritmos que se afetam e, desse modo, “territorializa”. Nesse sentido, são as marcas que fazem o território, não a sua relação a uma marca qualitativa, justamente pelo seu constante processo de mudança de ser nômade. Por isso, as funções do território não são as primeiras, elas supõem antes uma expressividade que faz o território. Sendo assim, o território e as suas funções são o produto da territorialização. “A territorialização é o ato do ritmo devindo expressivo, ou dos componentes de meios devindo qualitativos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 129).

Ao tratar, assim, do território e da própria modificação em processos de des-re-territorialização, o ritornelo vai “[...] em direção ao agenciamento territorial, ali se instala ou dali sai” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 94) e, conforme já mencionado, vai em direção a outros ritornelos. “Pode dizer que o território é o primeiro de todos os agenciamentos [...], pode dizer que todo fenômeno é uma pretensão. Com efeito, as pretensões não passam de composições de espaços-tempos – ou de ritornelos, isto é, uma vez mais de territórios” (LAPOUJADE, 2015, p. 40).

Os ritornelos, portanto, operam em três dimensões transitando pelo plano de imanência em direção ao agenciamento territorial. Como o próprio Deleuze e Guattari problematizam: ora no meio, ora territoriais, ora cósmicos:

1) ora se vai do caos em busca de um território, ou de um agenciamento territorial. Nesse *componente direcional*, em meio ao caos, busca a direção do centro, do ponto; é como uma criança que, no escuro, busca uma única direção, um ponto estável, cantarolando uma cantiga conhecida para manter-se no centro; ou quando uma criança faz uma pergunta desconcertante, e nós professoras buscamos um ponto de apoio para não sucumbir com a questão; ou ainda, quando justificamos, em milhões de argumentos, os motivos pelos quais uma criança não aprende daquele modo, daquele jeito esperado e desejado, o caos rasga-nos e buscamos, a todo o momento,

o centro, um território “seguro”, em alguns casos um “laudo” psicológico ou neurológico;

2) ora se organiza o agenciamento, de modo que traça o território em torno do centro, de um ponto; em seu *componente dimensional*, não se busca mais por um ponto, mas se coloca em relação a um território que se possa construir com o mínimo de segurança; por isso, traçam-se, no espaço íntimo, mecanismos para o caos ficar na exterioridade, criando meios para que as ações sejam cumpridas e as obras realizadas; os ritornelos, portanto, criam e consolidam um território: quando uma criança que, ao perguntar “o que são bactérias”, no meio de uma canção, leva a professora a explicar, no desejo de entendimento de linguagem e abstração, e descrever que são bichinhos muito pequenos e podem nos fazer passar mal e podemos ficar doentes;

3) ora, quando um agenciamento territorial sai em direção a outros agenciamentos, esses movimentos do ritornelo que operam as linhas de fuga em processos de desterritorialização que colocam o território em instabilidade, ou em constante transição, são, portanto, os interagenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), em que ocorrem os componentes de passagem ou os componentes de fuga. É uma criança que, em meio a um desenho com papel e lápis de cor, questiona-nos os motivos pelos quais o pai dela foi preso.

Desse modo, a tríade do ritornelo, busca “1. Procurar um território; 2. Partir ou desterritorializa; 3. Retornar ou se reterritorializar” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 95). Pensar, portanto, o currículo como ritornelo é propor como a instabilidade do território e os próprios agenciamentos modificam a organização curricular. Por isso, um currículo que busca certa estabilidade de processos de *ensinoaprendizagem* tende a um endurecimento nas relações por não saber lidar com o próprio caos que modifica o seu *currículo território*. Por esse motivo, tecemos problematizações aos códigos alfanuméricos e modo cartesiano em que a BNCC tem defendido a corporificação do currículo da educação infantil.

Esteticamente apostamos na produção de currículos nômades, dos quais, no caos, nascem os *ritmos*, os *meios* e os currículos. No desejo de codificar os currículos, entendendo o código como uma repetição periódica, o caos transpassa-os pelo meio, onde cada código é um estado perpétuo de transcodificação. O meio, portanto, não se refere a algo unitário ou ao meio que passa constantemente de um meio para outro; mas são os meios que passam um no outro. Os meios, assim, são abertos no caos, que os ameaça de

esgotamento ou de intrusão, mas “[...] o revide dos meios ao caos é o ritmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 125).

Nos compassos ritmados do currículo, experienciamos processos que nos marcaram na desterritorialização dos currículos, os quais foram contagiados pelos meios que os atravessaram, provocados pelo próprio caos produzido pelas deformações das formas de crianças e professoras.

Lançamo-nos, assim, pelos deslocamos para uma “aula de campo” pelos arredores da escola. O projeto das professoras consistia em conhecer o mangue, a vegetação que circunda o bairro. Saímos da escola nos caminhos que usualmente são muito conhecidos pelas crianças. No trajeto, outro modo de olhar pelo píer, buscar caranguejos escondidos nas pedras à beira-mar, ou avistar alguns peixes que bailavam pela imensidão do mar calmo, o sol que refletia nas pequenas ondas produzidas pelo dançar do vento. O currículo nômade fez-se morada momentânea, encostada no píer. O *espaçotempo* conhecido pelas crianças transformou-se em momento de investigação, de indignação de algumas, devido a garrafas plásticas que “nadavam” com os peixes. As professoras destacavam as características do mangue à procura dos caranguejos, e, assim, fomos percorrendo a beira do mar.



Figura 13 – *Currículo território* que se produz no mangue
Fonte: Arquivo Pessoal

O término do trajeto desencadeou uma visita a um parque urbano muito próximo à escola. Grama verde. Parquinho com areia. Árvore centenária. Pássaros a cantarolar. Apesar da exuberante natureza, parque deserto. Inabitável pela própria orientação da comunidade. A pedagoga, conhecedora dos ritmos do bairro, garantiu que, naquele dia, não teríamos problema e iríamos com as crianças ao parque. O caos começou a sacudir as estabilidades, e, apesar de acompanhadas por alguns membros da comunidade, sentiam certo ar de medo e insegurança.

As crianças, todavia, mal conseguiram conter tamanha alegria entre brinquedos, brincadeiras. O currículo nômade já se transformara, passou a habitar os próprios afetações das crianças com o parque: nas brincadeiras produzidas; nos pés descalços em contato com a grama e a areia; no corre-corre para todos os lados; na procura de sementes; e na competição para tentar lançá-las mais longe. Na topografia do próprio parque, havia um relevo que imitava um escorregador. O caos passou a (des)organizar. Uma criança escorrega.

– Cuidado com a roupa, menino!

– Vai sujar a sua roupa.

Duas crianças escorregam. Três. Quatro. Muitas.

A pedagoga fez com que o devir-criança atravessasse seu o corpo e, quando menos esperávamos, começou a escorregar em pequena topografia gramada: subia e descia. Passou-se a organizar a descida.

– Todos esperam quando eu falar três.

E, no comando da pedagoga, lá desciam todos em meio a sorrisos, gargalhadas e produção de afetos e afecções. As professoras passaram a gravar, contagiaram-se com a pedagoga. Passaram a organizar a descida.

– Vamos lá, eu vou contar três: um, dois, três.



Figura 14 - O currículo território que escorrega
Fonte: Arquivo pessoal

Processos de desterritorialização atravessaram os modos de as professoras experienciarem o parque. Escorregamos juntos! Reterritorializamos outros modos de habitar o *labirintoparque*. O ritornelo territorial, assim, mostra-se como “muda de intensidade para se fazer sedutor” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 140).

Tal sedução desdobrou-se por outros dias no *labirintoescola*. Muitas professoras contavam-se entre si as aventuras da pedagoga:

– Ah, se eu tivesse aqui na escola eu teria ido também! – Afirmava a pedagoga que estava em formação fora do espaço do *labirintoescola*.

– Quando estava professor, adorava fazer intervenções naquele espaço. Certa vez, “pintamos” o parque com TNT! – Rememorava o atual diretor.

As professoras passaram a apresentar as gravações umas às outras. Assim, o ritornelo e o currículo nômade vão-se desdobrando em linguagens e acontecimentos, mostrando-se ser uma questão de *consistência*, e mantêm-se juntos em um mesmo intra-agenciamento por meio de elementos heterogêneos, por isso eles “[...] não se constituem inicialmente mais do que um conjunto vago, um conjunto discreto, que tomará consistência...” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 140).

Mas o ritornelo também apresenta a necessidade de manutenção no território. É a marca de um currículo nômade que busca o centro, esperançoso de certa segurança. Eis aí tantas justificativas para as atividades propostas, ou os motivos pelos quais se descrevem as crianças em nomenclaturas, tais quais os códigos alfanuméricos.

- Não, hoje, não, estou de TPM, venha na minha sala outro dia.
- Esse menino só pode ter TDAH, ele não para na roda.

Tais agenciamentos são marcas de um endurecimento dos próprios corpos, pelos quais anseiam pela estabilidade territorial. É o mesmo que leva Teseu a se amarrar ao fio de Ariadne.

O labirinto é sempre um espaço de instabilidade. O currículo nômade muda e organiza-se a todo o momento, pela própria dinâmica da vida, provocado pelas dobras e redobras que compõem a própria organização do labirinto. Por esse motivo, sempre há processos de des-re-territorização que afetam, de maneira significativa, os modos de como caminhar, as maneiras de produzir currículos, linguagens e conhecimentos. Ora, ora, ora, os currículos, assim como os ritornelos, estão sempre em constante conexão, mudando de direção, justamente porque “[...] há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 127).

VONTADE CRIADORA: AFETOS, DEVIRES, INVENÇÕES...



Figura 15 - O encontro com o inesperado

Artista: OhAnneli

Fonte: <https://www.deviantart.com>

D vontade criadora. Potência de vida. Vida afetiva, que se recusa a seguir em linha reta, em direções definidas, pois *uma* vida, enquanto imanência, pulsa e busca os desvios. “[...] vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos” (DELEUZE, 2002, p. 14).

Tal acontece com os currículos que se atualizam nos sujeitos e objetos, produzindo vida, criações, afetos e devires. Quando pensamos no currículo como nômade, que se produz em rede ou rizoma, apostamos em processos de criações imanentes, pois, no encontro dos currículos com as crianças, não há como indicar entradas nem saídas, tampouco aferir resultados ou enquadramentos compartimentalizados dos conhecimentos.

A criança, quando cria, fabula e transforma os currículos e coloca *uma* vida em constante movimento, recusa as representações e os aprisionamentos do pensamento. E,

mesmo quando um afeto triste transpassa seu corpo intensivo, ela cria outros modos de viver, de fabular.

A fabulação criadora nada tem a ver com uma lembrança mesmo amplificada, nem com um fantasma. Com efeito, o artista, entre eles o romancista, excede os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido. É um vidente, alguém que se torna. Como contaria ele o que lhe aconteceu, ou o que imagina, já que é uma sombra? Ele viu na vida algo muito grande, demasiado intolerável também, e a luta da vida com o que a ameaça, de modo que o pedaço de natureza que ele percebe, ou os bairros da cidade, e seus personagens, acedem a uma visão que compõe, através deles, perceptos desta vida, deste momento, fazendo estourar as percepções vividas numa espécie de cubismo, de simultaneísmo, de luz crua ou de crepúsculo, de púrpura ou de azul, que não têm mais outro objeto nem sujeito senão eles mesmos criações, afetos, tristezas, alegrias, devires (DELEUZE, GUATTARI, 2000, p. 222).

Trata-se de *uma* vida que fabula e inegavelmente é afetada por afetos tristes, mas que, ao passo que resiste à morte e à tristeza, se torna também um ato político, uma aposta ética na vida que transpassa, em muito, as estatísticas ou as nomenclaturas daquele que sabe e daquele que não sabe, ou os estereótipos do aluno ideal e/ou família ideal. Tais modelos idealizam certa linearidade nos processos vividos, uma uniformidade para a própria vida. Contudo, não nos contentamos em pensar a imanência da vida de modo transcendente ou racional. A imanência espera uma ruptura, que é atravessada por uma linha de fuga, e dobra-se ao infinito, derivando outros modos de produzir *uma* vida.

Desse modo, no encontro com o inesperado, um afeto triste dá passagem a outros modos de produzir e viver os currículos nômades, já que ninguém pode antecipar a potência de um encontro. E, no encontro com os sujeitos e objetos, as insurreições se prolongam molecularmente, até mesmo de modo imperceptível, resistindo, assim, aos currículos prescritivos ou aos afetos tristes (COMITÊ INVISÍVEL, 2016).

Produzir currículos na imanência da vida, insurgindo contra os aprisionamentos é da ordem do acaso, ou melhor, dos acontecimentos. Quando somos atravessados com eles, somos levados a nos perguntar: O que aconteceu? De que modo chegamos a esse ponto? E, agora, o que pode acontecer? Em que momento começou? Pouco importa a resposta a essas inquietações, pois, quando algo passa e afeta os sujeitos envolvidos, criam-se fabulações, produzem-se devires, currículos, linguagens e conhecimentos, justamente porque “[...] um agenciamento, nesse sentido, é uma verdadeira invenção” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 94).

O agenciamento é uma vibração com uma infinidade de harmônicos ou de submúltiplos, tal como uma onda sonora, uma onda luminosa, ou mesmo uma parte de espaço cada vez menor ao longo de uma duração cada vez menor. Pois o tempo e o espaço não são limites, mas coordenadas abstratas de todas as séries, elas próprias em extensão: o minuto, o segundo, o décimo de segundo (DELEUZE, 1991, p. 119).

Não há como descrever minuciosamente um acontecimento, mas há uma tentativa em relatar o que afetou aquele momento e fez ser resistente ao aprisionamento, pois o acontecimento é provocado por encontros entre sujeitos e objetos que produzem afetos, perceptos, devires, criações, linguagens e conhecimentos.

Nos trajetos que percorremos pelo *labirintoescola*, vários acontecimentos transpassaram o corpo do cartógrafo, também indicaram as mudanças de percursos, produziram dobras nos currículos e foram capazes de indicar outros modos de trilhar com os currículos nômades. É óbvio que os acontecimentos mudam os trajetos daqueles que os viveram; no entanto, é inegável pensar como as crianças, ao serem atravessadas por um afeto triste, nos mais variados momentos da rotina diária, nos surpreendem, ao mudarem a organização do labirinto e indicarem outros caminhos a serem percorridos, transpondo, assim, os muros rígidos que o compõem. Com suas picaretas fabuladoras e suas lanternas criadoras, produzem outros caminhos, indicam outros percursos, perscrutam o (im)pensável. “Acontece alguma coisa que muda tudo, que desloca, as potências e as capacidades” (LAPOUJADE, 2015, p. 67). E, para nós, isso é produção de conhecimentos, currículos e outros modos de apostar nas produções das crianças.

Um desses momentos de insurreição foi produzido em um grupo de quatro crianças. O planejamento da escola consistia em viver um dia com a família, em que cada criança produziria algo com os seus responsáveis. A turma que estávamos acompanhando confeccionaria um tambor utilizando latas de alumínio e diversos materiais para que fossem decorados.

As crianças chegaram eufóricas, já procurando pelas latas e apetrechos que utilizariam. Fizeram o lanche, e os responsáveis, após a primeira refeição, foram liberados para entrar na escola e começar a oficina com as crianças. Tudo combinado: crianças sentadas nas cadeiras à espera; corpos inquietos; pés que não paravam; ansiedade pela chegada de seus familiares; os adultos começavam a chegar e logo identificavam seus filhos e se organizavam proximamente das crianças; a cada chegada de novo adulto, uma euforia diferente; os olhos brilhantes e os entusiasmos não eram o mesmo para todas as crianças; com a chegada dos adultos, as crianças que estavam

desacompanhadas passaram a perder o seu lugar naquele espaço e saíram das cadeiras em que estavam sentadas para que os adultos pudessem acomodar-se; e, quatro delas ficaram próximas à porta, à espera de alguém para acompanhá-las; o tempo passou devagar para elas, e ninguém chegou; findado o horário, as crianças aproximaram-se da professora e perguntaram pelos seus pais e mães, e a professora, sem saber o que responder, desconversou e disse que não puderam vir, mas que a tia as ajudaria a confeccionar o tambor. Vendo a necessidade da professora em uma sala abarrotada de crianças e adultos, logo arrumamos um lugar para nos acomodarmos com as quatro crianças, tristonhas e “abandonadas”.

Em meio a muitos adultos, apetrechos, latas, tinta e cola, arrumamos um lugar apertado para sentar no chão, quase que debaixo da mesa da professora que corria para todos os lados, tirando dúvidas dos adultos e ajudando na utilização da pistola de cola quente.

Quase invisíveis ficamos. Pegamos as latas que sobraram, dois potes de tinta, algumas folhas A4, cola e *glitter*. Começamos a produção dos nossos tambores, e as crianças, tomadas por um afeto triste, foram pintando as respectivas latas e passaram a pintar o papel e a utilizar o *glitter*. Elas foram experimentando materiais e indo para além do tambor. As folhas A4 foram tomadas pela tinta, bem como as mãos e braços das crianças.

E, quando parecia que tudo estava perdido, algo inesperado surge, o acaso, da ordem do acontecimento. Em meio a um grito misturado de euforia, entusiasmo e satisfação, uma criança diz bem alto:

- É uma amoeba¹⁷... eu fiz uma amoeba! Olha, tia, eu fiz uma amoeba!
- Deixe-me me ver! É mesmo, você fez uma amoeba!

A professora, que estava perto, aproximou-se para saber o que havia acontecido, mas nem mesmo nós tínhamos entendido. As outras crianças, tristonhas, viraram para a *meninacientista* e começaram a perguntar de que modo ela tinha conseguido produzir o brinquedo gelatinoso. A menina, quase que manipulando instrumentos de laboratório, passou a explicar e ensinar, com muita calma e destreza, a produção do material gelatinoso.

¹⁷ Amoeba é um brinquedo em forma de massa gelatinosa. Ele tem a possibilidade de formar bolha, esticar, enrolar, enfim, ter várias formas, e isso o torna um brinquedo muito atrativo e relaxante.

– Faz assim – explicava a *meninacientista* – coloca um pouco de cola no papel, pode ser bastante, e depois um pouco de tinta, aí é só mexer com as mãos e vira uma amoeba.



Figura 16 - A *meninacientista* e a sua invenção
Fonte: Arquivo pessoal

As outras crianças logo se apropriaram da *aulaacontecimento* que acabaram de experienciar e passaram a organizar o próprio material. Vendo a escassez dos recursos, não perdemos a oportunidade e logo providenciamos mais cola, tinta e *glitter*. O tambor? Ah, esse nem foi mais utilizado! As quatro crianças tristonhas haviam-se transformado em quatro crianças criadoras e cientistas.

A produção da amoeba deu passagem à produção de conhecimentos, afetos e linguagens. Na fabricação do inusitado brinquedo, a *criançacientista* colocou o pensamento em movimento. O inesperado transformou-se em algo a ser partilhado, ensinado a outras crianças, e a sua invenção ampliou a potência de agir contagiando todo o grupo que estava com ela. Desse modo, “[...] é necessário opor aos planos de austeridade, é uma *outra ideia de vida*, que consiste, por exemplo, em partilhar em vez de economizar, em conversar em vez de calar, de lutar em vez de sofrer, em celebrar as

vitórias em vez de invalidá-las, em se aproximar em vez de manter distância” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 61-62).

As *fabuloinvenções* e as crianças produzem outros modos de viver e produzir currículos que acontecem assim, por acaso, em meio ao caos. Rasgam as paredes do labirinto, quando, com suas lanternas, olham pelas fissuras, pelas dobras criadas e fabuladas, e, conseqüentemente, outros focos de luminosidade passam a ser produzidos, os quais indicam outros caminhos a seguir. Desse modo, os currículos vão ganhando movimento, deslocando-se incansavelmente e dobrando-se pelos percursos labirínticos que percorrem.

Currículos e *uma* vida que se desdobram coletivamente em devires, invenções, afetos e fabulações. Eis a potência dos bons encontros.

Um dia como qualquer outro no labirinto escola. Em um (des)caminho constante pelas interseções e bifurcações do labirinto, sentia-me perdida era, portanto, um dia para ficar no pátio.

O que acontecia naquele lugar em que correr é permitido até certo ponto? As crianças com uma bola de futebol brincavam alegremente correndo por todos os lados. O futebol impulsionava seus corpos na produção de movimentos intensivos. Os gols eram comemorados nas demarcações virtuais que criaram, até que uma criança se machuca. Com o dedo bem ferido, chega perto de nós em busca de socorro. Encaminhamos a criança à sala da pedagoga.

Buscávamos insistentemente o telefone de algum familiar, o cadastro desatualizado, a agenda sem contato telefônico. Ligava-se para alguns números e todos não correspondiam a nenhum membro da sua família. E ali estava o menino acompanhando as ligações na busca incansável pelos contatos familiares. Até que, diante de tanto desespero, perguntamos à criança:

— Você sabe o telefone da sua mãe?

A criança respirou fundo, olhou atentamente para nós e respondeu com muita certeza:

— Sei que ele é preto.

Para nós, aquilo bastou, interrompemos a procura e nos afetamos profundamente com a *fabula invenção* criada pelo menino. Acolhemos, limpamos o ferimento e o acompanhamos nas atividades programadas para aquele dia.

HORA DA RODA! O CURRÍCULO QUE DOBRA NA RODA...



Figura 17 - ... em dobras...

Artista: Yuuta Apple

Fonte: <https://www.deviantart.com>

Roda. Hora da roda. Vamos sentar na roda. Vamos guardar os brinquedos.
Hora da roua.

Roda, roda, roda, o currículo dobra na hora da roda.

Os momentos de roda são parte comum da rotina de muitas crianças e professoras nos centros de educação infantil. Nesse momento cotidiano, professoras e crianças produzem fabulações, canções, currículos, linguagens e conhecimentos.

De modo geral, esses momentos acontecem geralmente com uma mesma sequência e dinâmica: conversa inicial sobre o dia e/ou fim de semana, cantigas infantis (ou não), conversa sobre a rotina diária, discussão e/ou apresentação sobre a produção de alguma atividade coletiva e confabulação sobre assuntos aleatórios que emergem das crianças.

Engana-se aquele que pensa que esse momento é apenas mais um ou é sempre a mesma coisa. A rotina pode até se repetir, mas as dobras que são criadas partem para caminhos incontrolláveis. Isso porque os signos produzidos pelas crianças e professoras

se organizam sempre de uma nova maneira, fazendo que novas formulações apareçam, criando-se, assim, regimes de *enunciados*. Estes, por sua vez, associados aos *estados das coisas*, levam os corpos a se misturarem, penetrarem e afetarem (DELEUZE; PARNET, 1998). Um agenciamento, portanto, opera em um emaranhado de subjetividades, de fluxos e de linhas que percorrem múltiplas direções, por isso um agenciamento “[...] é uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos – de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma ‘simpatia’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 83).

Os momentos de roda, assim, compõem a rotina no *labirintoescola* e, nessa



Figura 18 - A roda nunca é roda
Fonte: Arquivo pessoal

organização, criam currículos, linguagens, fabulações e devires. Essa tessitura de sentidos faz com que constantemente se mude a organização do labirinto, produzindo, desse modo, dobras e processos de subjetivação nos agenciamentos. As propostas de currículo sugeridos pela professora são colocadas em diálogo, em que, muitas vezes, são as próprias crianças que indicam seus desejos na construção de conhecimentos, trilhando outros percursos.

- Tia, o que são bactérias?
- São bichinhos bem pequenos que deixam a gente com dor de barriga.
- Onde moram as estrelas?
- As estrelas moram bem alto, e só as vemos à noite.

Tais conhecimentos que emergem das falas das crianças nem sequer são citados pelas propostas curriculares oficiais para a educação infantil, justamente porque como guia supõem o que o outro precisa e deve aprender. O currículo como produção não cabe em descrição, precisamente porque ele se coloca em movimento, em diálogo, em rede e rizoma, nos emaranhados labirintos dos centros de educação infantil. Assim, o currículo vai dobrando-se ao infinito nos momentos de roda.

Desse modo, nos momentos da rotina diária, muitos agenciamentos são produzidos. Uma polifonia de vozes pede passagem. Em meio a combinados entre crianças e professoras, de uma cantiga ou leitura de uma literatura infantil emergem falas referentes à vida cotidiana familiar, a brincadeiras, a acontecimentos do bairro ou ainda às próprias relações escolares. Os agenciamentos, assim, extraem do caos elementos que lhes servem. De um lado, ele – o agenciamento – é *agenciamento maquínico* de corpos, paixões e desejos onde há uma mistura de corpos agindo uns sobre os outros (ZOURABICHVILI, 2009), os quais têm uma territorialidade. Ele também é *agenciamento coletivo de enunciação* que tem “[...] pontos de *desterritorialização*, [...] ele sempre tem linhas de fuga, pela qual ele mesmo foge, e faz escoar enunciações ou suas expressões que se desarticulam, não menos que seus conteúdos que se deformam ou se metamorfoseiam” (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 154).

Os agenciamentos, assim, penetram em um campo de imanência ilimitado, do qual libera o desejo de todas as suas concreções e abstrações (DELEUZE, GUATTARI, 2017). As crianças sabem operar com os agenciamentos, imersas nas redes que circundam, trazem para os momentos de roda muito daquilo que as atravessa, fazendo desse momento um espaço de força imanente para as suas enunciações. Portanto, trazemos alguns agenciamentos dos quais fizemos com que a roda se transformasse em um espaço de produção de saberes, poderes, conhecimentos e currículos.

Iniciamos, assim, com um dos períodos mais tensos para o *labirintoescola*. Em determinado período da pesquisa, uma disputa do tráfico no bairro obrigou as crianças a ficarem em suas casas, privando-as de brincar na rua, como de costume. Esses fatos desdobram-se:

- Tia, ontem a gente não pôde brincar na rua, ficamos só em casa.

– É, meu pai falou para tomar cuidado, para a gente não levar tiro.

– Eu andei rápido com a minha mãe, olhando para todos os lados.

Esses questionamentos não poderiam passar despercebidos. Escola e comunidade trilhavam percursos angustiantes. As crianças que chegavam à escola permaneciam nas salas de aula, com janelas fechadas, e o movimento do labirinto se deu de maneira lenta e cautelosa:

– Tia, hoje não vamos no pátio?

A roda tornava-se, assim, momento de conversa sobre os desafios vividos naqueles dias. Por isso, não há como propor um currículo descolado da vida e definido em uma listagem de conteúdo. No encontro com as crianças e suas experiências de vida, o currículo dobra-se em percursos que surgem no enredo das suas relações cotidianas. Durante aquela semana, o planejamento foi sendo dobrado e redobrado, pois os dramas experienciados pelas crianças e adultos indicavam que era preciso produzir outros conhecimentos, trilhar outros percursos pelo *labirintoescola*.



Figura 19 - Agenciamentos na hora da história
Fonte: Arquivo pessoal

O uso da *literatura infantil* é um recurso muito presente nesses momentos. As histórias e fabulações criam outras possíveis histórias, e reverberam-se pelas paredes do

labirinto outros caminhos para os personagens, de maneira que as próprias crianças fabulam as suas histórias infantis. Mirandinha¹⁸ percorreu os compartimentos do *labirintoescola* por um longo período, e seu desejo de pegar uma estrela no céu fez com que as crianças criassem com ela estratégias para alcançar o objetivo, desdobrando-se em muitos questionamentos e problematizações. Os olhos das crianças, por sua vez, vibravam a cada descoberta da menina.

– Tia, conta novamente a história da Mirandinha?

– Tia, vamos tentar pegar uma estrela?

– Olha, tia, eu sou igual a Mirandinha!

– Tia, porque as estrelas ficam tão alto?

No encontro com a literatura, conhecimentos, linguagens e conhecimentos são produzidos, o currículo dobra-se e redobra-se em infinitas caminhos e percurso, do mesmo modo que o labirinto se reorganiza por outras bifurcações. Desse modo, em meio a uma infinidade de vozes que pedem passagem, o caos é rasgado pelos signos produzidos e pela afecção dos corpos. Os processos de subjetivação, assim, atravessam entre as linhas que nos constituem (molar, molecular e linha de fuga), produzindo, assim, dobras e redobras.

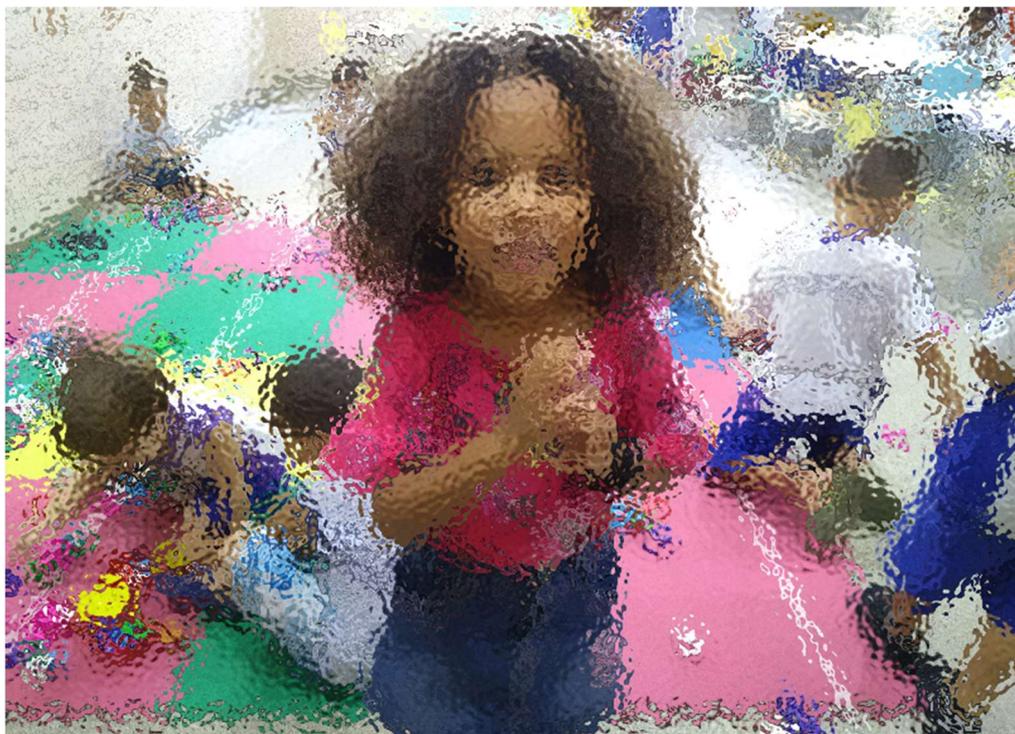


Figura 20 - Tira uma foto minha, Tia! Eu sou igual a Mirandinha.

Fonte: Arquivo pessoal

¹⁸ O capixaba Geonias Ribeiro de Araújo (Gió) é autor e ilustrador do livro *Mirandinha, a menina que queria pegar uma estrela*.

Nesse emaranhado de linhas em que somos construídos, caminhamos por outra via que se distancia daquela com que alguns pensadores da modernidade definiram a subjetividade, como Descartes. Em sua famosa expressão “Penso, logo existo”, marca-se uma perspectiva identitária, essencialidade, universal e utilitária, em que se espera que a caminhada pelo labirinto decorra de algo previsível e direcionado. Com Deleuze e Guattari, por outro lado, pensamos em processos de subjetivação, com os quais a nossa subjetividade é dobrada e redobrada na tessitura das linhas que constituem as nossas relações, de modo que a dobra una a nossa dimensão social e individual. Desse modo, cada corpo afeta-se por diferentes linhas em que é atravessado, já que “[...] o lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e dobras que constituem o lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora” (DELEUZE, 1998, p. 104).

Entender essa relação e as dobras que são produzidas nos processos de subjetivação é, à maneira de Foucault (2010), pensar nas relações de poder e saber, os quais, nas suas relações, constituem historicamente os regimes de verdade. Tais mecanismos organizam a sociedade e os processos de produção de subjetividade. Por isso, nunca é uma projeção interior, é, ao contrário, uma interiorização do fora, pois não se trata de uma reprodução do EU ou do UM, mas é uma reduplicação do Outro, ou do encontro do outro em mim.

Nas escolas, os discursos hegemônicos e as relações de poder e saber, produzidos historicamente, compõem o plano molar, atravessam os *espaçostempos* e continuam ganhando força. Quando uma criança se recusa a sentar na roda, mesmo assim precisa organizar-se para aquele momento; ou quando o reflexo do espelho se torna mais atraente que a história contada pela professora e a criança é convidada a olhar incessantemente para frente e prestar atenção na história; ou ainda quando é retirada da roda, pois estava “atrapalhando muito”. Mas tais linhas molares são atravessadas pelas linhas moleculares, onde estas operam de modo rizomático, quase que imperceptível, sempre em devir, e retiram o homem da rigidez dos estratos.

Nos mecanismos de controle para que o momento de roda aconteça, a professora tenta, a todo o custo, organizar a rotina diária e dar seguimento ao planejamento. Mas uma criança resiste às formalizações, coloca os braços para dentro da blusa, vira para o amigo ao lado e diz baixinho:

– Olha, eu não tenho mais braço!

As outras crianças, diante do inusitado, começam a fabular juntas, criam personagens e logo muitas outras crianças estão sem os braços. A professora não teve alternativa senão entrar nos processos de criação: interrompeu o planejado para aquele momento de roda e, com as crianças, rompeu com as linhas molares, produzindo, assim, linhas de fuga. Estas, por sua vez, desfizeram o Eu repleto de significação, entregaram-se a experimentações em devir. Romperam com o instituído e produziram mudanças nos percursos. Por serem linhas muito ativas, elas precisam ser inventadas, criadas, de modo que não seguem um modelo (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Por isso, “[...] não há linha molar que não comporte movimentos de fuga molecular que desfazem o conjunto molar ou o transformam [...]” (LAPOUJADE, 2015, p. 206), assim como não há “[...] multiplicidade molecular que não forme conjuntos pesados, unidades molares que aprisionam, regularizam-nas, organizam-se e que estruturam” (LAPOUJADE, 2015, p. 205).

Os processos de subjetivação, assim, produzem-se de modo coletivo em instâncias individuais, coletivas e institucionais e não instrucionais; por isso, pela sua característica plural e *polifônica*, não se condicionam a relações hierárquicas obrigatórias e definitivamente fixas. Isso porque não reconhecem nenhuma instância dominante de significação que guie as outras instâncias de acordo com uma causalidade unívoca. Mesmo que máquinas sociais busquem, a todo o momento, fabricar subjetividades, de maneira a angariar meios de reterritorialização conservadora da subjetividade, focos mutantes de subjetivação originam-se de uma singularidade, um corte, uma ruptura de sentido, uma fragmentação ou uma separação de conteúdo semiótico, produzindo processos de reterritorialização e linhas de fuga (GUATTARI, 1992).

Sendo assim, muitos enunciados discursivos hegemônicos adentram os centros de educação infantil e, nos momentos de roda, por vezes, ganham força colocando em problematizações os moldes/modelos sociais, bem ao modo atual de “menina veste rosa e menino veste azul”, pronunciado pela então ministra do governo¹⁹. Em um desses dias aparentemente comuns, a professora relatou-nos, no início da tarde, certa preocupação com uma determinada criança. O menino loiro de cabelos longos encontrava-se triste, cuja energia habitual tinha perdido certa intensidade. Incomodada com o menino que não participava, de maneira habitual, da rotina diária, especialmente da roda, momento em

¹⁹ Circula na internet um vídeo amador no qual Damares Alves, a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, do governo do presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro, afirma que é inaugurada agora uma “nova era” no país, em que “menino veste azul e menina veste rosa”.

que, segundo a professora, favorito do menino de cabelos longos, fez com que o interesse pelas músicas e os momentos em que opinava dessem passagem a certa tristeza. Algo estava fora de compasso. Na hora da roda, a professora perguntou ao menino o motivo de tamanho abatimento. O menino sem perder tempo, respondeu:

– Os meninos estão falando que menino não tem cabelo comprido.

Aquela se tornou uma resposta inesperada. O que fazer diante de tamanha idealização para crianças de 4 anos? Quem determinou que menino não pode ter cabelos compridos? Que processos de subjetivação são produzidos em enunciados como esse? Uma infinidade de questionamentos invadira-nos diante de tamanha sinceridade associada à informação do menino de cabelos longos. A professora parece que pensou: “O que fazer?”

A fabulação, assim, ganha força para pôr em questão tais regimes de verdade, dando passagem a outros modos de pensar a vida e os processos de subjetivação, produzindo rupturas, fragmentando assim ou instituindo. A professora respondeu:

– Mas tem muitos meninos que têm cabelos longos.

Sem acreditar na professora, o menino de cabelos longos perguntou incrédulo:

– Qual?

– Sabe o Thor? Então, ele é menino, super-herói e tem cabelos longos e loiros, iguais os seus! – respondeu a professora.

Tal resposta põe em questão os regimes de verdade produzido pelas próprias crianças. Os meninos que reverberavam ao tom da ministra produziram dobras no próprio modo de pensar, redobraram as paredes instituídas do *labirintoescola*. Os ecos que se mantinham reverberando pelos dispositivos de controle passaram a receber outra significação e conduziram as paredes do labirinto para outros caminhos e percursos enunciativos. O menino de cabelos longos e loiros, satisfeito com a resposta, passou as mãos nos cabelos, levantou-se, flexionou os braços à frente do peito fazendo força e disse bem algo:

– EU SOU O THOR!

As *fabulo invenções*, assim, criam dobras e redobras. Dobradas, produzem resistência aos mecanismos de normatização da vida. Aquele acontecimento acompanhou o menino por muitos outros momentos da rotina diária. No pátio, por exemplo, era comum vê-lo correndo para todos os lados, com os seus cabelos soltos ao vento, fabulando as aventuras do *meninothor*. Outras crianças o acompanhavam, transformando-se em outros super-heróis.

Por isso, a produção de subjetivação é uma questão de torcer, dobrar e redobrar. Desse modo, nas relações consigo, o indivíduo interior entrará nas relações de poder e saber, de modo que, imerso nesse sistema, começará a derivar, a dobrar-se. A subjetivação, assim, metamorfoseia, muda a todo momento, quase que vai renascendo em outros lugares e em outras formas, por isso a “[...] subjetivação se faz por dobras [...]” (DELEUZE, 1998, p. 111).

Essas dobras produzem currículos, conhecimentos e linguagens. O currículo, desse modo, dobra-se na hora da roda. Por mais que se tente, a roda nunca é uma roda: chega para trás, chega para frente, abre espaço para o amigo. Os jogos de saber e poder são colocados em jogo quando se propõe uma organização “uniforme”. Não, não é possível. Os corpos não param, o pensamento pede passagem. O colega mexeu no pé do amigo do lado, outro observou a professora, houve crianças que (não) observaram a professora.

– E aí, como foi o seu final de semana?

Uma imensidão de vozes perpassa o ambiente.

– Eu fui na praia.

– Minha mãe fez pastel.

As crianças começam a conversar umas com as outras. A professora começa uma canção. Uma criança não consegue fixar-se no chão, levanta-se em direção à caixa com lego e lá fica atenta ao encaixe das peças. Do mesmo modo, alerta as canções da professora e, quando sua cantiga favorita começa a ser cantarolada, abandona o lego temporariamente e vibra com as notas e melodias cantaroladas. Assim sendo, os processos de subjetivação são produzidos nesse emaranhado de movimentos de idas e vindas, sem pontos de partida ou pontos de chegada.

OS CURRÍCULOS QUE SE INVENTAM E FABULAM NA TEMPORALIDADE DO PÁTIO



Figura 21 - *Chonosaion...*
 Artista: Barbarasobczynska
 Fonte: <https://www.deviantart.com>

– **T**ia, hoje vamos para o pátio?

– Hoje tem pátio, tia?

– Agora é a hora do pátio?

Não há como negar, as crianças desejam ir ao pátio. Sempre perguntavam quando iriam. Muitas vezes, ao entrarmos na sala, alguma criança nos questionava:

– Tia, hoje vamos no pátio?

Ao respondermos que deveriam perguntar à professora, logo se percebia certo desapontamento, mas, mesmo assim, dirigiam-se à professora e repetiam a pergunta. Em dias de

chuva, quando a probabilidade de ir era muito reduzida, questionavam se iriam percorrer o compartimento do *labirintoescola*. Para as crianças, isso não tinha importância; afinal, por que não brincar no pátio em dias de chuva?

Piso de cimento. Sol escaldante. Uma árvore que faz uma modesta sombra. Alguns balanços, gangorra e uma casinha, e o mais interessante, uma pedra que foi incorporada à topografia da *paisagempátio*. Eis o compartimento mais desejado pelas crianças. O

deslocamento pelo *labirintoescola*, na maioria das vezes, era organizado em fila, porém nenhuma fila se organizava tão rapidamente quando a professora informava:

– Hora do pátio, vamos fazer a fila.

Ao ouvirem o pronunciamento, as crianças logo paravam o que estavam fazendo, organizavam o que estava “fora do lugar”, ou não, seguiam para fora da sala e posicionavam-se uma atrás da outra. Caminhavam no ritmo da professora, que conduzia o grupo de crianças. Mas, ao se aproximarem do pátio, algo inusitado as impulsionou, e a fila já começava a se reconfigurar até o momento que a professora liberava o acesso. Crianças para todos os lados: se havia algum grupo brincando, logo começavam a participar; se havia algum balanço ocioso, rapidamente era ocupado. Crianças correndo, brincando nos brinquedos, pelos cantos em grupos ou sozinhas. Era inegável a afecção das crianças pelo pátio.

Um espaço de liberdade e de brincar e de pular e de correr e de investigar e de gritar e de fabular e...e...e... No pátio, o labirinto produz dobras e redobras no tempo. O desejo imanente de um corpo desejante pelo pátio indica que esse espaço difere dos outros do *labirintoescola*. Mesmo diante dos mecanismos de controle sobre os corpos das crianças, em que, às vezes, são convidadas a “descansar” ou “pensar” devido às brincadeiras “proibidas” que insistem em produzir, elas não se fixam nesses momentos. Depois de serem liberadas do “descanso” cronológico cartesiano, as crianças já estão inventando, produzindo e fabulando outras brincadeiras e, muitas vezes, retornam para as brincadeiras “proibidas”. “Pátio – Se a escola não tivesse um, os alunos não a suportariam” (CORAZZA; AQUINO, 2011, p. 112), e isso talvez justificaria o possível motivo de tamanho desejo de estar no pátio.

Era comum, ao final do dia, encontrarmos crianças brincando com seus responsáveis no pátio. A pedagoga precisava lembrar-lhes que estava na hora de fechar a escola. De fato, as crianças não suportariam uma escola sem pátio, pois, nos percursos que trilhamos, desconhecemos outro espaço que seja mais oportuno para que crianças experienciem suas infâncias de maneira mais intensiva. Brincam, inventam, fabulam e criam, e, nesse espaço do *labirintoescola*, os olhares de controle são menos perceptivos, mesmo que existam.

Munidas de suas picaretas fabuladoras e lanternas, as crianças (des)constróem as paredes do labirinto, produzem outros focos de luminosidade, criam ecos imanentes nos currículos e conhecimentos que produzem, fabulam passagens secretas quebrando as paredes de um *espaçotempo* aparentemente inóspito. Sementes e formigas transformam-

se em elementos de investigação, bem como a sombra que os corpos fazem com a luz do sol.

– Vamos ter que correr sem pisar nas sombras.



Figura 22 - Picaretas fabuladoras em atividade: menino que corre, que pula, que se esconde, que procura...

Fonte: Arquivo pessoal

Nas produções que se desdobram em criações, fabulações e devires, as crianças experienciam o tempo *aion*, que corresponde ao “[...] tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não para de dividir o que acontece num já-aí e um ainda-não aí, um tarde-demais e um cedo-demais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 51). As crianças, assim, pela própria potência de estarem no pátio, produzem dobras e redobras no tempo do labirinto.

Mas, mesmo dentro do tempo *aion*, *chronos*²⁰ irrompe. As professoras marcam o tempo de brincar no pátio e as crianças modificam o percurso do labirinto cartesiano.

²⁰ Corresponde ao tempo “demarcado, o tempo da medida, que fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma e determina um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 51)

Diante da regulação e controle sobre a maneira como brincar, onde as professoras alertam para que corram e/ou pulem para não se machucarem, a saber:

- Desce daí, menino!
- Não corre desse jeito!
- Não pula daí, você vai se machucar!

As crianças interromperam aquele momento, deslocaram-se para outro tipo de brincadeira e, logo em seguida, estão correndo e pulando novamente.

Por mais que se deseje o controle dos corpos das crianças e a regulação de como e quando brincar, elas não se permitem tamanho determinismo, modificam a organização do labirinto. As crianças criam, assim, estratégias para trilhar seus percursos aprendentes, preferem brincar pelos cantos sozinhas ou em grupo, correm brincando de futebol, pulam da pedra proibida, organizam-se para usar o balanço. Quando são colocadas no plano cartesiano, sentadas para “descansar”, brincam umas com as outras, com os recursos que encontram sentadas no chão, inventam personagens com mãos, investigam a sombra que fazem com seus corpos contra a luz solar e parece que, às vezes, até esquecem o tempo *chronos*, que demarca o tempo para se acalmar. “Enquanto Cronos era inseparável dos corpos que o preenchiam como causas e matérias, *aion* é povoado de efeitos que habita sem nunca preenchê-lo” (DELEUZE, 2009, p. 170).

O tempo *aion*, assim, é a própria força que modifica o labirinto. Na coexistência do tempo *chronos*, que é a própria regulação do movimento dos presentes vastos e profundos, *aion* “[...] é a verdade eterna do tempo: pura forma vazia do tempo, que se libertou de seu conteúdo corporal presente por aí desenrolou seu círculo, se alonga em linha reta, talvez tanto mais perigosa, mais labiríntica, mais tortuosa por essa razão” (DELEUZE, 2009, p. 170).

Desse modo, nesse espaço usualmente comum, desprezado e visto apenas como um passatempo, e, às vezes, até menosprezado pelos adultos, pelo fato de ser o espaço mais provável de as crianças se machucarem, produzimos encontros e produções de currículos e fabulações.

O que teria de interessante nesse espaço aparentemente quente, desconfortável e ensurdecido? Por que, de modo geral, os adultos procuram uma sombra e as crianças pouco se importam em queimar seus pés no piso cimentado incandescente pela energia solar? Diante de algumas opções de brinquedos pelo pátio, por que as crianças preferem subir e pular da pedra que foi incorporada ao pátio? Por que, mesmo sendo convidadas a sentar, por terem corrido muito rápido ou subido a pedra proibida, as crianças insistem

em “quebrar as regras”? Até que ponto pensamos o pátio como um espaço de produção de conhecimentos, linguagens, currículos e fabulações?

Parece-nos que professoras e crianças têm expectativas e desejos diferentes em relação ao pátio. Se, por um lado, as crianças esperam o momento do pátio, por outro, aparenta-nos que as professoras temem que, no pátio, as crianças se machuquem, preferindo ficar com elas em um lugar mais seguro. Mas seria mesmo isso? Talvez sim, talvez não.

Outro modo de pensar essa relação nesse espaço seria a própria temporalidade experienciada pelas crianças e professoras. Equipadas com seus relógios, sejam no pulso, sejam no celular, as professoras cronometravam o tempo de permanência no pátio. Cada turma tem um tempo determinado na rotina diária, bastava uma nova turma chegar, que logo outra turma se organizava para sair.

– Grupo 4, vamos para a sala.

A professora saía com seu grupo de crianças que lentamente a seguiam em direção a outro compartimento. A estagiária permanecia no pátio vasculhando os esconderijos, à procura de crianças camufladas que insistiam em permanecer no pátio. Às vezes, só se davam conta da falta de alguma criança quando todos chegavam à sala.

As crianças, por outro lado, eram munidas de outros equipamentos: lanternas e picaretas fabuladoras, megafones para produzir outras sonoridades. O relógio é um aparelho descartável, pois, para elas, o “Cronos quer morrer” (DELEUZE, 2009, p. 169), pois o tempo, antes de ser sucessivo, é heterogêneo. A questão é que a “[...] diferença não passa absolutamente entre o efêmero e o duradouro, nem mesmo entre o regular e o irregular, mas entre dois modos de individuação, dos modos de temporalidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 51). As crianças não param de atravessar devires, de criar, fabular e criar dobras que percorrem do tempo *aion*. Suas aprendizagens e os currículos resistem à cronologia do tempo. Produzem, para isso, um labirinto aniônico dentro dos processos sucessivos do tempo e reorganizam os percursos do *labirintoescola*.

As dobras produzidas pelas crianças em suas *fabulo invenções* reorganizam o labirinto, que acontecem na ordem do infinito. Mas, é claro, não podemos perceber todas as dobras produzidas, justamente porque as crianças se camuflam, criam mundos possíveis na afecção dos corpos em séries convergentes, e mundos impossíveis, em séries divergentes, os quais não conseguimos habitar; criam, assim, caminhos que não podemos trilhar. Às vezes, sentimos que elas dificultam os caminhos, mas isso pouco importa, mundos possíveis são criados, fabulados, e redes de linguagens, conhecimentos

e aprendizagens fazem com que o *labirintoescola* seja potência de criação imanente. As crianças, desse modo, não apenas produzem labirintos, mas misturam-se a eles. Se oferecemos a elas o fio de Ariadne, ele já se misturou a elas no labirinto, já se transformou em outras coisas, fez dobras. Mas, mesmo que disfarçadas nas trilhas dos próprios labirintos, alguns acontecimentos atravessaram o tempo de pesquisa da cartógrafa, indicaram como o pátio é potência de criação de linguagens e conhecimentos.

No deslocamento comum das crianças, tentávamos aproximar-nos delas. No início da pesquisa, preferiam ter-nos longe, afinal, os adultos, na maioria das vezes, indicam o que não fazer. Com o passar do tempo, foram permitindo mais a nossa presença. Bastava que chegássemos ao pátio, que erámos surpreendidas por abraços afetuosos e convites para brincar. Com isso, bastava que sentássemos em algum lugar, para que pequenos grupos se aproximassem, e logo muitas crianças passavam a criar suas *fabulo invenções* conosco.

Certo dia, uma criança estava sentada no chão e parecia que algo a hipnotizava. Aquela cena chamou-nos a atenção, fomos aproximando-nos e logo recebemos o convite:

– Tia, venha ver, uma família de formigas.



Figura 23 - Afetos por formigas
Fonte: Arquivo pessoal

O menino impressionado com os pequenos insetos começou a descrever:

– Esse é o pai, ele mora aqui nesse buraco; essa é a mãe, e esses pequenininhos os filhinhos.

Com carinho e cuidado com a família de formigas, o menino passou a criar caminhos e obstáculos para que a família pudesse passar e começou a nos perguntar:

- Como é que elas conseguem andar assim, subindo nas paredes?
- Será que a mamãe e o papai formigas têm mais filhos?
- O que será que as formigas comem?



Figura 24 - Cartografias... caminhos das formigas.
Fonte: Arquivo pessoal

No processo de criação, fomos movimentando o pensamento com o menino, propondo que pensasse nas respostas para os seus questionamentos.

– Acho que as formigas têm garras tipo Homem Aranha, por isso conseguem subir pelas paredes.

Preocupado com a alimentação da família de formigas, o menino nos solicitou:

– Tia, olha as formigas para mim, vou procurar comida para elas.

O menino afastou-se, procurou pelo pátio e retornou com algumas folhas e sementes. Ao oferecer aos pequenos insetos, viu que não se interessavam pelo alimento, e logo concluiu:

– Já devem ter comido hoje!

Outras crianças perceberam que algo acontecia entre a cartógrafa, o menino e a família de formigas e foram aproximando-se. Uma criança, não entendendo o cuidado com as formigas, ameaçou pisar em uma delas. Foi advertida pelo menino, que pronunciou um longo diálogo sobre as suas primeiras investigações e a maneira como os pequenos insetos se movimentavam e como deveria cuidar da família.

No corpo intensivo da criança, passou algo que se redobrou: uma força que a fez pensar de outro modo sobre as formigas. Uma dobra que, na intensidade do tempo, fez com que o mundo que atualiza se realizasse nos corpos (DELEUZE, 1991). A criança, envolvida com o menino e suas formigas, entrou no processo de investigação e logo aumentou a família com outros insetos. O tempo não passou, o *chronos* morreu, vivemos o presente em cada momento. O tempo foi vivido em sua intensidade, falamos de formigas, de natureza, de água e de outros insetos. As professoras que marcavam o fim do tempo no pátio chamaram-nos para o refeitório. Deixamos as formigas no pátio, mas as marcas delas acompanharam-nos por outros dias. Nos dias subsequentes, sempre que nos encontrávamos, o menino convidava-nos para procurar formigas e, assim, seguimos conversando sobre aranhas, pássaros e outros animais que vivem no pátio do *labirintoescola*.

Desse modo, as crianças, com suas *fabulo invenções*, criam processos de investigação, que não cabem em códigos, tampouco em situações predefinidas. Os currículos nômades nascem no encontro das crianças com outros corpos, que, ao se afetarem de forma intensiva e afetiva, produzem linguagens e conhecimentos.

O tempo da experiência, em que a criação e a fabulação se atualizam, percorre a linha do *aion*, quando o presente se divide e subdivide em dois sentidos concomitantemente, em passado-futuro (DELEUZE, 2009). Desse modo,

[...] a linha reta de dupla direção simultânea traça a fronteira entre os corpos a linguagem, os estados de coisas e as proposições. A linguagem ou sistema das proposições não existiria sem esta fronteira que a torna possível. Eis pois que a linguagem não cessa de nascer, na direção futura ao Aion em que é fundada e como esperada, embora ele deva dizer também o passado, mas justamente o diz como aquele dos estados de coisas que não cessam de aparecer e desaparecer na outra direção (DELEUZE, 2009, p. 171).



Figura 25 - Paisagem território que compõe a temporalidade do pátio
Fonte: Arquivo pessoal

Nos momentos de pátio, desse modo, as crianças embaralham o tempo. Uma das coisas mais proibidas era subir a pedra e pular. Mesmo diante das infinitas advertências das professoras, as crianças sempre estavam em cima da pedra, algumas logo eram convidadas a sentar. Depois dos momentos de descanso, era comum vê-las em cima da pedra novamente. O corpo pede, solicita a experiência. Parece-nos que as crianças vivem o presente, mantendo-se em processo de devir e de produção, que se modifica a todo o momento. “De um lado, está o contínuo: a história, *chronos*, as contradições e as maiorias, do outro lado, o descontínuo: o devir, *aion*, as linhas de fuga e as minorias” (KOHAN, 2007, p. 92).

As crianças, assim, ao viverem o tempo *aion*, vivem em devir, caminham entre as questões da macropolítica das professoras, da organização do tempo e suas determinações. Criam estratégias para fabular e permitir-se vibrar com seus corpos, suas criações.

Fabular para resistir às contenções é uma das estratégias mais utilizadas.

– Não, tia, eu não estou pulando, só estou brincando que está escorregando, não daria para pular.

A criança desceu da pedra escorregando e tentou subir demonstrando que estava com dificuldade para alcançar o objetivo. Em outro momento, estávamos sentadas, e uma menina fabuladora nos propôs:

–Tia, sabe qual super-herói eu sou?

Em nossa resposta negativa, ela respondeu: “

– Olha só, eu tenho muita energia!

Saiu a menina foguete correndo por todos os lados. Voltou, suada e vermelha, e perguntou:

– E agora, sabe qual super-herói eu sou?

– Eu acho que é o Flash. Respondemos. “

– Isso mesmo, mas eu ainda tenho muita energia!

E saía a menina foguete correndo novamente. Ao ser questionada pela professora por que estava correndo, ela respondeu:

– Não, tia, eu sou o Flash, eu preciso correr para gastar a minha energia.

Antes que a professora pudesse responder, saía a menina foguete suada e vermelha correndo para todos os lados.

Desse modo, fica o questionamento de Deleuze: “Não haverá aí, no *Aion*, um labirinto bem diferente do Cronos, ainda mais terrível e que comanda um outro eterno retorno e uma outra ética (ética dos Efeitos)?” (DELEUZE, 2009, p. 64).

Estávamos na sala de aula, acompanhando as crianças nas suas atividades. A professora havia distribuído folhas e giz de cera para que as elas desenhassem livremente. Sentamos próximo a uma das mesas.

- Tia, olha, o meu está bonito?
- E o meu está bonito?
- Sim, vocês são muito boas em desenhos.
- Tia, a minha casa está uma bagunça!
- Você está desenhando a sua casa?
- Não, tia, a minha casa mesmo, onde eu moro.
- E por que você acha que a sua casa está uma bagunça?
- Minha casa é de vampiro!

UMA VIDA IMANENTE, AS CRIANÇAS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Figura 26 - Fadas, monstros, super-heróis. Criações imanentes.

Artista: Flaviafou

Fonte: <https://www.deviantart.com>

E inerente pensar que a criança produz o tempo todo, pois ela “[...] não para de dizer o que faz ou tenta fazer” (DELEUZE, 1997, p. 73). As crianças falam pensando, pensam fazendo, produzem criando. De fato, elas não param. Mas por que deveriam? Estão em devir, tracejando mapas intensivos e extensivos. São cartógrafas, visto que exploram os meios, buscam as dobras, investigam as aulas, a escola, a cidade, o

pátio, criam trajetos nos seus percursos, “[...] traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos, em extensão e intensão, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então são transformados” (CORAZZA, 2013, p. 20).

Crianças.

Mas será mesmo que, nas relações pelos centros de educação infantil, estamos atentos aos seus modos pelos quais as crianças produzem no plano de imanência? Nos infinitos mapas tracejados pelas crianças, entendemos que elas também produzem

currículos? O que as crianças desejam nos centros de educação infantil? O que os adultos querem das crianças nos centros de educação infantil? Como experenciam suas infâncias nos compartimentos que habitam? Como as crianças têm caminhado pelo *labirintoescola*? Será que elas querem alguma coisa, ou nós queremos algo para elas?

De modo geral, quando pensamos sobre as crianças, desejamos-lhes um futuro, um caminho a ser seguido que as conduzirá a determinado objetivo. E é bem isso que a BNCC faz, traça percursos universais, indica por onde caminhar e define os procedimentos avaliativos com seus códigos. Mas é claro que tais processos de subjetivação e de projeção sobre uma vida imanente se originam de algum lugar. O mundo converte-se “[...] num vasto e variado mercado, onde a subjetividade tem a seu dispor uma infinidade de imagens para identificar-se e com as quais estabelecerá uma relação de consumo que lhe permitirá recobrar o alívio fugaz de um quimérico equilíbrio” (ROLNIK, 2018, p. 70).

As tramas capitalísticas são ferozes. Ao buscarmos uma insensata tranquilidade, reverberamos pelas paredes do labirinto certa definição do que e como se aprende, bem como o que é necessário consumir. Mas, é claro, tais ecos produzidos almejam, acima de qualquer coisa, uma homogeneização. Quanto mais enquadramentos, mais meios de captar as subjetividades; quanto mais códigos, mais mecanismos de legitimar o sucesso ou insucesso das aprendizagens das crianças. Isso porque, “[...] com a modernidade, a educação envolveu-se na formação de sujeitos, saberes e poderes, que redundaram na governamentalização liberal e no capitalismo global excludente” (CORAZZA, 2013, p. 94).

Portanto, sob bases capitalistas, as crianças são sempre projetadas para um futuro. Depositam nelas esperanças de um mundo melhor; desejam a elas um mundo mais justo e mais ético; ditam-lhes, nas escolas, os conhecimentos e as linguagens mais importantes; são enquadradas em etapas do desenvolvimento cognitivo; ambicionam para elas carreiras que devem seguir. Tais projeções feitas para as crianças buscam, no fundo, que elas tomem pílulas cifradas de conteúdo.

Essa vontade de coisificar as crianças é uma forma de enquadrá-las em um corpo fértil para o aprendizado, um corpo composto por troncos, membros e cabeça. Um corpo com órgãos que desempenham a sua função para a perfeita funcionalidade do corpo humano, com cognição “suficiente” para que sejam homogeneizadas e suas aprendizagens sejam universalizadas. Por isso, entre os órgãos, não há como deixar de mencionar o cérebro, dotado de uma capacidade cognitiva de aprender. A biologia

articulada à psicologia define, de modo muito certo, os caminhos da aprendizagem, as zonas de aprendizagem, os percursos, os avanços e os “atrasos”.

Dentro dessa concepção, podemos deduzir que o “corpo com órgãos” – orgânico – é uma máquina “perfeita” que se enquadra à realidade vivida. O corpo se adapta às condições de vida para produzir uma finalidade, dentro das qualidades capitalistas em que somos inseridos e instrumentalizados. Assim sendo, justamente nesse ponto, deseja-se operacionalizar os currículos (des)formatados com as aprendizagens cognitivas. Derivamos, assim, de um agenciamento maquínico que “[...] é direcionado para os estratos que fazem dele, sem dúvida, uma espécie de organismo, ou bem uma totalidade significativa, ou bem uma determinação atribuível a um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 18).



Figura 27 - Aprendizagens, leituras, fabulações: paradas pelas paredes do *labirintoescola*
Fonte: Arquivo pessoal

Nas escolas e nos centros de educação infantil, prescrevem-se conteúdos que precisam ser consumidos e materiais a serem utilizados. É evidente, por exemplo, o desejo para que as crianças, ao terminarem o ciclo da educação infantil, o concluem alfabetizadas, conseguindo ler e escrever, e que consigam ser “capazes” de realizar alguns procedimentos matemáticos. Tanto os pais desejam isso quanto as professoras. Recorre-se, assim, a procedimentos quiméricos que garantam a cognição para tais conteúdo.

Mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) defendam que a educação infantil não é uma preparação para o ensino fundamental, isso pouco importa, pois é necessário sair sabendo ler e escrever.

Desse modo, enquadram as crianças em mecanismos pelos quais direcionam os processos de alfabetização, de modo muito instrumentalizado. As professoras, na maioria das vezes, reproduzem procedimentos e estratégias universais. Se entendemos que a tecnologia da alfabetização passa a dar sentido aos símbolos (letras do alfabeto), muitas vezes, nos próprios espaços do *labirintoescola*, já fazem isso, quando imprimimos símbolos para identificar lugares e compartimentos. Mas nem sempre pensamos que assim também se alfabetiza e que as experiências de aprendizagem dizem respeito também a questões que transcendem uma cognição e decodificação. As crianças, assim, infiltram-se pelas próprias ranhuras do labirinto e produzem, em seus corpos, outros modos de aprender.

Tomemos um exemplo: O planejamento da professora consistia em “trabalhar” a letra “M”. Entre as muitas estratégias utilizadas, uma foi fazer uma espécie de caça ao tesouro. A professora escondeu diversas letras “M” pela escola e foi informando quantas letras havia nos compartimentos: na sala, no pátio e no refeitório. E, ao indicativo da professora, as crianças saíam à procura delas. Nos percursos que faziam, elas realizavam a leitura dos símbolos e empregavam os seus desejos nos trajetos percorridos. Enquanto brincavam, levantavam hipóteses acerca do melhor caminho a seguir, dos possíveis lugares onde as letras estavam escondidas, argumentavam e justificavam seus pontos de vista, descobriam pistas e discutiam a relevância destas ou daquele vestígio encontrado.

Nessa liberdade dos corpos, as crianças vivenciaram experiências diversas e produziram sentidos amplos que as levaram inclusive a aprendizagens dos conhecimentos historicamente construídos presentes no currículo da educação infantil. Dentro desses conhecimentos, nota-se que, investigando, as crianças produziram textos e atribuíram significado aos símbolos, problematizando o modo de operá-los e ampliando as possibilidades de compreensão do sistema simbólico da escrita com base na leitura e interpretação das indicações da professora, bem como a resolução de problema e a exploração extensiva e intensiva dos espaços que, por meio da problematização, envolveram o processo educativo e o conhecimento matemático. São conhecimentos que acontecem no movimento da produção e de maneira não formatada nas regras predeterminadas, justamente porque a aprendizagem não cabe apenas em códigos cognitivos e procedimentos universais.

Por isso, em meio às tramas pelas quais nossas subjetividades são capturadas pela própria máquina capitalística, precisamos “[...] sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (DELEUZE, GUATTARI, 2000, p. 222). Ao experimentar, desse modo, com as crianças as suas *fabuloinvenções*, que são criadas em momentos pelos quais não se aspira a uma representação ou decodificação, pois as crianças são um conjunto de potência devindo, borrando os dispositivos de controle e as capturas das subjetividades, elas produzem, criam linguagens, conhecimentos e aprendizagens nas diferentes experiências, isso porque aprender é uma questão não apenas de cognição, mas também de afetos e perceptos.

O percepto é distinto de percepção, pois consiste numa atmosfera que excede as situações vividas e suas representações. Quanto ao afeto, este não deve ser confundido com afeição, carinho, ternura, que correspondem a um dos sentimentos dessa palavra nas línguas latinas. E não se trata aqui de uma emoção psicológica, mas sim de uma ‘emoção vital’, a qual pode ser contemplada nessas línguas pelo sentido do verbo afetar – trocar, perturbar, abalar, atingir; sentido que, no entanto, não é usado nas mesmas em sua forma substantiva. Perceptos e afetos não têm imagem, nem palavra, nem gesto que lhes correspondam – enfim, nada que os expresse – e, no entanto, são reais, pois dizem respeito ao vivo em nós mesmo e fora de nós (ROLNIK, 2018, p. 53).

Pensar, portanto, a criança como cartógrafa que traça seus mapas extensivos e intensivos corresponde a “[...] uma lista de afectos e constelações, um mapa intensivo, é um devir. [...] É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir” (DELEUZE, 1997, p. 77). As crianças tramam percursos imanentes pelos labirintos que trilham, cada uma a sua maneira, pois seus corpos afetam-se por signos virtuais que buscam atualização, nos quais suas *fabuloinvenções* são criadas. Elas resistem aos percursos previsíveis, devindo e sinalizam: “Já estamos cansados das estradas à nossa frente, para preencher o tempo de uma vida, e é justamente o tempo de *uma vida* que quero aproveitar para terminar a minha viagem” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 119).

Uma vida. Deleuze insiste no artigo indefinido *uma*, justamente para evocar as multiplicidades, os rizomas. Somos múltiplos. Multidão. Matilha. A vida, assim, não representa uma hereditariedade, ela ganha força na sua virtualização, na qual traceja direções divergentes, percursos indeterminados, dobras e redobras em devir. Por isso, por meio das fissuras, das brechas, a vida é possível. Com suas lanternas e picaretas, criam,

fabulam *uma* vida imanente “[...] que transborda os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que atualizar nos sujeitos e nos objetos” (DELEUZE, 2002, p. 14). *Uma* vida, assim, está em toda parte: vida de singularidade, virtualidade e acontecimentos. E, justamente no indeterminado, *uma* vida tem potência, nunca há uma finalização ou uma etapa a ser concluída; ela deriva-se em contínuos e infinitos processos, em virtualidades (DELEUZE, 2002).

Ao percorrem os meios, as dobras, as linhas moleculares, as crianças criam linhas de fuga, visto que produzem suas aprendizagens inventivas com o corpo intensivo. E, dessa maneira, desejam experimentar as suas infâncias, que correspondem justamente à “[...] intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2007, p. 95). Desse modo, ao produzirem suas aprendizagens, linguagens e conhecimentos, são movidas pelas intensidades que experimentam em seus corpos. Corpos intensivos. Multiplicidades. *Uma* vida. Corpos sem órgãos.

Trata-se de criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja mais nem eu nem o outro, isto não em nome de uma generalidade mais alta, de uma maior extensão, mas em virtude de singularidades que não podem mais ser consideradas pessoais, intensidades que não podem mais chamar de extensivas (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21).

Nos devires que criam em seu imaginário, nas experimentações que degustam e nas linguagens que fabulam, as crianças experimentam as intensidades dos signos em seus corpos. O corpo sem órgãos, então, não é contra o órgão; é contra os organismos que direcionam e o instrumentalizam dentro das linhas molares, e as crianças são especialistas em trilhar caminhos incontroláveis pelos agenciamentos que vivem.

Um corpo sem órgãos não é um corpo vazio e desprovido de órgãos, mas um corpo sobre o qual o que serve de órgãos (lobos, olhos de lobos, mandíbulas de lobos?) se distribui segundo movimentos de multidões, segundo movimentos brownóides²¹, sob forma de multiplicidades moleculares. O deserto é povoado. Ele se opõe menos aos órgãos do que a uma organização que compõe um organismo com eles. O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 41-42).

²¹ “Movimento browniano ou *pedesis* (em grego: πήδησις /pē:de:sis/ ‘pulando’) é o movimento aleatório das partículas suspensas num fluido (líquido ou gás), resultante da sua colisão com átomos rápidos ou moléculas no gás ou líquido. O termo ‘movimento browniano’ também pode se referir ao modelo matemático usado para descrever tais movimentos aleatórios, que muitas vezes é chamado de teoria da partícula” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 41).

Assim, dizemos que o corpo não é restritamente um sujeito. É também uma força com outros sentidos de vida e de existência que, no encontro com outras forças, produzem potência. Ainda que um corpo se mostre aparentemente despotencializado, endurecido em suas ações e pensamentos, e, insensível ante as miudezas da vida, ele pode, no encontro com um signo (uma coisa, uma música, uma poesia, um cheiro, um corpo), ser afetado por outra forma de existência; então, esse pensamento se move. Há aí o rompimento da ideia do pensamento racional, preconcebido pela ciência moderna hegemônica que, por vezes, delimita o corpo à sua dimensão orgânica. Esse corpo vivencial entrega-se às paixões afectivas e busca agora construir outros sentidos de vida.

Em suas aprendizagens, as crianças aceitam-nas como uma aventura que se compõe em devires. Permitem que seu corpo descubra as experiências explorando o ambiente e os percursos que compõem o seu pensamento. São ousadas ao viverem viagens nômades, capazes de se transportarem para diferentes universos incessantemente ao sabor de suas experiências cognitivas e afetivas.

A criança está em constante movimento. O seu pensamento flui pela intensidade do seu corpo; ela pensa falando e fala pensando. Em suas experimentações, embarca em paixões, em aventuras, nas novidades, nas aulas que produzimos com ela, nas tintas que oferecemos, nas cores das paredes, nas imagens dos desenhos infantis, nas conversas dos adultos, nas luzes que iluminam a sala e na luz do sol que se adentra por uma fresta, no movimento do ventilador, na gota d'água que pinga na torneira, nas estampas das roupas, ou no brinco novo que estreou naquele dia de aula. A criança é o que se liga nos trajetos que produz. Ela cartografa suas expedições em busca do Minotauro perdido pelo labirinto, para alimentá-lo. Inventa a própria língua, expressando aquilo que sente e vê; recusa-se a compor com as mesmas proposições de currículo estáveis e uniformes. Ela arrasta os próprios percursos, abre outros caminhos e habita em outras terras.

Por vezes, vemos crianças “fugitivas”.

– Tia, posso ir no banheiro?

– Tia, posso beber água?

As crianças caminham lentamente pelo percurso que fazem desde a sala de aula/pátio até o espaço em que pode atender à sua necessidade orgânica, ou não, e algumas vezes querem mesmo é dar um passeio. Fugir! Andam encostadas pelos muros da escola, observam os painéis pendurados. Pulam. Correm. Rastejam.

– Ei, meninas, estão bebendo água?

– Estamos, tia! – responderam as meninas próximas ao bebedouro. E tomam uma golada de água. Passam o copo para a amiga do lado e, logo após, colocam a mão dentro do copo.

Uma criança nos olha.

– Só estamos bebendo água, tia?

– É mesmo?

– Sabe o que que é, ‘tá’ vendo essa boneca aqui, ela muda de cor na água.

– É mesmo? Podem me mostrar?

As meninas retiram uma pequena boneca de dentro do copo, uma boneca minúscula de plástico, e descrevem os mecanismos pelos quais a boneca conseguia mudar de cor. Decerto que não observamos nenhuma mudança visual, pois a boneca era a mesma dentro e fora da água.

Contudo, as *fabuloinventões* das crianças criam-se,

dobram-se em todos os lugares, anseiam por atualização, por contágio, por afetos. Já havíamos aprendido com elas a potência do falso no ato da criação. A professora chama-as de volta para a sala. Saem as três meninas com a sua boneca bicolor e o copo de água.

– Tchau, tia!

Nos dias subsequentes, acompanhamos as meninas grudadas no bebedouro com a boneca bicolor. Sempre que nos aproximávamos, elas logo descreviam as mudanças de cor da pequena boneca de plástico.



Figura 28 - Fabulações no bebedouro

Fonte: Arquivo pessoal

Por vezes, é difícil, para nós adultos, afetarmo-nos como esses deslocamentos fugitivos das crianças. Elas fazem tramas e armadilhas que desencadeiam percursos inusitados, pelos quais há um desejo de produção de suas *fabuloinvenções*. É *uma* vida que pede passagem, busca agenciamentos e deseja produzir em outros *espaçostempos*. Para o adulto, é difícil compreender o pensamento das crianças, já que preferimos os caminhos a seguir, gostamos de entradas e saídas, queremos saber de onde sair e aonde chegar. As crianças, ao contrário, preferem os percursos, cartografam os próprios caminhos, as próprias entradas e saídas, produzem a si mesmas, constroem as próprias linguagens, assinalam seus conhecimentos movimentando o corpo-pensamento em afetos e afecções.

Entretanto, a criança cronológica, um dia, tornar-se-á adulto e enquadrar-se-á nesse agenciamento maquínico de subjetividades que a sociedade e as instituições nos impõem. O devir-criança, porém, é a resistência a esses agenciamentos. São movimentos fáceis e intensos para as crianças, mas difíceis para os adultos. Em contrapartida, o devir-criança sobrevém ao adulto, que ri do inesperado, afeta-se por signos simples, passa a cartografar outros modos de existência, contagia-se pelas virtualidades das crianças e atualiza-a em *uma* vida imanente. O devir-criança é o próprio Minotauro que se recusa a sair do labirinto e, ao encontrá-lo, ao invés de sair correndo, abraça-o, contagia-se com a sua potência. Permite-se afetar e ser afetada pelos encontros, pelos trajetos moleculares, cria linha de fuga e *fabuloinvenções*.

Portanto, o devir-criança não é uma questão de fingir ou imitar uma criança, mas de experienciar a intensidade da criança para, assim, “[...] inventar novas forças ou novas armas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.5), pois “[...] as crianças são rápidas porque sabem deslizar entre” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.27). Acreditamos, então, que o devir-criança é potência para pensarmos as infâncias. Em devir, as crianças podem inventar novos mapas para os processos curriculares, ao extraírem a diferença do fundo da imagem dogmática do pensamento, inventando novos mapas para nossos processos curriculares.

Uma vida imanente. Múltipla. Multidão. Matilha. Molecular. Crianças.

BRINCAR CABE EM UM CÓDIGO?

Nos discursos pelos quais entrecruzam as nossas passagens pela educação, em especial a educação infantil, muitos reverberam e ecoam no labirinto referindo-se à importância e à necessidade do brincar. Tais falas batem nas paredes e ficam repetindo-se: na educação infantil, as interações e brincadeiras fazem parte das atividades pedagógicas; as crianças precisam brincar; as crianças aprendem brincando.



Figura 29 - Onde estão os códigos?

Artista: Magicomora

Fonte: <https://www.deviantart.com>

Reproduzimos tais discursos de modo incessante, de maneira que, muitas vezes, se faz do ato de brincar um dispositivo de controle. Embora se reconheçam a importância e a necessidade do brincar, há uma necessidade quase que enlouquecedora de descrição da intensidade da vida infantil. Basta abrirmos algum livro de descrição sobre as crianças, que logo podemos ler a respeito de suas necessidades, medos, satisfações e modos pelos quais elas pensam e sentem. Descreve-se e explica incansavelmente como as crianças brincam, e, dessa maneira, tentam captar o modo como as crianças vivem o brincar em seu devir e experimentação.

Nesse sentido, o brincar é pensado no espaço da educação infantil como um mecanismo para aprender, como se fosse possível descrever um plano com estratégias, metas e avaliações, para que determinada brincadeira atingisse certa aprendizagem.

“Brincar – Atitude permitida apenas com hora marcada” (CORAZZA; AQUINO, 2011, p. 32).

Os discursos sobre as brincadeiras na educação infantil aparecem de maneira muito significativa do documento da BNCC, reverberando uma necessidade de descrição, psicologização e pedagogização das brincadeiras das crianças. Conforme já

mencionamos, esses modos de pensar a brincadeira estão encarnados no *corpoescola*. Por isso, em muitos momentos, a brincadeira “livre” é mera “perda de tempo”.

No item do documento oficial que busca problematizar – “Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil” (BRASIL, 2018, p. 40) –, há a seguinte descrição: “[...] as aprendizagens **essenciais** compreendem tanto comportamento, habilidades e conhecimentos [...], sempre tomando as interações e a brincadeira como eixo estruturante. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 40, grifo nosso).

As brincadeiras, nesse sentido, são entendidas como possibilidades de intervenção pedagógica, uma vez que estão intimamente atreladas a objetivos que visam à aprendizagem e ao desenvolvimento. Novamente percebemos um discurso que ecoa sobre as crianças, para que alcancem etapas e metas no desejo de atingir as aprendizagens “essenciais”.

Que aprendizagens seriam essas? É possível definir o que é essencial para o aprendiz? Como é possível definir o signo que vai afetar um corpo intensivo? O que se propõe pensar as interações e brincadeiras como eixo estruturante? Só se brinca interagindo? Interaja-se com o que ou com quem?

Parece que o documento supõe algumas respostas a essas questões, já que a intensidade de brincar pode ser definida por códigos. Vejamos alguns exemplos: Código EI01EO02: “Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa” (BRASIL, 2018, p. 41); Código EI01TS03: “Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” (BRASIL, 2018, p. 44); Código EI03EF02: “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL, 2018, p. 45).

Enquadrar o corpo intensivo das crianças em códigos são resquícios dos estudos psicológicos, em especial do comportamento, dos quais se buscam referências nos estudos de Piaget e Vygotsky. Tais referências são sustentadas pelos documentos oficiais, visto que, com base nas etapas de desenvolvimento de Piaget ou na zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, é aparentemente possível transformar as aprendizagens intensivas em códigos alfanuméricos. E isso possibilita uma justificativa aparentemente plausível para os manuais produzidos pelas instituições/editoras privadas, que reafirmam incessantemente o que e como tal conhecimento deve ser consumido pelas crianças, para que, assim, atinjam o que defendem como aprendizagem “essencial”.

É importante deixar claro que as contribuições de Piaget e Vygotsky foram importantes para o campo da psicologia, especialmente nos estudos sobre as crianças, rompendo com uma concepção sobretudo biológica e complementando as questões cognitivas com a importância das relações sociais. No entanto, apesar de ampliarem as discussões sobre as relações entre os indivíduos, ambos os psicólogos ainda fixaram suas teorias nas questões que circundam os códigos de comportamento universais e um enquadramento sobre os modos de se relacionar com o mundo e como cada corpo deveria comportar-se em determinado momento da vida, descrevendo, assim, caminhos padronizados em que todos deveriam seguir.

Tais discursos e modos de pensar sobre as crianças emergem das falas dos adultos e dos documentos oficiais, reverberando uma linearidade e uniformidade para a aprendizagem. Descrevem-se incansavelmente os motivos pelos quais tais brincadeiras são utilizadas por aquele grupo de crianças naquela fase da vida infantil. E, conseqüentemente, há um desejo insistente de definir as aprendizagens das crianças em códigos alfanuméricos. Desse modo, o corpo intensivo das crianças é capturado, e o ato de brincar é descrito, normatizado, enquadrado em modos de comportamento e jeitos de brincar, indicando, a todo o momento, o que pode e o que não se pode fazer; onde se pode brincar; ou ainda como se deve brincar.

Para Piaget, a brincadeira, tal como a sua teoria de estágio de desenvolvimento, segue a linha das descrições, definições e etapas. Para o psicólogo, o ato de brincar se assemelha ao jogo, e ele é próprio da infância e do universo da criança. Como para ele a questão intelectual é muito importante, nos processos de assimilação, defende que o jogo independe até mesmo do funcionamento da inteligência e as etapas de desenvolvimento (sensório-motor – 0 a 2 anos; pré-operacional – 2 a 7 anos; operacional concreto – 7 a 11 anos, e operações formais – 11 a 15 anos) são muito importantes para o entendimento da atividade lúdica (PIAGET, 1972).

O desenvolvimento da inteligência está associado ao desenvolvimento das atividades lúdicas, correlacionando-se com os estágios de desenvolvimento. Portanto, cada etapa está relacionada ao tipo de jogo, e isso acontece da mesma forma para todos os sujeitos. O jogo, portanto, tem um caráter eminentemente associado ao processo de assimilação, que corresponderia ao processo de aprendizagem. Sendo assim, a criança assimila os esquemas, que são ações mentais e físicas em que, a cada etapa do desenvolvimento, vão ficando mais complexos e diferenciados, ou seja, a cada nova assimilação, os esquemas se alteram e são complementados com as informações que

chegame E, assim, é possível supor que, jogando, a criança vai percorrendo os estágios de desenvolvimento (PIAGET, 1972). Defende como o outro pode aprender, e para isso basta seguir os procedimentos de cada etapa do desenvolvimento e obedecer aos processos de estágios, adaptação, assimilação, acomodação e equilíbrio. Assim sendo, advogam-se a importância e o sucesso de percorrer o labirinto cartesiano.

O pensamento de Vygotsky, assim como de Piaget, também descreve níveis de desenvolvimento, que, para o psicólogo russo, é organizado em três níveis: o nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. Pressupõe-se que, ao conhecer o nível de desenvolvimento real da criança, que corresponde ao que ela já sabe, ou consegue realizar sozinho, o professor pode aferir o nível que ela deve alcançar; para isso, basta entender em quais procedimentos ela precisa de ajuda para executar, o que se equipara ao nível de desenvolvimento proximal. Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, portanto, cabe ao professor investir na zona de desenvolvimento proximal que diz respeito à distância entre os dois níveis, criando estratégias entre o que ela já sabe e o que ela ainda não consegue fazer sozinha (VIGOTSKY, 1994). Desse modo, também se supõe uma dedução do que a criança já sabe, e, para que ela alcance determinado conhecimento, basta que siga as regras impressas em um mapa decalcado e caminhe pelo labirinto.

Tais práticas discursivas apresentam modos de pensar a brincadeira e como o brincar pode ser escolarizado e psicologizado de acordo com níveis de aprendizagem. No entanto, será que tais discursos não estão tão enraizados nas práticas cotidianas que, de fato, acabamos por pedagogizar a brincadeira? Por quais motivos somos ávidos de descrever as brincadeiras infantis? Por que, nos momentos de pátio, as brincadeiras são vistas como tempo “livre”?

Existe, assim, uma crença de que o brincar é imitação, decalque, conformação entre sujeito e objeto, razão pela qual se deseja descrever como e por que as crianças brincam, e, munida desses mecanismos de descrição sobre as crianças, enquadrá-las em códigos, em etapas, em fases de uma vida meramente comportamental. Por esse motivo, o brincar, às vezes, não passa de um clichê, pois o brincar só é visto como algo útil ou essencial quando associado a uma aprendizagem pedagógica e normativa.

Por isso, o modo de pensar aprendizagem por meio de brincadeiras deseja sempre resultados esperados para todos: modos e jeitos de brincar, mecanismos universais para atingir determinado objetivo pedagógico. Talvez, por essa razão, não tenhamos

acompanhado muitos momentos em que as brincadeiras mediam, de fato, a intenção das professoras.

Em um momento de roda, no início da rotina diária, a professora buscou uma bola produzida pelo grupo, feita de papel e fita adesiva. A brincadeira consistia em sentar as crianças em círculo, uma das quais jogaria a bola para a outra utilizando apenas as pernas e quem encostasse com as mãos sairia da brincadeira. Na intensidade da brincadeira entre adultos e crianças, a euforia tomava conta, e algumas crianças não resistiam e logo pegavam a bola com as mãos. Quando as regras não eram cumpridas, a professora e algumas crianças rapidamente fechavam o círculo, retirando a criança da roda. A brincadeira seguia, mas o menino que furou as regras permanecia à espreita, andando em volta do círculo de crianças; e, quando a bola era arremessada para longe, era ele que ia buscá-la, sentava no chão – fora do círculo – e jogava com os pés a bola para alguma criança. Uma vez ou outra, o menino perguntava:

– Tia, posso voltar a brincar?



Figura 30 - Bola que rola. Posso voltar a brincar?

Fonte: Arquivo pessoal

Com uma resposta negativa, logo percebia que poderia, naquele momento, envolver-se de outro modo. Sem dúvida, era um dos mais entusiasmados com a brincadeira, fixava seus olhos na bola de papel e torcia para que alguém a arremessasse para bem longe. E ali ficamos, por longo período, e outras crianças saíram da brincadeira, mas o menino não desistia: criou uma dobra na brincadeira, produziu outros modos, envolveu as outras crianças que saíram da roda. Por isso, “[...] não são os começos nem os fins que contam, mas o meio. As coisas e os pensamentos crescem ou aumentam pelo meio, e é aí onde é preciso instalar-se, é sempre aí que isso se dobra” (DELEUZE, 2010, p. 205).

Em outro momento em que a brincadeira mediou a intenção da professora, foi uma atividade no pátio em que ela objetivava que as crianças reconhecessem as cores. A professora organizou os grupos, deslocou a turma para o pátio, e, ao seu comando, as crianças precisavam entender qual o seu grupo e para qual cor deveriam deslocar-se. “Grupo das meninas, cor verde”; “Grupo dos meninos, cor vermelha”. As crianças demoravam um pouco para entender o que a professora pretendia, mas isso parecia que pouco importava, queriam mesmo correr com o seu grupo para algum lugar. Às vezes, a correria se dava até para os lugares não indicados, mas o que isso importava? Logo, estavam elas se (re)organizando para o seu grupo com a sua determinada cor. A cada comando da professora, um misto de tensão, euforia, alegria e incerteza tomava conta daquele grupo, parecia que as crianças só pensavam:

– Posso correr?

O corpo intensivo das crianças seguia as regras e os objetivos pedagógicos, mas justamente as regras não faziam sentido daquele movimento extensivo. O CsO deslocava-se para todos os lados, e as intensidades transpassavam a intenção da professora, exatamente porque brincar não cabe em códigos.

As brincadeiras, portanto, são meios pedagógicos; no entanto, se fixamos nossas práticas docentes nos procedimentos, nos códigos de comportamento, ou, ainda, no desejo desesperado de alcançar determinado objetivo no caminhar retilíneo pelo labirinto, não percebemos as dobras de afetos e perceptos produzidas pelas crianças. Tais dobras e redobras produzem desvios que não foram previamente pensados pelas professoras. As crianças, desse modo, criam outros modos de produzir currículos, linguagens e conhecimentos por meio de suas *fabulo invenções*. E o mais intrigante é que essas dobras podem partir de qualquer ponto, de modo que geram um turbilhão de acontecimentos, os quais continuam a dobrar-se ao infinito.

UMA VIDA QUE BRINCA



Figura 31 - Criança que brinca. Matilha. Multidão.

Artista: Koyamori

Fonte: <https://www.deviantart.com>

Descrever como e por que as crianças brincam é uma prática comum e corriqueira nos centros de educação infantil. Nunca faltam oportunidades de perguntar às crianças do que estão brincando ou por que estão brincando de alguma coisa. O fatídico pensamento vygotskiano de definir que as crianças brincam para entender o mundo dos adultos é, muitas vezes, lembrado e refirmado, ecoando sem fim pelas paredes do labirinto. Produz-se, assim, um regime de enunciabilidade nos dispositivos de controle, onde o brincar se refere sempre ao mundo adulto.

Que referência é essa para descrever as brincadeiras das crianças? Por quais motivos brincar se refere ao mundo projetado no futuro? Por que, ao brincar, o adulto tenta descrever as brincadeiras com base em seu próprio mundo?

Somos arrombados por esses questionamentos. Ao apostarmos em currículos produzidos com as/pelas crianças, acreditamos que elas criam mundos e fabulam,

produzem e tais agenciamentos não cabem somente ao campo da cognição. Por esse motivo, problematizamos a questão das brincadeiras associadas apenas ao sujeito cognoscente.

Para nós, a criança é um conjunto de potência devindo, desdobrando-se ao infinito nas múltiplas experiências que traça com os signos que perpassam o seu CsO. Elas borram os dispositivos de controle que buscam descrevê-la. Nas brincadeiras que criam, elas sempre escapam das descrições e das prescrições do que e como brincar. Por mais que os adultos falem que não podem brincar de determinada brincadeira, ou não podem subir um local específico, elas sempre o fazem. Quando menos se espera, lá estão elas subindo a pedra “proibida” para pular o mais alto que conseguem ou produzir armas com brinquedos de encaixe para brincar de polícia e ladrão. Elas furam os mecanismos de controle. Ficam sentadas no pátio para pensar em alguma coisa “proibida” que fizeram, mas isso pouco importa. No outro dia, estão elas brincando no politicamente incorreto novamente, ou até mesmo logo em seguida. Por qual motivo elas buscam determinadas brincadeiras que as privaram, muitas vezes, do “tempo livre”? Por que, por mais que os adultos determinem o que não fazer, elas insistem? Por que insistem nas mesmas brincadeiras, apesar de serem tolhidas do direito de brincar?



Figura 32 - Crianças, brinquedos, bonecos, mochila: criação, invenção, fabulação. Brincar.
Fonte: Arquivo pessoal

Brincar não corresponde à cognição, muito menos a zonas de desenvolvimento ou etapas a serem atingidas. Parece-nos que não há uma racionalidade que as direciona, que as condicionam apenas às brincadeiras permitidas. Elas recusam a percorrer o labirinto cartesiano, criam os próprios percursos, fazem dobras e redobras, justamente porque brincar corresponde ao movimento, é intuição, é devir, é fabulação.

Descreve-se, afirma-se, explica-se sobre as crianças, mas elas seguem devindo, incansável e incessantemente, e, por mais que falemos não, seguem brincando, criando, inventando, fabulando. O corpo solicita movimento, busca criação, deseja a fabulação. Talvez porque brincar seja muito mais que entender o mundo dos adultos. Brincar transcende a cognição cartesiana. Brincar não cabe em zonas, em estágios. Brincar é a própria potência da vida que coloca as virtualidades em constante atualização.

Brian Massumi (2017), em seu livro intitulado “O que os animais nos ensinam sobre política”, discute que a brincadeira é uma condição da própria animalidade, traçando, assim, problematizações sobre a brincadeira como um processo intuitivo, instintivo e criativo. Para isso, suspende as teorias da psicologia do comportamento.

Assumir a nossa animalidade é um ato político, pois, “[...] quando nós, humanos, dizemos ‘isso é uma brincadeira’, assumimos nossa animalidade. A brincadeira dramatiza a participação recíproca do humano e do animal, de ambos os lados” (MASSUMI, 2017, p. 21). Logo, brincar é instintivo e intuitivo. O instinto, dessa maneira, apresenta sinais de criatividade.

A marca das crianças são as intensidades em que vivem com seus corpos. Por isso, podem entrar em diferentes sintonias e delas sair, além de realizar diferentes conexões em que vivem. Para elas, não há fronteiras. São corajosas, ao experimentarem a vida. Nós adultos temos muito que aprender com as crianças, apesar do nosso desejo, quase desesperado, de descrevê-las e de enquadrá-las como um “pré-adulto”, ao interpretarmos suas atitudes e comportamentos por meio de roteiros. Elas nos lembram o tempo todo que ser criança não é questão de faixa etária. É questão de intensidade, de experimentar a vida pelo tempo *aion*.

Durante a pesquisa, os momentos em que as crianças tinham para brincar estavam quase que majoritariamente organizados em tempos de pátio ou mesmo nas salas de aula. Nesses momentos, não havia nenhuma orientação das professoras, o tempo é “livre” para brincar. As professoras organizavam-se para acompanhar as crianças e zelar para que, ao brincarem, não se machucassem.



Figura 33 - Pés que fabulam
Fonte: Arquivo pessoal

Independentemente do lugar em que o “tempo livre” é oferecido, as crianças não ficam paradas, seus corpos intensivos deslocam-se a todo o momento. Isso não quer dizer que não havia crianças sentadas no canto, em aparente inércia do corpo. Mas quem garante que seu pensamento não está em processos de criação e de invenção? Era comum aproximarmos-nos de alguma criança mais distanciada em aparente solidão e nos surpreendemos com as suas produções. Como o menino e uma família de formigas, investigavam as ranhuras no chão, o detalhe das folhas e selecionam uma coleção de sementes. Uma criança que olhava para o céu acompanhando o deslocar de um avião, ao nos aproximarmos, fomos surpreendidas:

- Olha, tia, um avião!
- É mesmo!
- Ele está bem alto, né?
- Sim, muito alto!
- O que é aquilo branco que ele está soltando?
- Não sei, o que você acha que é?
- Não sei. Será que está marcando o caminho de volta?

E um simples momento “livre” transforma-se em potência para a criação das *fabuloinvenções* das crianças, uma vez que elas apontam direções que não podemos

predeterminar, nem muito menos descrever previamente; são da ordem do acaso, do acontecimento. Em alguns momentos, éramos convidadas a fabular. No envolvimento que as crianças criavam, transformávamo-nos em bruxas, princesas, monstros, super-heróis e animais.

– Eu sou uma bruxa muito má, moro neste castelo – apontava para o brinquedo de plástico que permite às crianças subir.

– Cuidado, ela é uma bruxa! Corram! – e saíam as crianças correndo da temível bruxa.

– Miau, miau!

– Como é o seu nome? – perguntei.

– Não vê, tia, que ele é um gato, ele só mia, é o nosso gatinho.

As crianças acariciavam a cabeça do *meninogato* e seguiam a brincadeira. O *meninogato* começava a imitar o animal felino e, com a cabeça, acariciava o nosso ombro, produzia uma lambida. Não se sabia mais se era um gato ou um menino. A potência da fabulação o transformou em um *meninogato*.

– Miau, miau...

Talvez, ao vivenciarmos um momento como esse, sejamos lançados a imagens do pensamento que remetem à representação. Porventura, podemos supor que a criança tenha um gato, por isso reproduziu o comportamento do felino. Ocasionalmente tentamos associar a imitação do *meninogato* às brincadeiras que encenam a vida dos adultos, como as brincadeiras com panelinhas, mãe-filho, entre outros exemplos. Isso é relativamente provável. É “[...] fácil confundir o que ela está pensando-fazendo com um jogo humano de imitação, como se a criança estivesse tentando fazer com que a própria forma se conformasse com a do animal” (MASSUMI, 2017, p. 154). É assim que querem que deduzamos: a brincadeira sempre associada ao mundo-adulto, e achamos isso fofo e quiçá sentimental. No entanto, é outra coisa, “‘*só se pode imitar aquilo que se é quase capaz de inventar*’. Aquilo que é sentimentalmente considerado imitação é, na verdade, a catalisação de um germe de invenção” (MASSUMI, 2017, p. 154).

Desse modo, as crianças não precisam de recursos para brincar, a brincadeira acontece independentemente do que é oferecido, pois o movimento do pensamento é suficiente para que entrem em processos de desterritorialização, dobrando-se e redobrando-se ao infinito. Brincar é da ordem do acaso. É um ato intuitivo visionário. É um ato imanente. “O que as crianças veem: a imanência de uma vida” (MASSUMI, 2017, p. 156).

Por isso, mesmo seguindo brincadeiras pedagógicas, ou em momento “livre”, o brincar não cabe em códigos, pois brincar é instintivo, é intuitivo, “[...] o próprio instinto dá sinais de elasticidade, e mesmo de uma criatividade que se poderia rotular de ‘artística’” (MASSUMI, 2017, p. 10). Portanto, na brincadeira, as crianças fabulam, criam personagens, exploram e põem em dúvida os próprios códigos de comportamento da psicologia do comportamento. Se estão em virtualidade do próprio plano de imanência, nunca se pode prever como será uma brincadeira, ou os motivos pelos quais as crianças brincam daquele modo, e não de outro. O virtual atualiza-se na própria brincadeira, que se desdobra ao infinito.



Figura 34 - As crianças já têm asas...
Fonte: Arquivo pessoal

As *fabuloinvenções* ganham, assim, um novo ritmo, um novo tom, nos processos pelos quais as crianças brincam. São moleculares deformações que captam uma grande força, *uma* vida imanente que pulsa em devir, em dobras, em ritornelo; são “[...] cenas de

infância, brincadeiras de crianças: parte-se de um ritornelo infantil, mas a criança já tem asas, devém celeste” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 179).

Entender, portanto, a brincadeira como uma condição da nossa animalidade, a qual perpassa um processo intuitivo, de criação e de invenção imanente, distancia-se, e muito, das concepções de infância que entende como um estado de incompletude relacionada a uma temporalidade cronológica. Não, as infâncias na nossa perspectiva, não constituem uma questão cronológica, são uma questão de experiência, por isso é preciso ampliar os horizontes da temporalidade (KOHAN, 2007). O habitante do plano de imanência, a criança, é vida, *uma* vida. Ela não pertence à vida. É uma vida em sua máxima potência. Suas virtualidades atualizam-se no plano de imanência, no qual se desdobram em processos de aprendizagem. Por isso, pensar as infâncias como experiência é considerar que as crianças se expressam na própria linguagem, produzem mundos, inventam e fabulam.

– Olha, tia, como eu subo na pedra!

A criança pula o mais alto que consegue. No ato do pulo, fecha os olhos, e parece que sente todo o corpo livre, em movimento, sensibiliza-se à própria brisa que perpassa seu corpo. E, mesmo antes de bater no chão, já sai correndo, querendo pular novamente.

– Eu pulo muito alto! Sou o Hulk²²!

– Eu sou o Flash²³, tenho muita energia. Olha como eu corro rápido! E saiu a *meninaflash* correndo pelo pátio.

– Realmente você é muito rápida! – respondemos. A criança, não satisfeita, respondeu:

– Mas minha energia ainda não acabou.

E saiu correndo sob o sol quente, com os pés no cimento e o suor no rosto escorrendo.

Depois de cerca de umas seis voltas, a criança voltou a nós:

– Agora a minha energia acabou, preciso de água para repor a minha energia.

E saiu a menina em busca de combustível.

– Cuidado, com a lava do vulcão! Se protejam! Fugam!

²² O Hulk é m personagem de quadrinhos desenhada do gênero super-herói, propriedade da Marvel Comics. Uma das habilidades do super-herói é que possui um salto sobre-humano.

²³ Flash é um super-herói criado pelo escritor Gardner Fox e pelo artista Harry Lampert, que tem a capacidade de correr muito rápido, tendo, então, uma “supervelocidade”.

Um grupo de crianças corria pelo pátio que recentemente ganhou nova pintura: uma tonalidade vermelha.

– Cuidado, corra bem rápido! Você vai se queimar.

Correram as crianças em busca de um lugar seguro.

– Cuidado, é lava... está muito quente!

– Não pise aí, você vai se machucar!

– Corra rápido, suba aqui, você precisa se salvar.

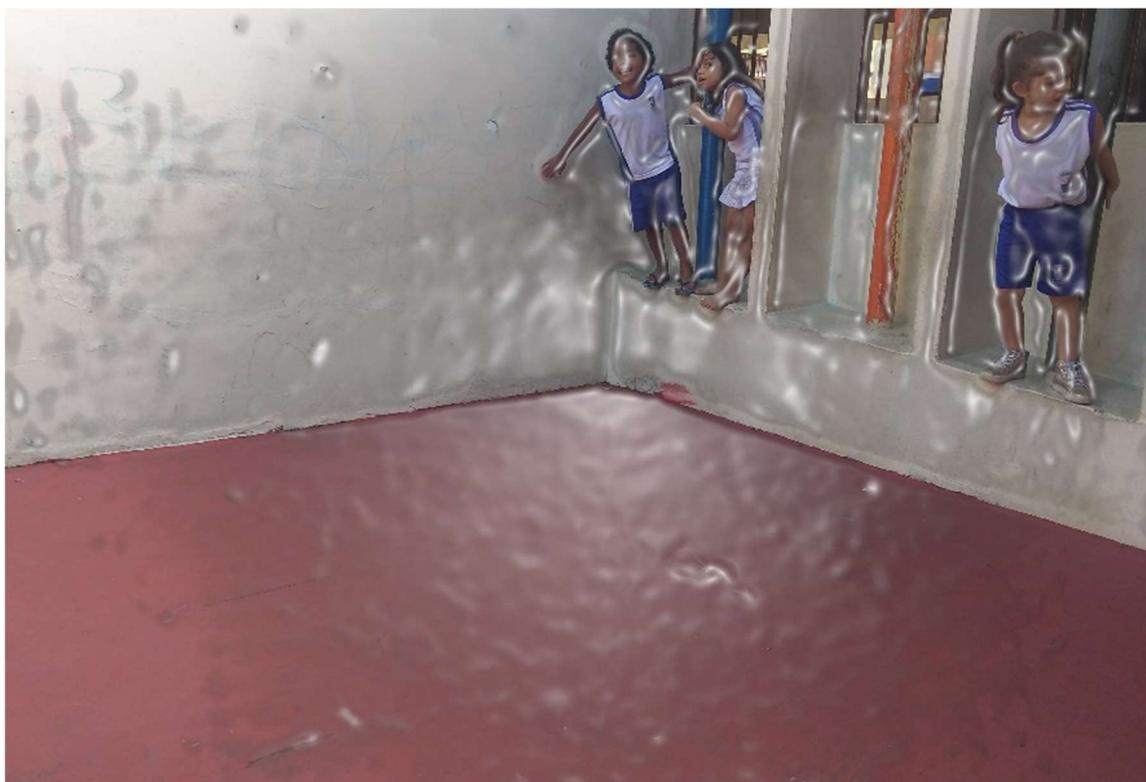


Figura 35 - Cuidado é lava, suba aqui!

Fonte: Arquivo pessoal

Não há o que descrever, classificar, comparar. É *uma* vida que pede passagem, que se atualiza no encontro com outros corpos, que solicita a invenção. Devendo, as crianças criam asas celestes que fabulam diferentes mundos. Pensar, portanto, é algo que se produz entre o possível e o impossível, entre o lógico e o ilógico, entre o saber e o não saber. Se ficássemos situados na clareza do absolutamente lógico, se percorrêssemos o labirinto cartesiano descrevendo incansavelmente as crianças e suas brincadeiras, muito provavelmente não teríamos material para criar (KOHAN, 2007). Brincar corresponde à intuição, à invenção e à criação, justamente porque brincar é experiência, são processos de adaptação na produção de linguagens e conhecimentos, onde brincar, também “[...] desempenha um papel de aprendizado” (MASSUMI, 2017, p. 27).

Massumi (2017) inverte a lógica de uma opinião dominante que entende a brincadeira animal como um treinamento para o futuro. Aqueles que trilharem o caminho cartesiano dirão que a brincadeira para ter alguma utilidade deverá ter uma exata correspondência aos movimentos de combate. Contrariando tal pensamento, o autor canadense propõe que, no entusiasmo dos corpos que brincam, há um poder de variação, por exemplo, no caso dos animais, as mordidas nas brincadeiras de combate. Desse modo, na lacuna entre o lúdico e o análogo, abre-se espaço para a improvisação, o que faz da brincadeira “[...] verdadeiro laboratório de formas em ação no vivo (MASSUMI, 2017, p. 28). É a mais-valia da vida que corresponde à mais-valia da inventividade, da criação da novidade, o que, durante o combate, oferece ao animal a vantagem em um combate.

Um gesto cuja forma é moldada como uma função de fim reconhecidamente instrumental é um gesto normatizado antes mesmo de sua execução, e um gesto normatizado é um gesto previsível. Se o aprendizado ficasse restrito à modelagem da forma de um ato instintivo antes de sua execução instrumental, seria perigosamente desadaptativo, moldaria os alunos para a morte. Ruyer sustenta que o poder de improvisar é uma dimensão necessária em qualquer instinto (MASSUMI, 2017, p. 28-29).

Moldar-se-iam os alunos ou as crianças para a morte, justamente porque o combate é da ordem do imprevisível. E a potência do combate ou da brincadeira está precisamente na capacidade de improvisar, visto que nunca se sabe onde, quando ou com que começará a brincadeira. Desse modo, “[...] não é a brincadeira que é moldada na forma do combate, é a forma do combate que é modulada pela brincadeira” (MASSUMI, 2017, p. 29).

A brincadeira, assim, corresponde ao desdobramento cósmico da ordem do imensurável, acontece exatamente pela polifonia de vozes virtuais que buscam atualização. Os combates ou brincadeiras surgem nas formas de vidas em ação, que buscam a invenção, a improvisação, as linhas de fuga. Quando uma virtualidade se atualiza, logo outra entra no jogo da brincadeira, atualizando-se, e, assim, seguem. Por isso, as crianças mudam de brincadeira, envolvem-se em determinado acontecimento e logo são atravessadas por outras virtualidades que almejam por atualização. Improvisam. Criam. Aprendem. Adaptam-se. Quando problematizamos que a brincadeira não cabe em códigos, fazemo-lo para tentar pensar nessa multiplicidade de virtualidades que transitam pelo plano de imanência. *Uma* vida, uma multidão, afetará uma multiplicidade de virtualidades, almejando um combate para se atualizar em aprendizados na produção de linguagens e conhecimentos.

A pequena menina chega à sua sala de aula e de mais nada queria saber que colar seu rosto e seu corpo no espelho. Ficava a pequena como se quisesse descobrir o que havia do outro lado. Alguma passagem secreta ela conseguia abrir? Que reflexo era aquele que via? Que pequena luminosidade conseguia refletir? Será que via o Minotauro? Em um movimento de brincadeira e interação com o espelho, a menina aproximava-se e afastava. Olhava dentro dos próprios olhos e observava o movimento a sua volta. A rotina da sala seguia na sua normalidade, mas a menina, a qualquer oportunidade, estava lá, grudada no espelho. O trânsito pelo *labirinto escola* se dava, pátio, refeitório, aula de educação física, e, sempre na volta à sala de aula, lá estava a pequena menina de cabelos esmirrados e ondulados, grudada no espelho.

Seu encontro foi com o espelho e com ele produziu as suas

fabulo invenções.

PELAS FRESTAS: O MEDO DA FABULAÇÃO

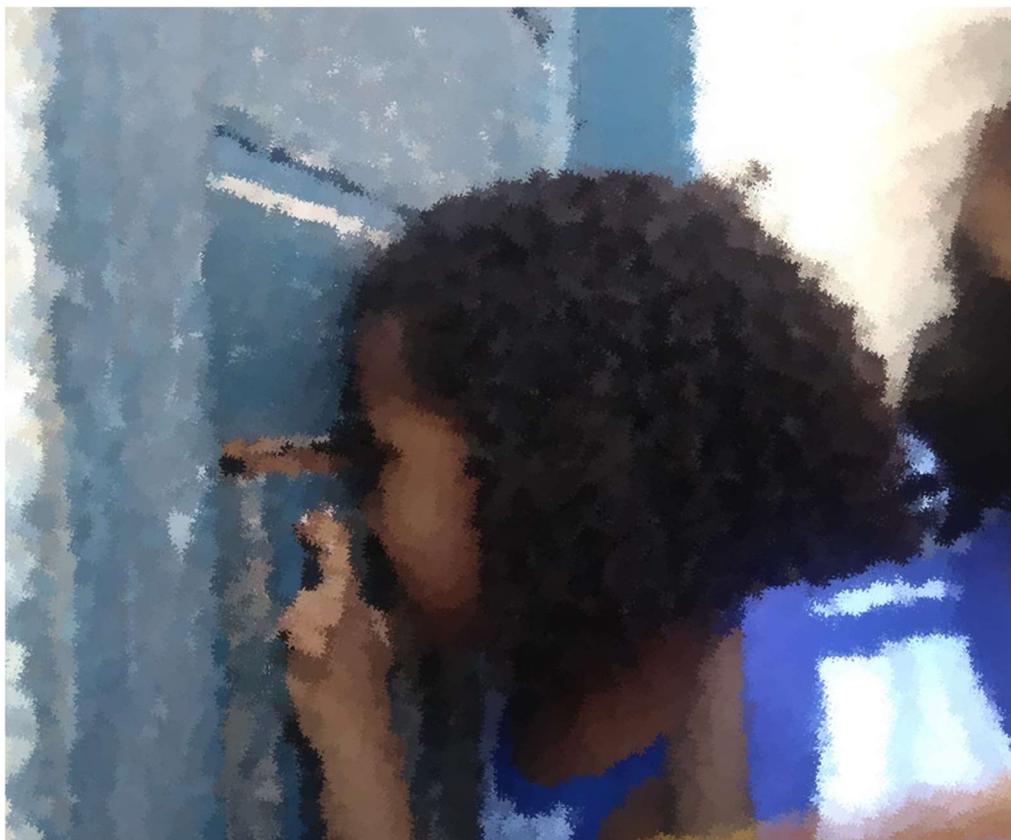


Figura 36 - Rachadura, greta, abertura, buraco, fenda, fendimento, fisga, fissura, fresta, frincha, furo, gretadura, orifício, racha, ranhura, rombo, sulco...

Fonte: Arquivo pessoal



Olhar! O que se vê? Para onde se olha? O que esconde? Curiosidade? Medo? Olhar observador? Em busca de algo? O que seria? Podemos entrar? O que encontrar?

A menina olha por entre as frestas de uma porta no canto do pátio! Olha, afasta-se. Olha para a porta e pela fresta. Outra criança se aproxima. Olha. Procura! Afasta-se! A menina continua atenta à fresta e ao que poderia estar atrás da porta. Não resistimos e perguntamos:

– O que vê por aí?

A menina não esperava a nossa pergunta.

– Ah, tia, eu acho que tem um lobo!

Outras crianças se aproximam da porta, olham pela fresta.

– Tia, é um lobo!!!

– Um lobo, ele está aí? – perguntamos.

– Siim... É um lobo!

Uma criança se aproxima e pergunta:

– Deixa eu ver?

– É, tia, é um lobo!!! Ele é muuuuuuito grande!

As crianças balançam em uma grade próxima à porta do lobo. Uma das professoras se aproxima.

– Aqui, vigia as crianças aqui para não se machucarem. Essa grade está muito instável. Só vou deixá-las ficarem aqui, porque você está com elas vigiando, tá bom?

Sim, as crianças encontraram o Minotauro! O Minotauro que as alimenta todos os dias, que quebra as paredes do labirinto e faz com que as professoras se escondam das próprias armadilhas fabuladas por ele. Seguem as crianças em busca do esconderijo do Minotauro! Seguem as professoras trancando-o na sala escura do pátio.

E assim, o *labirintoescola* se compõe e se produz. Ora, o mapa do labirinto se organiza rizomaticamente percorrendo ramificações e ramículos nos quais nunca sabemos por onde derivar, justamente porque o próprio esconderijo do Minotauro muda de lugar o tempo todo, e as crianças o procuram para alimentá-lo com suas *fabulo invenções*. Ora, um decalque que almeja certa linearidade, certa estabilidade, anseia por controle, tranca-se o Minotauro. Por medo?

Os labirintos decalcados e rizomáticos misturam-se e (re)organizam-se imersos nas linhas de subjetivação, os quais trilham as crianças e professoras. Se, por um lado, as crianças, ao se defrontarem com a árvore curricular, preferem entrar pelo tronco e descer até as suas raízes para percorrer o labirinto rizomático que se formam, as professoras, por outro, almejam subir ao topo da árvore. Assustam-se com a possibilidade de se perderem no labirinto que se forma com as raízes da árvore curricular²⁴.

Mas as linhas de fuga e as fabulações colocam esse território em constante movimento. O próprio Minotauro sobe à árvore, desce ao labirinto, quebra galhos e paredes. Por isso, não há um dualismo ou uma oposição entre o labirinto cartesiano e o labirinto rizomático, como se houvesse um lado bom e um lado mau. Não. Há processos de desterritorialização. O próprio rizoma, por vezes, pode comportar processos de redundância que são o próprio decalque. Uma multiplicidade tem os próprios estratos que se enraízam em unificações e totalizações. Mas o inverso também é verdadeiro (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). O decalque

²⁴ Dobra que se cria: se a marca d'água impressa na capa e contracapa desta dissertação passou despercebida, talvez seja o momento de voltar até ela e produzir outras dobras.

é antes como uma foto, um rádio que começaria por eleger ou isolar o que ele tem a intenção de reproduzir, com a ajuda de meios artificiais, com a ajuda de colorantes ou outros procedimentos de coação. *É sempre o imitador quem cria o modelo e o atrai.* O decalque já produziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturou o rizoma, o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduz outra coisa. Por isso ele é tão perigoso. Ele injeta redundâncias e as propaga (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 31-32, grifo nosso).

Desse modo, o currículo produção, ora como decalque, ora como rizoma, transforma-se. Mas é inevitável que o anseio pelo currículo cartesiano impere nas relações escolares. O decalque é decodificado pelas próprias *fabulo invenções* das crianças que criam mapas rizomáticos, as quais descem às entranhas do solo, acompanhadas do Minotauro. Desestabilizam-se, criam linhas de fuga, furam os clichês, porém, quando menos se espera, são decodificadas novamente e lançadas para a subida da árvore. Por isso, “[...]



Figura 37 – O que se fabula ao olhar?

Fonte: Arquivo pessoal

quando um rizoma é fechado, arborizado, acabou, do desejo nada mais passa; porque sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 32).

Mas isso não dura para sempre, e deseja-se que as raízes da árvore sumam e deixem de existir. Mas elas estão, na verdade, nutrindo o currículo arbóreo de processos que ele não pode prever, pois os galhos e tronco costumam a se modificar, mas as raízes

crecem ao infinito, entrecruzam-se, retorcem-se movidas pelas próprias *fabuloinvenções* das crianças, justamente porque “[...] o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 32).

Por mais que se anseie pelo labirinto cartesiano, isso não é possível. O Minotauro afeta-se pelas *fabuloinvenções* das crianças que criam um agenciamento curricular e fazem com que o currículo se derive para processos que não se podem prever. Mas, sim, existe um anseio para a subida ao topo da árvore. O visível é estável, sabe-se por onde andar; já o mundo cavernoso em que está o labirinto, esse é escuro, é preciso lanternas e picaretas fabuladoras para percorrê-lo. E, muitas vezes, já lançamos para muito longe as nossas ferramentas e nós adultos já fomos lançados à árvore e tememos descer até o subsolo. De modo algum, queremos andar pelo incerto. Por quais motivos não se aventura a entrar em uma fenda e perscrutar as suas fissuras, frinchas, gretas, rachas e sulcos?

Medo.



Figura 38 - O que se encontra ao fabular?

Fonte: Arquivo pessoal

Medo do desconhecido, do descontrolável, do imprevisível, do inesperado. Medo de não saber. Medo do não conhecer o caminho. Medo de se perder. As crianças não têm medo, elas criam as *fabuloinvenções* e seguem os caminhos do Minotauro. Mas os docentes foram conduzidos a lançar para longe as suas incertezas, a deixar em um lugar inacessível as suas lanternas e picaretas fabuladoras. Afinal, tradicionalmente, o professor é um profissional que ensina e acredita que tudo sabe. Constitui um sujeito-docente que

se constitui como indivíduo do tipo cartesiano, que não apenas tem sua alma separada do corpo, mas é dotado de uma alma homogênea, cuja unidade impede qualquer distanciamento do Eu atual (CORAZZA, 2008). Tais regimes de verdade sobre os docentes ecoam e reverberam pelas paredes do labirinto. Talvez porque há regimes de enunciados que atestam que, de modo geral, os docentes precisam ter objetivos pedagógicos traçados para todas as suas atividades com as crianças, e, com esses direcionamentos, eles seriam capazes de atingir determinados objetivos sem os quais não seria possível certa averiguação para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a subida pelo currículo arbóreo.

Há um medo e insegurança que pairam no ar. Na nossa primeira reunião de apresentação para a pesquisa, enfatizamos, em muitos momentos, que o nosso desejo era de composição com as crianças e professoras, mas percebia-se, na atmosfera local, certo receio da avaliação do trabalho docente. Em alguns momentos, ao solicitarem compor algumas salas, as professoras demonstravam certa preocupação com uma avaliação sobre o seu trabalho e, muitas vezes, justificavam os porquês de tais atividades, ou os motivos que levam determinada criança a ser de determinada maneira, e não de outra.

Justificativas? Medo do quê?

Sim, o labirinto cartesiano aparenta estabilidade. Por trás de uma pseudosseguurança de indicação para um caminho “seguro” a percorrer, deseja-se fugir do Minotauro. Ele causa espanto. Por isso, justificam-se os caminhos predeterminados, e, no percurso do mapa decalcado que indica o já “esperado”, basta segui-lo. Supõe-se, assim, que se sabe onde entra e se vislumbra aonde quer chegar.

A fabulação, todavia, embaralha tais percursos, ela é da ordem dos acontecimentos, dos agenciamentos. Nunca se prevê quando as *fabulo invenções* serão criadas. O desejo das crianças pelas produções move o rizoma, desconfigura-o e embaralha-o. Aqueles caminhos definidos se dissolvem, criam-se outros, e outros que se cruzam. Com isso, o caminho se produz no encontro entre os corpos.

O mapa ou o rizoma têm entradas múltiplas, por isso podemos considerar que se pode entrar nelas pelo caminho dos decalques ou pela via das árvores-raízes, observando as precauções necessárias (DELEUZE, GUTTARI, 1995a). É a criança que observa pela fresta, que busca o Minotauro. Todavia, o medo do inesperado, do Minotauro, da fabulação e o medo de olhar pelas frestas e ver que o caminho se dissolveu intimidam caminhar por um labirinto imprevisível.

Como lidar com uma criança que questiona os próprios mecanismos de controle, recusando-se a sentar na roda? Ou ainda, uma criança que, em meio a um turbilhão de agenciamentos no pátio, nos busca querendo um abraço, e somos surpreendidas com a seguinte afirmação: “não abraça muito não, ela é muito dengosa”. Cabem afetos na escola? O que responder a uma criança que questiona a permanência do pai na cadeia? Ou onde está a mãe? Como lidar com uma criança cujo material escolar simplesmente desaparece no trânsito escola-casa? De que maneira resolver uma questão em que a família não colabora na tarefa enviada para casa e a professora é surpreendida:

– Tia, eu não fiz. Onde está o meu?

O labirinto cartesiano tem medo do inesperado. O decalque sofre processos pelos quais o incontrolável nos arrebatava e a nossa própria condição de docência se vê forçada a entrar nos túneis obscuros do rizoma.

Para aqueles que olham pelas frestas, a fabulação torna-se impulso de criação de outros mundos, onde não existe caminho fácil a ser seguido. Existe caminho a ser (des)construído. Por isso, a fabulação produz dobras e redobras no labirinto cartesiano. É a potência do falso que pede passagem, questiona as prescrições, interroga os caminhos a seguir e fura os clichês, pois a sua potência está precisamente na criação de uma nova terra. “É por isso que nossas fabulações devem se inserir no mundo para se tornarem reais. Fabulamos na medida exata em que as representações imaginárias ou delirantes podem se fazer passar por reais” (LAPOUJADE, 2010, p. 98).

AS FABULOINVENÇÕES NO AGENCIAMENTO DOS CURRÍCULOS



Figura 39 – As dobras das *fabuloinvenções*

Artista: Magicomora

Fonte: <https://www.deviantart.com>

No início desta *dissertaçãoolabirinto*, propusemos que os capítulos são dobras. Aqui estamos, em mais uma dobra. Isso não quer dizer que chegamos ao fim do trabalho ou que essa dobra se refere a uma conclusão. Isso remeteria, talvez, ao fim de uma caminhada ou a uma possível solução de um percurso. Não. Talvez seja esse outro ponto do qual poderão derivar-se outros modos de pensar as problematizações desta pesquisa. Não se sabe ao certo, mas essa dobra poderá dobra-se, redobrar-se ao infinito.

Se leu até esse ponto, poderá, ou não, ter-se perguntado sobre as *fabuloinvenções*. Tal conceito foi criado para dar passagem aos próprios afetos, linguagens, conhecimentos e devires das crianças que se dobraram pelas bifurcações e encruzilhadas dessa caminhada. Por isso, essa dobra poderá, talvez, ser mais um indício de mudança

na caminhada desta leitura. Poderá supor que, depois de ter colocado o seu pensamento em movimento nas problematizações sobre as *fabuloinvenções*, sugestionará diferentes caminhos para a leitura das nossas problematizações. Nosso desejo é que esta *dissertaçãoolabirinto* não termine, mas siga na produção de dobras, das quais derivará para o infinito.

Desse modo, seguimos o ponto que propõe essa dobra: as *fabulo invenções* das crianças.

Na perspectiva moderna da linguagem, acredita-se que aquela aprendida na escola/sociedade descreve a realidade em que ela revela o interior do sujeito. Nela, reproduz seus pensamentos e sentimentos, retrata suas condutas e relações, nas quais os indivíduos se servem da linguagem apenas para objetivar e transmitir. Sob esse aspecto, não há como separar significante e significado, visto que há uma relação direta entre o objeto, a palavra e o objeto que lhe corresponde. Sendo assim, a cadeia de significação é finita e cada signo possui uma significação plena, tornando a linguagem um sistema fechado e estável (CORAZZA, 2000).

A linguagem, portanto, acaba por assumir a função de emitir, receber e transferir palavras de ordem que devem ser respeitadas e não entendidas. Ela impõe às crianças coordenadas semióticas que determinam o que é válido, em um processo dual da gramática (singular-plural, substantivo-verbo, feminino-masculino). Nesse sentido, “[...] a linguagem é transmissão de palavra funcionando como palavra de ordem, e não comunicação de um signo como informação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.14).

A linguagem não é feita para que se acredite nela, mas para ser obedecida. Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando ela lhes ensina a sintaxe, ela não lhes dá, propriamente falando, informações, comunica-lhes comandos, transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, ideias ‘justas’, necessariamente conformes às significações dominantes (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19).

Pelos corredores molares da linguagem, os processos de (in)comunicação assumem um lugar em que a instrumentalização linguística é fundamental. Nas práticas discursivas e não discursivas, as palavras tornam-se um importante instrumento político de poder daqueles que conseguem manipular a língua, tornando-se “[...] homogeneizada, centralizada, padronizada, língua de poder, maior ou dominante” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 48). Caracteriza-se, assim, em um modo ideal de se comunicar quase como se houvesse um modo perfeito de falar, brincar, ensinar, aprender, pensar, afetar, amar.

As crianças, no entanto, são artistas da linguagem. É como se estranhassem a estrutura dura da língua e fizessem nela uma dobra: falam o que pensam, criam palavras e fabulam explicações para a solução de diferentes naturezas. São visionárias. Não têm medo da ousadia. Parece que são gagas na própria língua materna, pois embaralham os

códigos da sintaxe e da morfologia, fazendo uma língua estranha dentro da própria língua. Misturam as conexões entre os significados e os significantes, atribuindo outros sentidos aos signos e brincando com as palavras de ordem.

Em um processo de criação maquínica da palavra, as crianças colocam a linguagem em movimento, gaguejam-na. Por mais que nos esforcemos em afirmar o modo certo para acoplar o significado ao significante, em um desejo quase que angustiante em direção à saída do labirinto, não é possível impedir que as crianças façam uma língua dentro de uma língua, e, nesse ponto, apostamos na potência das *fabulo invenções* das crianças.

Quando gaguejam, estão em processos de criação, de fabulação, de devir em uma ação ativa em seus corpos, produzindo, assim, as suas *fabulo invenções*. Deleuze e Guattari (1995b, p. 45) esclarecem-nos que “[...] gaguejar é fácil, mas ser gago na própria linguagem é uma outra coisa, que coloca em variação todos os elementos linguísticos, e mesmo os elementos não linguísticos, as variáveis de expressão e as variáveis de conteúdo”.



Figura 40 - Menino transformando-se em *meninomassinha*
Fonte: Arquivo pessoal

Entender as *fabulo invenções* como uma linguagem das crianças é afirmar que, quando fabulam, criam uma prática estilista de subjetivação singular de si no mundo. É uma (re)invenção da linguagem em processos de desterritorializações e reterritorialização. Estão desejosas de que suas invenções e criações fabuladoras, as quais estão no plano da virtualidade, sejam atualizadas para o plano real.

Vejamos um exemplo:

Era primavera, um dia de temperatura amena, devido à chuva que caíra à noite, tornando a manhã agradável. O chão estava úmido e algumas poças de água mudavam a corriqueira paisagem de um Centro de Educação Infantil. O sol estava começando a esquentar e aquelas pequenas poças que faziam jazidas pela topografia irregular do pátio começavam a evaporar. Um menino fabulador percorrendo aquele espaço aproximava-se de algumas pessoas e timidamente enunciava alguma coisa que nem todos eram capazes de ouvir. Tentou, insistiu muitas vezes, até que, ao se aproximar mais, exclamou de maneira mais intensiva:

- Tem um bicho no nosso pátio!

Devido à potência da sua fala, fomos à procura do temido bicho com as nossas lanternas. Até que, em um dado momento, apontou com um foco de luminosidade as garras molhadas, impressas em uma superfície: “Aqui, achei uma pista, o monstro deixou as suas garras!” – exclamou. Aquele dia poderia ter sido um dia como qualquer outro, mas aquelas poças d’água deram outro movimento àquele labirinto escolar. Não houve outra saída, focalizamos aquelas garras e começamos a procurar aquele horrendo monstro. Outras pequenas luzes que viram aquele monstro que habitava a virtualidade se atualizar para o real começaram a se aproximar, e, como um enxame de vaga-lumes, vários focos de visibilidade começaram a aparecer. A partir daí, muitos outros monstros foram criados por meio de pegadas molhadas que marcaram todo aquele território.

Podemos, com as *fabuloinvenções* das crianças, criar outros percursos linguísticos e conhecimentos que não foram pensados e planejados. Isso nos possibilita indicar pontos de bifurcação e interseção pelo labirinto curricular, arriscando-nos na produção de currículos-cristalinos dentro de currículos-orgânicos.

Problematizar a produção de currículos-orgânicos e cristalinos é fazer como Deleuze nos ensine a roubar os conceitos. Para o autor, “[...] roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6). Nesse sentido, o autor, ao questionar a imagem, faz um convite a pensá-la sob dois regimes: um orgânico e um cristalino.

O primeiro refere-se às descrições. Chamemos de ‘orgânica’ uma descrição que supõe a independência de seu objeto. [...]. Chamamos, ao contrário, ‘cristalina’ a descrição que vale por seu objeto, que o substitui, cria-o e apaga-o a um só tempo, como diz Robbe-Grillet, e sempre está dando lugar a outras descrições que contradizem, deslocam ou modificam as precedentes (DELEUZE, 2009, p. 156).

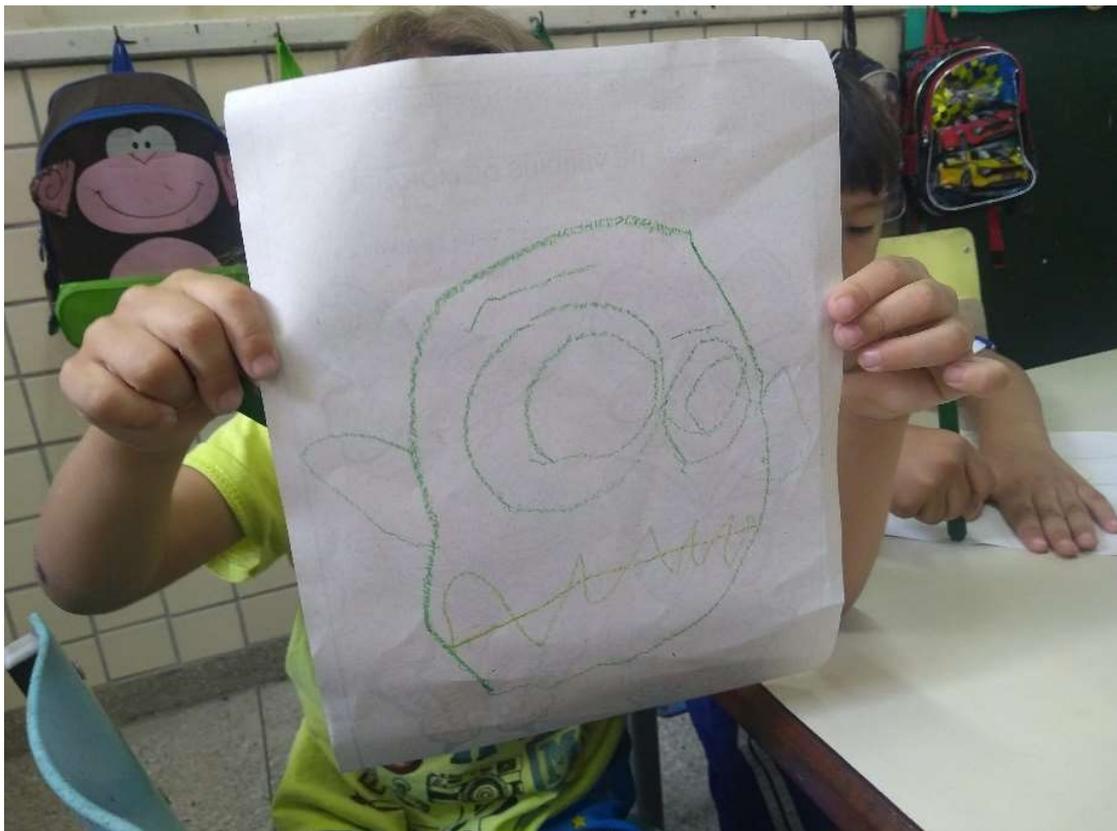


Figura 41 – *Meninomonstro*
Fonte: Arquivo pessoal

Entendemos, desse modo, o currículo-orgânico como aquele que indica uma prescrição, como os manuais e códigos impressos na BNCC. Também entendemos os currículos-cristalinos como aqueles que deslocam as prescrições e apostam em processos de criação e de invenção: aqueles que estão em constantes processos de inter-relação, mesmo que os processos de fabulação dos currículos-cristalinos estejam em virtualidade.

A questão, dessa maneira, é que, ao propormos as enunciações infantis como possibilidades de atualização dos currículos virtuais, fazemos um convite aos processos deslizantes das criações e invenções infantis, nos quais justamente a potência está nas fabulações das crianças. Quando fabulam e gaguejam a língua, buscam a atualização do virtual para o plano de imanência, fazendo com que o falso que habita o virtual se funde ao verdadeiro na sua atualização. A fabulação, portanto, opera na atualização do virtual e a invenção torna-se potência de criação.

Ao fabularem, criam um devir-outro, que envolve a passagem entre categorias, formas de existência e corpos distintos. Dessa maneira, os elementos estáveis, no nosso caso os currículos, são colocados em “desequilíbrio metamórfico” (BOUGE, 2011, p. 21). As crianças inventam linguagens e conhecimentos. Nesse sentido, a fabulação também

funciona como experimentação do real por meio das “[...] intervenções no universo de seus ambientes políticos, institucionais, naturais e materiais” (BOUGE, 2011, p. 22). Sendo assim, há um confronto entre o presente e o passado, “[...] já que o mundo em que vivemos é produto de uma história complexa de acontecimentos que moldaram, e continuam moldando, o presente” (BOUGE, 2011, p. 23). Portanto, quando as crianças fabulam, criando suas *fabuloinvenções*, experimentam o real – o currículo pensado pelas professoras – e transformam o momento presente em currículos em potencial a serem produzidos por *criançasprofessorascrianças*.

Desse modo, pensamos que, quando as crianças entram em contato com as problematizações das professoras, elas fazem os currículos variar, produzindo enunciados diferenciais, já que a “[...] função fabuladora não consiste em imaginar nem projetar um eu. Ela atinge, sobretudo, visões, eleva-se até devires e potências [...]” (DELEUZE, 1997, p. 13), efetuando, assim, um delírio menor da língua. Não se limitam a fazer conexões aos regimes de verdade ou de representação. Até se utilizam das convenções linguísticas formais, mas fazem conexões inusitadas pela sua sensibilidade de se afetarem com as forças do mundo. Traçam, assim, aprendizagens singulares e diferenciais que produzem os próprios labirintos de conhecimentos.

Tais trajetos dinâmicos que são percorridos pelo pensamento das crianças precisam ser problematizados como um mapa de intensidade que não é apenas composto pela extensão própria dos territórios mapeados. Os conhecimentos não são apenas compreendidos como um acúmulo de conteúdo, que, pela sua natureza volumosa, constrói um labirinto extenso em relação ao espaço construído pelos caminhos que o compõem. Além desses, entendemos que o labirinto é composto por percursos de intensidade, de densidade, “[...] que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto” (DELEUZE, 1997, p. 76). Esses dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem-se um ao outro, produzindo currículos nômades que se entrelaçam. Nesse sentido, os primeiros, que correspondem ao trajeto pensado pelas professoras, entrelaçam-se aos segundos, que nada mais são que os afetos e afeções das crianças no encontro com esses currículos. Isso faz com que as crianças criem indícios para a mudança de percurso curricular.

Portanto, as *fabuloinvenções* das crianças operam na constituição de um labirinto de intensidade, em que constituem sempre uma constelação afetiva. As fabulações criadas pelas crianças operam no plano de imanência como o virtual, que busca pela sua atualização. As invenções, então, aparecem quando essa virtualidade se atualiza com a prática docente, de modo que não se sabe mais o que é real e o que é imaginário. Os

currículos-nômades deslizam em processos de desterritorialização na construção de linguagens e de conhecimentos.

Então, por meio das *fabuloinvenções*, o labirinto se organiza, as quais fazem dobras e redobras que saem do plano da virtualidade, se atualizam nas relações, afetos e afecções e se realizam em aprendizagens, conhecimentos e linguagens. São, por exemplo, os currículos nômades que transitam na virtualidade, nos momentos de roda, na hora do pátio, nos passeios fora da escola, nos abraços, nos corredores, nas salas de aula, e, no encontro de séries convergentes, esses currículos atualizam-se e realizam-se nas aprendizagens intensivas e inventivas das crianças, compondo, assim, as próprias dobras do labirinto.

A potência desta *dissertação labirinto* está nas próprias crianças e nas suas *fabuloinvenções*. Foram elas que atualizaram o pensamento da cartógrafa com as suas virtualidades, e, ao realizarmos esta escrita, aprendemos, com as *fabuloinvenções*, a infinidade de caminhos a percorrer. Uma virtualidade poderá nunca se atualizar, mas estar em séries impossíveis e permanecerá no mundo. Se um corpo ou mais corpos se afetarem, a força das *fabuloinvenções* encontrará o Minotauro, que romperá os molares muros do labirinto e produzirá linguagens e conhecimentos que não caberão nas prescrições. Sua potência está em dobrar-se.

Dobra que se cria: pode ser que seja o momento de caminhar por outras dobras. E que tal seguir para a nota de rodapé número três?

REFERÊNCIAS

ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo - conquistas e desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). 149 f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ALLIEZ, Éric. **Deleuze filosofia virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

ALVARENGA, Elda; OLIVEIRA, Samuel Louzada Castro. Tendências recentes do debate sobre o/a professor/a como profissional competente. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. 2. ed. Edição. Vitória: EDFES, 2004. p. 46-74.

ARAÚJO, Elisangela Alves de. **Tecendo sentidos: a educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores (as)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) 239f. Programa de pós graduação em mudança social e participação política. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p. 76-91.

BOUGE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira. **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...**, Campinas: Editora ALB, 2011, p. 17-36.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE n.º 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano Escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: Editora DP et Alii, 2012. p. 15-48.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Prefácio. In: **CURRÍCULO: Problematização entre práticas e políticas**. Revista Teias, v. 13, n. 27, 03-07, jan./abr. 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de "capital humano"**. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 15, p. 481-503, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos Nossos Amigos: crise e insurreição**. Tradução de Edições Baratas. São Paulo: n-1 edições, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Editora Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. "O que faz gaguejar a língua na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Linguagens espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 90-103.

CORAZZA, Sandra Mara. **O docente da diferença**. Apresentado na Mesa Redonda: "Currículo, diferenças e identidades", no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. UFSC, Florianópolis, 2 set. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Dicionário das ideias feitas em educação** (lugares-comuns, chavões, clichês, jargões, máximas, bordões, esteriótipos, palavras de ordem, fórmulas, besteiras, ideias herdadas, convencionais, medíocres, estúpidas e afins). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra. Leibniz e o Barroco**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta e Outros Textos: textos e entrevistas (1953-1974)**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Imanência: uma vida**. Educação e realidade. Trad. de Tomaz Tadeu. Porto Alegre, v. 27, n.2, p. 10-18, jul./dez. 2002.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Entrevista com G. Deleuze, 1988. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em :17 dez. 2018.

- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo?. In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Edição: Edmundo Cordeiro, tradução: Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega – Passagens, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka para uma literatura menor**. Tradução Cíntia Vieira da Silva; revisão da tradução Luiz B. Orlandi. 1. ed. 3reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b. v. 2.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a. v. 4.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b. v. 5.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). 266 f. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Presidente Prudente, 2016.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. p. 143-162.
- FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). 165 f. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 17-42.

GUATTARI, Felix; **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p. 32-51.

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

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo. Editora n-1, 2015.

LAPOUJADE, David. **Existências Mínimas**. São Paulo. Editora n-1, 2017.

LAPOUJADE, David. **Potências do Tempo**. São Paulo. Editora n-1, 2010.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** 2014. Tese (Doutorado em Educação). 238 f. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MASSUMI, Brian. **O que os animais nos ensinam sobre política**. São Paulo: n-1, 2017.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). 272 f. Programa de pós-graduação em educação brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e Educação Infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). 228 f. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Kelry Leão. **Um Currículo Dança?** Perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir dos projetos de linguagens da UEI Cremação, Belém-PA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). 154 f. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Pará, Belem, 2016.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Forense, 1972.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1, 2018.

SISSON, Christiane Miranda. **Fios do passado e do presente na ressitura do amanhã: reflexões da educação infantil no colégio Anchieta, Rio Grande do Sul**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). 148 f. Programa de pós-graduação em gestão educacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2017.

SOARES, Maria da Graças Pereira. **As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da Educação Infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). 180 f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. 2012. Tese (Doutorado em Educação). 183 f. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche**: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil? 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). 207 f. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, 2015.

ZOURABICHVILI, Franlois. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Sinergia; Ediouro, 2009.