

Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias, currículos e docências inventivas



Vitória

2019

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

ANA CLÁUDIA SANTIAGO ZOUAIN

**CRIANÇAS CINEASTAS E SEUS ROTEIROS CRIARTEIROS:
INFÂNCIAS, CURRÍCULOS E DOCÊNCIAS INVENTIVAS**

**VITÓRIA
2019**

ANA CLÁUDIA SANTIAGO ZOUAIN

**CRIANÇAS CINEASTAS E SEUS ROTEIROS CRIARTEIROS:
INFÂNCIAS, CURRÍCULOS E DOCÊNCIAS INVENTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.

**VITÓRIA
2019**

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

- Z91c Zouain, Ana Cláudia Santiago, 1993-
Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias,
currículos e docências inventivas / Ana Cláudia Santiago
Zouain. - 2019.
156 f. : il.
- Orientadora: Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.
1. Crianças. 2. Cinema. 3. Currículo. 4. Cartografia. 5.
Docências inventivas. I. Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

ANA CLÁUDIA SANTIAGO ZOUAIN

**CRIANÇAS CINEASTAS E SEUS ROTEIROS CRIARTEIROS:
INFÂNCIAS, CURRÍCULOS E DOCÊNCIAS INVENTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 22 / 08 / 2019

BANCA EXAMINADORA



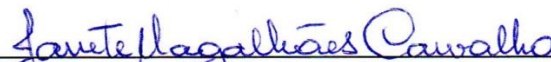
Profa. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora




Profa. Dra. Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Profa. Dra. Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo



Profa. Dra. Maria Riziane Costa Prates
Universidade de Vila Velha
Membro Externo

DEDICATÓRIA



***Às crianças, por suas potências inventivas e devires.
Aos professores, pela parceria e composição.
Aos colegas de profissão, pelos bons encontros com a
Educação.***

AGRADECIMENTOS

Ao único que é digno de receber a honra e a glória: Deus, que me permitiu chegar até aqui;

À minha querida e amada companheira-orientadora, Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, pelos bons encontros desde o início da minha trajetória na Educação, quando ainda cursava Pedagogia. Sou grata pelas orientações, por me envolver na potência das imagens cinema, pelo incentivo, zelo e pela oportunidade que me foi concedida de trilharmos juntas mais essa etapa;

À Tânia Mara Zanotti G. F. Delboni, pela acolhida e apoio de sempre, da graduação ao mestrado. Agradeço por toda atenção, cuidado e pelo conhecimento tecido como o mais potente dos afetos;

À Maria Riziane Costa Prates, pelas redes de amorosidade tecidas em minha formação inicial e que ainda envolvem nossos corpos;

À Janete Magalhães Carvalho, pelas aprendizagens na qualificação desse estudo e por ainda movimentar meu corpo-pensamento com a potência das Com-versações compartilhadas no grupo de pesquisa;

À Sandra Kretli da Silva, pelos devires-alegres e pelas composições atravessadas de imagens, saberes, sabores e afetos;

Às minhas queridas professoras da UVV, Maria Regina Lopes Gomes, Dulcimar Pereira e Ana Paula Holzmeister, por todo carinho e contribuição que me foram dados;

Aos colegas da UFES, por caminharmos juntos na escuridão dos dias sendo pirilampos uns dos outros;

Aos amados parceiros do grupo de pesquisa coordenado pela Professora Janete, pela força de um coletivo vibrátil que impulsiona nossas tardes de estudos;

Às crianças, professores e profissionais do centro de Educação Infantil que compomos a pesquisa, pelas produções e por desejaram comigo essa dissertação;

Aos colaboradores envolvidos nos processos de produção da pesquisa, por me auxiliarem com esse trabalho. À FAPES, pelo apoio financeiro. Aos editores do nosso produto final (documentário), por todo profissionalismo e paciência. Ao NUPEC, pelas composições com o coletivo. Em especial, à querida professora-irmã, Kezia Rodrigues Nunes, pelas conversas e experiências tecidas;

Aos colegas de profissão, por continuarmos na luta pela Educação;

Aos amigos, amores e familiares, pelas orações, conforto, compreensão e por torcerem comigo por essa vitória...

Meus sinceros agradecimentos e afetos,

Ana.

**Vou te contar
Os olhos já não podem ver
Coisas que só o coração pode entender
Fundamental é mesmo o amor
É impossível ser feliz sozinho**

RESUMO

A presente dissertação percorre os movimentos de pensamento de crianças e professores cineastas no encontro com imagens cinema e imagens escola. Trata de cartografias inventivas nos cotidianos escolares de um Centro Federal de Educação Infantil no município de Vitória/ES, na aposta pela vida que pulsa na escola. Apresenta um campo problemático que se dedica a compreender: Que potências de pensamentos as crianças e os professores experimentam nos encontros com as imagens cinema e as imagens escola? Procura problematizar os efeitos de pensamentos que emergem pela experimentação infantil com o cinema, buscando entender em que sentido provoca composição de territórios existenciais para os currículos e a abertura do campo dos possíveis de docências inventivas na Educação Infantil. Para tanto, tece conversações com as linhas de pensamento, principalmente, de Barros e Kastrup (2015); Bergson (2006); Carvalho (2008, 2009, 2012, 2013, 2016, 2019); Deleuze (1987, 1992, 2001, 2007); Deleuze e Guattari (1995, 1996, 1997); Dias (2011, 2012); Kohan (2005, 2010, 2017); Rodrigues (2011, 2015); Rolnik (2007, 2018). A opção teórico-metodológica se configura pelo viés da pesquisa cartográfica, na qual o que importa é acompanhar processos em meio aos encontros vividos com o cenário escolar. Utilizando, para a produção de dados, estratégias metodológicas como a observação participante, os registros em diário de campo, os processos *narrativosimagéticos* que compõem a pesquisa e as redes de conversações com crianças e professores. Organiza o estudo em onze cenas. Traz, em composição com esse trabalho e como produto da pesquisa, um documentário-filme, na tentativa de capturar a processualidade dos pensamentos que crianças e professores experimentaram nas produções com as imagens cinema. Aposta que os corpos-pensamentos dos praticantes da Educação Infantil, em composição com os signos artísticos do cinema, fabulam currículos, docências e infâncias ao atravessarem as fronteiras das ações habituais cronológicas e das práticas criativas intensivas, desdobrando, assim, outros mundos possíveis para a escola.

Palavras-chave: Crianças. Cinema. Currículo. Cartografia. Docência inventiva.

ABSTRACT

This dissertation goes through the thought movements of children and teachers in the encounter with cinema and school images. It deals with inventive cartographies in the school daily life of a Federal Center of Early Childhood Education in the city of Vitória /ES, in the bet for the life that pulsates in the school. It presents a problematic field dedicated to understanding: What powers of thoughts do children and teachers experience in encounters with cinema and school images? It seeks to problematize the effects of thoughts that emerge from children's experimentation with cinema, seeking to understand in what sense it provokes composition of existential territories for curriculum and the opening of the field of possible inventive teaching in early childhood education. To this end, it weaves conversations with the lines of thought, especially of Barros and Kastrup (2015); Bergson (2006); Carvalho (2008, 2009, 2012, 2013, 2016, 2019); Deleuze (1987, 1992, 2001, 2007); Deleuze and Guattari (1995, 1996, 1997); Dias (2011, 2012); Kohan (2005, 2010, 2017); Rodrigues (2011, 2015); Rolnik (2007, 2018). The theoretical-methodological option is configured by the cartographic research bias, in which what matters is to follow processes in the midst of encounters with the school scenario. Using, for the production of data, methodological strategies such as participant observation, field diary records, narrative-imaginary processes that compose the research and conversation networks with children and teachers. Organizes the study on eleven scenes. It brings, in composition with this work and as product of the research, a documentary film, in an attempt to capture the procedurality of the thoughts that children and teachers experienced in the productions with the cinema images. Bet that the thought-bodies of early childhood practitioners fabulate curriculum, teaching and childhood. It crosses the boundaries of chronological habitual actions and intensive creative practices, producing other possible worlds for the school.

Keywords: Children. Cinema. Curriculum. Cartography. Inventive teaching.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Uma vida que se inventa.....	11
Imagem 02 – Dobras-imagens de pensamento das <i>crianças cineastas</i>	14
Imagens 03 e 04 – Corpos que brincam, fabulam e (des)habitam espaços na Educação Infantil.	16
Imagem 05 – Tramas. Tessituras. Enredamentos.	36
Imagem 06 – Projeto cinema como modo de pensar a infância e a formação inicial de professores.	41
Imagens 07 e 08 – Arte da partilha do sensível de uma vida que se conserva.	47
Imagem 09 – Formigas em ação.....	52
Imagens 10 e 11 – Formigas e Crianças e Professora e Roteiro e Composição.....	53
Imagem 12 – Entre brinquedos, formigueiro e folhas.	77
Imagem 13 – Multiplicidade de vida que fascina.	78
Imagem 14 – Grupo cinco vespertino em Joões e Marias.....	85
Imagem 15 – Menina-bruxa e seu caldeirão de fabulações infantis.	86
Imagem 16 – Crianças. Bruxa. Abraço.	88
Imagem 17 – <i>Menina que voa e abraça</i> o corpo-escola em seus movimentos de pensamento.	89
Imagens 18 e 19 – Redes-afeto-coletivas entre pais, escola e <i>crianças cineastas</i> ..	91
Imagem 20 – Corpos-pensamentos que desejam fabular	92
Imagem 21 – Imagens-infância, imagens cinema e imagens escola.	93
Imagem 22 – As potências da <i>roda-duração-afetiva</i>	95
Imagem 23 – Floresta-cenário e roteiro-fabulação.....	98
Imagem 24 – Composições de afetos infantis.....	100
Imagem 25 – Aulas que se colorem do lado de fora.....	106
Imagem 26 – “Ixi, tia! Você já se sujou”.	107
Imagem 27 – Corpos coletivos que desabitam os contornos de uma aula.	108
Imagem 28 – <i>Currículos acontecimento</i>	109
Imagem 29 – Que base tece a Educação?	114
Imagem 30 - O <i>menino que não para</i> movimenta seu corpo no embalo do cinema.	116
Imagem 31 – <i>Currículos acontecimento</i> que embalam os corpos.	118
Imagem 32 – É possível controlar um acontecimento?	119

Imagem 33 – Tempo <i>Cronos Aión</i>	121
Imagem 34 – No pátio, formigas atacam a cobra.....	123
Imagem 35 – Deslocamentos e Artistagens e Docências.....	124
Imagem 36 – Encontros com uma obra sobre o nada.	127
Imagem 37 – Corpos-pensamentos-imagens.....	127
Imagem 38 – O corpo-escola e seus atravessamentos e afecções.....	129
Imagem 39 – A vida pode ser capturada em um modelo?	133
Imagem 40 – Pinturas, letras, palavras e fabulações.	134
Imagem 41 – Arte das imagens-infância.....	135
Imagem 42 – Imagens e Crianças e Helena e Magdalena e Vitoria e Todo mundo	136
Imagem 43 – Que imagens escola estão sendo produzidas?	138
Imagem 44 – Compilado de imagens do documentário-filme.....	145
Imagem 45 – Um, dois, três e já... Corpos que agenciam uma vida insurgente.	149

ROTEIRO

ROTEIROS INICIAIS DA PESQUISA: e DESEJOS e CRIANÇAS e IMAGENS CINEMA e IMAGENS ESCOLA.....	11
ENTRE IMAGENS, CRIANÇAS E CARTOGRAFIAS: TECENDO UM CORPO COLETIVO DE PESQUISA.....	36
DESLIZAMENTOS ENTRE AS IMAGENS-PESQUISAS COMO PROCESSOS DE MONTAGEM DE UM ROTEIRO INVESTIGATIVO.....	59
IMAGENS CINEMA E MOVIMENTOS DO PENSAMENTO: DANDO PASSAGEM PARA O DEVIR-CRIANÇA FABULAR.....	77
ENTRE TEMPO-DURAÇÃO, IMAGENS CINEMA E IMAGENS ESCOLA: EXPERIMENTAÇÕES DAS CRIANÇAS CINEASTAS.....	93
QUANDO A SALA DE AULA SE DOBRA DENTRO E FORA.....	104
CURRÍCULOS QUE MOVIMENTAM OS CORPOS.....	109
DOCÊNCIAS QUE SE DESLOCAM NA TEMPORALIDADE INFANTIL.....	121
CORPOS ORGÂNICOS TAMBÉM PODEM FABULAR?.....	129
CRIANÇAS E PROFESSORES CINEASTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARTOGRAFIAS DE UMA VIDA INVENTIVA NA COMPOSIÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO-FILME.....	138
(IN) CONCLUSÕES DE UMA VIDA INSURGENTE QUE AGENCIA CORPOS-PENSAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	146
REFERÊNCIAS.....	151

ROTEIROS INICIAIS DA PESQUISA: e DESEJOS e CRIANÇAS e IMAGENS CINEMA e IMAGENS ESCOLA



Imagem 01 – Uma vida que se inventa.
Fonte: arquivo pessoal.

Ele imaginava,
Que era rei, soldado, herói,
pirata e domador
Era o que queria ser,
Por que era um sonhador.

Ele acreditava
Em dragão, bruxa, saci e cavalo
voador
Via o que queria ver,
Por que era um
sonhador

Música: Pedrinho - Dori Caymmi;
Paulo César Pinheiro.

O desejo que impulsionou essa escrita foi sendo composto pelos bons encontros com os espaços-tempos da Educação Infantil. Em meio aos movimentos de vida que pulsam na escola, afetamos e fomos afetados¹. Nossos corpos vibravam no encontro com outros corpos. E, nessa rede de afetos, imaginamos, acreditamos e sonhamos juntamente com as crianças e com os professores “praticantes” (CERTEAU, 1996) desse cotidiano.

De acordo com Carvalho (2009), mediante os estudos de Espinosa, nos cotidianos escolares vivenciamos bons e maus encontros que aumentam ou diminuem a nossa potência de agir. Escolhemos, então, produzir a pesquisa em um Centro Federal de Educação Infantil, pois foi com esse espaço-tempo que nos lançamos aos afetos, às alegrias, às tristezas, aos choros, ao calor, ao dançar dos corpos, à inventividade, aos movimentos de pensamento, que nos fazem acreditar que há muita vida sendo vivida e praticada na escola.

Tentamos com essa escrita afirmar a vida potente e inventiva que habita os cenários da Educação Infantil. Ao falarmos de potência e de invenção, estamos considerando

¹ Escolhemos escrever na 1ª pessoa do plural, pois essa escrita não aposta em individualidades, mas em composições. “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10).

que o campo do cotidiano escolar não é feito apenas por reproduções de práticas normativas ou por imposições. Estas estão há todo o tempo sendo concretizadas, mas são atravessadas por movimentos outros que resistem à estagnação da vida e buscam se abrir às intensidades de experimentações. Esses movimentos se compõem em meio às aulas, às brincadeiras, às formações, aos recreios, aos planejamentos,..., “buscando, nos afetos e afecções, a potência inventiva de um cotidiano escolar não burocratizado” (CARVALHO, 2019, p. 60).

O que move o cotidiano escolar enquanto campo micropolítico (CARVALHO, 2019) é a multiplicidade de encontros com aquilo que faz o corpo vibrar, com o que desperta a potência, com “a dimensão sensível e inacabada que é própria dos seres vivos” (CARVALHO, 2019, p. 57).

Entendemos com Carvalho (2019) que não há espaço incolor. Há um coletivo de forças que produz a escola a todo o momento. E antes mesmo de começar, a escola já está cheia (CORAZZA, 2012), cheia de modos de existência que a ocupam, de saberes que a diversificam e de diferentes linhas que atravessam os espaços-tempos escolares.

Nesse sentido, sabemos que, ao mesmo tempo em que produzimos linhas flexíveis, estamos sujeitos também às linhas duras². Estas que, embora tentem nos imobilizar, nos incomodam e desafiam a criar outras manobras para se pensar a infância, os currículos, as docências, enfim as relações tecidas e compartilhadas com o território escolar.

Nessa arte da vida, podemos inventar/imaginar/sonhar outras maneiras de agir com os praticantes dos cotidianos escolares. Foi por essa possibilidade que escolhemos entrar nas redes de uma escola pública de Educação Infantil que nos fizeram desejar estar ali e compartilhar as experiências vividas.

Portanto, a escola é um território cheio de complexidade e de acontecimentos (DELEUZE, 1974). Ela tem seus próprios roteiros que são produzidos nas relações entre crianças, professores e aqueles que habitam seus espaços-tempos. Assim,

² Deleuze; Parnet (1998) apontam que há uma geografia de linhas que compõem as pessoas, os grupos e a vida. Segundo Lourenço (2015), as linhas duras ou molares “balizam a constituição das paixões tristes, sendo uma dessas paixões, o medo. Já as linhas moleculares ou flexíveis são as que causam desvios e são delineadoras de impulsos” (LOURENÇO, 2015, p. 63).

não buscamos trazer novidades para a escola, mas compor com a diversidade de movimentos vivenciados nesse cenário, não sendo possível capturar tudo que vibra no cotidiano escolar, nem reduzi-lo em representações, mas o que desejamos foi apostar na escola como um lugar de vida.

Se a escola é um espaço-tempo onde há vida que pulsa, que vibra, que movimenta, os seus praticantes são compositores e protagonistas desses acontecimentos. Apostamos que as crianças e os professores são cineastas, pois estão a todo o momento produzindo imagens de pensamento e compondo roteiros criarteiros entre os cenários da Educação Infantil. Eles não são cineastas porque produzem filmes ou roteiros para o cinema, mas por movimentarem imagens, cercarem a escola com o mundo (DELEUZE, 2007) e se permitirem *com*-por os processos.

O conceito de *crianças cineastas* que trabalhamos na pesquisa é uma transcrição (CORAZZA, 2013) do conceito de professor cineasta (CARVALHO; SILVA; ROSEIRO, 2015) para falarmos em crianças que cortam o plano de organização da escola e se fazem produtoras do plano de composições entre as redes de saberes-fazeres (ALVES, 2001) e poderes infantis.

Para Corazza (2013), a transcrição é um processo de criar a partir do que se quer traduzir. Entendemos a tradução não como uma reprodução, mas como uma busca de novos sentidos e valores. Para tanto, usamos a reimaginação, constituída pela tradução de perceptos, afectos, funções e conceitos, em processo de criação.

As *crianças cineastas* cortam o plano de organização escolar e compõem imagens que afrouxam a rigidez dos corpos imobilizados pela lógica da ação habitual. Nas dobras de pensamento, fabulam imagens pelas quais se articulam o plano de composição escolar. Ao percorrermos os cenários da pesquisa, vários cortes no encadeamento das imagens de escola eram feitos.

Crianças embalam seus corpos-câmeras “nos movimentos que a escola *en*-cena” (GOMES; PEREIRA, 2017, p.57). As dobras-imagens surgiam entre imagens imobilizantes e inventivas. A pesquisa acompanha, dentre diferentes cenários, os movimentos de uma *criança cineasta* que brinca na composição de imagens no parquinho. O parquinho-cenário é atravessado de vidas que não se aprisionam em

seus contornos. Os espaços-tempos do parquinho abrem possibilidades para que *crianças cineastas* criem e fabulem suas imagens de pensamento.

Areia. Caixa vazia. Partes de brinquedos. Criança. Invenção. Imagens deslizam na



Imagem 02 – Dobras-imagens de pensamento das *crianças cineastas*.
Fonte: arquivo pessoal

dobra do tempo cronológico do pátio, para um tempo que cristaliza a intensidade. A *criança cineasta* “desloca” (DIAS, 2011) as funções habituais dos objetos para que a fabulação possa acontecer:

“Tia, você quer churrasco? Estou fazendo um”, fomos convidados pelo menino cineasta a entrar nos movimentos de fabulação do parquinho-cenário, imprevisíveis e avassaladores. E nesse acompanhamento de movimentos infantis, fomos envolvidos nos encontros com crianças a impulsionar nossas imagens de pensamento em diferentes possibilidades de criação.

Assim, embora a escola tenha seu roteiro estabelecido, a rotina fixada, os horários para as atividades, em um plano-sequência, “os encadeamentos das imagens são irracionais. Por mais que se tentem, organicamente, fechá-las e uni-las umas as outras, automaticamente, Deleuze (2007), diz que os intervalos ou interstícios entre duas imagens são irracionais” (RODRIGUES, 2015, p. 178), pois não podem ser demarcados em começo ou fim, mas são compostos no meio das relações experimentadas, fazendo surgir um tempo puro que dura para além dos recortes mensuráveis de uma situação.

Na dobra do tempo escolar, organizacional e intensivo, *crianças cineastas* e professores enredam as composições de seus corpos-câmeras com suas imagens de pensamento que se interpõem às imagens de escola praticadas. A composição da dobra-imagem não se produz como “objeto do cinema, mas da vida” (RODRIGUES, 2015, p. 315).

Nesse sentido, ampliamos a pergunta de Kohan (2005), que em seus estudos de Deleuze, questiona: o que pode uma criança? Para pensar: o que pode uma criança ao compor imagens? Apostando na composição de imagens como “uma arte política que visa se integrar às imagens escola, perfurar as imagens-sequências mecanizadas e clichêizadas que o povo-criança é capaz de desejar em relação às experiências escolares” (RODRIGUES, 2015, p. 181).

Ao sermos afetados pelos corpos-câmeras e pelas imagens de pensamento das *crianças cineastas*, fazemos um corte sensível nas imagens de escola representativas e romantizadas de professores transmissores de conhecimentos, de alunos passivos e obedientes, da sala de aula como único local de aprendizagem, da escola enquanto manutenção das prescrições curriculares, etc., para lançar outras imagens possíveis, não com a intenção de criar dicotomias ou rupturas, mas na tentativa de produzir diferentes imagens de escola.

Por entre “pequenos ‘cortes’ de uma vida que resgatam, da memória individual ou coletiva, imagens que provocam o movimento do pensamento para a atualização da diferença” (RODRIGUES, 2015, p. 230), nossos corpos se envolveram com os corpos das crianças a produzir possibilidades outras de ser, fazer e pensar a escola:

“Tia, quem é VOCÊ?”, perguntou-nos uma criança.

“Agora você vai ficar aqui com a gente?”, continuou outra criança.

Antes mesmo de nos apresentarmos formalmente, as crianças nos paravam onde estivéssemos para saber quem somos nós e o que estávamos fazendo ali. Elas têm necessidade de conhecer, de perguntar, de imaginar... Mas, se engana quem pensa que é sempre preciso dar-lhes respostas, elas mesmas compõem suas imagens:

“Ela vai ser nossa professora também”, afirmou uma criança.

“Nós viemos para acompanhar a turma de vocês, estamos curiosos para conhecer a escola”, respondemos às crianças.

“Vem com a gente, tia. Vamos te mostrar uma coisa”, disse uma criança enquanto nos levava ao balanço do parquinho.

Crianças. Grama. Balanço. Casa de boneca. Árvores. Brinquedos. Escorrega. Roda-roda. Fomos convidados a nos movimentarmos pelo parquinho com as crianças. Não bastava ir conhecer, era preciso entrar, sentar, balançar, correr, esconder, pular... Percorrer as fabulações e os espaços-tempos infantis até pertencermos a eles.

“Nós estamos aqui para estudar com vocês. Queremos ver o que vocês fazem aqui na escola...”, falamos às crianças.

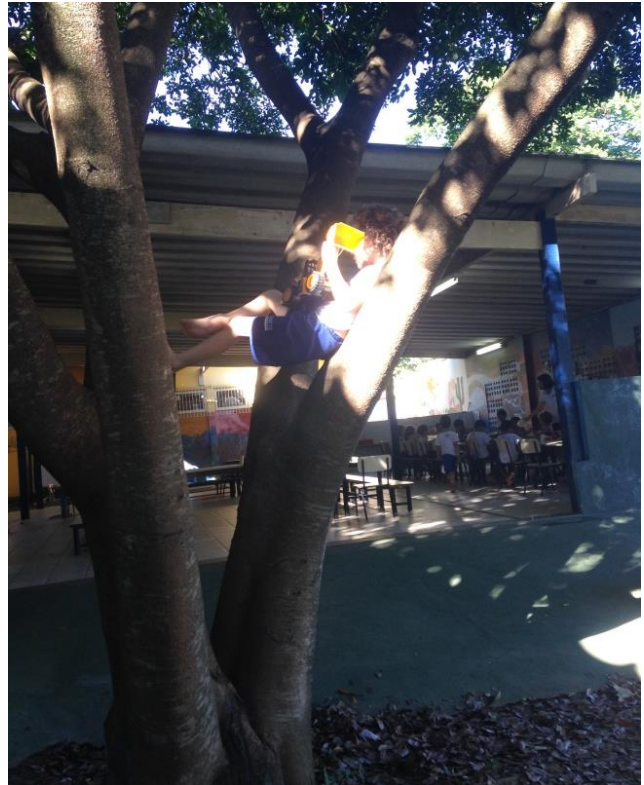
“Ih, tia! A gente faz atividade, vai para a Educação Física, brinca, vai ao pátio, lancha, faz um monte de coisas”, responderam as crianças.

“Que legal! E vocês gostam de cinema? Nós pensamos em fazer cinema com vocês, será que é possível?”, lançamos o convite.

“É sim... Ela é nossa professora de cinema”, comentou uma criança com as demais.

“Já sei! A gente pode fazer um filme de terror”, disse outra criança em seu pensamento.

“Ou de aventura, aí a gente vai pra floresta...”, fabulou uma criança.



Imagens 03 e 04 – Corpos que brincam, fabulam e (des)habitam espaços na Educação Infantil.

Fonte: arquivo pessoal.

As crianças são cineastas porque produzem imagens de pensamentos na dobra da representatividade e da inventividade, seja nas salas de aula, nas salas de vídeo, nas brincadeiras, no pátio, na hora da atividade, no recreio, elas fabulam imagens de escola. No movimento de dobras entre práticas organizacionais, estruturadas e tessituras criativas, errantes, “mais imagens deslizam. Surgem novas percepções, afecções, outras ações possíveis de composição da escola como lugar de alegria” (RODRIGUES, 2015, p. 79).

Crianças transcriadoras, tomadas como cineastas das imagens escola, pois transcriam roteiros, fabulam, ficionam entre o real e o virtual, mobilizam múltiplas personagens, não se contentam em serem apenas espectadoras, mas são personagens que percorrem os currículos, que deslocam as teorias de currículos, fazendo uma curva na força normativa, liberando o campo dos possíveis (CARVALHO, 2013) para a experimentação do conhecimento como o mais potente dos afetos (DELBONI, 2012).

O roteiro é pensado como uma composição, construído no processo, não como uma pauta fechada que traz algo à priori, mas, no sentido de criação. Ele sempre escapa e se permite ser sempre outro, percorrendo com a câmera do desejo, da inventividade, lançando mão dos saberes, fazeres e poderes para *com-por*, *com-versar*, *com-partilhar* do prazer de aprender e ensinar. Roteirizar é con-junção, sempre agenciamento³, sempre soma e..., e...

Para esse estudo, a composição de imagens se deu com as afecções experimentadas por *crianças cineastas* e professores nos encontros com as imagens cinematográficas, movimentando diferentes possibilidades para as imagens de escola, ao habitar territórios outros, expandindo as fronteiras afetivas, éticas e estéticas para as infâncias e as docências artistas.

Fomos à sala de vídeo, as crianças estavam agitadas com os movimentos que, antes mesmo de iniciar o filme, começaram a surgir em seus corpos-pensamentos. Era um intervalo de tempo na rotina escolar, uma manhã cheia de atravessamentos,

³ Agenciamento significa uma “noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 317).

e lá fomos nós... Play. O curta-metragem começou. Redes de afetos. Dobras do tempo. Intensidade. Metamorfose. Borboleta. Afecções. Expressões...

“Aí que horror esse final”, disse a professora indignada com a morte da borboleta por uma ave na última Cena do curta.

“Eu gostei do final”, disse uma criança.

“Por quê? Levaram a borboleta embora...”, afirmou a professora enquanto relembrava as imagens do filme.

“Ah... porque eu achei engraçado mesmo sendo triste”, respondeu a criança em suas conexões afetivas.

“Eu acho que o final podia ser feliz porque todos os contos de fadas tem um final feliz”, contrariou outra criança.

“Não... Mas, o passarinho come a borboleta de verdade mesmo, ué”, articulou uma criança às imagens cinema com a realidade.

“Se eu fizesse o filme, eu colocaria um falcão para ser o predador”, fabulou uma criança em seus roteiros inventivos.

“Já sei! Tem o borboletário da escola lá na entrada”, disse uma criança em observações atentas do cenário escolar.

Para a nossa pesquisa, o que importa não é formular práticas novas para as ações pedagógicas, mas desencadear imagens e conceitos que considerem a criança como produtora de pensamento. Ressaltando a aposta no “devir-criança” (DELEUZE; GUATTARI, 1997), para pensar práticas fluidas e inventivas de currículos e de docências. Assim, reconhecemos a criança enquanto compositora e transcriadora de imagens que movimentam o nosso pensamento.

O conceito de devir-criança foi desenvolvido por Deleuze e Guattari compreendido “como fissura, ruptura na lógica temporal onde nasce-se bebê, depois torna-se criança, depois adulto e assim sucessivamente. O conceito de devir nada tem a ver com o que virá, e é nesse sentido que ele é aqui advogado como linha de fuga” (TEBET, 2017, p. 146).

Desse modo, escolhemos compor com imagens cinema (DELEUZE, 2007) e com imagens escolas (RODRIGUES, 2015) produzidas pelas/com as crianças e professores e pesquisadora como possibilidade de colorir currículos, docências e infâncias pela pluralidade de ideias. As imagens escolas foram cartografadas nos processos curriculares, nos movimentos docentes, nas experimentações pedagógicas, nos encontros com as crianças, enfim, entre a banalidade vital do cotidiano. O tempo foi cristalizado pelo pulsar de vida que se intensificava em meio

aos encontros com cinema, composições, afetos e... Corpos que se colocaram a fabular.

Um dos desafios encontrados foi o de distanciar a pesquisa do uso do cinema como disparador de conteúdos, apenas para reforçar o que é transmitido em sala de aula, para pedagogizar. Buscamos desconstruir a imagem do cinema como mera representação de imagens ou do uso de filmes somente para entretenimento, não que esse movimento não seja considerado, mas não é a intenção da pesquisa. O interessante, como afirma Deleuze (2007, p. 29), é “o cinema se tornando não mais empresa de reconhecimento, mas de conhecimento”.

Com base em Deleuze (2007), mobilizamos a teoria do cinema como um modo de pensamento. Compreendemos que “o cinema é uma força que nos leva ao movimento do pensar, que propicia encontros, experiências, que nos possibilita a surpresa, o choque, o silêncio, a indagação, permitindo habitar outros/novos territórios ainda não sentidos e vividos” (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 90).

Entendemos ainda que “pensar é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1220). Assim, importa-nos também a relação entre pensamento e a tradução dos signos que se movem em meio à vida escolar. Em Proust e os signos, Deleuze (1987) provoca a atenção para os signos artísticos que potencializam a experimentação de outras dimensões estéticas. Segundo Deleuze há uma relação entre signos, pensamento e criação. “O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; [...] O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira” (DELEUZE, 1987, p. 96).

No encontro com os signos artísticos do cinema, ampliamos o desejo por uma escrita-pensamento-vida, que não se isola de nossas afecções. Deleuze (2001) afirma que “não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida” (DELEUZE, 2001, p. 23). Assim, seguimos com os movimentos de corpos-câmeras-pensamentos de crianças e professores cineastas pela composição de imagens cinema na articulação com as imagens escola. Lançando-nos no tempo do devir-

criança, tempo de deslocamentos, tempo de intensidades, no qual habitamos um devir-outro...

Era uma tarde ensolarada. A professora trabalhou o livro *Joões e Marias*, uma adaptação do conto original de João e Maria, e propôs assistirmos um curta-metragem produzido e protagonizado por duas crianças na qual elas encenam a história que foi abordada com a turma. Crianças e professores movidos pelas imagens cinema dispararam seus corpos-pensamentos em conversações e criações para as redes coletivas de conhecimentos. Assim, inseridos nas redes de afetos das imagens cinema articuladas às imagens escola, surgiu o desejo para a composição de um roteiro-animação da turma do grupo cinco vespertino:

“Tia, vamos fazer o nosso próprio filme”, sugeriu uma criança.
 “Já sei... o João vai ser todos os meninos e a Maria todas as meninas”, continuou outra criança a compor o roteiro.
 “E a professora vai ser a bruxa!”, completou um menino.
 “Não!”, discordou outro menino.
 “Por que não, Heitor?”, a professora entrou na conversa.
 “Tem alguma professora na história por acaso?”, respondeu o menino.
 “Mas, vocês podem criar a de vocês...”, lembrou a professora.
 “Então já que você vai ser a bruxa, pega o seu caldeirão e a sua vassoura, tia”, argumentou o menino.
 “Gente, eu só tão má assim? Só pode ser um adulto?”, brincou a professora arrancando risadas das crianças.
 “Não! Eu quero ser a bruxa!”, entrou uma criança em devir-composição.
 “Já sei! Vamos pegar a casinha de boneca da escola para ser a casa da bruxa”, fabularam as crianças ao incorporarem o roteiro-animação aos cenários escolares.
 “Aí depois de pronto, a gente posta no Youtube!”, falou uma menina em suas redes-atravessamentos.
 “Isso! E a gente fala assim: se inscreve no canal pra ficar legal”, disparou em ritmo de canção um menino em suas criações.
 “E as outras crianças da escola podem ver”, disse as crianças articulando suas composições às redes coletivas escolares.

Iniciamos essa escrita mobilizando afetos para além de alegria ou tristeza, mas potencializados pela multiplicidade de sentidos, de cheiros, de sabores, de olhares, de toques... Por todo pulsar de vida que vibra na escola e nos corpos que nela se permitem viver, entre professores e crianças que brincam e fazem churrasco e

fabulam roteiros com as imagens escola, e deslocam seus corpos em borboletas e bruxas e,... Na composição de um devir-outra que se inventa com os cenários que a escola encena.

Em consonância com nossos anseios de pesquisa pela afirmação da vida e da diferença, escolhemos compor essa escrita com/pelas apostas das teorias pós-críticas. Consideramos, então, necessário fazer um breve levantamento das abordagens de pensamento pós-críticas para sustentar a composição do nosso campo problemático de pesquisa devido ao “aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos” (LOPES, 2013, p. 8).

O cenário atual é pós-moderno, descentralizado, composto por incertezas e indeterminações, tanto em termos políticos, quanto sociais, culturais e epistemológicos (SILVA, 2005). Com isso, o nosso desejo de pesquisa se lançou com/pela vibração dos diferentes modos de existência que compõem os cotidianos escolares.

A princípio, vale destacar que as teorias pós-críticas entraram em discussão recentemente. Embora já circulassem desde os anos 1990, apenas nos anos 2000 elas foram apropriadas de fato (LOPES, 2013). Com base nos estudos de Lopes (2013) e de Silva (2005), no Brasil, essas teorias foram tomando forças com as contribuições de Foucault, Deleuze, Derrida, Laclau, Hall, Certeau, Boaventura de Sousa Santos e outros teóricos.

De modo geral, a expressão teorias pós-críticas se refere a “um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens [...]. Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturalistas, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (LOPES, 2013, p. 10).

Essas teorias se misturam e também se confrontam. Em geral, são anti-essencialistas, anti-objetivistas e críticas dos determinismos (LOPES, 2013). Dessa forma, não falamos em uma teoria centrada, homogênea, mas híbrida, misturada. Para tanto, consideramos necessário trazer um breve histórico e um breve resumo de algumas características que circulam o pensamento pós-crítico. Ressaltando, especificamente, as perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas.

Com ajuda de Corazza (2017), contaremos trechos de uma “historinha de *Era uma vez* para brincar com as palavras e fazê-las rir um pouco de nós mesmos” (CORAZZA, 2017, p. 157). Compartilhamos esse conto na tentativa de driblar os engessamentos teóricos e compor com um pouco de possível para não sufocar (DELEUZE, 1992). Dentre tantas histórias inventadas, essa se conta assim:

Era uma vez uma nova raça formada por gentes bem pequenas; surgiu assim de repente, há muito, muito tempo atrás, em um mundo parecido com o nosso.

As outras duas raças de gentes grandes que lá viviam eram antigas e fortes (embora uma delas se considerasse bem mais forte do que a outra), porque existiam há milhões e milhões de anos, tinham aprendido a fazer muitas coisas e dominavam (ou achavam que dominavam todo o planeta, os seres que lá viviam, suas terras, mares, céus e as outras galáxias também [...]).

Até que um dia, faz mais de trezentos anos, as grandes deram de inventar um sujeito que chamaram de “Indivíduo”, para viver num período chamado “Modernidade”, que também estava sendo inventado.

Este tal Indivíduo era um cara muito exibido, metido à besta, chato e irritante – “um mala sem alça”, como se diz hoje, e ainda “de papelão, na chuva, no meio da rua”.

[...] o Indivíduo inventou verdades em que todos acreditavam, até mesmo as gentes novas que passaram a falar de si, a agir e a se pensar do mesmo modo [...]. Fizeram assim, para terem uma identidade e serem um sujeito com uma verdade [...].

Como esta história está muito comprida, termina por aqui; não sem antes afirmar que tudo isso aconteceu não do mesmo modo [...]. Por enquanto, acho que ficou bem contado que as gentes pequenas – as incluídas e as ditas excluídas também – não viveram felizes para sempre, não. Sabe por quê? Porque há exatamente 227 anos, o Indivíduo tinha escrito em uma bandeira – por iniciativa de uma classe chamada “burguesia” – três grandes palavras que foram como que as guias de todas as suas equivalências e obras com as pequenas.

Por esta bandeira, ficava assegurada a igualdade de direitos, o estatuto de cidadãos e cidadãos livres, a identidade com os outros e o poder de firmar contratos, não mais como súditos, mas como iguais entre si – desde que as pequenas ficassem grandes, isto é, “virassem Gente”, como se diz ainda.

Contudo, a esta altura dos “acontecimentos” [...], as gentes novas já sabiam que, da bandeira do Indivíduo, para elas tinha sobrado: por trás da Liberdade, a grande e as pequenas reclusões; por trás da Igualdade, a sujeição e a normalização de seus corpos; e por trás da Fraternidade, a dominação e o sofrimento; e, um pouco mais tarde, o extermínio.

Daí a gente se obriga a perguntar: com todas estas “sobras”, as gentes novas poderiam ter vivido felizes para sempre? Até que um dia..., bom, muita coisa ainda está acontecendo e tantas outras coisas estão por suceder com as gentes bem pequenas e

com as grandes, e também com a tal Modernidade e da Pós-Modernidade. Mas, essas já são outras histórias, para outras noites [...] (CORAZZA, 2017, p.161-179).

Nesse sentido, como foi contado na história, as verdades herdadas da Modernidade se concebem ainda hoje como imagens dominantes. Tais imagens são pautadas nas ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso, e visam um interesse de transmitir o conhecimento científico para formar um cidadão crítico e autônomo (SILVA, 2005).

No entanto, não podemos reduzir a vida, o conhecimento e os sujeitos apenas em vias dessa forma-força dominante, cabendo questioná-la, pois “ela não é a única a conduzir nossa existência; várias outras vias de apreensão de um mundo operam simultaneamente” (ROLNIK, 2018, p. 52).

A autora ainda nos provoca a pensar que somos compostos com/pelos “encontros que fazemos – com gente, coisas, paisagens, ideias, obras de arte, situações políticas ou outras etc. –, seja presencialmente, seja pelas tecnologias de informação e comunicação” (ROLNIK, 2018, p. 53).

Sendo assim, questionamos a ideia de sujeito da Modernidade, centrado, com uma identidade fixa, “contudo, não se trata de uma eliminação do sujeito [...]. A desconstrução do sujeito (sua morte) é antes o seu descentramento, o questionamento do seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura” (LOPES, 2013, p. 14).

Na medida em que problematizamos essas questões, desestabilizamos “os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida” (LOPES, 2013, p. 18). Sendo necessário pensar os projetos pedagógicos, os currículos, as docências, a Educação em um todo, em articulação com a vida.

Nesse contexto, para Silva (2005, p. 115) “parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno”, pois o que predomina em nossas escolas é a imagem dogmática de pensamento, pautada em características modernas: linear, sequencial e estática (SILVA, 2005).

A pesquisa articula esse modo de pensar a vida, especificamente de pensar a escola, com a crítica de Deleuze e Guattari (1995) à lógica da árvore que modela a produção de conhecimentos por meio de práticas educacionais hierárquicas, dogmáticas e homogeneizadoras. Modelo este que inferioriza outros saberes, outras linguagens, restringindo a potência de agir por meio de práticas moralizantes.

Para Carvalho (2009) somos constituídos por linhas molares e moleculares que nos subjetivam em movimentos que, embora diferentes, não podem ser separados. A disciplina, o modelo, a obediência estão a todo tempo em conexão com os devires, a criatividade e os diversos modos de existência dos sujeitos.

A partir da leitura de Deleuze e Guattari (1996), é possível notar que as linhas molares dizem respeito aos engessamentos, àquilo que aprisiona, às estagnações do pensamento pela incompreensão, medo, angústia. As linhas moleculares dizem respeito à criatividade, à inventividade, para além do pré-estabelecido, que instigam, provocam e que produzem outros movimentos. Estes autores apontam a possibilidade de movimentar-se pelas distintas dimensões, transitando em um nível macro, instituído, perceptível, e, em outro micro, muitas vezes, imperceptível.

Nesse sentido, para Carvalho (2008), o campo dos possíveis remete à compreensão de que indivíduos seriam feitos de linhas bem diversas. As linhas de segmentaridade, duras são referentes aos papéis modelados, tais como, família, escola, consumo, etc. E, juntamente com essas linhas duras, temos as linhas moleculares bem mais flexíveis e ainda as linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que nos conduzem numa direção não previsível. Entretanto, essas linhas existenciais são entrelaçadas e intercambiantes (CARVALHO, 2019).

Com essa pesquisa, nos movemos na tentativa de acompanhar as diferentes linhas existentes no cotidiano escolar. O nosso desejo estava voltado para os movimentos intensivos que compõem uma imagem outra de sujeito, de currículo, de conhecimento, de infância, de docência,... Uma imagem flexível, dinâmica, “e por isso mesmo potente: está aberta a ser constantemente refeita de forma imprevisível” (LOPES, 2013, p. 21).

Buscamos, assim, ampliar o horizonte de nosso olhar (ROLNIK, 2018) para a complexidade do mundo em que vivemos. Compreendendo que ao driblar o poder

dominador, há um “corpo-vibrátil” ou “corpo-pulsional” (ROLNIK, 2018) que se constitui e se orienta por uma “prolífera vida, vida singular, uma vida” (ROLNIK, 2018, p. 65).

Apostamos com Lopes (2013) que: “Ser “pós” algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento [...], questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade” (LOPES, 2013, p. 11).

Posto isso, ao contrário do que afirmam alguns estudiosos que criticam a teoria pós-crítica, esta não é uma superação da teoria crítica (SILVA, 2005). Não podemos pensar de forma linear como se uma teoria tivesse evoluído para a outra, “como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas” (LOPES, 2013, p. 9).

Para tanto, não negamos a importância das teorias críticas e nem tentamos superá-las, mas questionamos seus pressupostos marcados pelas influências do marxismo, com ênfase na emancipação e na libertação dos sujeitos. Desconfiamos de uma educação libertadora, pois a ideia de poder parece estar centralizada em um sujeito ou em uma prática que se precisa libertar. Ampliamos essa noção de poder para uma relação fluida que está em toda a parte (SILVA, 2005).

Acreditamos ainda que poder e saber são dependentes, e que “em toda relação de espaço, de saberes, de mídia, de sujeitos, há uma relação de poder” (CARVALHO, 2019, p. 53). O poder não é central, fixo, mas se configura entre as práticas cotidianas “que micropoliticamente produz as maneiras de viver, os saberes, elege o que é importante, seleciona, avalia. Enfim, um poder produtor de realidades” (CARVALHO, 2019, p. 53).

Essa “microfísica do poder” (CARVALHO, 2019) que atua nos cotidianos escolares ditam as regras e as maneiras de fazer e pensar a Educação. Determinando o que deve ser feito, de que modo fazer e o tempo dispensado para tal ação, visto que o tempo é algo que não se pode “perder”.

Para Carvalho (2019), o devir-alegria é uma possibilidade de resistirmos às padronizações, pois por meio dele estamos abertos aos fluxos, à construção do sensível e às experimentações. Apostamos, então, como nos afirma Silva (2005), na multiplicidade de culturas, de estilos e de modos de vida, pois acreditamos no pulsar de vidas que vibram na escola e que se tecem em diferentes modos de ser/estar/viver.

Porém, embora se privilegie pelas apostas pós, “a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas” (SILVA, 2005, p. 121), há também uma preocupação para não nos aprisionarmos em dicotomias das quais tentamos nos distanciar.

Não podemos ser ingênuos de pensar que a teoria pós-crítica dá conta de solucionar os desafios da sociedade contemporânea. Nem que a teoria crítica ou qualquer outra seria inferior ou incapaz para tal. Não buscamos aqui uma relação de causa e efeito, de problema e solução. O nosso interesse se dá em contemplarmos o pensamento da diferença. Portanto, se vivemos em um mundo da diferença – “diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir” (LOPES, 2013, p. 19) – se fortalece a emergência por um pós-curriculo da diferença.

Vivemos ainda um tempo de resistência à dominação dos corpos, um tempo de reapropriação da potência de invenção, um tempo de afetos, de pulsão vital (ROLNIK, 2018). Com isso, apostamos em um “pós-curriculo da diferença” (CORAZZA, 2002), uma docência da diferença, uma infância da diferença,... Articulados ao pensamento da filosofia da diferença como luta e resistência aos processos de sujeição da vida.

Rodrigues (2015) nos ajuda nesse intuito ao problematizar a busca pela verdade que a imagem dogmática do pensamento constrói. A autora sustenta com base nos estudos de Deleuze que “isso se torna um obstáculo para o surgimento de uma filosofia da diferença e da repetição, ou seja, de uma filosofia da potência e da afirmação da vida” (RODRIGUES, 2015, p. 50).

Consideramos que “a filosofia só encontra a diferença e a repetição autêntica quando traça linhas de fuga da doutrina da verdade e da representação”

(RODRIGUES, 2015, p. 17). Desse modo, exploramos em meio à força das teorias pós, a busca pelas linhas inventivas de um cotidiano escolar não normalizado (CARVALHO, 2019). Por entre teorias/práticas/vivências/pesquisa, acompanhamos processos e compartilhamos bons encontros com a escola e com seus praticantes.

Nesse contexto, a opção metodológica de pesquisa, perpassa por orientações teóricas “pós”, pois se afinam com a abertura de mundos, com a complexidade das relações e pela diferença na composição da vida. Posto isto, escolhemos o aporte teórico-metodológico da pesquisa cartográfica, pois nos importa acompanhar os processos e as relações estabelecidas com os cotidianos escolares da Educação Infantil. “Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS, KASTRUP, 2015, p. 73).

Entramos nas redes de afetos com crianças e professores e demais praticantes desse espaço-tempo. Pertencemos a diferentes territórios que até então não habitávamos e nos deixamos levar por esse campo coletivo de forças (BARROS; KASTRUP, 2015).

Nesse sentido, entendemos que “há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73). Assim, os processos de produção da pesquisa se configuraram a partir de cartografias como possibilidades de compor outras apostas para as pesquisas educacionais, apresentando uma concepção teórico-metodológica baseada na Filosofia da Diferença (RODRIGUES, 2015).

Nosso interesse de pesquisa não teve a pretensão de localizar ou identificar um sujeito centrado e universal como é definido pela imagem dogmática moderna (RODRIGUES, 2011). Nossa preocupação não estava voltada para o sujeito em si, mas sim para as relações estabelecidas com crianças e professores na composição de outras imagens de Educação.

Posto isto, apresentaremos nessa dissertação trechos do nosso diário de campo, uma seleção de imagens de movimentos compartilhados nos cotidianos escolares e algumas narrativas de crianças e professores na tentativa de potencializar e produzir sentidos para a pesquisa educacional. Tomamos nossos dados de pesquisa como

“intercessores” teóricos (DELEUZE, 1992), pois por meio deles movimentamos o nosso pensamento para a criação. “Os intercessores são quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1223).

Segundo Deleuze (1992), nós precisamos de nossos intercessores para nos expressar. Desse modo, para esse estudo, os dados cartografados são como intercessores, e a partir dessa afirmação, os encontros que se desdobraram em nossa pesquisa para a produção dos dados nos entrelaçaram a outros intercessores: crianças, professores, imagens que nos ajudaram a compor a escrita.

Os intercessores podem ser pessoas e/ou coisas, fictícios e/ou reais, animados e/ou inanimados (DELEUZE, 1992). Entendemos que os encontros com nossos intercessores são essenciais à criação, pois são nesses acontecimentos que o pensamento é arrombado. “Sem eles não há pensamento” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1223). Com isso, “podemos relacionar filosofia e arte, criação de conceitos e invenção de imagens, pois em Deleuze a questão fundamental do pensamento é a criação: pensar é inventar o caminho habitual da vida, pensar é fazer o novo [...]” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1225).

Dessa forma, desejamos compor com nossos intercessores, redes de afetos e pensamentos que desenrolem em uma escrita vibrante, entrelaçada à vida. Entendemos, então, que “a vida ativa o pensamento e a escrita; o pensamento e a escrita afirmam a vida. Como fazer da escrita uma arte de viver? Como torná-la vivível?” (CORAZZA, 2006, p. 29-30). Convidamos ao leitor a nos acompanhar nesse processo cartográfico de pesquisa-pensamento-vida. Para isso, é necessário se desprender das certezas e se lançar no tempo puro da criança, no tempo da invenção, no tempo-duração.

Mas, cabe ressaltar que no tempo das crianças há também um mundo de sobrecodificações e de normatividades que as constituem. Elas não são inventivas o tempo todo, embora sejam impulsionadas por um devir-criança, há também uma organização que modela seus corpos. As crianças não estão imunes à reprodução, em alguns momentos é possível observar os clichês em suas falas ou ações, pois

também são atravessadas pelas linhas que nos cruzam. Linhas molares e moleculares, duras e flexíveis.

Assim, seria um equívoco estabelecer uma dicotomia entre criança – invenção e docente – engessamento. Não queremos com essa pesquisa emoldurar os corpos em classificações, pois acreditamos que seria “[...] inútil tentar integrar o vivente em qualquer uma das nossas molduras. Todas as molduras se quebram. São demasiado estreitas, demasiado rígidas, sobretudo, para aquilo que queremos colocar nelas” (BERGSON, 2001, p.8).

Todavia, embora atravessadas por uma normatividade dominante, as crianças “criam temporalidades distantes das cronologias lineares de sucessão de fatos e de processualidades pré-escritas” (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 408). Elas são abertas às experimentações de um tempo-duração. Desabitam espaços, deslocam pensamentos, reinventam possibilidades de existência.

Consideramos que as crianças nos levam a driblar as disposições gerais que nos cercam e “nos colocam diante de experiências de pensamentos absolutamente nômades” (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 389). Por meio dos encontros com as crianças nos movimentamos na composição de imagens de pensamento pela ordem do devir-criança.

As crianças nos convidaram a experimentar outras imagens de docências, de currículos e de infâncias. Por entre as brincadeiras e as fabulações, deslocamos as imagens de Educação que nos foram impostas ao longo de nossas vidas e de nossas experiências com a escola. De modo que alguns questionamentos foram surgindo: Que imagens de Educação estão sendo produzidas em nossas escolas? Qual imagem de infância é concebida? Como as crianças deslocam os modos de ser/estar/pensar a Educação? Essas e tantas outras problematizações nos instigaram durante a produção da pesquisa.

O que nos interessava não era buscar soluções para essas perguntas, mas encontrar diferentes pistas que nos fizessem pensar em outros movimentos possíveis. Entendemos que se fez necessário desnaturalizar a imagem dominante, por imagens outras de pensamento que provocassem inquietações, “sacudindo as certezas, os modos de fazer e de pensar” (DIAS, 2012, p. 68).

Para esse estudo problematizar não se trata de encontrar respostas prontas, “o que não significa que ele não as tenha [...]” (SANTOS; DIAS, 2016, p. 326). O que interessa não é buscar o verdadeiro, “mas se aventurar em um processo de experimentação” (idem), no qual “pensar é experimentar, problematizar” (KOHAN, 2005, p. 224).

A nossa aposta esteve voltada para a composição de outras imagens de Educação – imagens para além daquilo que já vem sendo determinado pela Modernidade, para além da reprodução do “mesmo”, mas movimentadas pelo imprevisível, pela multiplicidade de possíveis, entretanto, não se preocupam com os adjetivos, nem sequer tentam ser melhores do que aquela da qual se distanciam, são apenas outras imagens – produzidas como acontecimento.

Para isso, fomos impulsionados pelo devir-criança, pois como aponta Carvalho (2012, p. 8), “nas crianças, pode-se melhor observar o devir manifestando-se num único e mesmo plano da vida”. Elas se permitem viver os movimentos de maneira intensiva, lançando-se aos afetos que mobilizam a potência criadora da infância. Ritmada pela imaginação infantil, esta escrita se compõe com as “imagens-lembranças” (BERGSON, 2006) produzidas com as crianças no decorrer da pesquisa. Imagens estas que nos falam de sonhos, devaneios e produções de vida impulsionadas pelos atos de criação infantil.

Assim, a pesquisa cartografava que as crianças ao assistirem um curta-metragem, um filme de animação, ao comporem conversações, ao produzirem roteiros para um filme, ou ao construírem uma animação com a técnica do *stop-motion*, estão agenciando sentidos, mobilizando imagens e provocando efeitos na prática docente, traduzindo signos artísticos. Percebemos que “o encontro com as imagens das crianças coloca o pensamento em movimento. Provoca outros sentidos cognitivos para a docência e para as redes de aprendizagens infantis” (RODRIGUES, 2015, p. 207).

Desse modo, em meio às cartografias cotidianas da Educação Infantil e envolvidos em nossos anseios de pesquisa, interessou-nos a composição do seguinte campo problemático: **“Que potências de pensamentos as crianças e os professores experimentam nos encontros com as imagens cinema e as imagens escola?”**.

Tal problemática se compôs incessantemente, seguiu pelas intensidades que atravessavam os currículos, as docências e as infâncias. Apostou nas redes de afetos tecidas por/com crianças e professores a partir da composição com as imagens cinema. Assim, as intencionalidades de pesquisa se configuraram em:

1. **Cartografar** os efeitos⁴ de pensamentos que emergem pela experimentação infantil do tempo-duração das imagens cinema e imagens escola;
2. **Entender**⁵ em que sentido a produção de imagens cinema com crianças provoca composição de territórios existenciais para os currículos na Educação Infantil;
3. **Problematizar** os modos pelos quais as relações entre cinema e crianças potencializam a abertura do “campo dos possíveis” e a emergência de docências inventivas na Educação Infantil;
4. **Capturar** a processualidade dos pensamentos que as crianças e os professores da Educação Infantil experimentam nos encontros com as imagens cinema e as imagens escola, com a produção de um documentário.

A primeira intencionalidade da pesquisa se dedicou a cartografar os efeitos de pensamento que emergem pela experimentação infantil do tempo-duração das imagens cinema e imagens escola. Esse objetivo se deu por considerarmos, a partir de Kohan (2005), que o tempo da criança não pode ser medido apenas pelo *khrónos*, ou seja, pelo que está previsto ou colocado a ela. Mas, a criança está imersa também no tempo *aión*, o tempo da intensidade e da duração.

Compomos com conceitos de duração e impulso criador a partir de Bergson (2006), de devir em Deleuze e Guattari (1995, 1997), de signos artísticos e fabulação em Deleuze (1987, 2007), de infância em Kohan (2005, 2010), entre outros. Entendemos que nos encontros com imagens cinema e imagens escolas, os movimentos de pensamento das crianças são produzidos por um tempo-duração

⁴ Os efeitos não são medidos por resultados mensuráveis, nem tampouco identificados de maneira individualizada. Para a pesquisa, os efeitos de pensamentos são produções coletivas em devir.

⁵ Vale ressaltar que, nesse movimento cartográfico de pesquisa, entender não é um fechamento de ideia. “Aliás, “entender”, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com relevar. [...] O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão” (ROLNIK, 2007, p. 66).

que está para além da passagem do tempo, mas dura nos sentidos e possibilita o deslocamento de imagens outras do pensamento no encontro com o devir-criança.

A segunda intencionalidade da pesquisa visou entender em que sentidos a produção de imagens cinema com crianças provoca composição de territórios existenciais para os currículos na Educação Infantil. Essa tentativa se associa à composição de imagens outras de currículos não dogmáticas, mas impulsionadas pela inventividade e pelos afetos com as produções de imagens das crianças.

A terceira intencionalidade se desdobrou em problematizar os modos pelos quais as relações entre cinema e crianças potencializam a abertura do “campo dos possíveis” e a emergência de docências inventivas na Educação Infantil. Buscou-se movimentar o pensamento docente pela dimensão estética da produção de imagens com as crianças.

A quarta intencionalidade se destinou a capturar a processualidade dos pensamentos que as crianças e os professores da Educação Infantil experimentam nos encontros com as imagens cinema e as imagens escola, com a produção de um documentário. Esse objetivo se justifica pela característica específica do mestrado profissional em obter um produto final da dissertação, sendo este de caráter social com aplicabilidade prática, no caso da nossa pesquisa, para a Educação.

A dissertação assim se configura como um aporte teórico para o campo educativo com caráter social de aplicabilidade para outras pesquisas, para outras práticas pedagógicas na tentativa de articular discussões entre imagens cinema, imagens escola, infâncias, currículos e docências inventivas. Também entendemos a relevância de capturar imagens, narrativas, textos e contextos e compor um processo de imagem-movimento-tempo, que por meio de um documentário, possa provocar redes de conversações entre/com professores em seus processos formativos em múltiplos espaços e tempos.

Por esse ângulo, o documentário veio como uma possibilidade de um produto para ser compartilhado com pesquisadores e/ou profissionais da Educação, porém essa produção não está desarticulada do campo problemático dessa pesquisa. Assim, buscou-se cartografar as redes de afetos entre crianças e professores na composição de outras imagens de docências e de currículos pela articulação entre

imagens cinema e imagens escolas na Educação Infantil. A proposta do documentário não era trazer uma receita pedagógica para servir de modelo para outras práticas docentes. Mas, cartografar outros movimentos de pensamento possíveis nos espaços-tempos escolares.

Para estruturar o produto, sua composição se deu a partir das cenas vividas-filmadas nos processos de pesquisa. Também foi fruto de redes de conversações traçadas com crianças e professores e de produções imagéticas produzidas com as crianças, como os filmes de animação *Grupo cinco vespertino em Joões e Marias* e *Formigas em ação*. Conta ainda com narrativas de professores, depoimentos de pais, da equipe escolar e de pesquisadores que estudam cinema e educação no intuito de potencializar as discussões levantadas no documentário.

Para tanto, a pesquisa se lançou no “exercício de habitar o território [...] fazendo uso de ferramentas que [me] forcem a apostar em outros possíveis” (DIAS, 2011, p. 274), entendendo que habitar o território escolar não é só “buscar soluções para problemas prévios, nem tampouco forjar novas tarefas para serem aplicadas [...], mas envolve disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado” (idem).

Assim, a configuração das intencionalidades da pesquisa, a composição do campo problemático, a produção dos dados e do produto, se desdobraram ao nos aproximarmos de alguns campos teóricos constituídos como imagens conceituais da pesquisa, principalmente, pelas linhas de pensamento de Barros e Kastrup (2015); Bergson (2006); Carvalho (2008, 2009, 2012, 2013, 2016, 2019); Deleuze (1987, 2001, 2007); Deleuze e Guattari (1995, 1996, 1997); Dias (2011, 2012); Kohan (2005, 2010, 2017); Rodrigues (2011, 2015); Rolnik (2007, 2018), e outros autores.

A pesquisa ressaltou os seguintes campos teóricos: Imagem Cinema, Devir-criança, Infância, Currículo, Docências Inventivas, Cartografia, Afetos, Pensamento, Educação Infantil, dentre outros. Posto isto, a discussão e a estruturação dos dados produzidos durante a pesquisa apresentam-se em 11 cenas, a saber:

A introdução do trabalho composta em “*ROTEIROS INICIAIS DA PESQUISA: e DESEJOS e CRIANÇAS e IMAGENS CINEMA e IMAGENS ESCOLA*”. Nessa cena apresentamos os desejos que moveram a realização desta pesquisa, a justificativa

para o estudo, a aposta pelo campo teórico das teorias pós-críticas e o desdobramento das intencionalidades e do campo problemático da pesquisa.

A cena *“ENTRE IMAGENS, CRIANÇAS E CARTOGRAFIAS: TECENDO UM CORPO COLETIVO DE PESQUISA”* dialoga com/sobre os caminhos investigativos da pesquisa, delimitando os procedimentos teórico-metodológicos da cartografia, o campo de pesquisa e os recursos estratégicos utilizados para a produção de dados.

“DESLIZAMENTOS ENTRE AS IMAGENS-PESQUISAS COMO PROCESSOS DE MONTAGEM DE UM ROTEIRO INVESTIGATIVO” apresenta uma revisão de literatura que buscou dialogar com diferentes trabalhos acadêmicos na tentativa de compor um roteiro investigativo que articula nosso campo problemático de pesquisa.

A cena *“IMAGENS CINEMA E MOVIMENTOS DO PENSAMENTO: DANDO PASSAGEM PARA O DEVIR-CRIANÇA FABULAR”* aposta no conceito de *crianças cineastas*, que será desenvolvido ao longo de toda dissertação, para falar de crianças que produzem imagens de pensamentos e roteiros criarteiros na Educação Infantil. Ressalta-se o acompanhamento de processos das duas turmas envolvidas na pesquisa nos encontros com as imagens cinematográficas.

“ENTRE TEMPO-DURAÇÃO, IMAGENS CINEMA E IMAGENS ESCOLA: EXPERIMENTAÇÕES DAS CRIANÇAS CINEASTAS” percorre um tempo-duração com crianças, professores e imagens cinema, na tentativa de entrar nas rodas de composição das imagens-infância. Imagens que se configuram nas dobras de um tempo cronológico que passa e de um tempo aiônico que se conserva, provocando diferentes imagens nos corpos-pensamentos dos praticantes. Imagens clichês, imagens atuais, imagens virtuais, imagens cristais que compõem as imagens escola.

A cena *“QUANDO A SALA DE AULA SE DOBRA DENTRO E FORA”* é um pequeno texto que desloca diferentes espaços-tempos para os processos de ensino-aprendizagem. Problematiza a imagem dogmática do conhecimento e os modelos para sua efetuação, entrando em composição com outros cenários possíveis, dentro e fora da escola.

Em *“CURRÍCULOS QUE MOVIMENTAM OS CORPOS”* problematiza-se a imagem fixa hegemônica da educação, potencializando processos para além da concepção

de um texto prescritivo. Busca movimentar os corpos com *currículos acontecimentos* produzidos nas fronteiras habituais e criativas dos territórios escolares.

“*DOCÊNCIAS QUE SE DESLOCAM NA TEMPORALIDADE INFANTIL*” dialoga com diferentes processos docentes que habitam os cotidianos da Educação Infantil. Aposta em práticas que se colocam na relação com os impulsos vital e criativo de crianças e professores cineastas em suas composições com as imagens cinema. Procurando deslocar docências pela ordem do devir-criança.

“*CORPOS ORGÂNICOS TAMBÉM PODEM FABULAR?*” discorre possibilidades que configuram o corpo-escola. Trata de corpos orgânicos e corpos inventivos em relação. Ressaltando as linhas duras e flexíveis que se combinam e se confundem, provocando uma abertura no campo dos possíveis para a multiplicidade de vida.

“*CRIANÇAS E PROFESSORES CINEASTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARTOGRAFIAS DE UMA VIDA INVENTIVA NA COMPOSIÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO-FILME*” traz os processos cartográficos vividos com a Educação Infantil na estruturação do produto final da pesquisa, um documentário que se constituiu entre crianças, professores, imagens cinema e imagens escola. Discute a metodologia, o objetivo, a produção e a divulgação do produto desenvolvido.

Em “*(IN) CONCLUSÕES DE UMA VIDA INSURGENTE QUE AGENCIA CORPOS-PENSAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*” retoma o desejo inicial pela vida que pulsa na escola. Acredita-se na vida insurgente que se reinventa no encontro com *crianças cineastas*, professores e os diferentes cenários escolares. Por fim, reforça a potência dos signos artísticos para a composição de diferentes imagens escola.

Diante disso, a relevância deste estudo para o campo da Educação, especificamente para a Educação Infantil, está na valorização das redes de afetos experienciadas entre crianças e professores e potencializadas pelos encontros com as imagens cinema e os devires infantis. Portanto, aponta-se o desejo de produzir outras imagens de infância, de currículo e de docência na concepção da escola como uma comunidade de afetos (CARVALHO, 2009) ao considerar aprendizagens intensivas e inventivas.

ENTRE IMAGENS, CRIANÇAS E CARTOGRAFIAS: TECENDO UM CORPO COLETIVO DE PESQUISA



Imagem 05 – Tramas. Tessituras. Enredamentos.
Fonte: arquivo pessoal.

Queria tocar um lugar. Mas um lugar me toca. Não é um corpo que toquei ou qualquer outro corpo específico desse espaço, pois há, em torno de um corpo e de variados corpos, um universo intocável, que vive no entre, na relação entre coisas – entre salas de aula e recreios, entre um professor e um aluno, entre alunos, entre celulares e dedos ávidos por conexão, entre... (CARVALHO, 2019, p. 50).

Esta cena explicita os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa. Apresenta os processos investigativos em composição com os movimentos das crianças, tecendo entrelaçamentos entre pesquisa, vidas e sonhos. Escolhemos o aporte teórico-metodológico da pesquisa cartográfica, pois nossa pesquisa não se destinou a uma coleta de dados, e sim apostou na produção coletiva de dados em composição com o campo problemático do estudo.

A escolha pela cartografia se deu em articulação com os estudos da filosofia da diferença. Assim, fez-se necessário uma metodologia que traçasse novas possibilidades de investigação “para além do paradigma da representação e da reprodução do mesmo” (RODRIGUES, 2015, p. 29).

A cartografia, então, foi uma possibilidade de traçar linhas de fugas para os modelos fechados de pesquisa em Educação. Não buscamos observar as práticas de fora, mas nos inserimos nos processos vividos e cartografados com a escola. As linhas de

investigação seguiam “metodologias que tentavam rasurar os métodos cartesianos de pesquisa” (RODRIGUES, 2015, p. 28), deslocando nosso olhar para os acontecimentos cotidianos que escapam das generalizações descritivas.

Enquanto pesquisadoras-cartógrafas, abandonamos os métodos hierárquicos de pesquisa buscando capturar as pistas encontradas nos territórios em que habitávamos. Praticamos a cartografia sem a pretensão de propor verdades, mas com a intenção de acompanhar os movimentos do cotidiano escolar (LOURENÇO, 2015). Desejamos capturar a potência das experimentações desse espaço-tempo e com “essa atenção flutuante, nos colocamos abertos aos acontecimentos e concentrados por meio de nosso corpo vibrátil que nos sensibiliza a produzir sentidos” (LOURENÇO, 2015, p. 58).

Durante os procedimentos investigativos foram realizados como estratégias metodológicas para a produção de dados a observação participante, a aposta nas “redes de conversações” (CARVALHO, 2009) entre crianças e professores e os registros em diário de campo nos quais os dados eram colocados por escrito e também gravados e/ou filmados para que depois fossem transcritos. Escolhemos compor com redes de conversações, pois se configuram na produção de sentidos. Envolvem discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos,... (CARVALHO, 2009).

O diário de campo foi feito de modo virtual, seguindo a fluidez dos espaços e tempos que percorríamos. Assim, usamos um celular para registrar a vida e narrativas que se configuraram como “processos *narrativosimagéticos*” da pesquisa (RODRIGUES, 2015). Segundo Rodrigues (2015, p. 56), esse termo é um “conceito ‘roubado’ de Parente (2013), pelo qual a compreensão sobre imagem e/ou narrativa está na ordem do acontecimento, entendendo a narrativa e a imagem como acontecimento e não apenas tomando-as como representação”. A narrativa é constituída como sentido e tomada como imagem de pensamento.

Desse modo, nosso diário de campo “evoca as zonas de lembranças” (RODRIGUES, 2015, p. 57), ao compor com processos *narrativosimagéticos* cartografados nos encontros da pesquisa. Tecem imagens reais-virtuais, por isso, os

diários são “recursos valiosos do cotidiano escolar” (SANTOS; DIAS, 2016, p. 319), relacionam-se aos acontecimentos.

Segundo Santos e Dias (2016), o diário é um registro produzido desde o fim do século XVIII, ele representava a sequência de fatos confessionais, íntimos. Era tomado como uma espécie de “lugar onde segredos são guardados, escondidos, no qual as verdades podem libertar-se, como um campo arejado no qual seu autor precisa circular em busca de ar e seu verdadeiro eu pode aparecer em sua essência” (SANTOS; DIAS, 2016, p. 319).

A produção do diário de campo da pesquisa se distanciou dessa prática descritiva que foi apreendida por nossa sociedade ocidental. Buscamos compor com um diário de campo que não tivesse a pretensão de narrar verdades, nem tampouco de trazer algum julgamento ou essência de um modelo de Educação, de um modo de ser criança ou professor, mas como força coletiva em seus acontecimentos.

A confecção do diário se deu virtual e digitalmente devido às emergências dos cotidianos escolares e de sua multiplicidade de acontecimentos. Utilizamos uma câmera e um gravador de celular para filmar, gravar e/ou fotografar nossos movimentos entre afecções dos processos *narrativosimagéticos*. O que nos interessava era o envolvimento com os praticantes dos espaços e o pertencimento aos fluxos para nos levarmos com a produção dos dados da pesquisa.

O diário de campo pensado nessa perspectiva, “subverte essa ideia de produção de verdade e de identidades e/ou um texto descritivo, uma prestação de contas, veiculação de informações” (SANTOS; DIAS, 2016, p. 319). Em nossos movimentos de registros e escrita, fomos movidos por cartografias de gestos, de imagens, de falas, de afetos e de devires, entendendo que as escritas são “inscrições em nós” (SANTOS; DIAS, 2016), em nosso corpo pela potência dos encontros.

Nesse movimento, os processos *narrativosimagéticos* cartografados por essa pesquisa se configuram por encontros com imagens que movimentam o pensamento. Esses processos não foram identificados ou definidos, pois “entre imagens não se pode efetivamente dizer o que é real ou imaginário, na mistura do atual com o virtual, o mundo se multiplica e falsifica as identidades e a produção de verdades, ou seja, a fabulação ocorre” (RODRIGUES, 2015, p. 57).

A cartografia “fabular-se-á, portanto, a partir da escolha pelo lócus da pesquisa” (RODRIGUES, 2015, p. 57). Escolhemos compor o estudo em um Centro Federal de Educação Infantil⁶ localizado no bairro Goiabeiras, município de Vitória.

A instituição tem capacidade física para atender 176 crianças distribuídas em 10 grupos de 1 a 5 anos (cinco grupos no turno matutino e cinco grupos no turno vespertino). No entanto, no período da pesquisa, as turmas de Grupo I não estavam sendo ofertadas devido ao quantitativo professor/criança existente, visto que foram nomeados apenas sete professores aprovados no concurso público. Sendo assim, no ano de 2017, a escola atendeu somente crianças de 2 a 5 anos, totalizando 135 crianças.

A estrutura da escola conta com 05 salas de aula com seus respectivos solários, distribuídas entre os grupos II, III, IV e V, no turno matutino (de 07h às 11h20min) e no turno vespertino (de 13h às 17h20min), 01 banheiro coletivo para as crianças com dois fraldários e uma área própria para banho, 01 banheiro infantil na área externa (no refeitório), 02 banheiros de adulto, 01 refeitório, 01 cozinha, 02 pátios bem amplos, um situado na parte da frente da escola com escorregadores, balanços, uma casa de boneca e uma caixa de areia coberta, 01 sala de apoio aos servidores, 01 sala de direção, 01 de coordenação pedagógica, 01 secretaria, 01 sala espelhada usada para Educação Física, 01 sala de reunião/auditório, 01 brinquedoteca e 01 biblioteca.

O quadro de profissionais é composto por 30 servidores, sendo 21 Técnicos Administrativos em Educação (TAE) e 09 professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológica (EBTT). A escola realizou um mapeamento dos estagiários, monitores e pesquisadores que estavam na instituição a fim de conhecer os objetivos de cada um e de acordar o termo de compromisso com a escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a parte destinada à infância, destaca que:

As lógicas e contribuições infantis, reveladas nas suas vozes, nas suas ações e nos seus desejos de participação ecoam dia a dia de diferentes maneiras e em distintas direções, inclusive, em alguns momentos, contrárias à proposição inicial dos adultos, e reafirmaram

⁶ Para esse estudo não importa identificar o campo e os sujeitos da pesquisa, mas sim as relações que são tecidas e cartografadas nesse espaço-tempo escolar.

a importância de um entrelaçar constante teórico/prático, de modo que as vozes, as ações e os desejos se constituam na corporeidade de quem as pratica e de quem é por elas afetado (Trecho do Projeto Político Pedagógico da escola, 2016, p. 91).

Essa perspectiva de infância compõe com a aposta dessa pesquisa pela potência inventiva da criança e suas composições em meio aos seus saberes, fazeres e poderes. Da mesma forma, aposta em um currículo inventivo, fluido que se tece em meio às redes cotidianas com os sujeitos praticantes.

Nesse sentido, o documento da instituição ainda contribui ao afirmar que:

Embalados com a dança dos corpos infantis, trilhamos com as professoras as linhas de fuga, a fim de entender o voo dos pássaros, descobrir os esconderijos dos dinossauros, perceber a hora do início do canto das cigarras, a metamorfose das borboletas, as boas sementes dos girassóis, a arquitetura das formigas. Os movimentos inventivos curriculares tecidos nesse cotidiano ressaltam que as professoras se recusam a realizar apenas atividades cognitivas para atender as demandas e expectativas de outrem, pois uma vontade de potência se insinua nos encontros com as crianças e driblam as linhas duras em aprendizagens inventivas que movimentam os currículos plurais, intensivos [...] (Trecho do Projeto Político Pedagógico da escola, 2016, p. 93).

Diante disso, esse cenário foi escolhido para compor com a nossa pesquisa. Ressaltamos ainda que, conforme o art. 2º do atual Regimento Interno da escola, a instituição reconhece como um de seus objetivos se constituir como campo de estágio para alunos de graduação, bem como locus de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão relacionados às temáticas de infância.

A escolha por este campo de pesquisa se deu também pela aproximação com os movimentos produzidos pela escola, os quais se articulam às nossas temáticas de estudos. Um dos movimentos que a escola desenvolveu foi no ano de 2015 com o projeto de ensino “Cinema como modo de pensar a infância e a formação inicial de professores”. Esse projeto teve como objetivo promover redes de estudos e de conversações entre/com os estudantes das licenciaturas e crianças de Educação Infantil, a partir de imagens cinematográficas.

Os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto ganharam visibilidade junto à escola e às Licenciaturas no que se refere ao contexto do processo de ensino dos alunos das licenciaturas envolvidas (Pedagogia e Artes visuais). Os encontros e os momentos de estudos teóricos proporcionaram aos estudantes e aos colaboradores

o aprendizado de conceitos sobre cinema, suas possibilidades e potencialidades como um modo de pensar a infância e também como modo de constituição docente.

Os estudantes produziram seus próprios filmes de curta-metragem juntamente com as crianças, trazendo as narrativas de movimentos de processo de ensino-aprendizagem com infância e formação inicial de professores. O resultado deste trabalho possibilitou a organização da I Mostra de Cinema da escola. Envolvendo a comunidade escolar que apreciou a exibição dos filmes. Ainda como resultado das ações desenvolvidas pelo projeto, os encontros foram apresentados em forma de artigos acadêmicos que relataram os processos vividos.

Há, também, em decorrência desse projeto de ensino, o projeto de pesquisa “Cinema, infâncias e formação inicial de professores” do qual fizemos parte. Ele foi coordenado por professores da escola com o objetivo de problematizar as redes de estudos e de

conversações entre/com os estudantes das licenciaturas e crianças de Educação Infantil, a partir do encontro de imagens cinematográficas, desenvolvidas durante o ano de 2015 pelo projeto de pesquisa citado.

A partir dos processos da pesquisa, houve a produção do documentário “Cinema e infância” com professores e colaboradores da escola. O vídeo está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gvKttYUs0l4>>, ou pelo QR CODE⁷ ao lado.

Além disso, houve participações e apresentações de trabalhos em eventos de âmbito nacional a fim de ampliar as possibilidades de compartilhamento de

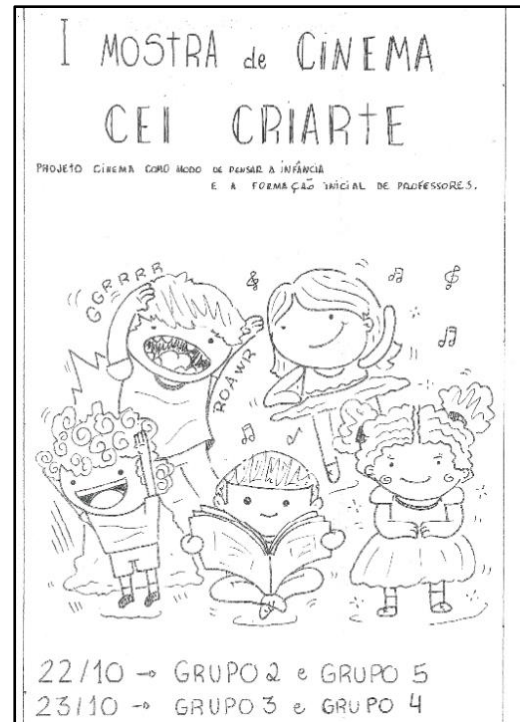


Imagem 06 – Projeto cinema como modo de pensar a infância e a formação inicial de professores.

Fonte: arquivo pessoal.



⁷ QR CODE é um código de barras que contém informações pré-estabelecidas, como textos, páginas na internet, etc. Para utilizar, é preciso escanear a figura usando a câmera de um celular. Em alguns casos, é necessário baixar um aplicativo para fazer a leitura do código.

experiências. Assim como a escrita de artigo “Imagens cinema e imagens escola na constituição da docência no CEI Criarte” publicado no livro “CRIARTE 40 anos: saberes e fazeres na educação infantil”

Após os nossos movimentos de aproximação com os cotidianos da escola, as composições dessa pesquisa se deram nos encontros com crianças e professores e seus saberes-fazeres. Mergulhamos em meio às práticas singulares e coletivas dos sujeitos que, embora imersos às forças políticas que tentam imobilizá-los, traçam a todo o momento linhas de fuga.

Assim, ao habitarmos os territórios da Educação Infantil, fomos povoados por movimentos de vidas que deslocaram nossos corpos na composição de um corpo coletivo pelo qual se envolve a pesquisa. Não somos um corpo vazio, estamos em relação plural com o mundo externo (CARVALHO, 2019). O que nos interessa é a experiência coletiva que produz sentidos em nosso corpo, “já não se trata da experiência de um indivíduo, pois o mundo “vive” em nosso corpo” (CARVALHO, 2019, p. 55), como na cartografia da conversação que segue.

Fomos a um passeio com as crianças para conhecer a galeria de artes da UFES e a exposição da artista Nelma Guimarães. Quando chegamos à galeria fomos recebidos por uma guia que nos encaminhou para sentarmos em uma roda para que fossem passada algumas orientações:

- Quando a artista estava produzindo as obras, ela retratou a vida dela. São obras que a gente não pode colocar as mãos e não pode pisar. Até mesmo eu que trabalho aqui não posso.
- E se tiver um lavador de micróbios? Perguntou uma criança.
- Mesmo com a mão lisinha não pode pegar. Essas obras são em homenagem a família dela, mostra uma relação de afetividade.
- Eu vi a foto da família dela na entrada. É uma foto antiga, tá em preto e branco. Afirmou uma criança observadora.
- Isso mesmo. Aqui dentro tem os objetos afetivos da artista. O que isso significa?
- São os livros, os quadros, os pratos. Também tem ovos que ela pintou e um urso de pano... Responderam as crianças.
- E ali em cima, o que vocês estão vendo?
- Coroas! Afirmaram todas juntas.
- O que ela usou para fazer as coroas?
- Letras, enfeites, moedas, e até nomes dos coleguinhas ali onde tem algo escrito... Disse uma criança ao criar suas hipóteses.

-E pra quem vocês acham que ela fez?
 -Pras irmãs! Tem sete coroas. Concluíram as Crianças.
 -Isso mesmo. Como eu disse são sete irmãs e tem uma coroa pra cada. E vocês acham que quem fez o desenho que tem naquele quadrinho?
 -Uma criança. Disseram sem muito demorar.
 -Por que você acha que foi uma criança?
 -Porque crianças fazem assim. Afirmou uma Criança.
 (Diálogo entre a guia e as Crianças durante a visita à galeria de artes; Diário de campo, 2018).

Compomos um corpo coletivo que se constituiu pelos encontros que tecemos, pelas conversas compartilhadas, pelos filmes que assistimos... Assim, como na exposição de arte da artista Nelma Guimarães nomeada “Vou mostrando como sou e vou sendo como posso”, que conta com um mix de pinturas, objetos, imagens, nós somos compostos por um conjunto de memórias afetivas e de imagens que carregamos ao longo da vida.

Vou mostrando como sou
 E vou sendo como posso,
 Jogando meu corpo no mundo,
 Andando por todos os cantos
 E pela lei natural dos encontros
 Eu deixo e recebo um tanto

Música “Mistério do Planeta”, Novos Baianos.

Como diz Carvalho (2019, p. 51), “o corpo é um leque de possibilidades”. Nós nos modificamos a cada relação que estabelecemos com outros corpos. Nosso corpo atua no mundo material, agindo e reagindo como as demais imagens, a única diferença é que, pela ordem dos afetos, o corpo escolhe a maneira de devolver o movimento que recebe.

E como o corpo faz isso? Bergson (2006) nos leva a pensar que se nosso corpo é matéria, ele faz parte do mundo material que existe em torno dele e fora dele. Sendo matéria, é imagem. Em geral, as imagens influenciam umas às outras segundo as leis da natureza, mas nosso corpo, como um centro de ação, é um objeto que move uma ação real e nova sobre os demais.

Ainda com a ajuda de Bergson (2006), vamos falar de expansão e contração. Quanto mais distantes estamos do objeto, mais homogêneo ele nos apresenta, não atribuindo singularidades específicas. Quando contraímos essa distância do objeto,

nosso corpo possui uma maior ou menor facilidade para movê-lo. Aproximamo-nos ou afastamos de acordo com as afecções, com as possibilidades de tecermos bons encontros com o outro.

A cor, o cheiro, o som, o toque, ou seja, a nossa percepção em geral do objeto se modifica na medida em que nos aproximamos ou nos afastamos dele. Esse movimento influencia em nossa ação sobre o objeto, somos capazes de agir sobre ele. O espaço-tempo escolar ao ser visto de fora, por alguém que se coloca de longe, parece que é sempre igual. Rotinas de entrada, de saída, horário do recreio, de atividades, etc. Mas, ao nos permitirmos adentrar nos cotidianos escolares percebemos a complexidade de saberes-fazer-poderes que movem esse cenário.

Então, nosso corpo é capaz de selecionar as imagens e as representações que fazemos delas. Somos um centro de ação, e ao agirmos sobre a matéria, fazemos de acordo com nossos interesses. Nosso corpo enquanto imagem privilegiada tem a percepção do universo material agindo sobre ele. E não há percepção sem lembrança. Misturamos nossas experiências passadas em nossas percepções. “Por mais breve que se suponha uma percepção, com efeito, ela ocupa sempre uma certa duração, e exige conseqüentemente um esforço da memória” (BERGSON, 2006, p. 31).

Além do corpo material, somos espírito. Matéria e espírito: dois elementos de natureza diferentes. Um que fala do exterior, e o outro daquilo que vem de dentro. Um não é superior ao outro, os dois se compõem. E é nessa relação matéria-espírito, imagem-sonho, atual-virtual que vamos apostar durante essa escrita.

Como nossas percepções são compostas por lembranças, temos muitas memórias dos momentos vividos na pesquisa. Cenas de crianças brincando, imaginando, estudando, lanchando, cenas da sala de aula, do pátio, do parquinho, do refeitório, dos professores, dos pais, da equipe escolar, enfim, diversas memórias que se virtualizaram em nós.

Com Bergson (2006) entendemos que há duas formas de memória. A memória do corpo que é composta por mecanismos motores criados pela repetição, o nosso hábito. E também a memória espiritual composta pela conservação das lembranças, os registros das percepções. Uma memória auxilia a outra.

Dessa forma compreendemos que “o passado sobrevive sob duas formas distintas: 1) em mecanismos motores; 2) em lembranças independentes” (BERGSON, 2006, p. 84). Geralmente, nós limitamos as lembranças que não nos são necessárias para resolver as questões práticas da vida. Temos um domínio das lembranças utilitárias, dos mecanismos motores movidos à sobrevivência e à adaptação ao meio.

As lembranças inúteis (Bergson, 2006) são importantes para nossa ação criadora. Chamamos inúteis, pois não têm uma função determinada. Mas elas nos levam a sonhar de olhos abertos, como uma espécie de devaneio que possibilita afrouxar o arco sensório-motor habitual, como fez aquela criança ao fabular um lavador de micróbios para a situação imposta a ela, mobilizando um ato de criação de um corpo-pensamento em devir-devaneios.

Contudo, o passado permanece inteiramente em nós, mas o inibimos por nossas necessidades de ação presente. Somente um relaxamento dessa tensão, quando afrouxamos o arco sensório-motor, é que nos permitimos ir além, e assim “ele [o passado] irá recuperar a força de transpor o limiar da consciência sempre que nos desinteressarmos da ação eficaz para nos recolocarmos, de algum modo, na vida do sonho” (BERGSON, 2006, p. 180).

Na busca por cartografar movimentos “inúteis”, no significado bergsoniano do termo, acompanhamos os processos de duas turmas de grupo cinco. Uma no turno matutino e outra no vespertino. No início, íamos uma vez por semana de manhã e uma vez por semana de tarde e acompanhávamos as duas turmas durante todo o turno. Esse movimento foi interessante, pois nos aproximamos daquelas turmas, estávamos juntos nas atividades, no recreio, no pátio, na saída, nos planejamentos dos professores, nos passeios, buscando compor as redes daqueles praticantes.

Posto isso, o que importava para nós enquanto cartógrafos era estar atento às formações do desejo no campo social da pesquisa (ROLNIK, 2007). O processo de produção do desejo “surge dos agenciamentos que fazem os corpos, em sua qualidade de vibráteis: o desejo só funciona em agenciamento” (ROLNIK, 2007, p. 37). Assim, importa que os corpos vibrem agenciando desejos comuns produzidos nos encontros.

A construção do comum, no contexto da cartografia, não é pautada em relação de semelhança e nem de identidade. Ela é produzida por práticas da participação, inclusão e tradução, portanto é inseparável da heterogeneidade (KASTRUP; PASSOS, 2013).

Nós, pesquisadores-cartógrafos, ficamos “entre o que comuna e o que difere; entre o que conecta os diferentes sujeitos e os objetos implicados no processo de pesquisa e o que, nessa conexão, tensiona” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 267). Lançamo-nos no desafio de produzir o comum coletivo, entendendo que “o comum porta o duplo sentido de partilha e pertencimento (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 267)”. Ao mesmo tempo em que partilhamos um desejo, pertencemos.

A ideia de partilha de um desejo comum nos remete ao sentido de partilha do sensível concebido por Rancière (2009), como:

[...] sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

Nessa cartografia de desejos comuns, apostamos nas redes de conversações entre crianças e professores. Segundo Rodrigues (2015), a partir do pensamento de Carvalho, as redes expressam subjetividades compartilhadas, agenciam “noções de comuns” e a política de compartilhamento de “mundos”.

Na partilha do sensível, o nosso acompanhamento dos processos se deu na tentativa de compartilhar o desejo comum com crianças e professores pela aposta na produção de imagens cinema e imagens escola enquanto acontecimento. Para tanto, compomos com as cartografias feitas pelas crianças durante a pesquisa, seus diferentes modos de cartografarem a escola, os conhecimentos, os objetos e a vida. As crianças deslocam a nossa atenção para a sensibilidade, assim, lançamos olhares atentos às sutilezas.

Essa pesquisa cartográfica compõe-se também com os estudos do livro “Pistas do método da cartografia” organizado por Passos, Kastrup e Escóssia (2015), não com o intuito de adotar um método fechado em suas definições, mas com a intenção de

buscar a articulação com outros movimentos de pesquisas que se moveram cartograficamente.

Desse modo, o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo (KASTRUP, 2015), se constitui no deslizamento da atenção por entre os afetos emergentes dos encontros, especialmente com as crianças, como a seguir:

Em um momento de brincadeiras ao ar livre, as crianças estavam explorando a grama do pátio. Curiosas e caçadoras por insetos se lançaram ao conhecimento de lagartas, minhocas, formigas... As crianças têm a necessidade do toque, elas não se esquivam de experimentar, tocar, conhecer...

De repente, as crianças se ajuntaram em uma roda e chamaram a professora:

-Olha isso, tia! Tem um passarinho morto aqui.

-Se a mãe dele tivesse no ninho ele não ia cair.

E a partir do encontro com a perda de um passarinho, outros movimentos foram se produzindo, e aonde não pensaríamos ter mais vida, emergem vidas que se lançam na preservação de uma vida que se foi:

-E se a gente enterrar ele?

-Isso! Vamos enterrar para que ninguém pise nele.

Com ajuda da professora cavaram um pequeno buraco na terra, colocaram o passarinho e cobriram com mais terra por cima. Podemos perceber como as crianças são capazes de tocar e serem tocadas pelos territórios que habitam, a todo o momento estão dispostas ao novo e traçam agenciamentos coletivos por uma vida potente e inventiva (Trechos do Diário de Campo, 2017).



Imagens 07 e 08 – Arte da partilha do sensível de uma vida que se conserva.

Fonte: arquivo pessoal.

A arte da partilha do sensível compõe um tempo-duração que impulsiona os corpos pela vibração de um desejo comum, como no encontro com o passarinho que se foi, mas que deslocou um tempo intensivo conservado em uma vida partilhada pelo pertencimento coletivo das redes de afetos experimentadas.

As crianças em suas cartografias sensíveis nos mostram que o acompanhamento cartográfico não é um método fechado para ser aplicado na pesquisa, mas sim uma produção de sentidos que está em “realizar uma reversão do sentido tradicional do método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*méta-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). O pesquisador-cartógrafo afeta e é afetado pelo campo coletivo de forças ao explorar o território do cotidiano escolar com olhares e escutas sensíveis aos movimentos pulsantes de vida.

Para Kastrup (2007), o funcionamento da atenção não é simplesmente uma seleção de informações. A atenção se dá em meio aos processos em curso e “a detecção e apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requer uma concentração sem focalização” (KASTRUP, 2007, p. 15). Uma atenção cartográfica pode ser flutuante, concentrada e aberta (KASTRUP, 2007).

A nossa aposta se deu no funcionamento da atenção que se configura em meio aos fluxos intensivos que perpassam nosso corpo vibrátil (ROLNIK, 2007), assim, focalizamos nossas intenções de pesquisa com a nossa sensibilidade.

A nossa atenção esteve voltada, durante a pesquisa, para os movimentos de pensamento das crianças e para os encontros de imagens cinema e imagens escolas. Em meio a esses processos, é interessante elencar algumas variedades da atenção do pesquisador-cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (KASTRUP, 2015).

Com as crianças praticamos o rastreio, um gesto de varredura do campo (KASTRUP, 2007). Entramos em campo sem saber o que de fato percorreríamos, nos deixamos levar pelos acontecimentos imprevisíveis, buscando localizar pistas e signos de processualidades (KASTRUP, 2007). A princípio, a nossa atenção esteve

aberta e sem focalização em algo específico, ela foi se movendo com aquilo que nos afetava no envolvimento com o campo problemático.

Fomos à sala de vídeo com as crianças para assistirmos ao curta-metragem “Parcialmente Nublado” da Pixar. A história do curta é sobre uma nuvem que faz filhotes de animais para uma cegonha entregar. O que chama atenção é que essa nuvem só cria animais “perigosos”, diferente das outras. A cegonha, aparentemente, desiste de levar os filhotes dessa nuvem, deixando-a muito triste. O final do filme é surpreendente ao mostrar a cegonha de volta vestindo uma proteção para continuar a levar os animais.

As redes de conversações já estavam sendo compostas antes mesmo do filme começar, entre conversas, silêncio, olhares atentos e escutas sensíveis, compomos uma atenção movida pelas afecções que ali nos atravessavam. Os corpos das crianças deslizaram por entre as cenas do filme e suas produções de imagens de pensamento foram surgindo:

Criança1: As nuvens de cima faziam animais fofinhos, gato, cachorro... E a nuvem de baixo fazia animais mais perigosos.

Criança2: Ela fez um jacaré, um bode e no final um peixe que dava choque...

Criança3: Era uma enguia!

Pesquisadora: Mas a cegonha desistiu de entregar os animais daquela nuvem?

Criança4: Não... Ela vestiu uma armadura de futebol americano.

Criança1: Porque aquela nuvem não conseguia fazer animais fofinhos, então ela só fazia animais diferentes.

Pesquisadora: E o diferente é ruim?

Criança5: Não. O diferente é quando uma pessoa não está reconhecendo direito.

Criança6: Mas, eu acho que aquela nuvem que fazia os animais perigosos era a mais importante.

Pesquisadora: Por quê?

Criança6: Porque ela era nuvem de chuva! Ela chove para as plantas.

Criança7: É verdade! Quando ela chorou, começou a chover.

Criança8: A nuvem chorou, ficou feliz, ficou brava...

Pesquisadora: Ela teve várias emoções.

Criança8: Igual a gente (Diálogos entre as crianças e a pesquisadora, Diário de Campo, 2018).

Como nos disse as crianças, *o diferente é quando não reconhecemos direito*, e assim nos lançamos em busca da diferença por entre a produção de imagens escolas para além da representação daquilo já que nos foi consolidado, buscando o desconhecido de uma vida potente e inventiva.

As imagens cinema em composição com as imagens escolas nos deram possibilidades outras de pensamento, em alguns momentos se fez necessário modificar os nossos trajetos, tomar caminhos que nos levaram a problematizar que sentidos de pesquisa nós queríamos produzir, apostando naquilo que fazia o nosso corpo-pensamento vibrar.

Desse modo, “a atenção do cartógrafo realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse [...]. Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo” (KASTRUP, 2007, p. 19).

O que nos toca no movimento cartográfico de pesquisa são os encontros. Encontros com as crianças, com as imagens cinema, com o pensamento, com a docência,... Com subjetividades e experiências que compõem um corpo coletivo pelo qual se articula a pesquisa.

Na tentativa de praticar uma cartografia sentimental (ROLNIK, 2007) de pesquisa com os cotidianos escolares, nosso corpo se envolveu especificamente com os corpos das crianças. Elas são sedentas de toque, rastreiam novidades, curiosidades, percorrem rotas de fuga, não tem critérios para a produção de experiências, basta serem afetadas. As crianças podem produzir conhecimentos desde os menores encontros com formigas e passarinhos, por exemplo, até os movimentos disparados com as imagens cinema, as brincadeiras, as aulas, os colegas, a professora,... O toque é movido pela intensidade do encontro.

Dessa maneira, somos lançados na plenitude das cenas cotidianas, não só capturando, mas também compondo sentidos. A pesquisa se dá em meio aos processos, possuindo “múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional” (KASTRUP, 2015, p. 43).

Ao entrarmos nas redes de afetos cotidianas, fomos movidos pelas crianças por meio de processos cartográficos a perceber as “coisas desimportantes” (BARROS, 2018). Fomos provocados pelas pequenezas dos movimentos, como em gesto de quem pousa (KASTRUP, 2015) em insignificantes detalhes de uma história contada pela professora, buscando criar outros caminhos para a história, sendo capaz de enxergar e ouvir o que as formigas tinham a dizer para quem as estudava, por exemplo.

Esse gesto de pouso nos faz recordar de uma intervenção da pesquisa em que entramos no movimento de uma professora do grupo cinco que estava trabalhando com as crianças sobre o reino animal. Acompanhamos os estudos sobre as formigas e a montagem de um formigueiro ‘vivo’. Pousamos nossa atenção aos movimentos de descobertas das crianças que criaram seus gestos de pouso em cada espécie de formiga que avistavam.

Em uma espécie de contração da atenção, demos um zoom aos afetos que passavam. Segundo Kastrup (2007), o gesto do pouso é uma espécie de zoom. Quando reconfiguramos o campo de percepções e a nossa atenção muda de escala, há um novo território se formando. O zoom não é apenas um foco, pois quando pousamos nossa atenção em algo isso requer uma habitação específica daquele espaço-tempo (KASTRUP, 2007). Uma aproximação com o que move o nosso desejo.

Assim, ao pousarmos no território das formigas, até então desconsideradas por nós adultos, mas vibrando na zona de percepção das crianças em seus rastreios, nos aproximamos dos movimentos compartilhados pelas crianças e pela professora por meio de uma história chamada “Três formigas amigas”. A partir dessa obra, as crianças fizeram suas próprias formigas de massa de modelar que foram usadas como personagens de um filme de animação criado com a técnica do *Stop motion*⁸ que nós produzimos com as crianças do grupo cinco matutino: Formigas em Ação, disponível para acesso em <<https://www.youtube.com/watch?v=0vOoNw-K5XM>>.

⁸ O stop motion consiste em uma técnica de animação usada com recursos de uma máquina fotográfica – no caso da pesquisa, um celular – para capturar os movimentos realizados com os objetos em cena. Os objetos – as formigas, os animais e os brinquedos que apareceram na história – foram fotografados quadro a quadro.



Imagem 09 – Formigas em ação.
Fonte: arquivo pessoal

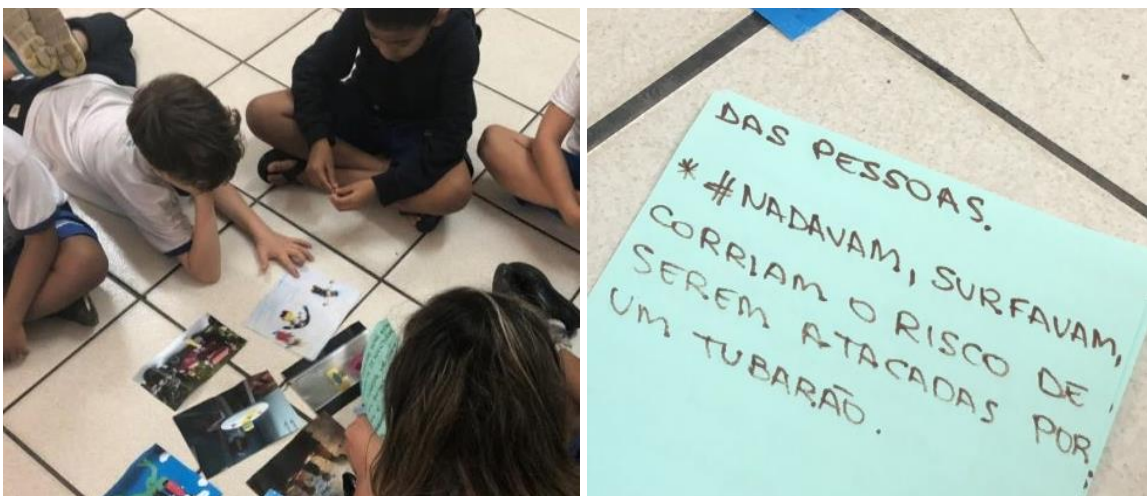
“A proposta do filme “Formigas em Ação” foi bem acolhida pelas crianças e também por suas famílias, que participaram indiretamente dessa atividade. A história-inspiração, a produção das esculturas, a construção coletiva do roteiro, a organização em pequenos grupos para fotografar nos cenários, foram proposições que movimentaram as crianças no sentido de planejarem, criarem, discutirem... Acredito que os sentidos provocados apontam à importância de propostas para a Educação Infantil que considerem as crianças ativamente no processo formativo para contribuírem com o trabalho pedagógico”, fala de uma professora do grupo cinco.

A ideia de criar a história do filme com as crianças se deu em busca de movimentarmos o nosso pensamento na produção de imagens inventivas impulsionadas pelo devir-criança. Não nos interessava apenas um estudo simplesmente biológico das formigas, ou instrutivo sobre essa espécie, não negando tal importância, mas talvez o que buscamos é cartografar o que encanta tanto as crianças, o que elas sonham, quais são seus devaneios ao pensarem sobre formigas para compor com nosso campo problemático, a fim de problematizar que efeitos de pensamento são gerados na produção dessas imagens.

Então, nos lançamos com as crianças entre formigas que pegavam sol na praia, formigas que foram à cidade fantasma, formigas que atacavam uma cobra... Pois para as crianças, as formigas tinham vida e podiam fazer o que quisessem. Bastava imaginar...

Como podemos começar a história? – Perguntou a professora.
 Era uma vez... Várias formigas – Disse uma criança.
 E o que elas estavam fazendo? – Continuou a professora.
 Elas se encontraram e decidiram que seriam formigas aventureiras amigas – Respondeu outra criança.
 Onde elas estavam? – indagou.
 Na floresta! – disse uma criança.
 Já sei! Elas foram passear de louva-deus pela cidade – Completou outra.
 E outras formigas estavam na praia – Continuou...
 E o que estavam fazendo na praia? – A professora queria detalhes...
 Coloca assim: “Hashtag nadavam”
 #nadavam, #surfavam – Respondeu uma menina.
 O que aconteceu? – Disse a professora.
 Corriam o risco de serem atacadas por um tubarão – Fabulou um menino.
 Nossa! E o que mais? – Continuava a professora.
 As formigas gostam de açúcar – Observou uma criança.
 Aí elas tomaram um picolé de brigadeiro e sorvete – disse uma menina enquanto desejava também um picolé.
 [...] (Diálogo entre professora e crianças para a composição do roteiro do filme de animação, Diário de campo, 2018).

Crianças e professores cineastas abriam o campo dos possíveis ao produzirem roteiros criarteiros que se distanciavam de um corpo orgânico por meio de atos criadores que os impulsionavam a serem sempre outros. Assim, um devir-formiga tomou conta dos corpos em meio às lembranças inúteis de uma vida inventiva que se interpôs às linhas endurecidas, cristalizando diferentes imagens-pensamentos.



Imagens 10 e 11 – Formigas e Crianças e Professora e Roteiro e Composição.
 Fonte: arquivo pessoal

De modo geral, as crianças nos cartografavam e nos movimentavam a entrar em seus rastreios inventivos, por meio da composição de um corpo coletivo que tocava as intensidades dos movimentos e combinava diferentes gestos de pouso naquilo que aguçava os sentidos.

Esses movimentos que intensificam a atenção do cartógrafo se compõem também com o quarto gesto que é o reconhecimento atento no qual a atitude investigativa do cartógrafo se dá justamente em acompanhar processos e não representar objetos (BARROS; KASTRUP, 2015).

O reconhecimento atento se dá ao nos distanciarmos da ação prática habitual (BERGSON, 2006). Ele acontece quando somos capazes de fabular, de sonhar, de viver para além das práticas de sobrevivência, como ao adentrarmos em um devir-formiga e nos colocarmos a nadar e a surfar em diferentes imagens de pensamento com crianças e professores e roteiro em composição.

“Eu disse: vim aqui só para falar de coisas miúdas,
as grandezas do ínfimo, não se inquiete.
Manoel sorriu: tenho doutorado em formigas, sente-se. Sentei. Duas
cadeiras na varanda de sua fazenda no Pantanal.”
(CARRASCOZA, 2018, p. 7).

Miudezas. Detalhes. Desimportâncias. As *crianças cineastas* em seus devires fabulativos nos inserem na produção de imagens puras para além de seu esquema sensório-motor, deslocando nossa atenção para a composição de memórias inúteis que não estavam previstas, mas que permitimos atualizar em nós por meio de nossa potência criadora.

Buscamos praticar a pesquisa para além da ação pragmática de estudo, não nos esquecendo das nossas intencionalidades desejadas, mas nos permitindo viver a pesquisa para além do esperado, não mensurando resultados, mas permitindo criar novos caminhos nos encontros com crianças, professores, formigas, passarinhos, nuvens, imagens cinema e...

Dessa maneira, Bergson (2006) nos propõe a pensar na distinção entre o reconhecimento automático e o reconhecimento atento. O primeiro visa à ação, nos afasta de uma percepção afetiva do objeto, é apenas utilitária. O segundo nos aproxima do objeto para “destacar seus contornos singulares. A percepção é

lançada para imagens do passado conservadas na memória, ao contrário do que ocorre no reconhecimento automático, onde ela é lançada para a ação futura” (KASTRUP, 2007, p. 20).

Os movimentos cartográficos com as crianças nos auxiliaram durante a pesquisa a ativar nossas memórias inúteis. O passado era conservado em imagens virtuais que se atualizaram ao longo da pesquisa por meio de um reconhecimento atento dos processos.

Tais movimentos também envolveram sonhos. Estes não foram tidos como algo que nos paralisou no tempo ou que adormeceu o nosso corpo. Mas, falamos de sonhos como nos afirma Bergson (2006) e Deleuze (2007), enquanto potência do pensamento. Para Bergson (2006), o sonho é um estado de espírito que não prende a atenção no mecanismo sensório-motor do corpo. Ou seja, quando nos afastamos da ação prática, estamos na direção do sonho.

A imagem-sonho (DELEUZE, 2007) é ótica e sonora pura, não se prolonga mais em ação simplesmente, mas “[...] desempenha o papel de imagem virtual atualizando-se numa terceira, ao infinito: o sonho não é uma metáfora, [...] mas um devir que pode, em direito, prosseguir ao infinito” (DELEUZE, 2007, p. 73). Assim, entre formigas aventureiras e crianças e professores cineastas, os sonhos de uma vida inventiva se configuravam na produção do roteiro que prosseguia com um corpo coletivo em devir.

Então, em movimentos cartográficos de pesquisa com os cotidianos da Educação Infantil, entramos “na vida do sonho” (BERGSON, 2006). Sonhos “que não sabemos muito bem como terminarão, como começaram e como permanecem resplandecendo, pois são devires, devaneios do pensamento. Mas, acreditamos que nossos sonhos persistem [...] para manter nossa estrada viva” (LOURENÇO, 2015, p. 56).

Como na epígrafe que abre esta cena, nosso desejo esteve voltado para as relações *entre*, por aquilo que se passou no meio, pois o meio é onde as coisas adquirem velocidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995), configurando-se em atitudes cartográficas de pesquisa que carregam sentidos por onde passam.

O cartógrafo deixa seu corpo vibrar por entre os territórios existenciais do espaço que habita. Como cartógrafas movidas pelo anseio de experimentar cada pulsão de vida que vibra nos cotidianos da Educação Infantil, nos lançamos nos encontros com crianças e professores em seus diferentes territórios que habitam, na tentativa de embarcarmos juntos na composição de afetos.

Por entre as cenas vivenciadas com a pesquisa – entre salas de vídeo, salas de aula, atividades livres, parquinho, recreio, rodas de conversas – buscamos nos entregar de “corpo-e-língua” (ROLNIK, 2007), dançando e saboreando os movimentos experimentados. Tocamos os lugares e fomos tocados por eles. Não éramos mais um corpo apenas, mas uma multidão de corpos que se configuraram em corpos coletivos na composição de afetos que deram vida à pesquisa.

Esses movimentos cartográficos não visavam capturar cenas do cotidiano escolar para interpretá-las. A captura se deu como forma de aproximação e habitação desses espaços, movidas por uma sensibilidade que nos atravessava. A cartografia das redes de afetos compartilhadas nos levou a conhecer e compreender outros movimentos possíveis para se pensar a Educação.

Assim, as paisagens da pesquisa se configuraram em meio às conversações e às composições narradas e vividas entre imagens cinema e imagens escolas. Nesse processo de pesquisa conhecemos diferentes imagens que estão sendo compostas em nossas escolas. Coube a nós deslocarmos as imagens que reproduzem uma educação idealizada por outros movimentos de vida que se atravessam nesse espaço-tempo.

Como isso seria possível? Para iniciar, exploramos alguns conceitos apresentados por Bergson (2006) em seu livro *Matéria e Memória – Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*, que sustentam essa conversa. Para ele, a matéria é um conjunto de imagens. Então, entendemos que tudo no universo material é imagem.

Como nos mostrou Bergson, Deleuze também afirma que “a imagem-movimento é a própria matéria” (DELEUZE, 2007, p. 47). Mas, a matéria em si, envelhece, é finita. Já o pensamento provocado pelo encontro com a imagem é vivo, intensivo, por isso, se eterniza. Isso acontece quando o arco sensório-motor é quebrado e produz uma

imagem-afecção que dura no tempo. Uma imagem ótica e sonora pura investida pelos sentidos (DELEUZE, 2007).

Para Rodrigues (2015), a ruptura das fixações da imagem-movimento “abre as percepções para a potência de imagens-afecção e para o enquadramento de um corpo sensível” (RODRIGUES, 2015, p. 188).

O nosso corpo é uma imagem privilegiada, pois o conhecemos de dentro, pelas nossas afecções (BERGSON, 2006). Seria possível definir uma afecção? Preferimos sentir. Trata-se de uma sensação que está em nós, como no encontro com o passarinho, que embora sem vida, mobilizou sensações no corpo de crianças e professores. Há uma diferença de natureza em relação à matéria. “Entre a afecção sentida e a imagem percebida existe a diferença de que a afecção está em nosso corpo, a imagem fora de nosso corpo” (BERGSON, p. 273, 2006).

A nossa pesquisa buscou em meio aos encontros com os curtas-metragens, na produção de roteiros para produzir filmes de animação, e outros movimentos, deslizar entre imagens cinemas e imagens escolas na tentativa de fazer mostragens de corpos que se produzem no espaço-tempo escolar. Por entre afetos, imagens e conversações, um corpo sensível é formado compondo outras imagens de pensamento no encontro com cinema, crianças e professores.

Crianças. Imagens. Conversações. Corpo coletivo. Produção. Pensamento... Para Rodrigues (2015), a resistência à imagem dogmática do pensamento é percebida em meio às redes de conversações e aos movimentos dos corpos dos praticantes da escola, “foi preciso “dar um corpo” para mover a câmera, fazê-la girar, multiplicar as imagens” (RODRIGUES, 2015, p. 175). E ainda nos faz pensar: “Que imagens os corpos desejanter produzem no cinescola?” (RODRIGUES, 2015, p. 176).

Imagens errantes, imagens vibráteis de crianças e professores que cortam o plano de organização na composição de imagens escola pela potência da diferença. As imagens do corpo não nos apontam para respostas acabadas.

O que importa não é formular uma verdade de pensamento, mas cunhar “formas de expressão e modos para que os afetos vividos se efetuem como operações do encontro com o outro do pensamento” (RODRIGUES, 2015, p. 177). As imagens dos

corpos das crianças nos dão um corpo. “Liberam signos. Inventam pontes para deslizar entre tantas linhas ao mesmo tempo [...]” (RODRIGUES, 2015, p. 177).

Pontes como a que o menino atento, em seu corpo sensível, se deixou deslizar entre imagens cinema de uma nuvem que ao ficar triste, chora. O menino, movido em afetos, lembrou que ao chorar, a nuvem derrama água e que isso é importante para as plantas, pois estarão recebendo vida.

O deslizamento entre as imagens compõe um corpo sensível e o leva a ultrapassar a cronologia do tempo para além do plano-sequência escolar, assim, um momento na sala de vídeo para assistir um curta-metragem não era experienciado apenas pelo espaço de tempo concedido, mas fez surgir um “tempo puro que o libertava para as experimentações da duração do ato” (RODRIGUES, 2015, p. 178).

“Poxa, tia! Já acabou?”, disse uma criança ao sairmos da sala de vídeo.

“Eu acho que agora a nuvem e a cegonha ficaram felizes e vão entregar mais animais”, afirmou uma criança tomada por um tempo-duração que ultrapassa o momento reservado ao filme, mas que continua pulsando em seu corpo-pensamento.

As experimentações de crianças e professores cineastas com as imagens cinema foram movidas em acontecimentos que, como nos apontou Bergson (2006), são da ordem de um tempo-duração que dura e perdura no tempo e que não se aprisionam pelo momento, mas fazem jorrar o tempo pela potência dos encontros com os corpos. Desse modo, buscamos com a pesquisa, por entre cartografias e crianças e professores e imagens e sonhos, a composição de “um corpo sensível capaz de sentir e viver o tempo em sua duração, os cristais do tempo” (RODRIGUES, 2015, p. 181).

DESLIZAMENTOS ENTRE AS IMAGENS-PESQUISAS COMO PROCESSOS DE MONTAGEM DE UM ROTEIRO INVESTIGATIVO

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

– Manoel de Barros, 2018.

Incompletos que somos, estamos em busca de outros. Outros pensamentos, outras imagens que, no encontro com as nossas incertezas, nos multiplicam. Somos vários pensamentos-imagens-vozes em composição com nossa incompletude.

O mapeamento cartográfico de pesquisa que se segue teve por objetivo buscar diferentes imagens e problematizações que o campo acadêmico tem produzido em relação à Educação. Para tanto, nos interessou o que tem sido discutido em torno da nossa temática de estudo para nos auxiliar na montagem de um roteiro investigativo de pesquisa.

Nesse processo de análise, compomos com uma multiplicidade de pensamentos, de concepções e de vozes acadêmicas que envolvam discussões sobre infância, currículo, imagens cinema, docências inventivas e produções de afetos que circulam nos cotidianos escolares. Assim como no cinema, a pesquisa depende do

encadeamento das imagens recortadas para movimentar o pensamento. A montagem das cenas de produção de conhecimentos sobrepostas nos levará à produção de um roteiro coletivo que se faz em meio a agenciamentos coletivos de enunciação de ideias-pensamentos-imagens com o qual se articula a pesquisa.

O que importa nesse processo cartográfico de pesquisa é “[...] o quanto cada um se deixa roçar pelo mundo; o quanto se abre para os encontros, afetando e se deixando afetar [...] o quanto cada uma se permite falar por afeto, ou seja, habitar o espaço [...]” (ROLNIK, 2007, p. 47).

E foi habitando diferentes espaços que compomos este mapeamento coletivo. Fomos impulsionados a percorrer os labirintos de ideias dos trabalhos analisados. Capturamos diferentes imagens e experiências que foram compostas pelos seus autores. Assim, os trabalhos não são apenas de quem os produziram, assim como o nosso também já não é mais nosso, fomos todos lançados aos encontros.

Para expandir as paisagens que compõem o roteiro dessa pesquisa, fizemos um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na tentativa de encontrar outras pesquisas de mestrado e também de doutorado que articulassem (ou não) com as nossas problematizações aqui apresentadas. Especificamente no que diz respeito ao currículo, à docência inventiva, à infância e à imagem/cinema. O recorte temporal foi de 2013 a 2018, considerando os trabalhos publicados mais recentemente.

A princípio a busca se deu por trabalhos que relacionassem ‘Currículo, Cinema e Educação Infantil/Criança’. Porém foi necessário ampliar a pesquisa para as demais etapas da Educação Básica visto que a quantidade de trabalhos produzidos com a Educação Infantil foi bem restrita.

Do mesmo modo, a procura por trabalhos com o termo ‘Cinema’ foi recombina para o vocábulo ‘Imagem’, pois o primeiro limitava os resultados, ao passo que o segundo ampliou. Consideramos ainda, a importância de acrescentar na busca a palavra ‘Escola’ devido à significativa quantidade de trabalhos realizados em outros espaços que não interessavam à pesquisa.

Os processos de recombinações dos termos refletem no que desejamos destacar na montagem do roteiro. E embora o 'Currículo' fosse um dos temas principais de nossa pesquisa, preferimos retirar a palavra, pois apontava para trabalhos que, em sua maioria, distanciavam do campo problemático desta dissertação.

Justificamos ainda a escolha do termo 'Pensamento' em nossas buscas, pela possibilidade de compor com alguns trabalhos que se relacionassem com a perspectiva da Filosofia da Diferença e com a concepção deleuziana de movimentos do pensamento.

Assim, após algumas tentativas de pesquisa, os descritores para essa dissertação foram: 'Imagem, Escola, Pensamento' (para todos os campos), excluindo os termos 'Piaget e Vygotsky' (nenhum dos termos). Consideramos necessário refinar a busca, pois os trabalhos nessas duas perspectivas abordavam conceitos de infância, de pensamento e de ensino-aprendizagem que se distanciavam do interesse desta pesquisa.

Foram selecionados 247 trabalhos e a partir dessas definições de busca, realizamos a leitura de todos os resumos e selecionamos para leitura na íntegra os trabalhos que mais se aproximavam do nosso campo problemático de pesquisa, discorrendo, quando possível, sobre currículo, aprendizagens e docências inventivas, criança e imagem. Nesse sentido, foram escolhidos 09 (nove) trabalhos. Dentre eles, cinco são dissertações de mestrado e quatro são teses de doutorado. Todos na área da Educação. Não sendo encontrado nenhum trabalho de mestrado profissional, nem tampouco algum produto para a área da Educação.

Nesse mapeamento de pesquisas, diferentes trajetórias se desdobraram, provocando movimentos de pensamento e de escritas outras possíveis com as aproximações e também com os distanciamentos dos 09 (nove) trabalhos encontrados.

Desse modo, compomos um quadro que será apresentado abaixo, com o levantamento das produções acadêmicas que dialogam com as nossas intencionalidades de pesquisa. Nele, ressalta-se o título dos trabalhos, seus respectivos autores, as instituições, os anos de defesas em ordem decrescente, o gênero textual acadêmico e a algumas das abordagens destacadas em cada pesquisa.

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM ORDEM DECRESCENTE POR ANO DE DEFESA (2018-2013)*			
TÍTULO DO TRABALHO/ AUTOR (A) / INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	GÊNERO TEXTUAL	ABORDAGENS DESTACADAS
As diferenças e o currículo: reflexões à luz da filosofia bergsoniana (Luka de Carvalho Gusmão, UFJF).	2017	Dissertação	Conceitos de duração e de diferença em Bergson.
A experiência do aprender no ensino de filosofia por entre signos e afectos (Silmara Cristiane Pinto, UNESP/Marília).	2016	Dissertação	Conceitos de diferença e de reconhecimento em Deleuze.
Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores (Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, UFES).	2015	Tese	Conceitos filosóficos do cinema a partir de Bergson e Deleuze e de cartografia em Deleuze e Guattari.
Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas (Bianca Santos Chisté, UNESP/Rio Claro).	2015	Tese	Conceitos de infância e de devir-criança a partir de Kohan, Deleuze e Leite.
A força-invenção da docência e da infância nos processos de <i>aprenderensinar</i> (Suzany Goulart Lourenço, UFES).	2015	Dissertação	Conceitos de experiência em Larrosa, de força-invenção em Pelbart e de currículo em Corazza.
Arte, imagem e infância: articulações com o pensamento infantil (Carola Freire Saraiva, UFRGS).	2015	Dissertação	A discussão da imagem a partir de Foucault e Fischer.
A formação de <i>docentesdiscentes</i> atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular (Rebeca Silva Brandao Rosa, UERJ).	2014	Dissertação	Conceitos de cotidianos a partir de Alves e Certeau, de personagem conceitual em Deleuze e Guattari e de comunidade de afectos em Carvalho.
Entre surdez e cegueiras, fantasmas e lobisomens: trajetos e devires de um cinema em uma educação de adultos (Elenice Mattos Corrêa, UFRGS).	2013	Tese	A filosofia de Deleuze e Guattari destacando os conceitos de cinema e de devir.
Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na Educação Infantil (Angela Francisca Caliman Fiorio, UFES).	2013	Tese	Conceitos de fabulação e de pensamento em Deleuze e Guattari.

* Apesar da busca contemplar os trabalhos no período 2013 a 2018. Não foram selecionados trabalhos defendidos no ano de 2018.

Como **cada um de nós era vários**, já era muita gente.” (DELEUZE, GUATTARRI, 1995, p. 10, grifo nosso).

A partir da seleção das teses e dissertações, buscaremos destacar as problematizações levantadas nas pesquisas e como os autores pensam as práticas curriculares, as docências inventivas, a produção de imagem e de pensamentos tecidas com crianças e professores nos cotidianos escolares.

TAKE: CURRÍCULOS, DOCÊNCIAS, INFÂNCIAS E 'PENSAMENTO'

Dentre os 09 trabalhos selecionados para leitura, “uma rede de imagens/significados/sentidos diversificados e coexistentes é trançada” (RODRIGUES, 2015, p. 35), concebendo currículos, docências, infâncias e pensamento como linhas diversas de “um trabalho coletivo, reflexivo, negociado, compartilhado, que permite o intercambiamento de experiência, como um compromisso político-social” (*idem*).

Primeiramente, destacamos que, de acordo com Gusmão (2017), as pesquisas que estudam currículo e diferença(s), basearam-se em teóricos que começaram a ganhar força a partir da segunda metade de 1990, especificamente as filosofias de Deleuze, Guattari, Foucault, Derrida, Morin, entre outros. “Essa constatação converge com as observações feitas por Lopes e Macedo (2010) quanto à maior visibilidade adquirida por tais perspectivas teóricas no campo do currículo no país a partir de 1995” (GUSMÃO, 2017, p.125).

Posto isso, se faz necessário ressaltar ainda que o conceito de cotidiano, que no senso comum se relaciona à repetição, para esta pesquisa e para esse referencial teórico-metodológico, “se revelou um campo de estudo das *diferenças*. É nele que algo novo se cria, que a inventividade humana se evidencia, que a multiplicidade de modos de *ser* se manifesta” (GUSMÃO, 2017, p. 13).

Gusmão (2017) sugere que temos uma luta permanente contra as representações de julgamentos que fazemos sobre os praticantes dos cotidianos escolares. Criamos a imagem do aluno “mais” aplicado, “mais” amoroso, o bom é sempre o ‘mais’. Precisamos nos desprender de nossas ideias e descobrir “um mundo onde os acontecimentos não poderiam ter sido deduzidos de alguma concepção prévia” (GUSMÃO, 2017, p. 130).

Diante disso, levantamos alguns questionamentos com os trabalhos analisados: Como são potencializadas as produções de currículos, de imagens e de docências nos cotidianos da Educação Infantil? Que pistas outras se podem encontrar para se pensar a produção de redes de afetos na escola? Dessa forma, tentaremos traçar possíveis diálogos para sustentar as nossas inquietações.

Como o cotidiano escolar não é mesmice, compartilhamos um diverso repertório de práticas pensadas e produzidas nesse espaço-tempo pelos/com seus praticantes. Não há como prever ou antecipar o que acontecerá nesse território, pois é movido pela imprevisibilidade cotidiana. Isso não significa que não há planejamento ou que tudo fica à vontade, mas que o imprevisível compõe nosso roteiro de pesquisa.

Dessa maneira, apostamos com Chisté (2015) nas incertezas, pois são elas que movem o nosso pensar. Não há uma verdade sobre currículo ou sobre infância, mas possibilidades diferentes de fazer e pensar a Educação Infantil. Assim: “Ao mesmo tempo em que me sentia ameaçada pela incerteza, a mesma incerteza me seduzia, me fascinava, me atraía cada vez mais a lançar-me rumo ao desconhecido” (CHISTÉ, 2015, p. 20).

Para a autora, embora na Educação Infantil, o medo, a dúvida, a angústia estejam presentes, as práticas são, em sua maioria, direcionadas para o conteúdo e a forma. Não se privilegia a criança ou os afetos das relações estabelecidas com elas. Importa-se “um pensar para técnica, para o molde, para o estabelecimento de leis e a melhor maneira de cumpri-las, e não um pensar para e com os estados e as sensações” (CHISTÉ, 2015, p. 17).

Entretanto, problematizamos como essa prática reprodutora estabelece um empobrecimento do aprender (PINTO, 2016). A aprendizagem é pautada na técnica e na decodificação, reproduzindo o conhecimento sem produção de sentidos. Quando lançamos conteúdos simplesmente motores, a pura repetição da prática e a não reflexão da mesma nos faz questionar que movimentos do pensamento serão possíveis a partir dessa concepção de aprendizagem?

Apostamos com Pinto (2016) em um aprendizado livre e criador. A criança aprende com o recurso da sua inventividade, pelo devir-criança que permite inventar o novo. Não quer dizer que vamos descartar as atividades de pontilhados ou de cobrir as

letras do alfabeto. Mas, que movimentos outros podem ser tecidos em nossas escolas? Que docências têm habitado os cenários escolares?

Movimentando-nos ainda nas discussões de currículo, recorreremos a Lourenço (2015) pela aposta de traçarmos deslocamentos nos processos de aprender e ensinar para deslizarmos por diferentes práticas, e, portanto, pensarmos em currículos plurais.

Corroboramos com esse desejo, pois em todo momento, nós, praticantes-pensantes da escola, traçamos diferentes linhas de fuga que nos levam a percorrer diferentes trajetos e não apenas um único caminho a ser seguido na Educação. Burlamos o sistema, reinventamos os roteiros, fugimos de uma padronização, mesmo quando esta insiste em nos prender.

Entendemos ainda que é necessário movimentarmos “outras formas de vida da infância por um devir-criança. Movimentar outras formas de vida da docência por uma docência que devém. Uma docência que devém a partir de diferentes devires, mas, também, e especialmente, pelo devir-criança” (LOURENÇO, 2015, p. 97).

Nesse sentido, segundo Chisté (2015):

As crianças fogem do currículo que cria ordem reguladora de suas subjetividades, fogem das representações, não porque elas as conhecem, mas porque as ignoram. [...] Um devir-criança [...] não habita o campo da representação, mas entra no campo das sensações, por isso opera com o pensamento de modo que faz gerar essa coisa mais lúdica, fantasiosa, imaginativa, inventiva, sensitiva (CHISTÉ, 2015, p. 91).

Ainda sobre as produções curriculares, Lourenço (2015) nos ajuda a pensar de que currículo nós estamos falando. Questionando que imagens de currículos são produzidas nos cotidianos escolares. A autora levanta problematizações em torno da imagem dogmática do pensamento e do modo dogmático de conceber a Educação que durante muito tempo dominou em nossas escolas.

Lourenço (2015) afirma que a busca por uma “boa educação” pautada nesse pensamento hegemônico da Modernidade contribui para o engessamento das relações entre professores e alunos. A autora sustenta que essa petrificação “impede que algo aconteça aos docentes e crianças, uma vez que, por uma

pedagogia do controle dos corpos, que deixa esses sujeitos cada vez com menos tempo para o sensível dos acontecimentos e com mais trabalhos” (LOURENÇO, 2015, p. 114).

Nesse sentido, Lourenço (2015), a partir de Corazza, problematiza as estratégias dos “*Currículos-Codificados*” que nos são impostos e reproduzidos em nossas práticas a fim de nos distanciar da produção do novo. São processos de captura dos corpos-pensamentos pautados em um controle que “instala pontos molares, mas flui também de forma sutil, imperceptível no polo molecular, garantindo a eficiência da captura. Tal processo só se instala sobre uma certa acomodação do “pensamento”” (CORRÊA, 2013, p. 35). O controle se efetiva quando somos “tomados” pelo mecanicismo das práticas.

Nesse processo de corpo-sujeição, o pensamento-invenção se limita. Somos condicionados por um pensamento arbóreo, dicotômico, fixo, que nos direciona para práticas controladoras de currículos e de docências. Nessa perspectiva, importa-se o que ensinar e qual seria a melhor maneira de se transmitir o conhecimento para se obter melhores resultados.

Mas, acreditamos com Lourenço (2015) que, “por mais que os órgãos governamentais prescrevam, que as avaliações em larga escala concebam a experiência como experimento e a aprendizagem como algo previsível e mensurável, há sempre algo que escapa” (LOURENÇO, 2015, p. 132).

E ao escapar, desviar, fugir, outros movimentos são produzidos mudando os fluxos previstos. O roteiro que a princípio estava pronto se reconstrói em meio às diferentes imagens de currículos, de docências e de produção de vida que coengendramos em nossas práticas.

A autora contribui com o nosso pensamento ao dizer que a força-invenção dos praticantes dos cotidianos escolares distingue-se dos *Currículos-Codificados*, mas, ao mesmo tempo, acompanha-os. Aposta no “*CurrículoExperiencialInvenção*” como um campo aberto de currículo que possibilita a produção de bons encontros e de afetos. Apontando para processos de experiências que provoquem a invenção em detrimento do dogmatismo (LOURENÇO, 2015).

Rodrigues (2015) nos movimenta a pensar que currículo e fabulação se encontram provocando sentidos outros para as imagens escola. A autora ainda questiona: “até que ponto a imagem dogmática do pensamento é capaz de paralisar os sentidos dos conhecimentos para a vida dos sujeitos? Como nós, professores, percebemos o currículo em sala de aula?” (RODRIGUES, 2015, p. 128).

Salienta que diante da força do pensamento pragmático “que corta o plano de imanência e os processos de aprendizagens nas escolas, o currículo e a forma de pensar deve proceder pela apropriação dos conteúdos ou pela reconhecimento” (RODRIGUES, 2015, p. 129).

Contudo, em meio às vivências cotidianas, às narrativas docentes, às imagens da pesquisa, às redes coletivas de afetos, constituem-se brechas no corpo do currículo prescritivo que vão “criando modos de percorrer outros territórios de aprendizagens e ensinagens, desenhando em suas próprias ‘cartografias do desejo’ (GUATTARI; ROLNIK, 1999) um currículo-invenção” (RODRIGUES, 2015, p. 130).

Nessa perspectiva, segundo Rodrigues (2015), as políticas de formação docentes fazem “rizoma com o mundo” ao considerar outras práticas educativas que se tecem em meio aos modelos, coengendrando as linhas duras molares e também as linhas da diferenciação e da inventividade.

Um corpo-modelo que se desloca em outras montagens. Um currículo que chega das Secretarias e que se desdobra em diferentes práticas. Não é uma competição de quem faz melhor, mas diferentes modos de fazer que expressam a beleza da vida nas escolas.

Impulsionada por essa tentativa de compor com as cenas de vida que se tecem na escola, que Rodrigues (2015) se lançou a compreender os processos de formação de professores para além das lógicas representacionais, ou seja, para além da repetição, mas buscando relações mais inventivas.

A leitura da tese nos fez pensar como os modos de pensamentos implicam diretamente sobre os currículos, as docências e os processos de formação continuada de professores. Problematizamos diferentes linhas que vão, ao mesmo tempo, contraindo e dilatando a nossa percepção das imagens escola, de modo que

é possível deslizarmos entre “um **CINESCOLA-CLICHÊ** e um **CINESCOLA-FABULAÇÃO**” (RODRIGUES, 2015, p. 93).

Segundo Rodrigues (2015), um *cinescola-clichê* é um modo de pensar os cotidianos escolares pela reconhecimento de práticas dogmáticas, quando apenas reproduzimos o que estamos habituados a fazer. Diferentemente, um *cinescola-fabulação* aposta na vibração de práticas inventivas pela composição de imagens de novos mundos. Ambos estão em relação mútua nos cotidianos escolares.

A autora problematiza ainda uma relação do pensamento com a vida, criticando a forma de pensar em busca do ideal que se configurou como verdade. Para ela, é necessário deslocar o pensamento para “não ser mais o mesmo, a não repetir sempre a mesma coisa, sem que as atualizações no plano de imanência produzam diferença, sem que se viva um tempo puro, sem que se sinta a duração do acontecimento” (RODRIGUES, 2015, p. 13-14).

Nesse sentido, sobre o conceito de pensamento, Rodrigues (2015) a partir dos estudos de Deleuze e Guérón, nos fala de um pensamento nômade. Este pensamento não se descreve racionalmente, nem separa sujeito e objeto, mas ocupa-se de um devir inabitado entre as imagens, buscando produzir sentidos. Por meio da composição de pensamentos moventes, impulsionamos a pesquisa entre pensamentos, currículos, imagens, docências e infâncias, como “um desejo nômade de cartografar a vibração de um corpo-escola” (RODRIGUES, 2015, p. 13).

TAKE: OS ATRAVESSAMENTOS DA ‘IMAGEM’ NA EDUCAÇÃO

Muito tem se falado acerca da imagem na Educação. Uns usam como recursos, outros pensam como possibilidades, etc... Longe estamos das dicotomias sobre qual seria o ‘melhor’ conceito para imagem, mas em vias de aproximação com nossa intenção de estudo, escolhemos compor com pesquisas que apostam na concepção de imagem por meio das composições de Bergson e de Deleuze, especificamente.

Segundo Rodrigues (2015), a partir de Bergson, o universo material é imagem. A autora articula essa afirmação com a teoria do cinema de Deleuze, entendendo que a realidade é como um metacinema, em que as imagens se interpõem umas às outras.

Assim, a autora se dedicou a problematizar os modos que o cinema e suas imagens potencializam a produção das imagens escola, especificamente no debate das formações de professores, apostando nas imagens cinema como disparadoras de conversações com e entre os docentes.

Para Brandão (2014), as pesquisas que se dedicam às experiências com o cinema fazem contato com os múltiplos sentidos do corpo. “No cinema, choramos, sentimos medo, tristeza, alegria, etc. Além disso, tais experiências têm se tornado potentes porque nos permitem vivenciar contextos cotidianos longe e diferentes dos *espaçostempos* em que vivemos” (BRANDÃO, 2014, p. 92). Mas, as imagens do cinema não provocam apenas o novo do pensamento, elas se passam também pelos clichês. Para Brandão (2014), a potência dos clichês está em compreender o que há nele e a partir disso produzir outras imagens que o extrapolam.

Contribuindo com esse entendimento, Rodrigues (2015) busca extrair das imagens-fixas-clichês acerca da Educação outras possibilidades de produzir a docência, deslocando os sentidos para a produção de uma vida *aprendenteensinante* na escola. Ela nos convida a compor imagens outras de processos formativos e de práticas curriculares que não estejam paralisadas pela reprodução, mas que mobilizam a sensibilidade e provocam o pensamento de docentes e discentes. Sendo assim, em nossas escolas:

As turmas chegam e vão modificando a paisagem cinza e vazia da quadra, acrescentando-lhe corpos, cores e vidas. Sorrisos, brincadeiras, alegrias, encontros de corpos que só se potencializam com a chegada de outros corpos. Imagens que obscurecem a inteligência obsecada por um ensino dogmático e que deixam à mostra as pulsações das vidas que percorrem a superfície da escola: o musicalizar, o bailar, sentir seu cheiro e gosto, poetizar o encontro [...] (RODRIGUES, 2015, p. 79).

Para ampliar nossa discussão acerca das diferentes imagens que compõem o cenário escolar, Chisté (2015) ao falar da imagem de currículo e de aula, nos leva a pensar na ideia do sagrado, como algo que nos foi imposto quase divinamente. E nos faz pensar: Que práticas podem profanar o currículo? É possível desacralizar a imagem de Educação que nos foi consagrada?

A imagem dogmática em torno da Educação aprisiona a inventividade dos sujeitos. Por meio de práticas duras e rituais sagrados, sufocam a produção de afetos. Mas

esta não pode ser destruída, pois somos seres capazes de invenção. Produzimos outras imagens que não apenas as habituais voltadas para a ação, mas também as que são impulsionadas pela afecção que nos fazem sonhar. Assim:

As produções imagéticas apresentam crianças que profanam o tempo todo, todo o tempo. Elas profanam o tempo escolar, tempo tipicamente cronológico, sucessivo, introduzindo o tempo kaiônico, intenso e instantâneo e ocasional. Profanam o tempo a ser “utilizado”, o que deve ser feito, quem elas devem ser (alunas e não crianças, mãe, filha, bicho...), os objetos, os modelos dados, o currículo escolar, os lugares habitados, profanam... (CHISTÉ, 2015, p. 91).

Por currículos profanos, plurais, por docências inventivas, por diferentes produções de imagens acerca da Educação e pela concepção da infância impulsionada pelo devir-criança, que apostamos esta pesquisa. Então, Lourenço (2015) nos faz pensar que outras imagens de currículos, de infâncias e de docências são produzidas com as experiências e as invenções dos praticantes nos cotidianos escolares?

Rodrigues (2015) corrobora com esse pensamento ao dizer que em nossas escolas, “a aprendizagem pela ordem do que é pensado conscientemente é mais forte, ocupa o lugar de uma imagem dominante, porém, outros movimentos disparam e violentam o pensamento, inconscientemente, a produzir diferença” (RODRIGUES, 2015, p. 109).

Assim, para Rodrigues (2015), a escola dispõe de outros modos de composição, estabelece encontros com o outro do pensamento. Encontros com professores, crianças, imagens, conteúdos, que provocam o pensamento por meio das redes coletivas de afetos. Uma das possibilidades cartografadas se dá por meio da produção de imagens, que no caso dessa pesquisa, se relacionou nos encontros com as imagens cinema.

Para Corrêa (2013, p. 49) “visa-se afetar corpos com um fazer cinema”. Professores, crianças, pesquisadora, escolas... Compõem a arte de fazer cinema e de produzir imagens. “Com maior ou menor potência, cada corpo afetado leva a experimentação até onde pode (CORRÊA, 2013, p. 49)”.

Embora nossa intenção seja compor outras imagens de escolas na tentativa de provocar processos mais inventivos de aprendizagem, Corrêa (2013) vai nos dizer

que, simultaneamente, nos deparamos com processos de reterritorialização que nos distanciam desse movimento.

A autora cita, como exemplo clássico no espaço-tempo escolar, o computador que geralmente é colocado em um canto da sala de aula, próximo ao lugar do professor. Este domina sua utilização. Há nessa prática, uma ação dogmática de se pensar o professor como o centro da aprendizagem, dificultando a desterritorialização desse espaço.

Com essa afirmação, percebemos que as imagens habituais, dogmáticas e as imagens inventivas, puras, estão a todo o momento em relação. Não há uma ação apenas motora como também não há um processo totalmente inventivo. Ambos constituem o cenário escolar.

Interessa-nos acompanhar os movimentos de vida que nos cercam. Somos movidos por um “devir-câmera” (CORRÊA, 2013) que nos atravessa enquanto andamos pela escola agenciando cenas cotidianas das salas de aulas, refeitórios, pátio, sala de vídeo, buscando suspender nossa ação habitual por um novo enquadramento da lente da câmera.

Nessa perspectiva, para Corrêa (2013), homem e câmera fazem encontrar cinema e Educação. As experimentações das imagens do cinema com as imagens da escola reinventam novos modos de existência.

A princípio, os encontros com o cinema na Educação brasileira se deram sob uma imagem de ensino progressista. Por volta de 1920, durante a reforma educacional, utilizava-se o cinema como recurso didático moderno. Era um uso voltado às instruções do Estado, um cinema para educar (CORRÊA, 2013).

Diferentemente do que propomos com essa pesquisa, o cinema pensado naquele viés político tinha objetivo de operar determinada concepção de ensino e de aprendizagem pautada no adestramento dos corpos-alunos (CORRÊA, 2013).

Entretanto, a autora nos ajuda a problematizar o que pode o agenciamento cinema-educação? “Novos encontros com CINEMA e EDUCAÇÃO atualizam-se nas perambulações com a câmera e nas experimentações com as montagens realizadas durante o período da pesquisa” (CORRÊA, 2013, p.103). Compomos nossas

pesquisas com diferentes produções de imagens cinema e de imagens escolas na tentativa de traçar linhas de fuga à máquina estatal.

Apostamos na produção de imagens como um modo de movimentar o pensamento. O interessante é provocar com o cinema uma experiência estética para além do uso dessa imagem como uma “ferramenta” pedagógica (CORRÊA, 2013). Para Brandão (2014), somos provocados pelas imagens porque elas nos lançam para a complexidade dos cotidianos, não submetendo-nos a uma linearidade do pensamento.

Nesse sentido, problematizamos com Rodrigues (2015) o conceito de biocontrole para falar de uma regulação dos corpos-câmera, visto que somos controlados por um biopoder que acomete nosso corpo e nossas afecções. Para a autora, uma “*imagem-ROSTO-formação*” é desenhada em meio aos processos de controle na tentativa de anular as diferenças (RODRIGUES, 2015).

Ainda segundo Rodrigues (2015), as relações de saber-poder determinam os processos educativos. As práticas visam à perfeição, buscando uma imagem idealizada de Educação pela qual os sujeitos são apenas espectadores. Mas, de que maneira deslocamos essa imagem centralizadora?

A autora nos auxilia nesse questionamento ao apontar que, em sua pesquisa, as imagens cinema e as imagens escolas agenciaram o pensamento dos docentes durante os processos de formação, os quais buscaram se deslocar desse lugar arborizante. Então, outros sentidos foram criados e novos acontecimentos imagéticos foram produzidos pelos professores.

Sendo assim, somos compostos por diferentes imagens que agem e reagem umas sobre as outras. Nada se descarta. Os processos de produção de imagens evocam os sentidos, impulsionam afetos “que emergem das experiências, das *imagensnarrativas*, dos signos da pesquisa, que violentam e movimentam o pensamento para o impensado, colorindo a tela com a invenção de outros possíveis (RODRIGUES, 2015, p. 230)”.

Ao nos deslocarmos para a relação imagem e infância, tecemos encontros com Saraiva (2015) que se debruça no processo criador infantil e no olhar da criança. A

autora nos diz que “a arte e o trabalho com imagens nas escolas possibilita efetivamente que as crianças desenvolvam novas sensibilidades e possam, por meio delas, também realizar uma espécie de trabalho ético para consigo mesmas” (SARAIVA, 2015, p. 16).

Ao nos lançarmos a um devir-criança, entramos em composição com os devaneios infantis. Para a autora, “a criação e a fantasia são elementos pertencentes aos âmbitos da memória e do sonho. E estão intimamente relacionadas a uma habilidade ou facilidade infantil de criar a partir de objetos e fatos” (SARAIVA, 2015, p. 25).

Nesse ponto de vista, Saraiva (2015) a partir de Kohan, pensa que a infância não se trata de um tempo pontual da vida. A infância é mais do que o tempo cronológico pode mensurar, está para além do tempo *khrónos*. Ela tem mais a ver com o tempo *aión*, tempo do acontecimento e da duração. Trata-se de considerar a infância como “tempo de entrega, de intensificação dos modos de existência. Desse modo, a infância estaria mais relacionada a intensidades, fluxos e experiências, do que propriamente a um período da vida do sujeito” (SARAIVA, 2015, p. 27).

Como ressalta Saraiva (2015) citando Barros, as crianças percebem coisas para além dos conceitos. Ao permitirmos que as crianças coloquem seus pontos de vista, suas perspectivas sobre uma imagem ou sobre um filme, as nossas certezas são desestabilizadas (SARAIVA, 2015).

Interessa-nos para essa pesquisa que incorporamos as lógicas infantis, suas desordens das coisas, não pelo fato das crianças serem bagunceiras, mas por se jogarem num devir desordenado. A produção de imagem que a criança inventa altera a imagem de pensamento do docente que está na relação com ela. As crianças movem a rede de afetos por onde se tecem os processos educativos.

Fiorio (2013) nos convida a “começar tudo novo de novo com as crianças (elas nos atualizam o tempo todo) problematizando o paradigma cientificista da pesquisa em educação, trazendo para a análise a perspectiva das redes, com tudo aquilo que arrastam com elas” (FIORIO, 2013, p. 29). No encontro do currículo com a molecularidade da infância, diferentes possibilidades de currículos vão sendo compostas. A força do devir-criança provoca rupturas nas telas curriculares desfocando a imagem dogmática por entre os borrões de pensamentos infantis.

Ainda de acordo com Fiorio (2013), estamos imersos em um labirinto e o risco de nos perdermos “vale a chance de nos encontrarmos como um ser em devir, inclassificável. À maneira de Deleuze, devemos procurar o que se passa no *meio* de uma experimentação: percorrer por *entre* as linhas que compõem um lugar [...]” (FIORIO, 2013, p. 45). O que importa é desprender das certezas para nos encontrarmos enquanto produtores das redes de afetos igualmente como fazem as crianças.

Compartilhamos também da aposta feita pela autora ao afirmar que por meio da pesquisa não se pretende prescrever nada, mas problematizar as imagens curriculares já constituídas. “Em outras palavras, isso quer dizer que nós professores nunca devemos projetar um currículo para as crianças sem esperar que outros currículos, menores, entrem em interseção com o nosso, supostamente, maior” (FIORIO, 2013, p. 93).

Assim, a pesquisa se lança, com as crianças, na produção de imagens que mobilizam o pensamento docente ao indeterminado, deslizando por entre as cenas de vida que pulsam nos cotidianos da Educação Infantil. Permitimo-nos fluir no tempo-duração da criança, rompendo com a dimensão tradicional do tempo. No pensamento infantil, uma única imagem pode se desdobrar em diferentes sentidos. Dessa forma, a experiência que estabelecemos com uma imagem não se restringe a materialidade dela e nem ao tempo mensurado, mas perpassa às sensações emitidas nessa relação com a imagem e o pensamento.

Por isso, a beleza da pesquisa com crianças. Ela não é sobre algo previsível, nem visa um resultado esperado, mas abre-se a outros possíveis. O que perdura no pensamento infantil? As imagens de pensamento que as crianças produzem movimentam a nossa pesquisa e ampliam nossos modos de ser e estar no mundo.

TAKE: OS DESDOBRAMENTOS DAS PESQUISAS NAS/COM ‘ESCOLA’(S)

Pesquisar com escolas nos fez percorrer e habitar um território cheio de atravessamentos, de vida, de subjetivação, de significância, de imagens, de pensamentos, de clichês, de fabulação,... Por isso, desejamos tanto estar ali.

A composição com as pesquisas acadêmicas produzidas nas/com escolas nos afetou, dentre tantas coisas, pelas redes de significações, acontecimentos e conhecimentos compartilhadas.

Nos mapeamentos dos textos selecionados, compreendemos que ao adentrarmos uma escola, não estamos mais sozinhos, a pesquisa se constitui em muitas mãos, e uma rede-afeto-coletiva nos atravessa, pois “no ato de mergulhar numa pesquisa não há possibilidade de que o/a pesquisador/a se fragmente/desconecte de suas vivências cotidianas tecidas em outros *espaçostempos*, pelo contrário!” (BRANDÃO, 2014, p. 29), quanto mais nos aproximamos da escola, mais pertencemos a ela, e vice-versa.

Ao apostar com Lourenço (2015) na força-invenção dos cotidianos escolares, entendemos que a potência da vida está em afetar e ser afetado. A “biopotência nos atravessa e produzimos novos modos de existência na escola por meio de invenções e afectos e experiências e aprendizagens e bons encontros e diferença e molecularidades e... e...e...” (LOURENÇO, 2015, p. 156). Compreendemos ainda com a autora que biopoder e biopotência se entrecruzam. A vida perpassa o campo molar e molecular. O controle e a invenção. Somos corpo-sujeição e corpo vibrátil.

Nesses entrecruzamentos, não há uma única realidade de escola possível, mas múltiplas paisagens que se enredam aos cenários que a escola *en-cena*. Para Rodrigues (2015, p. 26), “o que existe são cortes, percepções, afecções e produções de verdades que entrelaçam os diferentes modos de existir e reexistir na educação brasileira”.

O campo do cotidiano escolar é desdobrado em espaços-tempos diversos, e composto por múltiplos corpos-pensamentos que o habitam, não sendo possível encaixá-lo em uma dada vertente de estudo ou pesquisa. O que produzimos com a escola não diz tudo sobre ela, é apenas mais uma face de suas imagens.

Quando pesquisamos “a lógica escolar linear [...], é possível notar que os sujeitos praticantes do cotidiano subvertem a lógica instituída, criando outros sentidos à educação escolar [...], trazendo à cena a complexidade da vida fora dos muros da escola” (RODRIGUES, 2015, p. 40-41).

O que queremos enfatizar com essa multiplicidade de imagens-pensamentos-pesquisas são os diferentes modos de currículos, docências e infâncias que são produzidos nas escolas. Embora, percebemos que apesar da potência da invenção nos espaços-tempos da Educação Infantil, poucos são os trabalhos que abordam essa temática.

Por isso, desejamos que essa pesquisa provoque diferentes imagens de escola – “sem a pretensão de uma figura oficial; buscando aberturas e possíveis em devires, experimentando os limites do que hoje é nomeado por “Educação”” (LOURENÇO, 2015, p. 54). Corroborando com “as pesquisa educacionais a não irem em ‘busca de um tempo perdido, mas de um tempo a ser redescoberto’ (DELEUZE, 1987), nos fazendo crer ainda mais nesse mundo e na educação” (RODRIGUES, 2015, p. 26).

Diante do quadro de trabalhos exposto, foi possível perceber que muito tem se esforçado a pensar em processos de aprendizagens que fujam da petrificação dos corpos. Apontando para a necessidade de ações pedagógicas mais coletivas e afetuosas.

Todavia, apesar desse esforço colocado, foi vislumbrada uma pequena quantidade de pesquisas que concebem a importância das redes de afetos como potência para as ações compartilhadas nas escolas. Alguns trabalhos problematizam os currículos, as experiências docentes e até mesmo a visão da infância, mas ainda existe um vasto campo a ser percorrido.

Por isso, nos lançamos com essa pesquisa na tentativa de movimentar o pensamento com problematizações acerca da produção de imagens na Educação Infantil, especificamente, com o cinema. Visto que foi pouca ou quase inexistente a quantidade de pesquisas que envolvam crianças e imagens cinema. Assim, nosso olhar está posto para a potência do devir-criança no encontro com o cinema. Encadeando processos mais inventivos para currículos e docências, em constante composição com crianças e professores cineastas na afirmação da vida que vibra na escola.

IMAGENS CINEMA E MOVIMENTOS DO PENSAMENTO: DANDO PASSAGEM PARA O DEVIR-CRIANÇA FABULAR

Insetos. As crianças têm curiosidades por eles. Algumas sentem medo, outras agonia, umas acham legal. Contudo, os pequenos seres movimentam a atenção infantil. São muitos, de diversos tipos, espécies, cores e formatos. Uns com antenas, outros com asas... Voam, rastejam, carregam comidas, se camuflam nas folhas... Os olhares das crianças



Imagem 12 – Entre brinquedos, formigueiro e folhas.
Fonte: arquivo pessoal.

acompanham cada movimento dos bichinhos. Algumas não se aguentam e pegam na mão. “Tia, olha o que eu achei!”, contam as crianças eufóricas segurando a novidade para o desespero dos professores: “Cuidado, pode te picar”... “Não, tia! Esse não pica”, afirma uma criança. “É? Você conhece esse inseto?”, questiona a professora. “Não, mas eu já vi um parecido”, explica a criança cartógrafa dos bichos.

As crianças não se limitam às características dos insetos, mas se interessam por seus diferentes modos de existência, enquanto cartógrafas exploram como eles fazem para subir em árvores, o que gostam de comer, como fazem para levar comida, como se relacionam com seu bando,... As crianças se interessam “pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.16).

Podemos dizer que há “um fascínio pela matilha, pela multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 16). As crianças se lançam no mundo dos insetos, movidas por uma sensibilidade e uma curiosidade do desconhecido. Mas, esse fascínio pertence aos seus corpos, pois também somos seres múltiplos em nossas relações. Seria então um “fascínio do fora? Ou a multiplicidade que nos fascina já está em relação com uma multiplicidade que habita dentro de nós?” (*idem*).

As crianças são movidas por afecções, por aquilo que movimentava os sentidos, que desperta a atenção. “Nota-se como elas falam dos animais e comovem-se com isso. Elas fazem uma lista de afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 37). Como um conjunto de pequenas formigas no pátio, quase sempre despercebido por nós adultos, mas constantemente notado por crianças com seus olhares atentos a cada movimento que se passa ao seu redor.



Imagem 13 – Multiplicidade de vida que fascina.
Fonte: arquivo pessoal.

Elas cercam as formigas com folhas, cutucam com galhos, trazem brinquedos para perto e criam uma relação de imagens de pensamento em circuitos reais-imaginários.

Em um devir-formiga, as crianças dão sentidos reais às ações das formigas dentro de suas brincadeiras, compondo imagens de formigas subindo escorregadores, baldes, escalando pás, como se fossem crianças (quem pode dizer que não são?), “tia, acho que essa é filhote”... E o imaginário infantil começa a florir: “as formigas estão fugindo do

monstro”, “elas vão entrar aqui para se esconderem”...

Envolvidas entre formigas, folhas, árvores, terra e brinquedos, as crianças irrompem o tempo. Para elas, um tempo que não passa, mas dura. Segundo Kohan (2010), as crianças habitam um tempo intensivo que não se pode contar. O devir-criança “habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo. O devir-criança é durativo e não sucessivo” (KOHAN, 2010, p. 132). Ele não se limita a um antes e um depois, mas se potencializa em um intervalo de tempo que dura:

“Hora de ir para a sala!”, uma voz interrompe o tempo intensivo das crianças. “Não, tia. Espera só mais um pouco”, insiste uma criança em seu tempo-duração que não termina.

Sabendo desse encantamento das crianças pelos pequenos seres, uma professora combinou conosco para trazermos um curta-metragem em que as personagens fossem insetos, um pequeno filme de animação que explorasse o mundo animal.

No período reservado para assistirmos o curta, lançamos uma questão às crianças: “Nós trouxemos um curta muito legal. Vamos dar uma dica: é de um animal que vocês gostam muito!”, afirmamos crentes da resposta.

“Já sei! É de dinossauro!”, respondeu uma criança deslocando nossas convicções.

As crianças surpreendem. Quando achamos que compreendemos seus gostos, seus interesses, elas modificam os desejos, ampliam o repertório. Elas não estão presas a um modo de pensamento, ou a um jeito de ser, mas renovam as possibilidades, experimentam o novo e criam outras tentativas.

“Não, o curta é de insetos. Tem a borboleta, a formiga,...”, disse a pesquisadora.

O curta-metragem escolhido foi “Sweet cocoon”, ou doce casulo, uma animação da escola francesa de arte, ESMA, criado por Matéo Bernard, Matthias Bruget, Jonathan Duret, Manon Marco e Quentin Puiraveau. A personagem principal é uma lagarta que passa boa parte da animação tentando entrar em seu casulo. Com ajuda de outros insetos, e após muito esforço, finalmente, a lagarta passa por uma metamorfose e transforma-se em uma bela borboleta.

A personagem, em seu devir-transformação, entra nas redes-afeto-coletivas das *crianças cineastas* que, em suas composições, agenciam possibilidades de vida com a lagarta. Os corpos-câmeras infantis se lançam em dobras de pensamentos com os movimentos que a personagem *en-cena*. “Sob a ótica da câmera, vida ganha corpo plural” (CARVALHO, SILVA, ROSEIRO, 2015, p. 315):

“A lagarta não consegue entrar no casulo porque está gorda”, afirma uma criança.

“Ela precisa fazer uma dieta. Como vai voar assim?”, dispara outra.

“Quando ela entrar no casulo vai acontecer uma mágica”, disse uma criança.

Assim, em meio às redes de conversações que atravessavam nossos corpos naquela sala de vídeo, para além de um discurso, produziam-se significações nos silêncios, nos gestos, nas expressões,... De *crianças cineastas* que reinventavam as imagens impostas do curta por uma magia de composições, deslocando as formas verdadeiras por suas potências de fabulação. Agenciavam-se imagens de pensamento de um tempo real que se atualizava em um tempo virtual e imaginário do devir-criança:

“Uau! É uma borboleta!”, afirmou uma criança ao ver a metamorfose.

“Que linda, olha as asas dela!”, completou outra criança.

“Nossa! O que aconteceu?”, disse a professora em clima de suspense.

“Uma águia pegou a borboleta”, respondeu um menino.

“Não! Foi um passarinho”, contrariou outra criança.

“Era uma águia porque o bico dela é maior do que o bico do passarinho”.
Insistiu o menino-águia.

“Mas, apareceu o bico do bicho na cena? Eu não vi”, questionou a professora.

“Não! Só apareceu o pé”, afirmaram as crianças atentas ao filme.

“Eu vi o bico. Era uma águia assassina”, concluiu o menino-águia em suas fabulações.

A *criança cineasta* fabula outras possibilidades de pensamento. Ela quebra a lógica linear da narração. Inventa o impensado, “habita as linhas de fuga, os quebres, as perturbações que desestruturam a estabilidade dos estados de coisas” (KOHAN,

2010, p. 132). Vê um corpo-águia onde só aparecia um pé, mas para ela, isso já era o suficiente para a fabulação acontecer.

“Foi mesmo uma águia assassina que pegou a borboleta”, concluiu o menino-águia.

As crianças estão, portanto, imersas no campo dos possíveis e, com isso, tudo pode acontecer. Ainda para Kohan (2010, p. 132), elas produzem “movimentos dissimiles, mudanças de ritmo, segmentos que interrompem a lógica de um mundo sem espaço para a infância, e que traçam rotas e trajetos num plano de imanência em constante mutação”. Elas deslocam nossa maneira de pensar e de agir, nos colocam constantemente no encontro com o novo, em meio a “uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo, ainda inabitado” (KOHAN, 2010, p. 132).

Em composição com o devir-criança inventivo, as imagens cinema provocam o pensamento infantil, movimentando as potências fabuladoras das *crianças cineastas*. “A imagem cinematográfica deve ter um efeito de choque sobre o pensamento e forçar o pensamento a pensar tanto em si mesmo quanto no todo” (DELEUZE, 2007, p. 192). O choque foi produzido pela imagem da borboleta sendo capturada no final da animação, levando crianças e professora a criarem suas imagens de pensamento para a cena que se encerrava, mal podendo acreditar no que haviam acabado de ver...

“A borboleta morreu?”, indagou uma criança.

“Sim!”, responderam as demais atônitas.

“E o que aconteceu depois?”, desdobrava-se o pensamento das crianças.

“Vai ter outro filme do passarinho que comeu a borboleta”, inventou um menino.

“Um filme de terror!”, desejavam as crianças.

As funções fabuladoras se dão no encontro das imagens cinema com os corpos. “Dê-me, portanto um corpo” (DELEUZE, 2007, p. 227), é o que suplica as imagens.

Corpos que se desprendem de sua função sensório-motora. Permitem criar. As imagens cinematográficas tecem encontros com os corpos infantis que mergulham “para atingir o impensado, isto é, a vida” (*idem*). Não sabemos que agenciamentos uma criança pode fazer no encontro com os signos, que movimentos de pensamento emergem desses encontros. Deleuze (2007) ainda nos fala que não sabemos o que um corpo pode, mas é por ele “que o cinema se une com o espírito, com o pensamento” (*idem*).

A cada novo encontro com o signo, há uma nova movimentação do corpo. As crianças podem ver o mesmo filme diversas vezes, mas novos acontecimentos são possíveis:

“De novo, de novo!”, pedem as crianças para repetir o curta-metragem.

Entre repetição e diferença, mais uma vez, os corpos das crianças são ritmados novamente em direção à tela do vídeo. Focaliza-se cada movimento das personagens. Gestos, gritos, suspiros, palmas, configuram movimentos de corpos das crianças na composição de um novo encontro com o pensamento, “cada vez que tivemos um filme belo e forte, nele encontramos uma nova exploração do corpo” (DELEUZE, 2007, p. 235).

Olhares acompanham o desencadeamento das imagens-movimento do filme, corpos reagem a cada situação observada, “voa logo, borboleta! O bicho vai te pegar”, “tia, por que ela não voa?”, questionam as crianças já antecipando a sequência das imagens em que a borboleta seria capturada: “chegou a hora de você morrer”, avisa uma criança à personagem em perigo. O arco sensório-motor é mantido por imagens clichês de uma linearidade lógica para as crianças: a cadeira alimentar.

As crianças identificaram que a borboleta, nesse caso, é o ser mais indefeso do ciclo alimentar. Elas estavam estudando o reino animal e, amantes de animais e insetos como são, conheciam bem os detalhes. Logo, o campo de possibilidades foi bloqueado pela racionalidade do ciclo natural da vida nos acontecimentos do filme:

“Que final triste!”, comentou a professora.

“É... sempre a borboleta vai ser capturada”, lamentou uma criança.

“Porque a águia é mais rápida do que ela”, insistia o menino-águia.

A imagem-movimento do filme capturou, juntamente com a borboleta, a fluidez do pensamento das crianças e da professora que se prenderam em imagens habituais, óbvias e clichês. Levando-nos a problematizar como as crianças, embora lançadas ao devir, ao mundo dos possíveis, carregam em si, a força de um discurso verdadeiro que paralisa os corpos em representações imagéticas?

Contudo, não nos cabe negar tais imagens, ou tentar desconstruí-las, “não basta, decerto, para vencer, parodiar o clichê, nem mesmo fazer buracos nele ou esvaziá-lo” (DELEUZE, 2007, p. 33). Pois, há uma correlação de forças que coabitam as imagens, além das imagens-movimento, há imagens-tempo que distanciam os corpos desse mecanismo sensorial. Ambas são indiscerníveis.

É preciso juntar a essas imagens-movimento, “forças imensas que não são as de uma consciência simplesmente intelectual, nem mesmo social, mas de uma profunda intuição vital” (*idem*). Imagens óticas e sonoras puras que movimentam o pensamento pelo impensado. “Trata-se de algo poderoso demais, ou injusto demais, mas às vezes também belo demais, e que portanto excede nossas capacidades sensório-motoras” (DELEUZE, 2007, p. 29).

Foi por essas forças que os corpos-pensamentos de crianças e professores cineastas deslocaram-se por movimentos errantes, anormais. Percorrendo um distanciamento da imagem-movimento por imagens-tempo falsificantes. A fabulação que a imagem-tempo provoca, refaz a produção de sentidos ao cortar o plano-sequência pelos planos de composições...

“A borboleta tem uma saia!”, fabulou uma menina.

“Cadê?”, perguntou uma criança.

“Ali, olha, quando ela está voando...”, disse a menina-borboleta.

Devaneios do pensamento foram despertados pelas composições do pensamento de uma menina-borboleta que ao ‘abrir suas asas’ voava entre meninos-águias, crianças-formigas, etc., no embalo das imagens do curta-metragem. Imagens que

extrapolavam o momento assistido, mas continuavam nos corpos, *en-cenando* um tempo-duração.

Borboletas. Crianças. Gestos. Asas. Danças dos corpos. Como “anomalias de movimento” (DELEUZE, 2007) das imagens cinema implicam relações não cronológicas do tempo, movem encontros com um tempo “que produz movimentos necessariamente “anormais”, essencialmente “falsos”” (DELEUZE, 2007, p. 159).

As potências do falso das imagens cinema escapam o sistema de julgamento das imagens clichês. “Já não há verdade nem aparência” (DELEUZE, 2007, p. 178), mas um devir-outro falsificante que desmonta a imagem verdadeira. Assim, as *crianças cineastas* no encontro com os poderes simulantes das imagens cinema, produzem imagens desprendidas de seu prolongamento motor, imagens em sua função de fabulação⁹, da ordem do devir-criança.

Como fez o menino-águia ao fabular uma águia assassina que comeu a borboleta e a menina-borboleta com sua saia voadora. Portanto, os pensamentos infantis não se limitam ao que é exposto pelas imagens-movimento, mas aguçam os sentidos a explorarem imagens que duram para além do final de um filme, e que movimentam o pensamento em devir.

Mas, “como pensam as imagens”? Perguntou-nos Samain (2012, p. 21), afirmando que as imagens são coisas *vivas* que nos convocam a pensar. “Não é meu proposito, com efeito, procurar “humanizar” as imagens. Não precisam disso, elas que, por natureza, são poços de memórias e focos de emoções, de sensações, isto é, lugares carregados precisamente de humanidade” (SAMAIN, 2012, p. 22).

Elas pensam em devir. Devir-outro. Devir-criança. Função de fabulação. Circuito de imagem real-imaginário. Imagens atuais e virtuais que se misturam e se confundem. Assim se deu, também, o movimento de uma produção fílmica com as crianças e a elaboração do roteiro do filme de animação: “Grupo cinco vespertino em Joões e Marias”. Disponível para acesso em: <<https://youtu.be/4IRIbZTJSdc>>.

⁹ A fabulação se diferencia da imaginação, “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 [...]” (DELEUZE, GUATTARI, 2000, p. 222).

As *crianças cineastas* produziram suas imagens de pensamento, discursos, desenhos, gestos que deram vida ao roteiro em composição. A professora foi a responsável pelo movimento de escrita, pois as crianças ainda não dominam essa linguagem convencional, porém estavam a todo o momento criando linguagens e agenciando modos outros de ser/fazer/pensar suas fabulações e de serem autores, ou seja, personagens de suas imagens e não apenas espectadores do filme-escola.



Imagem 14 – Grupo cinco vespertino em Joões e Marias.
Fonte: arquivo pessoal.

O roteiro não se estabeleceu como algo fechado. Como um papel em que as “ideias” das crianças fossem colocadas para serem executadas. Mas, se manteve em aberto durante as filmagens das cenas do filme para que novas imagens de pensamento fossem possibilitadas para que o novo se efetuassem.

Cartografamos momentos em que as fabulações foram potencializadas por meio das imagens de pensamento das crianças, e em outros, uma tentativa de modelação dos corpos para uma determinada situação. Sabemos que nem tudo é invenção o tempo todo, mas também que nem tudo é possível de controlar. São forças molares e moleculares que entram em relação com os corpos. E é nessa relação que se dá a potência da vida.

Bruxa. Caldeirão. Crianças. Casa de doces. Fantasia. Roteiro. Filmagem. Câmera. Gravando... “*Ha ha ha ha*”, incorporou a menina-bruxa em sua personagem. “Tia, a Evelyn é mesmo uma bruxa”, indagou uma criança. Todas se aproximaram. Um devir-bruxa tomou conta dos corpos das crianças. “Eu quero mexer o caldeirão, vou fazer uma poção mágica”, fabulou outra criança.

Devir-bruxa. Corpos moleculares que se constituem pelas intensidades do encontro, que entram na zona de vizinhança (DELEUZE; GUATTARI, 1997), no desvio habitual. “Devir não é atingir uma forma; é escapar de uma forma dominante. Devir também não é metafórico, não se dá na imaginação, nem diz respeito a um sonho, a uma fantasia. O devir é real” (MACHADO, 2009, p. 213).

Contudo, dois tempos coexistiam às filmagens das cenas: um tempo inventivo da ordem do devir-criança o qual não se prendia à sequência dos fatos e um tempo que a todo o momento lembrava os corpos que “o tempo estava passando”: “Vamos, crianças. A gente precisa terminar de gravar essa cena hoje” – uma voz surgiu interrompendo as crianças-bruxas.

Poderíamos passar a tarde toda ali que novas imagens iam surgindo... Mas, há um plano de organização que também compõe o corpo-escola. Não queremos aqui colocar um tempo contra o outro, nossa tentativa foi traçar entre eles outras possibilidades de composição do tempo no encontro com as crianças, com o pensamento, com as imagens cinema, com as imagens escola, em um tempo de brincar de fazer filme.



Imagem 15 – Menina-bruxa e seu caldeirão de fabulações infantis.

Fonte: arquivo pessoal.

As brincadeiras se misturavam com a realidade de *crianças cineastas* produtoras de pensamentos. O sentido do filme foi sendo construído para além de seu roteiro prescrito por crianças e professora, mas pela produção de seu plano de montagem

onde os signos artísticos se encontravam com o devir-criança. E enquanto a cena principal era montada, as crianças criavam planos de inserção, os “*inserts*”, com suas imagens de pensamento que eram sobrepostas ou interpostas às imagens do filme, movimentando sentidos. *Inserts* na cena da bruxa, onde o foco principal estava para a menina-bruxa, mas focavam-se diferentes ângulos de meninos “bagunceiros” brincando com o caldeirão no desenrolar do acontecimento.

Assim, a relação estabelecida entre imagens e pensamento é da ordem do acontecimento, do encontro dos corpos com o signo. Um signo artístico, como uma imagem cinema, envolve o pensamento e ainda corresponde a uma estrutura temporal que desloca o tempo habitual dos corpos e os coloca em devir, “possibilita a descoberta do tempo como “tempo puro”, “tempo original e absoluto”, “tempo primordial” idêntico à eternidade” (MACHADO, 2009, p. 205) como o tempo de brincar.

As *crianças cineastas* brincam de produzir, interpretar, no encontro com os signos artísticos das imagens cinema e produzem novas imagens de pensamento dando passagem para o devir-criança fabular. Outras imagens surgem desabilitando as imagens escola estabelecidas. Desse modo, menina-bruxa, menina-borboleta e menino-águia entram em composição com outros corpos em devir desterritorializando as imagens escola – da sala de aula, da sala de vídeo, do tempo reservado para execução de uma atividade, do pátio, das brincadeiras, da infância, da docência, – representativas de um cotidiano que não se inventa...

Entramos na composição de imagens escola que se desdobravam em múltiplos espaços-tempos, para além do espaço escolar e da produção fílmica realizada, mas alcançando novos rumos, como nos apontava o desejo coletivo de estreiar o filme de animação do grupo cinco vespertino no cinema:

“A gente podia lançar o nosso filme em um cinema de verdade!”, desejou uma criança.

“E chamar os pais, os amigos e toda a escola para assistir”, disparou outra.

Fomos lançados a um desejo que, a princípio não tínhamos, mas que tomou conta de nossos corpos. Professores, pesquisadora, pedagogas e equipe escolar

embarcaram nas imagens escola produzidas pelas *crianças cineastas* ultrapassando os muros da escola para além do esperado, mas buscando percorrer outros percursos no encontro com o Cinemetrópolis da UFES.

E mais imagens circularam nas redes-afeto-coletivas com as produções das imagens cinema. Crianças e professores sentaram em círculo no chão da sala para a “hora da roda!”. Conversas rodavam com o mundo de possibilidades do filme. O caderno de planejamento da professora estava em sua mão: Dia reservado para a elaboração do cartaz de divulgação do filme *Jões e Marias*. A professora solicitou às crianças uma atividade: “Vou mostrar alguns cartazes de filmes que estão em exibição no cinema e nós vamos observar para fazer o nosso”. Após ter mostrado vários cartazes de filmes de animação conhecidos pelas crianças, ela perguntou: “E aí? Vamos anotar o que precisamos fazer?”.

Corpos atravessados por aquela situação proposta. Cartazes. Escritas. Ordem. Linearidade... Potência. Invenção. Resistência: “Tia, é só a gente fazer uma foto com todas as crianças juntas e a Evelyn (menina-bruxa) abraçando todo mundo”, disse uma menina quebrando a sequência planejada pela professora. “Mas, e as informações que precisam estar no cartaz?”, insistiu a professora. “A gente escreve o nome do filme em cima, com a data e cola na parede da escola, todo mundo que passar vai ver”, disse a menina que logo teve aprovação de todos os colegas da turma.

“Mas, a Evelyn não vai conseguir abraçar todo mundo ao mesmo tempo, isso não vai caber no cartaz”, afirmou

a professora preocupada em como resolver essa situação. “É só a gente colocar ela voando por cima de todo mundo, a bruxa pode voar. Ah... pode ter também um arco-



Imagem 16 – Crianças. Bruxa. Abraço.
Fonte: arquivo pessoal.

íris”, fabulou a *menina que voa e abraça* o corpo-escola deslocando as imagens propositivas por suas criações de fabulação.



Imagem 17 – *Menina que voa e abraça* o corpo-escola em seus movimentos de pensamento.
Fonte: arquivo pessoal.

A pesquisa não conseguiria capturar, e nem teve essa pretensão, todos os acontecimentos que se desdobraram a partir da composição do filme. A estreia não foi apenas uma estratégia para vê-lo no cinema. Foi um movimento cheio de vida, no qual crianças com seus convidados experimentaram afetos e novas produções de sentido a partir dos encontros com as imagens cinema. Pais, professores, equipe escolar e *crianças cineastas* desdobraram depoimentos-vida em processos *narrativosimagéticos* que compuseram a pesquisa. Os processos trouxeram ainda elementos para o documentário-filme, produto da pesquisa, cartografado em meio às conversações e aos bons encontros com os cotidianos escolares.

Assim, as redes de conversações começaram a se compor antes mesmo da estreia do filme. Foram construídas nos processos de filmagens, na elaboração do roteiro, dos convites e na divulgação. Família, escola e crianças estavam lançadas ao devir-criança que perpassou os corpos de todos que se deixaram afetar pelos movimentos de produção... Enfim, chegou o dia! Crianças com suas famílias e convidados. Um corredor com tapete vermelho. Uma equipe de professores-fotógrafos que as esperavam para a grande entrada. A equipe escolar mergulhou conosco nos processos de produção incorporando o movimento entre crianças, filme, câmeras, cartazes, pipocas, troféus-pirulitos de premiação aos artistas, etc. E, assim, a estreia

foi colorida com a beleza dos detalhes, compartilhando imagens reais-imaginárias com as protagonistas do evento: as crianças!

“O nosso filme vai passar no cinema de verdade! Vamos ficar famosos”, vibravam as crianças em suas redes-afeto-coletivas.

“Tia, quantos dias o filme vai ficar em Cartaz?”, perguntavam as crianças movidas aos acontecimentos dos processos.

“Só hoje!”, respondemos às crianças.

“Ué! Mas, um filme nunca fica só um dia no cinema, tia. Então, a gente tem que postar no Youtube para todo mundo ver”, questionavam as crianças em suas lógicas de pensamentos.

“As pessoas vão ficar com medo quando assistirem”, disse um menino.

“Por quê? Você sentiu medo?”, perguntamos a ele.

“Um pouco! Mas, eu achei legal! É um filme de terror e aventura”, contava-nos o menino.

Imagens... Como elas nos invadem, nos afetam, penetram nosso corpo e produzem pensamentos. Imagens-infância de *crianças cineastas* movidas pelos planos de composição com as imagens cinema. Imagens escola desdobradas para além de seus contornos, habitando outros espaços-tempos. Imagens-movimento de um filme que passa sua sequência... Imagens reais de uma história que se encena... Imagens-tempo que perduram nos sentidos daqueles que se permitem aventurar com as imagens virtuais de *crianças cineastas* e suas potências do falso com as imagens cinema...

O filme começou. Crianças se reconheciam na tela e o silêncio já não era mais possível. Os convidados acompanhavam o desenrolar das cenas, e ao mesmo tempo, compartilhavam risadas e comentários. Deixavam-se levar pelas imagens-movimento-tempo que intensificavam os afetos...

“Eu gostei mais da cena que a Evelyn prendeu todo mundo na Casa da bruxa”, dizia uma criança enquanto relembrava as imagens-movimento do filme.

“E se a gente voltar lá (aonde foi gravado) e encontrar outro tesouro?”, uma criança movimentava as demais pelas potências de fabulação no encontro com as imagens-tempo que duravam em seus corpos-pensamentos.

“Como vocês fizeram para gravar? E como foi achar a casa de doces?”, perguntou um dos pais ali presente.

“Foi fácil, a gente seguiu um mapa e encontrou a casa”, fabulavam as crianças incorporadas com as imagens do filme.

Estávamos tomados por uma enxurrada de imagens... Nossos corpos-pensamentos estavam na dobra do real e do imaginário. O atual e o virtual se misturaram em nós pelos atos de criação das crianças. E assim, uma rede coletiva de conversas entre pais, familiares, escola e crianças foi sendo composta após o filme.



Imagens 18 e 19 – Redes-afeto-coletivas entre pais, escola e *crianças cineastas*.
Fonte: arquivo pessoal.

“A gente não ficou perdido de verdade. Foi de mentirinha”, contava uma criança aos espectadores.

“Mas, a gente entregou o tesouro para a Chica (cozinheira da escola) e ela fez um jantar muito gostoso para todo mundo”, dizia outra criança.

“É! Agora a Chica ‘tá’ rica”, disse um menino arrancando risadas.



Imagem 20 – Corpos-pensamentos que desejam fabular.
Fonte: arquivo pessoal

A imagem escola dominante foi atravessada por imagens escola que se teciam no meio dos encontros dos corpos com o pensamento, com as imagens cinema, com os signos, com os sentidos. A imagem dogmática do conhecimento científico moderno entrou em composição com o conhecimento como o mais potente dos afetos. Crianças e professores cineastas abriram passagem para a produção de imagens escola como **lugar de vida**.

ENTRE TEMPO-DURAÇÃO, IMAGENS CINEMA E IMAGENS ESCOLA: EXPERIMENTAÇÕES DAS CRIANÇAS CINEASTAS



Ora, a infância e suas imagens, juntamente com aquilo que nela e por ela deriva em múltiplas formas, acenam-nos para uma efetiva política inventiva que, escapando das normativas e das disposições gerais, criam campos de experiências que vazam por micro-poros; apresentam virtualidades estéticas impensáveis [...] (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 398).

Imagem 21 – Imagens-infância, imagens cinema e imagens escola.

Fonte: arquivo pessoal.

Qualquer tentativa de conceituar o que é a infância ou de identificar uma imagem sobre a infância ou ainda de produzir uma imagem da infância se tornaria mais uma forma de limitar o mundo de possibilidades que atravessam o devir-criança.

Embarcamos com a pesquisa no devir-criança enquanto possibilidade “de fraturar o tempo, isto é, quebrar o tempo linear, sequencial, cronológico apresentado pelo tempo histórico” (BARROS, 2017, p. 201). Ao fraturarmos o tempo, experimentamos a intensidade do tempo-duração aión, de uma duração não numerada. “Aión, afirma Heráclito, é uma criança que cianceia, brinca... aión é um reino infantil” (KOHAN, 2017, p. 13).

Apostamos nesse reino da Educação Infantil para compor imagens-infância que deslizam nos espaços-tempos escolares, imagens que se configuram como “laboratórios ensaísticos de uma micropolítica estética sem pretensão de convencimento porque o registro produtivo de suas imagens é da consistência do devir-infância” (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 398).

Em nossa pesquisa, as imagens-infância são composições do pensamento disparadas por *crianças cineastas* e professores e pesquisadora no encontro com as

imagens cinema e as imagens escola. Buscamos assim, produzir imagens que se constituíssem nas dobras do tempo escolar pela potência do devir-criança.

Para tanto, em meio aos acompanhamentos das duas turmas que compuseram a pesquisa, escolhemos explorar um movimento que sempre acontecia e muito nos potencializava – era como uma pausa na rotina estabelecida para a emergência de um mundo de possibilidades que ia surgindo – a roda de conversas. O momento da roda envolvia crianças e professores e pesquisadora e imagens-infâncias e...

Nos desdobramentos do tempo escolar, diferentes rodas iam se compondo. Rodas e chegada das crianças na escola e canções e contações de histórias e reencontro dos colegas e da professora... Rodas e atividades e questionamentos e sugestões e combinados... Rodas na sala de aula e rodas em outros espaços-tempos e conversas e produções e proposições e imagens cinema e imagens escola e...

Enfim, diversos movimentos de rodas surgiam e iam produzindo um intervalo-duração no tempo-sequência escolar. Nós denominamos esses movimentos de *rodas-duração-afetiva*, pois articulavam uma pausa no tempo habitual escolar para desdobrar uma potência duradoura do tempo pela composição das redes de afetos inventivas.

Primeiramente, vamos falar das rodas-duração que se configuraram pelos movimentos de invenção que emergiam das experimentações infantis nas relações entre escola, cinema e intensidade: *Roda-duração – Com-versações entre crianças e professores e pesquisadora e imagens cinema e imagens escola...*

Levamos as crianças à sala de vídeo para assistirmos o curta-metragem *Lou*, da Pixar. A história se trata de um monstro feito de brinquedos que vive em uma caixa de achados e perdidos no pátio escolar e passa a desafiar JJ, um menino da escola que anda roubando os brinquedos de seus colegas.

Os corpos das *crianças cineastas* adentraram as cenas experimentadas. As crianças remetiam suas imagens-lembranças com o desenrolar das imagens-movimento do filme que se passavam entre pátio, brincadeiras e colegas. Com isso, imagens-afecção foram sendo constituídas em um circuito atual-virtual, “tornando-se umas nas outras ao mesmo tempo, fazendo o jorro do tempo e da vida em sua

diferenciação” (RODRIGUES, 2015, p. 188). Cartografamos, assim, uma composição de imagens atual-virtual, entre realidade e fabulação, como nas conversações que seguem:

Criança1: Ah! Essa cena do filme que as crianças estavam brincando no pátio foi a que eu mais gostei!

Pesquisadora: A hora do recreio? Por quê?

Criança1: Porque elas estão brincando com vários brinquedos.

Criança2: O fulano (apontando para o colega) é igual ao JJ, ele pega os brinquedos do outro.

Criança3: Aí vai chegar um boneco igual ao do filme para devolver todos os brinquedos (se referindo ao monstro).



Imagem 22 – As potências da *roda-duração-afetiva*.

Fonte: arquivo pessoal

Criança4: É... Mas quando a gente tá no pátio aqui na escola não é igual ao filme.

Pesquisadora: Por quê?

Criança4: Porque a tia não deixa a gente levar brinquedo.

Criança5: Sim... A gente só pode levar brinquedo no dia do brinquedo que é na sexta feira.

Professora: É verdade! (nesse momento a professora não conseguiu segurar a risada da observação feita pelas crianças).

Professora: Mas vocês têm tanta área livre para brincar aqui...

Criança5: Sim e tem também um escorregador igual ao do filme.

Criança6: E também um roda roda... A gente vai hoje né? (Diálogos entre pesquisadora, crianças e professora, Diário de Campo, 2018).

Assim, as rodas-duração foram se movimentando entre imagens de pensamento de *crianças cineastas* e suas articulações com as imagens escola. Não era uma simples

comparação ou reclamação de que as crianças do filme levavam brinquedos para o pátio e elas não. Mas, imagens virtuais-atuais que iam se compondo nas intensidades de pensamento que as crianças percorriam com as imagens cinema e que perduravam em seus corpos, produzindo sentidos.

Entre o duplo real e imaginário, as crianças correlacionaram as imagens percebidas em suas vivências escolares: o colega que lembra o garoto do filme, a professora que não deixa levar os brinquedos, o parquinho que é igual ao da escola, o rodaroda que elas anseiam brincar, enfim, diferentes imagens-lembranças se formavam nas articulações de imagens cinema e imagens escola.

Esse duplo de imagens reais-imaginárias, virtuais-atuais, se desdobrava nas rodaduração pelas *com-versações* e experimentações que as crianças percorriam, e assim, um movimento outro aparecia...

Deleuze nos aponta para a formação das imagens-cristal (DELEUZE, 2007), as quais potencializam os processos intuitivos de criação ao durarem no pensamento. Em nossa pesquisa, a formação dos cristais se deu pelos encontros com crianças, imagens cinema e imagens escola, “quando uma imagem atual, separada de seu prolongamento motor, cristaliza com sua própria imagem virtual, constituindo uma imagem-cristal” (RODRIGUES, 2015).

“Tia, eu fui nesse escorregador que apareceu no filme”, nos contou uma criança.

“Sério? E como foi escorregar nele?”, perguntamos.

“Foi bom, tia. Eu escorrego nele todos os dias aqui na escola”, respondeu a criança cristalizando imagens atuais e virtuais em fabulações de pensamento.

Os movimentos inventivos surgem quando abrimos possibilidades para o nosso impulso criador se fortalecer. Isso se dá ao nos afastarmos do nosso impulso vital (BERGSON, 2006). As *crianças cineastas* penetradas em um intervalo de tempo-duração mobilizaram as imagens cinema para além da representação e da interpretação do filme, mas movimentadas pelo devir-criança fabularam possibilidades de invenção para as imagens escola:

“Esse monstro do filme vai vir aqui na escola também” – disse uma criança.

“Não vai nada... Monstros não existem!” – replicou outra criança.

“Existem sim. Quando você deixar um brinquedo ele vai aparecer” – disse a criança em devir-fabulação.

Em meio aos movimentos de conversações com as *crianças cineastas*, deslocamos nossas imagens escola para além da reconhecimento, possibilitando o aparecimento de imagens puras nas dobras da invenção e da representação. As imagens cinema ‘saíram’ do filme e adentraram as imagens escola, tomando corpo no pátio, nos brinquedos, nos colegas, desdobrando possibilidades pela potência da fabulação. Assim, em nossas rodas-duração, dobras-imagens eram experimentadas pela duração de um tempo que perdura em crianças e professores e pesquisadora e... Aqueles que permitem cristalizar o tempo pelos poderes das imagens.

Contamos ainda, em meio às rodas-duração, com as rodas-afetiva que se produziam na tentativa de compor com diferentes modos de existências mais éticos e estéticos, mais coletivos, compostos pela política da amizade e dos afetos como o mais potente dos conhecimentos: *Roda-afetiva – As imagens-infância de crianças cineastas e suas composições de afetos...*

Ressaltamos, mais uma vez, o movimento da elaboração do roteiro do filme de animação, *Joões e Marias*, que produzimos com as crianças do grupo cinco pela potência fabuladora desse processo. A produção levou alguns dias, nos quais nos desdobramos entre escolhas dos cenários da animação por meio de votações na turma, entre escolhas das personagens do filme por meio das sugestões das crianças e entre a montagem da história na qual as crianças foram compartilhando seus pensamentos e o roteiro para o filme foi surgindo. A professora, por sua vez, acompanhava os movimentos juntamente conosco e registrava por tudo escrito.

Nossa intenção inicial era construir uma produção fílmica com as crianças em que elas pudessem criar os roteiros e explorar as cenas. Porém, esse projeto ampliou na medida em que as crianças deram vida a ele e outros territórios foram sendo habitados, como o desejo de filmar na floresta em frente à escola. Assim, foi

necessário reorganizarmos o nosso planejamento, pois os movimentos de pensamento das crianças nos deslocaram a outros possíveis:

“Tia, em frente a nossa escola tem uma floresta. A gente podia ir até lá para fazermos o nosso filme”, um grupo de crianças nos lançou um convite.

Floresta, mistério, esconderijos, árvores, crianças... O processo de montagem do filme se fez, em sua maior parte, na floresta, área arborizada próxima à escola. Foi um momento muito esperado pelas crianças, elas adaptaram uma história para o



Imagem 23 – Floresta-cenário e roteiro-fabulação.

Fonte: arquivo pessoal

filme de que fariam um passeio na floresta e seriam abandonadas pelos professores ali.

“Gente, lembra que isso é só de faz-de-conta, tá bom?”, disse a professora.

Faz-de-conta e realidade entraram em composição e *crianças cineastas* estavam eufóricas para saírem da escola até o espaço escolhido para a gravação. Foram cantarolando cantigas durante o caminho que fizemos a pé e “*pela estrada a fora*” tudo era novidade, as crianças possuem um olhar atento, são

cartógrafas movidas por uma incansável curiosidade:

“Aqui está bom, tia. Olha essas árvores, estamos mesmo na floresta”, disse uma criança em seus devires no cenário-floresta.

“Uhhh! Que medo!”, suspirou outra criança.

A sequência da gravação dessa cena para a produção fílmica foi combinada anteriormente com as crianças que, como disse a professora, sabiam que se tratava de um momento de “faz-de-conta”, contudo imaginação e realidade se

entrecruzaram e a formação de cristais do pensamento surgia entre o cenário-floresta:

“Vocês sabiam que na floresta tem macacos? E até cobra”, alertou uma criança.

“É, mas eles só aparecem de noite!”, disse outra criança tranquilizando as demais.

“Tia, e se a gente gravasse de noite? Eu já fiquei aqui até escurecer, é só ninguém se perder”, disse um ‘menino-perdido’ em fabulações infantis.

“Ele não ficou nada. Ninguém está aqui de noite”, replicou uma menina.

“Mas a gente pode ficar, é só pegar um mapa e voltar para a escola”, continuou o ‘menino-perdido’ em suas fabulações.

Por meio dessas conversações apresentadas, podemos perceber que as crianças estão o tempo todo fazendo movimentos intercambiantes entre realidade e imaginação. Elas nos levam a desabitatar os espaços e compor habitações outras por meio da potência fabuladora do pensamento.

Para Bergson (2006), existem dois impulsos que nos movimentam a agir. O nosso impulso vital que seria a direção fundamental da vida, a ação sobre o mundo, sobre a matéria. E, um movimento outro que está correlacionado a esse, que é o da intuição. O conhecimento da vida de dentro, do espírito. O nosso impulso criador.

Com a pesquisa, experimentamos a criação com crianças que se lançaram conosco na produção de um roteiro criativo e nos deslocaram a compor outras imagens escola em meio ao cenário-floresta com suas aventuras-imaginações e nos fizeram desprender do habitual para ativarmos em nós um impulso criador que nos convidou a nos ‘perdermos’ nas fabulações da floresta.

Foi em busca desse impulso criador que movemos nossa aposta, cabendo questionar: Ao realizarmos os processos de pesquisa reproduzimos apenas ou também criamos? Não somente uma coisa nem outra, não é isso ou aquilo. Mas,

nos encontramos na interseção. Impulso vital e criador se relacionam em movimentos de um curta-metragem nos quais crianças por meio das imagens cinema fabularam imagens escola de um pátio entre monstros e escorregas... Também em movimentos de um roteiro-faz-de-conta que se misturou às produções reais-imaginárias de crianças e professores pela composição de um filme de animação na floresta perdida, entre outros...

Desse modo, compondo com os impulsos vitais e criadores que nos atravessam, nos lançamos a cartografar cenas de vida que se desenrolam no cenário escolar. Entramos em composição com movimentos de pensamento produzidos pelas crianças. E no embalo da cartografia dos processos vividos e acompanhados fomos convidados a fabular.

Fabular é mais do que simplesmente imaginar alguma situação. O sonho-fabulação do qual falamos aqui está relacionado ao 'sonhar acordado'. Quando, por algum momento, nos desprendemos das nossas linearidades de pensamento e nos permitimos sonhar...



Imagem 24 – Composições de afetos infantis.
Fonte: arquivo pessoal.

“Na floresta vai ter também a casa da bruxa”, disse uma criança.

“É a sua casa, Evelyn. Você é a bruxa!”, afirmou outra criança.

“A gente pode entrar na sua casa e mexer o caldeirão”, fabulavam as crianças.

A pesquisa percorreu os sonhos-fabulação das *crianças cineastas* na medida em que iam corporificando sentidos outros às situações habituais que a escola *en-cena*. Destacando-se o período de produção do roteiro-animação e também os demais

processos cartografados ao longo do texto, como movimentos em que as imagens-infância se intensificavam ao encontrarem as inventividades das imagens cinema.

Assim, o sonho-fabulação perdurou em vários momentos da pesquisa. Buscamos, como as crianças, dilatar nossas memórias, afrouxando o nosso mecanismo arbitrário, para nos distanciarmos da ação prática da vida e passarmos a atualizar em nós lembranças inúteis, na constituição de imagens-cristais que jorram no tempo.

Potencializamos a constituição de imagens-infância pela cristalização de um tempo-duração-afetivo quando possibilitamos movimentos errantes, por exemplo, de professores e crianças mobilizando diferentes pensamentos de um filme que assistimos... *E* quando propomos uma atividade que se desdobra para além do seu esquema primeiro, mas compõe possibilidades diversas nos envolvendo na produção de filmes com crianças... *E* ainda quando professores são capazes de abrirem seus campos de atuação para além do que estão acostumados e se lançarem conosco em florestas, parquinhos, pátio... Em busca de movimentos que fazem fabular imagens escola.

Dessa forma, as *rodas-duração-afetiva* nos colocaram em relação com imagens-infância e imagens-cristais que atravessavam os corpos-pensamento de crianças e professores cineastas. Foi necessário educarmos o olhar, ou seja, “permitir que ele seja *sem educação*, isto é, jamais passivo de ser tolhido na potência de seu alcance e na lucidez de sua singularidade. Educar o olhar também é um exercício de micropolítica estética” (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 409), e assim nos lançarmos em movimento de afetação dos corpos com as imagens.

As rodas nos potencializaram para além daquilo que o ouvido podia ouvir das conversas e para além daquilo que o olho pudesse enxergar das imagens. Mas, nos envolvemos corporificando sentidos entre os movimentos produzidos com as *crianças cineastas* e as experimentações do corpo-câmera.

Porém, as *rodas-duração-afetiva* não estão isoladas dos movimentos endurecidos do pensamento. Embora elas se constituam pela potência inventiva de crianças e professores cineastas, movimentos que paralisam os corpos também atravessam as rodas.

Nenhuma prática é unicamente criadora e nem tampouco unicamente reprodutora, as rodas se fortalecem nessa dobra do tempo inventivo e sequencial. Elas são potencializadas por diferentes imagens que nelas circulam: imagens clichês, imagens puras, imagens virtuais, imagens atuais, imagens reais, imagens imaginárias, imagens-cristais, imagens-infância...

“Tia, eu não posso ser abandonada na floresta! A minha mãe não vai deixar”, disse uma criança.

“Mas, Madá, a gente não vai deixar vocês sozinhos de verdade. Lembra que vocês deram essa ideia para a história? É só de faz-de-conta”, respondeu a professora.

Embora a fabulação acontecesse nas rodas, nos deparamos com uma criança que foi bloqueada pela imagem habitual a fixar a realidade pela insegurança da sociedade moderna e pelo medo do abandono.

As imagens da criança paralisada pelo medo nos remetem a uma paixão triste que paralisa o corpo. Nesse momento aparecem proibições como a hipótese da mãe não deixar, a fuga do desconhecido, a dureza do medo... Assim, a realidade é novamente endurecida por imagens-movimento que a atravessam.

Percebemos uma relação com a memória-hábito (BERGSON, 2006) que tomou conta da ação daquela criança traçando um impedimento para a invenção. A criança se viu impossibilitada de agir por uma reprodução do medo. Esse fato nos mostra como estamos a todo tempo atravessados por imagens que nos aprisionam e nos codificam em representações consolidadas em nossos corpos.

Entretanto, há possibilidades de paralisar o arco, de fazer pausas no tempo para sentir sua duração enquanto potência criadora, buscando nos distanciar da situação real para que a imaginação aconteça.

Nesse sentido, as crianças nos movimentaram a pensar que mesmo no mundo de sobrecodificações de imagens, há também um mundo de composições, e vice-versa. Os processos de subjetivação são atravessados por processos de significância,

ambos estão em relação, como podemos observar na fala da menina que, em meio aos processos criadores do roteiro, foi tensionada pela força do mecanismo clichê a endurecer os movimentos falsificantes da fabulação.

A pesquisa buscou compor com essa tensão de forças entre imagens-movimento e imagens-tempo. Onde real e virtual se misturaram, permitindo-nos afastar da situação verdadeira para adentrarmos no tempo-duração falsificante na tentativa de cartografar os efeitos coletivos de pensamentos das *crianças cineastas* em suas composições de imagens escola a partir dos encontros com as imagens cinema.

Ressaltamos que, com os desdobramentos das *rodas-duração-afetiva* de crianças e professores e pesquisadora, nosso corpo vibrátil se constituiu por “uma composição de corpos envolvendo afecção mútua” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57), o que nos importava nesses processos era “fazer passar os afetos” (ROLNIK, 2007, p. 47). Então, deslizamos na composição de imagens que impulsionaram os sentidos, que fizeram “gerar brilho” (idem).

Portanto, crianças e professores cineastas “criam blocos de movimentos/duração. O ato de criar por e através de blocos pode ser pensado como um jogo compositivo, um exercício do pensamento, de afetos [...]” (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 400), compostos entre tempo-duração, imagens cinema e imagens escola pelas experimentações criadoras do devir-infância.

Como dissemos no início dessa cena, qualquer tentativa de conceituar a infância ou suas imagens seria uma diminuição do que pode as imagens-infância. Assim, não seria possível cartografar todos os movimentos errantes que duraram em nossos sentidos com a pesquisa. O que fizemos aqui foi trazer algumas possibilidades de composição...

[...] Alguém aí parou para pensar?

Alguém daí desolhou o olhar que querem me ensinar?

Alguém de seu lugar foi além do flash viciado de sua perspectiva mesquinha e escolar?

Onde você agora se põe, quando me vê, quando me lê, quando me diz que agora não é o meu quando?

...

É seguem esquecendo-se que a infância é um filme que não se revela?

Uma revelação que não se filma? (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 401-402).

QUANDO A SALA DE AULA SE DOBRA DENTRO E FORA

Em um mundo cada vez mais marcado e atravessado pelas práticas de normalização dominante, produzir afetos e afecções alegres poderia ser uma das utopias possíveis de um corpo? [...] (CARVALHO, 2019, p. 58).

Essa cena se configurou ao longo da pesquisa com os desdobramentos de devires-docentes ao movimentar processos de ensino-aprendizagens para além da sala de aula. Trata-se de um texto que, a princípio, pensamos em escrever dentro de alguma cena já elaborada, mas, mesmo de menor tamanho, escolhemos trazê-lo separadamente, por possuir igual importância aos demais, para o nosso estudo. Ressaltamos ainda que não se trata de um texto-sequência, podendo ser lido em qualquer momento da dissertação, pois se coloca 'de fora' das linearidades de escrita.

Apesar de não dialogar especificamente com as problematizações a respeito das imagens cinema, como os demais roteiros que compõem essa dissertação, o consideramos necessário para pensarmos as diferentes imagens escola que são compostas "quando a sala de aula se dobra dentro e fora". Evidenciando ainda que foi por meio desses diferentes contextos explorados que produzimos a pesquisa.

Posto isso, com essa escrita, nos lançamos na tentativa de resistir à normalização hegemônica que perpassa tanto no contexto social-político-econômico atual pelo viés de um capitalismo dominante, quanto na produção e na circulação do conhecimento pautadas na reprodução e na reconhecimento.

De modo geral, buscamos driblar os engessamentos do pensamento moderno dominante que visam homogeneizar os sujeitos e reduzir os processos de inventividade que potencializam o conhecimento, em prol de um saber comum que ao se unificar, distancia os corpos, bem como ainda da limitação do que se entende por aula, afastando a experimentação de outros espaços-tempos escolares.

Acreditamos com Rolnik (2018, p. 29) que "uma atmosfera sinistra envolve o planeta. Saturado de partículas tóxicas do regime colonial-capitalístico, o ar ambiente nos sufoca", provocando efeitos nefastos à vida cotidiana, ao passo que produz novas subjetividades e se apropria da própria vida dos indivíduos.

Esse ar que nos sufoca tem se espalhado com a força de um cenário político, econômico, social e cultural que envolve a educação brasileira. Como a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que além de ditar seus interesses curriculares, legitima um conhecimento em detrimento dos demais, distanciando assim, os sujeitos de outras possibilidades de atuação.

Nossa intenção não é ignorar o regime curricular imposto, até porque ele já está sendo implantado em nossas escolas, mas buscamos fortalecer movimentos “de fora” de uma regulação da vida. Percorrendo as linhas internas e externas de um cotidiano escolar não dicotomizado.

Ao controlar a vida, esse regime se apodera “mais precisamente, de sua potência de criação [...]. A força vital de criação e cooperação é assim canalizada pelo regime para que construa um mundo segundo seus desígnios” (ROLNIK, 2018, p. 32), no qual os interesses unificadores dominantes prevalecem em detrimento de um mundo coletivo.

Desse modo, imersos a uma ‘atmosfera sinistra’ que sufoca a educação, buscamos novos ares no lado de fora. Respirando em meio aos movimentos fronteirços que se fortalecem na dobra instituída e instituinte, mas não se esgotam nos modelos ou prescrições, nos permitindo alargar as redes de saberes-fazer e poderes escolares.

Nesse sentido, gostaríamos de fazer alguns questionamentos a você leitor: O que é aula? Será que existe uma única resposta? Apostamos que não... Será que aula é sinônimo de uma sala fechada, com cadeiras enfileiradas, crianças sentadas e cadernos sobre a mesa?... Não diríamos que essa ideia esteja totalmente equivocada, mas uma aula está para além dos limites de um determinado espaço e de uma organização fixa. Às vezes, nem parede uma aula tem, nem muros, mas se constitui abertamente em qualquer espaço-tempo desde que haja corpos-pensamentos disponíveis para acontecê-la.

Assim, ampliamos a pergunta: O que pode uma aula? Ao acompanhar os processos com os cotidianos da Educação Infantil, experimentamos diversas possibilidades de aulas que se desdobraram entre salas de aula, salas de vídeo, pátio, e até mesmo fora da escola, nos seus arredores, nas ruas, nas aulas de campo, nas visitas, e

ainda em processos de brincadeiras, descontração, conversas... Potencializando saberes-fazer e poderes em movimentos-aulas.

Aulas com professores. Aulas com crianças. Aulas com imagens cinema. Aulas com brinquedos. Aulas com massinha. Aulas com galeria. Aulas com floresta. Aulas... Denominamos assim, todos os processos de ensino-aprendizagem estabelecidos na Educação Infantil, pelos encontros que movimentavam nossos corpos com o conhecimento.

Buscamos tecer o conhecimento não mais pelo viés cientificista e mecânico, mas como o mais potente dos afetos. A potência dos movimentos de crianças e docentes está “na invenção de possibilidades de se pensar/criar/produzir o conhecimento a partir daquilo que os afeta, e que torna possível se pensar a escola de uma outra forma que faça sentido e que tenha relação com a vida” (DELBONI, 2012, p. 60).

Assim, entramos no colorido dos movimentos de crianças e professores, em uma aula-pintura realizada no pátio da escola, com tintas guache e pinturas corporais. Entre mãos, pés e corpos inteiros de crianças borrados de tinta, nosso corpo se pôs a pintar diferentes imagens escola, bem como de imagens aula, com a mistura dos movimentos pintados com as crianças. Novas cores, texturas e formatos iam surgindo para currículos, docências e infâncias, em meio à ‘sujeira’ e à ‘bagunça’ que esse movimento nos provocou...



Imagem 25 – Aulas que se colorem do lado de fora.
Fonte: arquivo pessoal

Há um receio em habitar outros contextos para além do que já estamos acostumados. O novo assusta, inverte, desacomoda. Mas, ao nos permitirmos mergulhar no desconhecido, nossos corpos ‘limpos’ já não estão mais tão puros assim, somos borrados por uma multiplicidade de vida que nos invade,

produzindo um *mix* de cores-afetos-coletividades em nós. E uma aquarela de possibilidades 'suja' nossos corpos.

Pesquisadora, crianças e professores se deliciavam entre a aula que se tecia naquele espaço-tempo. O que nós aprendemos? Vida. Cor. Sorrisos. Gastura. Sujeira... Pintando as telas das imagens escola não dogmáticas que também percorrem os cotidianos escolares. Telas que nunca estiveram em branco, mas antes mesmo de entrarmos em produção com elas, já estavam cheia de vida.



Imagem 26 – “Ixi, tia! Você já se sujou”.
Fonte: arquivo pessoal

Entre os processos vivenciados dentro e fora da sala de aula, compreendemos que o campo escolar é um campo diverso, múltiplo, rizomático, inventivo, que se passa na escola e para além dela, se desdobrando em acontecimentos previstos e imprevistos na fronteira dentro-fora escolar.

Outro movimento que muito nos potencializou foi atravessado por uma aula 'no lado de fora' dos contornos escolares: uma aula de campo. Fomos com as crianças do grupo cinco a um parque fora da escola. Ônibus. Crianças. Professores. Pedagogas. Lanches. Só a saída já foi um acontecimento, do percurso da escola ao parque visitado, olhares atentos se lançavam pela janela do ônibus para as paisagens do

lado de fora. Bairros e lugares eram reconhecidos e novidades eram avistadas. E a caixa de som do ônibus foi composta por crianças que cantarolavam até ao destino. Quantas composições!

Chegamos. Fomos conhecer o parque. “Olha, tia! Tem um lago”...”Com peixes!”, vibravam as crianças durante a visita da aula de campo. Crianças e professores havia ‘se perdido’ nos espaços livres da aula que acontecia no parque. Subidas. Descidas. Escorregas. Balanços. Corre. Senta. Piquenique. Roda. Lanche coletivo. Natureza. Corpos soltos em uma aula do lado de fora.



Imagem 27 – Corpos coletivos que desabitam os contornos de uma aula.
Fonte: arquivo pessoal

Isso não quer dizer que dentro da sala de aula há apenas linhas duras, como também nem só do lado de fora há inventividade. Na dobra dentro-fora há uma multiplicidade de acontecimentos que atravessam o corpo-escola. Dentro e fora, uma aula pode muito em seus efeitos. Efeitos coletivos, em composição com os corpos-pensamentos que habitam a escola e desabitam-na. É um povoado de espaços, tempos, saberes, desejos, afetos, dúvidas, incertezas, alegrias, tristezas que produzem os conhecimentos em uma sala de aula, seja dentro ou fora, dentro e fora, pois essa complexidade de outros mundos possíveis que envolvem a vida na Educação.

CURRÍCULOS QUE MOVIMENTAM OS CORPOS

Afetos
Criação
Orgânico
Normalidade
Tensão
Escape
Composição
Invenção
Macro/Micropolítica
Estranheza
Nômade
Território
Outro (em constante devir).



Imagem 28 – *Currículos acontecimento*
 Fonte: arquivo pessoal

Desejamos pensar currículo nos múltiplos enredamentos que atravessam o território escolar, nos distanciando “de sua representação fixa/definitiva, indo ao encontro de sua condição de fluxo, de redes, de nomadismo, de composições e deslizamentos, [...], fazendo vazar toda e qualquer possibilidade de um significado fixo ou de um determinismo conceitual” (FERRAÇO, 2017, p. 535).

Currículos como acontecimento. Sem prescrição, acontecem, insurgem, irrompem nos cotidianos escolares. Estabelecem-se nas fronteiras, nas dobras do macro e do micro, simultaneamente, “na medida em que não podemos, nunca, exercer absoluto *controle* sobre os acontecimentos” (GALLO, 2007, p. 21).

Para tanto, entramos em composição com os corpos da Educação Infantil na tentativa de compor *currículos acontecimento*. Optamos por escrever currículos no plural, pois entendemos que são diferentes processos atravessados por forças dominantes, mas também produzidos pelos corpos-forças de seus praticantes – ressaltamos aqui crianças e professores – em meio aos encontros compartilhados com os cotidianos escolares. Como podemos observar na narrativa que se segue:

“Existem muitas dúvidas em relação ao currículo da educação infantil, por muito tempo sempre foi visto como um preparatório para o ensino fundamental com atividades que priorizavam a motricidade

e as habilidades manuais, entretanto acredito que em muitos lugares essas práticas ainda são utilizadas, mas com a chegada dos novos materiais e de pesquisas na área, o currículo para educação infantil foi ampliando, priorizando as brincadeiras e as interações das crianças com o mundo. Assim acredito que na prática exista essa variedade de currículos sendo praticados”, fala de uma professora do grupo cinco.

No desejo de provocar o pensamento acerca dos processos curriculares enquanto acontecimentos, contamos com Dias (2011) ao afirmar que os movimentos nos passam e nos atravessam com uma passagem de vida, como aberturas a outros possíveis...

[...] Aquilo que nos acontece,
 Aquilo que nos passa,
 Aquilo que nos sucede,
 Aquilo que se processa como uma passagem de vida,
 Que atravessa o vivível e o vivido (DIAS, 2011, p. 285).

Buscamos criar outros possíveis no campo do território escolar, não para renová-lo ou refazê-lo, mas como uma abertura aos encontros. Isso não quer dizer que o mundo dos possíveis seja isolado das organizações e dos movimentos estanques. O possível do qual falamos aqui “não é uma categoria abstrata que designa qualquer coisa que não existe” (LAZZARATO, 2006, p. 25), mas se configura enquanto movimentos insurgentes que resistem às padronizações ao tecerem agenciamentos coletivos com o outro do pensamento.

Em meio a esses agenciamentos coletivos que se produzem nos cotidianos escolares, entendemos que o currículo é constituído “por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2009, p. 179).

O acontecimento, então, é da ordem do acaso, imprevisível, não sendo possível perguntar o seu sentido, pois ele é o próprio sentido (DELEUZE; GUATTARI, 2007). Os *currículos acontecimento* se configuram nas formas-forças cotidianas, se repetindo e se diferenciando nas multiplicidades das redes, buscando sua potência nos “fenômenos fronteiros” (DELEUZE; GUATTARI, 2007) que cruzam o território escolar.

Posto isso, ao adentrarmos o espaço-tempo escolar compomos um corpo coletivo de forças que atua em articulação com as forças que ali existem. “Seria o mesmo que dizer que na vida tudo é questão de forças? Sim, se compreendermos que a relação de forças não é quantitativa, mas necessariamente implica certas “qualidades”” (DELEUZE, 2007, p. 171). Somos corpos-forças no encontro com outras forças que ao afetarmos, nos afetam, essa é a potência da vida.

Como corpos-forças em relação, habitamos diferentes planos que se articulam entre si. Segundo Maurizio Lazzarato (2006), um plano é “imposto pelas instituições constituídas, no qual tudo se passa como se houvesse um só mundo possível” (LAZZARATO, 2006, p. 203-204); e o outro plano é constituído “pelos movimentos e pelas singularidades, que é o mundo da criação e da efetuação de uma multiplicidade de mundos possíveis” (*idem*).

Não nos coube nessa pesquisa impor um plano em detrimento de outro, pois ambos se correlacionam nos territórios escolares, bem como na vida em um todo. O que nos interessou ao nos relacionarmos com esses planos foi a possibilidade de criar movimentos intercambiáveis entre eles.

Tecemos currículos entre um conjunto de forças molares que tem se consolidado na tentativa de emoldurar o currículo em uma única prática possível, (pensado como um modelo a ser seguido, como uma organização de conteúdos, aprendizagens e competências que precisam ser dominadas por seus praticantes), e entre os processos de resistência de um *currículo acontecimento* vivido e praticado nos cotidianos escolares, como “fluxo e não apenas como forma, ou produto que pode ser objetificado e comercializado. Apostamos na ideia de currículo como intensidades produzidas em meio às relações de poder” (FERRAÇO, 2017, p. 535).

“Podemos pensar os processos curriculares para além dos textos normativos na medida em que compreendemos formação humana como um processo, de idas e vindas e contraditório; como um processo inter-relacionado ao contexto social e como uma “prática de liberdade” (Paulo Freire). Uma compreensão mais alargada nessa direção nos favorece superar as prescrições dos documentos e problematizá-los”, fala de uma professora do grupo cinco.

Ao nos envolvermos com o território escolar, transitamos pelos regimes de organização e de criação que ali circulam. Compomos diferentes imagens escola

que se tecem em descrições orgânicas e inventivas. As imagens escola orgânicas supõem uma realidade preexistente, “servem para definir situações sensório-motoras” (DELEUZE, 2007, p. 155-156), são definidas pelas linhas impositivas e habituais que nos conduzem a uma ação determinada. Como podemos perceber pela narrativa abaixo:

“Atualmente estamos sofrendo com a pressão da alfabetização das crianças, (se referindo à Política Nacional de Alfabetização pelo método fônico), assim tenho percebido uma exagerada valorização de um aspecto que é a linguagem oral e escrita”, crítica de uma professora do grupo cinco.

A crítica da professora aponta uma imagem de currículo pragmática, conteudista, que é fortemente pressionada nas escolas pelos sistemas de ensino. Mas, o cotidiano também é composto pelas imagens inventivas que “remetem a situações puramente óticas e sonoras desligadas de seu prolongamento motor” (DELEUZE, 2007, p. 156). Imagens escolas inventivas dão passagem à multiplicidade de vida, ao acontecimento. Articulam dois modos de existência em um “circuito em que o real e o imaginário, o atual e o virtual, correm um atrás do outro, trocam de papel e se tornam indiscerníveis” (*idem*).

“Entretanto, ainda existem currículos baseados nas descobertas e práticas inventivas da infância” – continuou a professora.

Os *currículos acontecimento* perpassam as imagens orgânicas e inventivas, na composição de linhas diversas que se metamorfoseiam entre si. A produção do pensamento se tece nos encontros de *crianças cineastas* e professores na configuração de currículos que movimentam os corpos.

Desse modo, se faz necessário questionar os contextos políticos atuais da Educação brasileira, ao passo que, legitimou em dezembro de 2017 a BNCC, visando homogeneizar os saberes, os currículos e os processos avaliativos da Educação Básica. Como o próprio documento propõe:

[...] 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 7).

Homologada para ser a “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8), a BNCC delimita os processos pedagógicos referentes à formação de professores, à avaliação, à seleção dos conteúdos, a fim de garantir “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para qual a BNCC é instrumento fundamental” (*idem*).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, também integra o documento por uma base comum, fazendo-se necessário discutir as interferências nos processos de aprender e ensinar nesta etapa de ensino. Portanto, nossas cartografias escolares se deslizaram por entre essas imagens escolas que foram impostas por institucionalizações dogmáticas de pensamento e por entre imagens de currículos que movimentam os corpos ao se entrelaçarem com outras possibilidades de ser/fazer/pensar/habitar a escola.

A pesquisa se fez nesse deslocamento de um só mundo possível para uma multiplicidade de acontecimentos. Como afirma Lazzarato (2006, p. 13), “as novas possibilidades de vida entram em choque com os poderes organizados e constituídos, mas também com aquilo que estes mesmos poderes tentam organizar a partir da abertura constituinte”. Assim, trilhamos as fronteiras macro/micropolíticas, desdobrando processos curriculares pela repetição e diferença de práticas diversas, que por serem complexas, potencializam os currículos.

Ou seja, sem desconsiderar a importância das discussões e análises que são realizadas no âmbito do próprio texto governamental, defendemos a necessidade de, com nossas pesquisas, fortalecer os movimentos de resistência e de escape que acontecem na microfísica dos cotidianos escolares, nos diferentes espaços-tempos intersticiais das escolas, (FERRAÇO, 2017, p. 544).

Entre. Interstício. Composição. Currículos. Texto. Práticas. Praticantes. Culturas. Subjetividades. Significantes. Acontecimentos. Dobras... Para Carvalho (2009), no cotidiano escolar, estamos inseridos numa formação sociocultural que produzimos, mas somos também, por ela produzidos. Carregamos conosco as redes de subjetividades que são constituídas pelas inúmeras relações que estabelecemos em

nossos ambientes sociais. Portanto, se faz necessário compreender a escola como um campo de possibilidades aberto aos saberes e às diferenças.



Imagem 29 – Que base tece a Educação?
Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Tal concepção se coloca contrária à ideia de uma base que busca “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações” (BRASIL, 2018, p. 8) a fim de garantir que sua intencionalidade seja alcançada por uma suposta qualidade de educação em prol de um comum idealizado. Mas, o que pode ser considerado como “comum” a todos? Quem o determinou? A quem esse comum interessa? Essas e tantas outras perguntas nos instigam quando nos deparamos com esse tipo de documento unificador de currículos em um único sentido comum.

Essas problematizações traçam uma rede de novas articulações e de desejos que ampliam e diminuem suas intensidades, deixando marcas no cenário educativo e político brasileiro, apontando que um outro mundo é possível se efetuar. Nesse sentido, consideramos como Lazzarato (2006), que são as problematizações que produzem o acontecimento (GOMES; GOMES, 2018, p. 16).

Impulsionados com as problematizações-acontecimento que nos cercam, questionamos “de quem é o currículo?” (GOMES; GOMES, 2018), para indagar imagens escola submissas a uma força ‘comum’ dominante. Por isso, movemos o pensamento com a produção de imagens inventivas de currículos que se estabelecem na contramão do que se espera tanto pela BNCC, quanto ainda pelo poder dominante que cerca o currículo. Compreendemos que o comum não “vem a ser o consenso, ou seja, adesão e alienação e/ou identificação como um

representante “porta-voz” de uma posição comum ou de uma posição metafísica universal” (CARVALHO, 2009, p. 162).

Ao apostarmos nos cotidianos escolares pela perspectiva da filosofia da diferença, toda afirmação de vida é considerada, tanto nos modos de ser/fazer/pensar os sujeitos quanto os conhecimentos. Entendemos, assim, que o comum é “construído pelo reconhecimento do outro, por uma relação com o outro, porque as redes de subjetividades e/ou a “multidão” são constituídas por uma série de elementos que objetivamente estão em circulação e que constituem o comum” (CARVALHO, 2009, p. 162).

Compreendemos a “constituição do “comum” como algo que acontece na e em relação” (CARVALHO, 2009, p. 163). O território escolar é povoado por um coletivo que compõe um corpo comum constituído em suas diferenças. “Portanto, pode-se dizer que não existe escola, mas escolas” (*idem*, grifo nosso). O que nos move é a noção de uma “comunalidade expansiva” (CARVALHO, 2009). Habitamos, conhecemos e agimos com o território da pesquisa ao mesmo tempo em que configuramos um corpo comum coletivo que se tece nas relações, nos agenciamentos das forças e na criação de outros possíveis.

O desejo de problematização que portamos não é individual, ele é movido por um coletivo de forças. Somos compostos por diferentes imagens daquilo que nos afetou em um dado momento em nossos encontros. De modo que, ao habitarmos um território, carregamos conosco imagens virtuais de outras paisagens já experimentadas que tendem a se atualizar em nós. Então, não há como falar de uma única imagem curricular possível, como a que predomina a imagem escola por uma perspectiva hegemônica moderna, centrada em práticas únicas e igualitárias. Mas, buscamos compor com imagens errantes que se produzem com os acontecimentos imprevisíveis dos currículos.

De modo geral, em meio aos cotidianos da Educação Infantil, problematizamos currículos com crianças e professores pela criação de possibilidades para além de um comum quantificado. Os currículos acontecem entre os movimentos compartilhados com os praticantes. Destacamos os processos curriculares experimentados entre imagens cinema e imagens escola.

Com as crianças, exploramos currículos ao produzir conhecimentos tecidos em redes de afetos com as imagens cinema. Nesse encontro, questionamos a realidade imagética, produzimos sentidos individuais e coletivos, traçamos linhas de fuga e estabelecemos redes de conversações por meio da potência das imagens. Da mesma maneira, professores permitiram uma abertura de suas práticas pedagógicas ao proporcionarem imagens curriculares em diferentes espaços-tempos escolares:

“Acredito que o processo criativo se faz quando as concepções que embasam o trabalho pedagógico potencializam a superação do “sempre mesmo”. Também a autonomia docente é fundamental tendo em vista que favorece a inventividade, o levantamento de ideias junto das crianças, a construção de propostas de trabalho que acolham as necessidades e desejos dos sujeitos envolvidos no processo formativo”, narrativa de uma professora do grupo cinco.

Nesse processo de afetação dos corpos, as imagens cinema emergiram possibilidades de *currículos acontecimento* enquanto linhas flexíveis que escapam a linearidade habitual do território escolar. O encontro das *crianças cineastas* com as imagens cinema provocaram a composição de imagens escola pelas quais o pensamento de crianças e professores foram impulsionados a criar...

“Oba! Hoje tem cinema” – disse uma criança.

“Eu vou chegar primeiro” – disse outra enquanto corria pra fila.

Entramos na sala de vídeo, o filme vai começar, olhares e ouvidos atentos... As redes de conversações já estão acontecendo. O que é aquilo? Uma criança não se aguenta parada, precisa levantar, precisa falar. As outras pedem silêncio, “quero ouvir!”, “Shiu!” A professora coloca a criança de volta ao seu lugar. Ela levanta novamente. Um *menino que não para...*

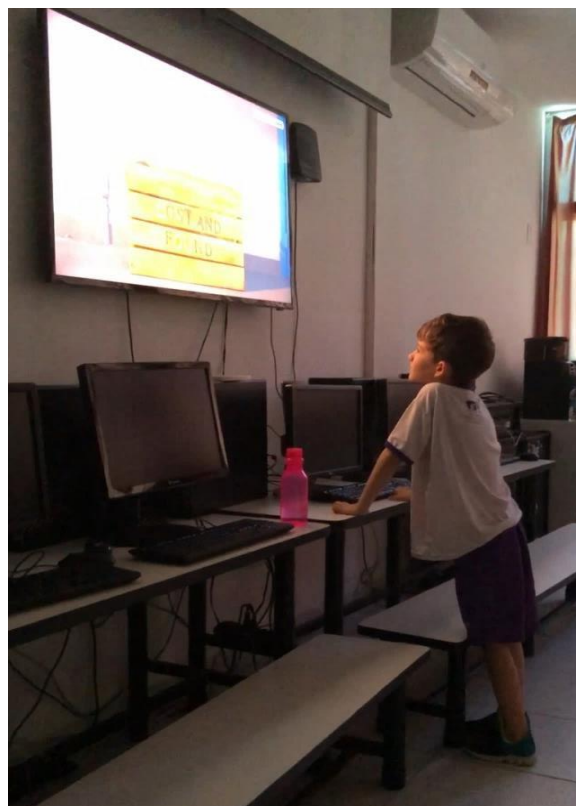


Imagem 30 - O menino que não para movimentando seu corpo no embalo do cinema.
Fonte: arquivo pessoal

As *crianças cineastas* no encontro com as imagens cinema engendram imagens escola insurgentes que distanciam os corpos de um assujeitamento linear. Os *currículos acontecimento* são produzidos em meio aos movimentos incansáveis e inventivos de crianças e professores que giram seus pensamentos com o cinema, libertando-os de um modelo de verdade para se lançarem na produção de imagens inventivas.

O acontecimento nos passa e nos provoca a uma ação não determinada. Somos movidos pelas afecções que tocam nossos corpos e nos impulsionam a uma potência de agir impensada que se configura pela experimentação afetiva. Então, a desordem de um acontecimento “nos faz ver aquilo que uma época tem de intolerável, mas faz também emergir novas possibilidades de vida” (LAZZARATO, 2006, p. 12).

Somos intoleráveis à submissão dos corpos, aos moldes de um currículo petrificante de uma educação soberana quando não mais toleramos a servidão que nos foi imposta, e escapamos das garras de um sistema regulador, potencializados por *currículos acontecimento* que movimentam nossos corpos a resistir. “O acontecimento que emerge é por uma educação não soberana, não servil a tirania da dominação do pensamento” (GOMES; GOMES, 2018, p. 32).

A discussão em torno do currículo ainda se amplia ao pensarmos no contexto histórico das teorias de currículos e das intencionalidades políticas ao longo das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Dentre concepções que envolvem práticas mecânicas, subordinadas, práticas libertadoras, ideológicas, e a emergência de práticas por um viés pós-estruturalista, em um currículo das diferenças. Não pretendemos aqui reduzir o histórico curricular em tais características, nem dizer que a luta do currículo é só entre o prescrito e o praticado, mas sabemos que nenhuma prática é neutra e que em cada aposta, há uma questão de poder estabelecida.

Apostamos nos acontecimentos intoleráveis de um cotidiano escolar inventivo que perpassam os corpos de crianças e professores, estes que em “seus movimentos políticos, faziam mostragem de que o currículo não pode prestar aos serviços da vontade de verdade e de homogeneização” (GOMES; GOMES, 2018, p. 30). Para resistir, *intoleramos*, escapamos, criamos... “Resistir e criar. Essas são as

possibilidades que nos abre o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos” (GALLO, 2007, p. 39).

As *crianças cineastas*, em seus movimentos de pensamento, deslocam as imagens escola hierárquicas que tentam aprisionar os corpos, pois suas imagens são da ordem do impensado, do acontecimento. Distanciando-se das limitações prescritas que produzem movimentos mecânicos, em abertura de movimentos circulares que põe o corpo a girar. Como as cartografias que se seguem:

Uma manhã no parquinho... Como qualquer outro dia na Educação Infantil. As crianças nos convidam a brincar com elas. Entramos na brincadeira... Era a vez do gira-gira, ou roda-roda, como preferirem. As crianças não se importam com as nomenclaturas dos brinquedos, apenas se permitem brincar... Sentamos, colocamos os pés para dentro, as mãos posicionadas no brinquedo e lá vamos nós... Rodamos para um lado e para o outro... Era pra ser um momento de brincadeira, mas eis que surgiu um desafio: “Tia, agora vamos girar rápido!”. Para o nosso desespero, topamos participar... E em menos de um minuto girando, pedimos arrego: “Chega! Estamos tontas”. Mas, as crianças insistiam, rodando incansavelmente, “Não, tia! O legal é ir rápido”.

Em alguns momentos, as linhas duras de pensamento interrompem a fluidez dos movimentos infantis. Práticas recognitivas que paralisam o fluxo inventivo dos corpos por um medo ou uma angústia que os tomam conta, pausando a brincadeira para recuperar suas forças:



Imagem 31 – *Currículos acontecimento* que embalam os corpos.
Fonte: arquivo pessoal.

“Eu não aguentei dois minutos rodando” – disse a professora atônita.

“Deus me livre! Parecia que a alma ia sair do corpo” – disse a pesquisadora enquanto sentava em um banco para descansar.

Aquilo que nos movimenta, que nos desafia, ou nos questiona, traz consigo um desconforto por nos distanciar do falso controle de nossos corpos. Mas, é possível controlar um acontecimento? De que modo damos passagem ao inusitado e os modelos são deslocados? O que nos dizem os corpos cansados? É possível a alma-invenção 'sair' do corpo-hábito? Como experimentar um tempo outro nos currículos?...

Não buscamos respostas a essas perguntas, nem nos interessa reduzi-las a uma explicação. O que desejamos é provocar o pensamento pela aposta nos *currículos*

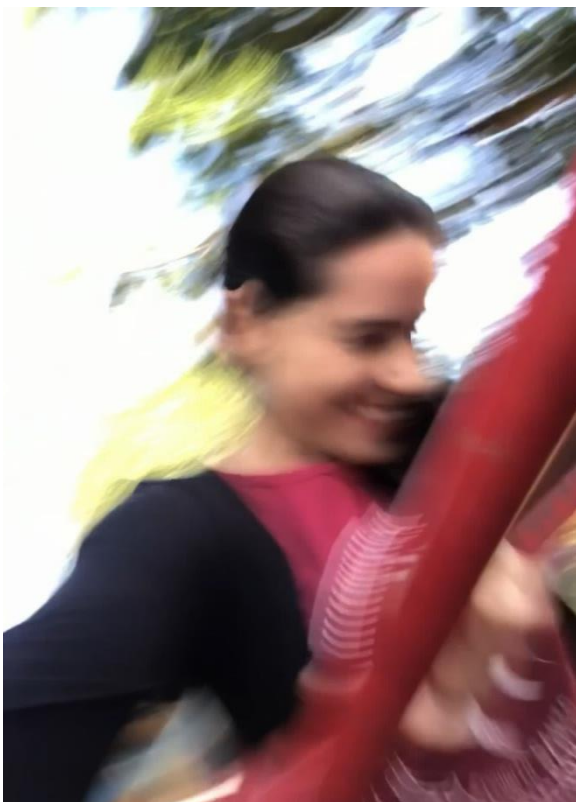


Imagem 32 – É possível controlar um acontecimento?

Fonte: arquivo pessoal.

acontecimento. Estes não são medidos pela prescrição de um tempo determinado, mas por um tempo que dura nos sentidos. Os currículos são tempo intensivo, compostos por almas-corpos, movimentos circulares, territórios nômades, *crianças cineastas*, professores, gira-gira, parquinho, salas de aula, documentos, imagens cinema, pensamentos, fabulação,...

Experimentamos *currículos acontecimento* fronteiriços. Mergulhamos entre propostas curriculares programadas por atividades, projetos e conteúdos, e naquilo que insurge na escola, nas práticas giratórias de crianças e professores em suas redes

de ensino-aprendizagens coletivas. Não experimentamos para escolher, ou ditar uma preferência dentre as práticas, mas como buscando viver o campo de possibilidades que acontecem no território da Educação Infantil.

Assim, professores, pesquisadoras, *crianças cineastas* sacodiram as imagens escola girando os pensamentos em outros possíveis...

“Vocês não cansam?” - Perguntou a professora às crianças.

“Não. Vem girar com a gente de novo, tia!” – Insistiram as crianças rodando incessantemente.

Portanto, um *currículo acontecimento* produz sentidos, extrapola o previsto, irrompe o tempo e não lida com resultados mensuráveis, pois o “modo do acontecimento é a problematização. Um acontecimento não é a solução de problemas, mas a abertura de possíveis” (LAZZARATO, 2006, p. 13-14).

Contrários a um currículo soberano e retomando a questão “De quem é o currículo”, cabe lembrar que a ruptura com as significações dominantes e soberanas que atravessam as formas de vida passam também por aspectos não discursivos, da ordem do não-sentido, pelo a-significante, que pelo viés político se materializa na forma de resistências, lutas, [...] (GOMES; GOMES, 2018, p. 29).

Posto isso, não buscamos encontrar respostas nem soluções para os currículos escolares, nem tampouco negar o currículo prescrito, mas “forçar o pensamento onde está o nosso limite de pensar” (LOURENÇO, 2015, p. 89), para além da imagem estanque que imobiliza a ação, apostando que os *currículos acontecimento* são “lugares de passagem, nada é definitivo, nada está capturado, tudo é *paisagem mutante*, é composição” (idem).

Sendo assim, é necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas, e, nesse sentido, **devemos explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo**. O currículo muda à medida que nos envolvemos nele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações [...] (CARVALHO, 2019, p. 60, grifo nosso).

No desejo de não encerrar essa conversa a respeito dos currículos, deixaremos aqui um convite:

Por imagens escola deslizando...
 E corpos coletivos que escapam, rodam... E nunca param.
 Pelos muros das normas e prescrições...
 E os descaminhos de uma vida imanente...
 Por crianças e professores cineastas...
 E as rotas dos pensamentos nômades...
 Pelos conhecimentos em redes...
 E as pontes dos devires-alegria (CARVALHO, 2019)...
 Por *currículos acontecimento* que movimentam os corpos...
 E as cartografias de pesquisa...

Vamos atravessar as fronteiras dos territórios escolares?

DOCÊNCIAS QUE SE DESLOCAM NA TEMPORALIDADE INFANTIL



Imagem 33 – Tempo *Cronos Aión*.
Fonte: arquivo pessoal.

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o *quando*. O *quando* mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou *quando* uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. [...] Quem é *quando* criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu [...] BARROS, 2018.

Hora do pátio! Momento da manhã mais aguardado pelas crianças. Elas correm em direção aos brinquedos. Escorregam daqui, balançam dali... Corpos soltos ao ar livre. Para as crianças, o tempo no pátio não é marcado pelo relógio. Nesse espaço-tempo, as crianças vivem um tempo outro. Tempo do devir-criança. Tempo da brincadeira. Tempo *aión*. Tempo que não se pode cronometrar, mas apenas viver...

As crianças se permitem “esquecer” do tempo. Enquanto isso, o tempo escolar passa e os professores observam a hora em seus relógios de pulso ou pelo visor de seus celulares. Embora, até elas se percam na intensidade dos movimentos das crianças. “Tia, vem brincar com a gente”... E quando se dão conta: “já acabou?”. Hora de voltar para sala. Crianças se escondem pelo pátio e os professores saem à procura de corpos que não se cansam e não se limitam ao tempo que passa. Pois, para as crianças a brincadeira continua...

A temporalidade infantil se distancia de uma marcação habitual do tempo. Ela é dada aos encontros, aos afetos e aos devires. Parafraseando Manoel de Barros (2018), “quem é *quando* criança a natureza nos mistura...”, somos misturados,

metamorfoseados por um tempo que se intensifica com o pulsar de vida que se relaciona. Vida múltipla, vida inventiva.

Professores e crianças desdobram o tempo das imagens escola. De um lado, imagens escola que encadeiam o tempo em entrada, lanche, atividades, planejamento, brincadeiras, pátio e saída, e de outro, imagens escola que duram nas intensidades dos corpos de crianças e professores no encontro com os signos que movimentam o corpo-pensamento.

Os dois tempos – habitual-inventivo, vital-criador, atual-virtual, *cronos-aión* – se correlacionam entre si. São tempos distintos, com diferenças de natureza, mas indiscerníveis. Segundo Machado (2009, p. 278) a partir de seus estudos de Bergson, “o tempo desdobra-se, divide-se, diferencia-se a cada instante [...] uma coexistência de círculos mais ou menos dilatados, mais ou menos contraídos, cujo presente é o menor círculo, o mais contraído”.

Podemos desdobrar o tempo *quando* não fixamos este simplesmente em seu momento presente, orgânico, habitual. Mas, permitimos uma dilatação do tempo ao proporcionar um afrouxamento das ações mecânicas em função da intuição, da criação, desdobrando-o em instantes duráveis no tempo e em nossos corpos.

A temporalidade do devir-criança é duradoura. Ela ultrapassa as marcas do tempo e os seus limites estabelecidos. Desdobra o tempo em um tempo-duração que desterritorializa os espaços-tempos demarcados, muda os sentidos, inverte a ordem, potencializa os encontros, provoca acontecimentos.

As crianças deslocam a temporalidade docente. Elas irrompem o tempo-aula, o tempo-curricular, o tempo-docência desdobrando-os em potências do tempo que duram e perduram nos corpos-pensamentos de crianças e professores. “Potencialidades que fogem às lógicas de uma aula prescrita, fechada em um território que aprisiona o tempo. Por uma aula como movimento do imprevisível na vida, que é da ordem do acontecimento” (PRATES, 2016, p. 162).

“Tia, tive uma ideia... No nosso filme, as formigas podem sair da floresta e aparecerem aqui no pátio da escola”, disse uma criança ao criar o roteiro do filme de animação produzido pela turma do grupo cinco matutino.

“E como a gente vai gravar essa Cena?”, questionou a professora.

“É só a gente levar as formigas (de massinha) para o pátio... A gente pode procurar um formigueiro e colocar as formigas em cima. E depois elas podem passear pela grama e subirem nos brinquedos”, continuou uma criança em seu roteiro-fabulação.

Professores, crianças, pesquisadora foram para o pátio. Fomos juntos gravar a cena das formigas nos espaços-tempo da escola. As crianças estavam ainda mais empolgadas com o roteiro do filme, pois agora as personagens habitavam o mesmo espaço que elas – a escola, mais especificamente, o pátio.

Grama. Formigas. Crianças. Gravetos. Folhas. Brinquedos. Câmera. Parquinho. Pátio. Outras fabulações foram surgindo, as formigas precisavam se proteger: uma cobra! As crianças fizeram uma proteção com baldinhos para as formigas subirem. Era um momento de suspense no roteiro, muita calma, concentração...

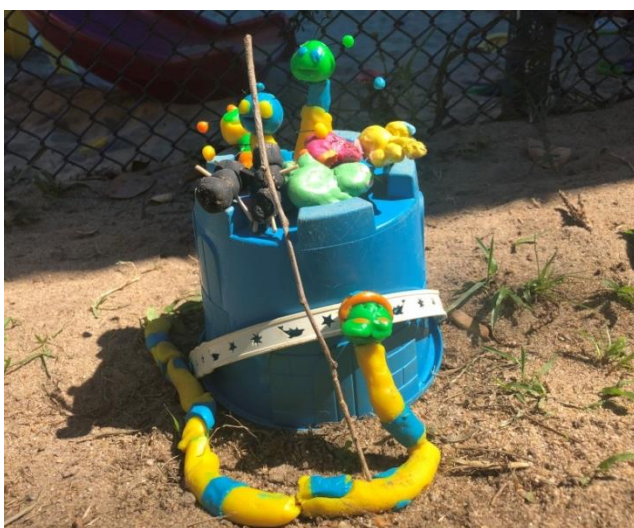


Imagem 34 – No pátio, formigas atacam a cobra.
Fonte: arquivo pessoal

“A cobra vai pegar as formigas”, avisou uma criança.

“As formigas vão subir nesse castelo (baldinho) bem alto para se protegerem”, fabulou outra criança.

“Aí elas pegaram esse galho aqui e acertaram a cabeça da cobra que

foi embora”, narrou uma criança em seu roteiro-fabulação.

Professores e pesquisadora assistiam e gravavam as cenas enquanto se deslocavam para as criações infantis. Corpos que antes paralisados em um roteiro possível dentro de uma sala de aula, lançaram-se aos encontros com as potências fabuladoras de *crianças cineastas* e seus movimentos de pensamentos a uma abertura do campo dos possíveis.

“Não sei se esse filme vai fazer sentido, mas, eu estou adorando o roteiro das crianças”, brincou uma professora.

“A produção e a criação das crianças se mostra a todos os momentos. A interação e a brincadeira estão presentes quando interagem com diversos tipos de linguagens e materiais, quando brincam e se transportam para dentro da história e podem ser o que quiserem”, disse outra professora.



Imagem 35 – Deslocamentos e Artistagens e Docências.
Fonte: arquivo pessoal

Com essas narrativas docentes podemos perceber o deslocamento de professores em percursos outros possíveis de suas docências. Desabitando os usos habituais por desusos criativos. Não mais um único modo de fazer, mas múltiplos agenciamentos coletivos que provocam sentidos, ou não, mas que mobilizam os corpos de crianças e professores em seus devires afetivos.

Assim, as docências se desdobram por entre deslocamentos do tempo e signos artísticos e imagens cinema e imagens escola e *crianças cineastas* e professores e movimentos de pensamentos e docências inventivas e artistagens docentes (CORAZZA, 2013) e...

Docências que se deslocam na temporalidade infantil percorrendo o tempo *cronos-aíón*, e se lançando na composição de uma docência artista e inventiva, que se distancia da reprodução e da imitação, mas move a produção do pensamento com

“o inexperimentado, o imperceptível, o impensável, o inominável, o indizível, o inimaginável, o intolerável” (CORAZZA, 2013, p. 138).

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
(Oração ao tempo – Caetano Veloso).

Compartilhamos, então, o pensamento de Prates (2016, p. 176) de que, “talvez o *tempo, tempo, tempo, tempo* velosano, seja o tempo da *A la recherche du temps perdu*, de Proust, a busca do tempo perdido, como redescoberta do tempo puro, original, que só a arte proporciona”.

Então, há um devir-docência (CARVALHO, 2013) que se tece no tempo-duração aiônico. Tempo puro penetrado pelos signos artísticos, pelo devir-criança, pela intensidade, por entre professores que promovem uma abertura do campo dos possíveis em suas docências. Portanto:

Falar sobre o devir-DOCÊNCIA no cotidiano escolar implica problematizar, experimentar, acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva, conduzindo para o questionamento e a cartografia do campo dos “possíveis” do movimento do pensamento para engendrar aprendizagens inventivas (CARVALHO, 2013, p. 13).

Uma vida que se desdobra no jorro do tempo (DELEUZE, 2007). Tempo atual-virtual, de conexões indiscerníveis. Imagens docências de um tempo presente atual que passa e de um passado que se virtualiza nas imagens escola. Duplo do tempo, circuito passado-presente, devir.

Deleuze (2007) aprofunda o conceito de imagem-tempo ao falar de imagem-cristal. A imagem-cristal é uma imagem que tem duas faces: atual e virtual; e estabelece uma relação coalescente entre elas (MACHADO, 2009).

Não se trata de um passado anterior ao presente. O tempo não é subordinado a uma ordem linear entre passado, presente e futuro. “O que constitui a imagem-cristal é a operação mais fundamental do tempo: já que o passado não se constitui depois do presente que ele foi, mas ao mesmo tempo, é preciso que o tempo se desdobre a cada instante em presente e passado [...]” (DELEUZE, 2007, p. 102).

Uma imagem-cristal se configura em uma temporalidade que se desdobra, é o jorro do tempo (DELEUZE, 2007). O duplo atual-virtual compõem os cristais do tempo. Uma vida inventiva faz jorrar o tempo entrelaçando-o às faces do cristal. Segundo Deleuze, “acrescenta Bergson, que tal cisão nunca vai até o seu termo. O cristal, com efeito, não para de trocar as duas imagens distintas que o constituem, a imagem atual do presente que passa e a imagem virtual do passado que se conserva” (DELEUZE, 2007, p. 102).

Imagem-tempo-cristal. Imagem-dupla atual-virtual. Passado-presente-distintos-indiscerníveis, “indiscerníveis justamente por serem distintas, já que não se sabe qual é uma e qual a outra” (DELEUZE, 2007, p. 102). Ainda para Deleuze (2007), o que nós vemos no cristal é o jorro do tempo da vida. O tempo em seu desdobramento, suas faces, seus lençóis.

Uma temporalidade que irrompe com a nossa capacidade de contar o tempo, pois uma imagem-cristal se constitui como um circuito (DELEUZE, 2007). Uma coexistência entre passado-presente. Uma duração de um presente que passa e de um passado que se conserva; se conserva em si e em nós (MACHADO, 2009).

Ao longo dessa dissertação nos recordamos de várias imagens-lembranças (BERGSON, 2006) que expressam imagens virtuais de um passado vivido. Elas exibem “o tempo por ele mesmo: uma função de rememoração, de temporalização [...] que se dá pela memória” (MACHADO, 2009, p. 280). As imagens de pensamento das *crianças cineastas* se configuram nesse duplo do tempo ao lançarem imagens virtuais que se atualizam nos encontros dos corpos com os signos artísticos que forçam o pensar.

“O artista criou essa obra, mas não fez nada dentro. Vocês sabem por quê?” – perguntou um monitor às crianças durante a visita a uma galeria de arte.

“Porque ele não quis fazer” – respondeu prontamente uma criança.

“Porque ele já tinha feito essa outra obra aqui (apontando para uma escultura no chão), então ele já ‘tava’ cansado. Aí ele só quis fazer uma cadeira, uma cama, uma gavetinha e uma mesa. O resto ele deixou em branco”, continuou outra criança.



Imagem 36 – Encontros com uma obra sobre o nada.
Fonte: arquivo pessoal.



Imagem 37 – Corpos-pensamentos-imagens.
Fonte: arquivo pessoal.

Os corpos-pensamentos das *crianças cineastas* se ritmavam pelos encontros com os signos artísticos. Imagens atuais e virtuais entravam em um circuito em que não

havia uma linearidade a seguir, mas múltiplas possibilidades de invenção. Obras de arte e devir-criança *quando* espaços-tempos de fabulação.

As lembranças-puras (BERGSON, 2006) nos distanciam da situação prática da ação e nos permitem alcançar uma imagem direta do tempo desprendida do impulso vital. Privilegiando uma imagem-cristal em suas faces atuais e virtuais que se tecem como passagem do tempo que dura e movimenta os pensamentos de crianças e professores e pesquisadora e monitores e... Produzindo imagens escola que se desdobram na temporalidade da produção de imagens infantis enquanto abertura do campo dos possíveis que potencializa o pensamento.

Sendo assim, “não há emoção criadora se não houver, antes, uma suspensão do reconhecimento habitual ou, para dizer de outro modo, se não soubermos valorizar o inútil” (FERREIRA, 2015, p. 169).

Ao criarmos situações óticas e sonoras puras, suspendemos “o reconhecimento sensório-motor da coisa, ou a percepção de clichês, como é a percepção comum, proporcionando um conhecimento e uma ação revolucionários” (MACHADO, 2009, p. 273). No encontro com os signos artísticos, crianças e professores deslocam imagens de pensamento para além da percepção habitual, vertendo dos clichês novas imagens escola, imagens docentes, imagens infâncias, enfim, imagens puras.

CORPOS ORGÂNICOS TAMBÉM PODEM FABULAR?

“Repetir repetir – até ficar *diferente*. Repetir é um dom do *estilo*”
Manoel de Barros, 2018.

O corpo-escola é atravessado por uma vida. Vida coletiva. Vida imanente que não cabe nas formas e forças. Forças orgânicas, limites, contornos. Regime inventivo, rizomático. Vida que extrapola, insurge. Vida que repete e se diferencia. Desdobra. Multiplicidade. Estilo.

Somos um corpo-orgânico-inventivo. Atravessados pelas necessidades de um tempo presente que move o corpo-orgânico para uma ação determinada. E também por um corpo-inventivo, não linear, que ultrapassa as margens habituais, por um cotidiano vibrátil que acontece em meio aos encontros.



Imagem 38 – O corpo-escola e seus atravessamentos e afecções.
Fonte: arquivo pessoal

A vida que se tece no corpo-escola não é dicotômica, embora as linhas que a constitui sejam bem diversas em sua natureza, ela não é fragmentada em partes que se contrapõem, mas uma vida rizomática, um todo multiplicado e heterogêneo.

“Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, [...]; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, [...]. Estas linhas não param de se remeter uma às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

Um corpo-escola orgânico diz respeito à cronologia do tempo. Todos os dias as crianças chegam à escola, entram em suas salas, guardam as mochilas enfileiradas no canto, colocam as agendas sobre a mesa,... O dia-a-dia na escola se passa entre atividades, lanche, pátio, brincadeiras, momentos de leitura, massinha, saída,...

Entretanto, em meio aos regimes de organização instituídos, há movimentos de um corpo-escola inventivo que agencia diferentes imagens escola. Imagens que são da

ordem do acontecimento, do devir, marcadas não por um tempo que passa, mas por uma intensidade do tempo que vibra entre os encontros dos corpos coletivos.

A vida não é esgotada nos limites do tempo, ela se inventa nas dobras do tempo. Não se reduz aos regimes fechados, mas engendram possibilidades outras de existência [...] “o bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra, e que compõe com elas uma potência de viver, abrindo sempre novas “possibilidades”” (DELEUZE, 2007, p. 173).

Estamos sempre agenciando novas possibilidades de compor o corpo-escola. Corpos orgânicos e inventivos em relação. Linhas duras e linhas flexíveis que se combinam e se confundem. Uma abertura no campo dos possíveis para a multiplicidade...

Era uma tarde de sol. Céu aberto e crianças agitadas. Professora com roteiro na mão. Estagiária e pesquisadora organizando o movimento com o grupo cinco. Dia de gravação de uma cena do filme *Joões e Marias* produzido com as crianças. O cenário foi escolhido por elas: “tem que ser lá fora”, “na floresta” (área verde em frente à escola). Na cena, as crianças saíam da escola para um passeio na floresta. Pedacos de papel picados eram deixados pelo caminho. O roteiro foi escrito pela professora com as imagens de pensamento das *crianças cineastas*. E lá fomos nós jogando papéis no caminho.

“Menino, pode catar isso aí agora!”. Uma pausa. Um corpo molar impediu que o movimento continuasse. As crianças olharam para a professora sem saber o que fazer. Rapidamente cataram os papéis no chão. A professora interveio, explicou que se tratava da cena do filme. Risadas a parte. As crianças seguiram o movimento.

Pode, então, um corpo orgânico fabular? O corpo-escola territorializado por ações modeladoras, muitas vezes, nos diz que não é possível. Mas, esse mesmo corpo é, a todo o momento, desterritorializado pela pura e simples *função de fabulação* (DELEUZE, 2007).

A fabulação questiona os regimes de verdade que dominam o corpo-escola. Ela dá passagem a outras imagens escola que extrapolam os contornos estabelecidos. É a

produção do diferente, no qual diferença e repetição se misturam, e como diz Barros (2018), repetimos até ficar diferente, pois a repetição é uma questão de estilo.

Para Machado (2009, p. 207), Deleuze considera o estilo como uma “variação de variáveis [...] o estilo como uma nova sintaxe [...] um “delírio” que a faz sair dos eixos, dos trilhos, que a faz escapar do sistema dominante” (MACHADO, 2009, p. 207). Assim, deliramos, escapamos e fabulamos na criação de novos estilos que compõem o corpo-escola.

Como podemos observar pela cena da gravação do filme, há um impulso habitual que domina o corpo escolar. Uma proibição que paralisa o movimento. Uma força hábito que mantém a organização do corpo-escola em vigor. A ordem, a linearidade, ‘os combinados’ são memórias do corpo (BERGSON, 2006) que privilegiam a utilidade emergencial do presente.

Todavia, quando nos permitimos afrouxar esse sistema habitual, damos passagem para um impulso criador. Bergson (2006) afirma que ao nos desinteressarmos pela ação eficaz da força hábito, estamos nos colocando na vida do sonho. Um movimento mútuo de tensão e relaxamento de forças que compõe o corpo-escola orgânico e inventivo. Vida que não se prende e que não se reduz, mas que se permite deslizar...

Deslizamos, com crianças e professores cineastas, nas fronteiras do desconhecido. Pelos contornos da escola, nos lançamos em busca da ‘floresta perdida’, que embora ficasse ao lado, parecia tão distante em outros momentos. Mas, agora fazia parte das nossas redes de aprendizagens. As *crianças cineastas* são mais propensas a deslizarem em busca do novo, pois são da ordem do devir-criança. Desse modo, a ‘sala de aula’ para elas poderia ser qualquer espaço onde há movimentos do pensamento para aprender...

Rua. Calçada. Travessia. Árvores. Mata. As crianças pertenceram aos espaços da floresta-aula sem nunca terem habitado antes. Para elas, um repertório de novidades acontecia ao redor. Abaixa. Levanta. Pega. Solta. Corre. Observa. Escuta. Os corpos infantis compartilhavam redes de conhecimento no explorar da floresta. Desejavam fazer aula ali todo o dia:

“Tia amanhã a gente pode vir de novo?”, perguntaram.

“É só a gente pegar as cadeiras da sala e trazer pra cá”, concluíram.

“Ou sentar aqui mesmo, só tem que ter cuidado com o formigueiro para não sentar em cima”, as crianças reorganizavam as possibilidades escolares.

Sabemos que nem toda aula será na floresta, mas são essas possibilidades que deslocam o corpo-orgânico-inventivo da escola e o permite fabular. Lançado a potência do meio, o corpo-escola vive no entre, nem só de organização se faz a escola, mas também de composição. Como todo planejamento pedagógico, há uma organização predeterminada, mas os acontecimentos não se prendem a isso. A aprendizagem ultrapassa as fronteiras do saber escolar. Assim, como prever o que pode um encontro? O que pode um corpo-escola em seus múltiplos atravessamentos? Como as crianças aprendem?...

Como afirma Deleuze (2007), o ato de aprender escapa do controle linear, pois, “o pensamento é da ordem do impensado”, como prever? Como estabelecer critérios que desconsideram os ‘múltiplos devires’ (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que atravessam o plano de composição escolar? Podemos determinar o que alguém vai aprender se a aprendizagem é vinculada aos processos de afetação dos corpos?...

É dia de aula de campo. Tarde ensolarada. Era a vez das crianças conhecerem a Galeria de Artes. O caminho seria feito a pé. A galeria era perto da escola. As crianças estavam curiosas para saber o que teria lá. Antes de sairmos, a professora passou uma proposta de atividade e entregou duas câmeras fotográficas para duas crianças que, juntamente com as demais, fariam suas imagens da visitação:

“Vocês vão tirar foto de tudo aquilo que desejarem. Aquilo que for mais bonito para vocês. Pode tirar no caminho e também dentro da galeria. Lá nós vamos nos deparar com um monte de obras de artes lindas” – disse a professora às crianças antes de sairmos.

A atividade, a princípio, foi direcionada, mas as crianças nem se lembraram disso no momento dos encontros, se tornando, então, “livre”... Livre de uma lógica

estabelecida, livre da racionalidade, livre para o encontro com o outro do pensamento... Pode, assim, a vida ser capturada em um modelo?



Imagem 39 – A vida pode ser capturada em um modelo?
Fonte: arquivo pessoal.

Nesse sentido, Deleuze (1987, p. 22) contribui com essa questão quando argumenta que “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos”. Os movimentos do pensamento estão imersos “numa caótica de encontros que abalam inicialmente a sensibilidade” (RODRIGUES, 2015, p. 169).

Portanto, qualquer tentativa de prescrever uma aprendizagem se demonstra fragilizada, pois não se tem de antemão o controle sobre os processos do pensar. Os mesmos são potencializados pelos encontros com o outro, com os signos, só assim, poderão ser provocados. Durante a visita à galeria, os olhares das crianças estavam curiosos pelo desconhecido, seus corpos eram movidos por uma inquietação que as movimentavam. Diante das obras que encontravam, as fabulações de pensamento aconteciam:

“Tia, o que é isso?” – perguntou uma criança curiosa.

“Acho que é um desenho do pai dela (se referindo à artista), porque tá escrito ‘papai’ aqui, olha.” – respondeu outra criança enquanto observava a obra.

“Ah... É mesmo! Ela fez para o pai dela” – falou uma criança em sua compreensão lógica da arte.

“Tia, e o que está escrito depois?” – continuou as observações infantis.

“Voando” – respondeu a professora.

“Nossa, o pai dela está voando!” – concluíram as crianças em seus movimentos de pensamento.



Imagem 40 – Pinturas, letras, palavras e fabulações.
Fonte: arquivo pessoal.

As *crianças cineastas* não se afastam do incompreensível. Em seus movimentos cartográficos, acompanham de perto os detalhes e elaboram pistas para as situações vivenciadas, configurando a produção de sentidos em seus corpos e em suas redes coletivas. Como se deu o encontro das crianças com a obra, aparentemente “sem sentido”, mas em meio às explorações infantis, rasuras foram aparecendo...

“O pai dela está aqui, olha (apontando para a obra), tem os olhos, um nariz e uma boca”, afirmou uma criança na sua interpretação do quadro.

“Eu acho que ele está voando no jardim, perto das flores”, continuava outra.

E assim, as *crianças cineastas* vão compondo sentidos com o corpo-escola em suas cartografias e afecções. As imagens escola não cabem nas molduras de um quadro-forma. Seus praticantes irrompem as marcações que lhes foram impostas, colorindo outras imagens de pensamento que não se limitam a uma dada imagem representada.

“Vamos ver juntos as fotos que vocês tiraram na galeria?”, perguntou a professora ao chegar à escola.

Imagens-infância. Afetos. Recombinações. Pés. Olhos. Amigos. Chão. É possível medir o que os olhares das crianças conseguem fabular? Os registros contavam com imagens dos colegas de turma, dos melhores amigos, de abraços, sorrisos, até de um formigueiro. Para as crianças, isso tudo é arte. A arte da vida em meio aos encontros.



Imagem 41 – Arte das imagens-infância.
Fonte: arquivo pessoal.

“Gente, vocês tiraram mais fotos dos colegas do que da visita que fizemos!”, observou a professora.

Uma proposta pedagógica não consegue capturar a dimensão do sensível de uma vida que se tece em meio aos agenciamentos coletivos. Para isso, ela precisa ser desdobrada em diferentes imagens que se constituem na relação com ela. Assim, a todo o momento, surgem (re) desenhos de práticas existentes por novos movimentos de vida que circulam na escola...

“Foi difícil escolher qual foto colocar para exposição. Da galeria mesmo tem muito pouco. Agora de pedaço de olho, nariz, de criança, tem um monte” – disse a professora enquanto selecionava o material para expor.

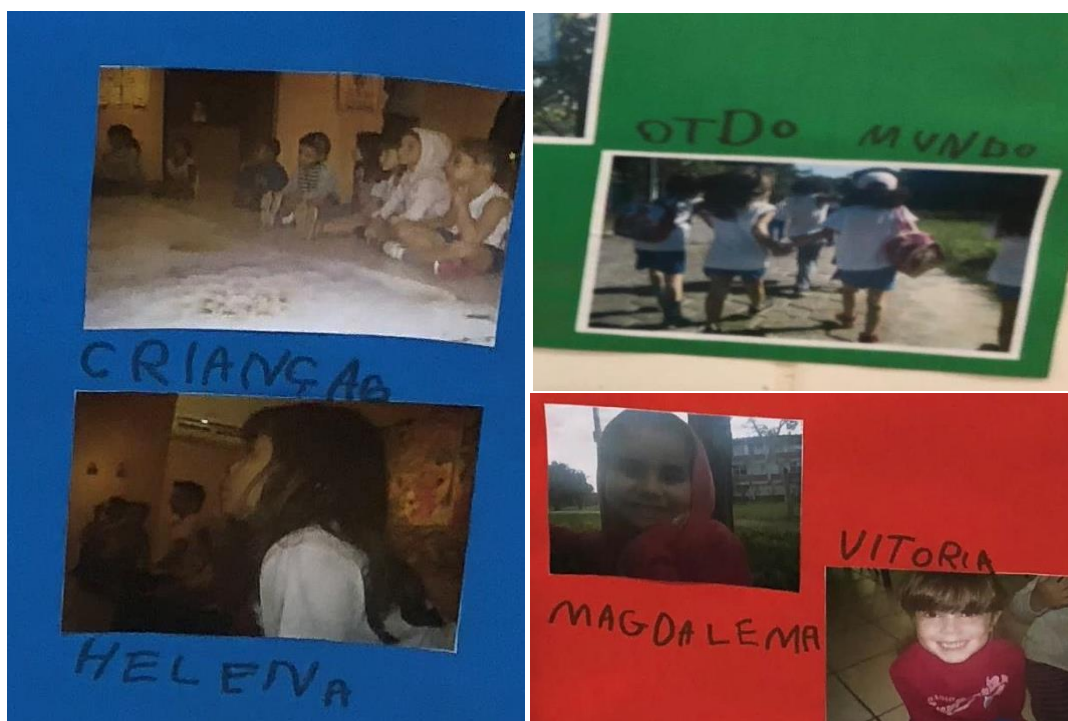


Imagem 42 – Imagens e Crianças e Helena e Magdalena e Vitoria e Todo mundo...

Fonte: arquivo pessoal.

A atividade inicial esperava um produto pautado na ‘visão’ das crianças, no qual contribuiria para a manutenção das imagens escola instituídas. Essa imagem dogmática em torno da infância é mantida por uma sujeição social, onde as crianças são vistas como sujeitos passivos que servem a máquina escolar, reproduzindo seus interesses. Porém, a potência das imagens produzidas pelas crianças reconfigurou as imagens escola. Fazendo-nos perguntar: Como pensam essas imagens? Elas pensam na contramão de uma servidão, pela produção coletiva pautada na lógica

dos afetos. O que importa é afetar e ser afetado. As imagens escola não são um produto do vivido, mas são acontecimentos vividos neles mesmos.

De modo que, as imagens escola se compõem na dobra da representação e da invenção. Embora, na maioria das vezes, o corpo-escola exija uma narrativa linear do pensamento, os encontros com o inesperado nos levam a compor uma possibilidade outra. Apostamos na produção de narrativas simulantes que questionam uma narrativa veraz (DELEUZE, 2007).

Assim, o corpo-escola movido por um devir-outro do pensamento, liberta a vida “tanto das aparências quanto da verdade: nem verdadeiro nem falso, alternativa indecível, mas potência do falso” (DELEUZE, 2007, p. 176). A potência do falso se configura no corpo-escola por seu impulso criador. É um corpo-orgânico que abre frestas para um corpo-inventivo fruir. Não há negação de vida. Mas uma produção de vida múltipla. Um corpo-escola que produz diferentes imagens escola em meio aos encontros com *crianças cineastas*, professores, imagens cinema, obras de arte, pensamentos, atividades, planejamentos, fotografias...

Enfim, um corpo-escola que produz arte. Uma arte que não se antecipa, nem se imita. Uma arte imprevisível, irregular que perpassa o cotidiano escolar e se produz enquanto uma aposta na vida inventiva, não dogmática e em constante devir.

CRIANÇAS E PROFESSORES CINEASTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARTOGRAFIAS DE UMA VIDA INVENTIVA NA COMPOSIÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO-FILME

Às vezes é preciso restaurar as partes perdidas, encontrar tudo que não se vê na imagem, tudo o que foi subtraído dela para torná-la “interessante”. Mas às vezes, ao contrário, é preciso fazer buracos, introduzir vazios e espaços em branco, rarefazer a imagem, suprimir dela muitas coisas que foram acrescentadas para nos fazer crer que víamos tudo. É preciso dividir ou esvaziar para encontrar o inteiro (DELEUZE, 2007, p. 32).



Imagem 43 – Que imagens escola estão sendo produzidas?
Fonte: arquivo pessoal.

O que pode as cartografias dos processos vividos/experimentados na Educação Infantil? Composições. Cenas de vida. Vida que se inventa nos cotidianos escolares. Por entre crianças e professores e pedagogas e estagiárias e pesquisadora e monitores e auxiliares e cozinheiras e sabores e dessabores e afetos e pensamentos e calor e silêncio e grito e conversações e planejamentos e aprendizagens e currículos e docências e infâncias e brincadeiras e livros e atividades e massinhas e imagens cinema e... Diferentes corpos-movimentos-produções que compõem as imagens escola.

Como nos diz Deleuze (2007), é preciso fazer buracos, dividir ou esvaziar a imagem para encontrar o inteiro. Extrair dos clichês uma verdadeira imagem. Uma imagem escola que vibra entre as potências do falso da vida. Que extrapola as situações habituais no desdobramento de uma imagem-movimento-tempo. Uma imagem que

se produz no circuito de um duplo reflexo de imagens atual-virtual, corroborando para uma imagem-cristal visível e invisível, límpida e opaca.

Assim, que imagens escola estão sendo produzidas em nossas escolas? Buscamos cartografar imagens de uma vida dupla, molar e molecular, que ainda se tece em meio às linhas fugitivas de um corpo coletivo que não se aprisiona, mas que produz manobras flexíveis dando abertura ao campo de possibilidades diversas.

A câmera desliza pelas imagens produzidas nos movimentos que a escola *en-cena*. Imagens petrificantes que, a princípio pareciam imobilizar os corpos, abrem espaço a outras que apontam possibilidades de vida e de invenção. A articulação com outras imagens permite deslocar o pensamento para a constituição de um coletivo que cria e fabula em suas criações (GOMES; PEREIRA, 2017, p. 57).

O corpo coletivo povoa as imagens escola produzindo sentidos. O encontro com diferentes imagens produzem outras afecções para as imagens escola. O coletivo cria, fabula, produz afetos tristes e alegres, indaga, perturba,... Ou seja, impulsiona vida.

A articulação dos corpos com os signos artísticos movimentam imagens-pensamentos. Para Machado (2009, p. 197) com base em Deleuze, “o signo – [...] a intensidade – é o que força o pensamento em seu exercício involuntário e inconsciente, isto é, transcendental”.

Essa pesquisa se desdobrou na tentativa de possibilitar o encontro de crianças e professores com as imagens cinema. Esses encontros foram disparados por diferentes imagens: curtas-metragens, filmes de animação, criação de roteiros, produção de filmes, elaboração da técnica do stop motion, filmagens, etc.

Mediante a cartografia dos processos vividos/experimentados juntamente com crianças e professores cineastas, currículos e docências inventivas, produzimos um compilado de imagens-movimento-tempo que se configuraram em um documentário da pesquisa-dissertação.

O documentário é intitulado “Crianças e professores cineastas na Educação Infantil”, e tem como objetivo ressaltar a aposta no devir-criança para se pensar práticas fluidas e inventivas de currículos e docências no encontro de crianças e professores

com as imagens cinematográficas. Faz-se parte integrante da dissertação, sendo composto por vivências exploradas ao longo de toda a pesquisa. Todavia, ele é apresentado e discutido no decorrer desta cena que discorre a justificativa, metodologia, produção e divulgação do mesmo.

A necessidade de obtermos um produto se deu devido à característica do nosso curso de Mestrado Profissional, no qual em sua norma ressalta que é imprescindível a elaboração de um produto educacional. “O produto que acompanha a dissertação deverá ter estreita relação com o tema da dissertação e aplicação na prática educativa ou de gestão”, conforme consta em seu regimento interno, disponível em <<http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE>>.

O programa de Mestrado Profissional em Educação se lança na tentativa de formar profissionais que contribuam, na teoria e na prática, com possibilidades outras de saberes-fazer para os processos educativos. Nesse sentido,

“[...] tem a incumbência importante de proporcionar a formação continuada dos profissionais da educação, criando condições para que possam pensar e atuar de modo a construir conhecimentos que ajudem a enfrentar questões que afetam a educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos tanto da escola básica como do ensino superior e questões relativas à gestão que conduzam à melhoria dos sistemas e dos processos educacionais”, trecho da apresentação do curso no site da UFES.

O desejo por um documentário se deu como possibilidade de enredar imagens cinema e imagens escola. Em vias de uma pesquisa cartográfica com os cotidianos escolares, a emergência dos acontecimentos nos fez filmar/gravar/fotografar os processos para a composição do nosso diário de campo. Assim, a construção do desejo pelo documentário foi surgindo em nossos corpos.

Para a nossa pesquisa, o que importou não era elaborar novidades de práticas ou ações educativas, mas cartografar imagens e conceitos que apostassem nas *crianças cineastas*, compositoras de pensamento. De modo geral, nosso documentário é um reflexo das produções realizadas com crianças e professores no decorrer dos dois anos dedicados à pesquisa com os cotidianos da Educação Infantil, do ano de 2017 a 2019.

O produto foi estruturado como um documentário, pois, assim como apostamos na dissertação, o que nos interessava eram composições com o cinema como movimentos de pensamento com crianças e professores. A palavra 'documentário', dentre seus significados, refere-se a um "filme de caráter informativo e/ou didático a assuntos variados [...], diferentes culturas, arte, emoções [...]; em geral, são filmes de curta-metragem", informação disponível no dicionário online, <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=document%C3%A1rio>>.

Um documentário é um gênero do cinema que apresenta cartografias de processos vividos. Compõe-se de documentos históricos, imagens, entrevistas e outros processos *narrativo-imagéticos* que dão vida às suas cenas. Apesar de captar alguns momentos da realidade, ele não é uma representação do real. Possui um roteiro, mas isso não impede de ser construído em meio ao acompanhamento de processos nos quais o documentário está inserido.

Pensamos em montar um documentário, pois seria uma forma de expressar artisticamente, por meio dos signos artísticos do cinema, os movimentos produzidos com a pesquisa. As imagens e os depoimentos que o compõem vêm como forças de uma vida pulsante nos cotidianos escolares. Mas, não buscamos retratar tudo o que foi vivido, nem representar fatos, até porque seria impossível, visto a multiplicidade de acontecimentos e os devires do campo da Educação Infantil.

Suas cenas foram editadas na tentativa de movimentar o espectador com as redes de afetos que se estabeleceram coletivamente com a pesquisa. Desejamos que, em meio aos movimentos de vida *en-cenados*, imagens de pensamento sejam deslocadas no encontro com as imagens cinema para que possamos fabular diferentes imagens escola. Assim, buscamos envolver os espectadores entre um tempo *cronos* de 17 minutos destinados ao documentário e um tempo intensivo que se compõe nos corpos-pensamentos de quem se permite com ele fruir.

Como nos apontou Bergson (2006), a imagem é a própria matéria, buscamos assim, problematizar nossa realidade cotidiana, compartilhando com o espectador um conjunto de imagens-movimento que o documentário-filme desencadeia. Buscamos ainda tirar o pensamento do repouso com os processos de afetação que as

imagens-tempo provocam ao durarem nos sentidos de quem entra em composição com as imagens cinema.

Nesse sentido, Samain (2012, p. 23) contribui ao afirmar que, “*toda imagem [...] nos oferece algo para pensar: ora um pedaço do real para roer, ora uma faísca do imaginário para sonhar*”. Desejamos assim, com nosso documentário-filme, abrir um campo de possibilidades com crianças e professores para se pensar, viver, falar, criar, imaginar na Educação Infantil.

Luz, câmera, ação! Gravando... Crianças e professores cineastas nos convidam a percorrermos as fronteiras habituais e criativas dos espaços-tempos escolares. Imagens escola entre atividades, brincadeiras, salas de aula, parquinho, sala de vídeo, currículos, docências, infâncias, são disparadas com as imagens cinema. O que nos interessou ao compor com os signos artísticos do cinema não era representar ou encadear imagens, “mas sim o poder de “desencadeá-las”, segundo vozes múltiplas, diálogos internos, sempre uma voz dentro de outra voz. Em suma, é o conjunto das relações cinema-pensamento” (DELEUZE, 2007, p. 202) que afeta nossos corpos.

Assim, o roteiro do produto foi elaborado durante os movimentos produzidos com a pesquisa cartográfica. Ele foi pensado com base nas nossas intencionalidades de pesquisa bem como pela necessidade de compor com nosso campo problemático. Sendo reconfigurado quando necessário.

A produção do documentário iniciou-se no ano de 2018, envolvendo uma equipe de colaboradores, dentre crianças dos grupos V matutino e vespertino daquele ano, professores, pais e profissionais da escola envolvidos com a pesquisa. Interessava-nos documentar os encontros de crianças e professores com as imagens cinematográficas, a fim de potencializar imagens escola. Assim, cartografamos momentos na sala de vídeo, nas rodas de conversas, nas composições dos filmes de animação, na elaboração dos roteiros e dos processos de filmagens, nas atividades que envolveram a produção, nas brincadeiras que atravessavam os movimentos, entre outros momentos que configuravam as redes de conversações da pesquisa.

Os colaboradores da pesquisa nos deram depoimentos de suas experiências por meio de vídeos que foram gravados no decorrer da pesquisa. Abaixo, compartilhamos um trecho do convite que enviamos aos participantes do produto:

Aos nossos parceiros de pesquisa e trabalho,

[...] a proposta do documentário é mostrar a vida que pulsa na escola. Sabemos que não será possível dar conta de dimensionar toda a complexidade vivida, mas buscamos cartografar diferentes processos experimentados. Essa necessidade de um produto se fez pela característica do nosso curso de Mestrado Profissional. Nosso desejo é que esse produto seja articulado como uma possibilidade outra de pensar a escola, o currículo, a infância e a docência no encontro com as imagens cinema.

Esse documentário será editado por um profissional da área de jornalismo. A ideia é trazer os depoimentos de cada profissional da escola envolvido na pesquisa, intercalados com as diversas imagens e produções que cartografamos no período vivido na Educação Infantil.

O intuito é divulgar o produto para as redes de ensino e universidades/instituições para disparar conversações e/ou formações continuada e inicial de professores. O documentário intitulado “Crianças e professores cineastas na Educação Infantil” será postado no Youtube e o link estará tanto na dissertação quanto divulgado nas mídias digitais.

Para conhecimento, o título da nossa dissertação é “Crianças Cineastas e Seus Roteiros Criarteiros: Currículos, Infâncias e Docências Inventivas”.

Obrigada.

A montagem do produto e sua edição se deram no ano de 2019 com uma equipe de profissionais da área da comunicação social e do jornalismo para nos auxiliar na elaboração do documentário-filme, dando a este um caráter profissional, para além das nossas produções ‘caseiras’.

Nossa intenção é possibilitar movimentos de pensamento com outras redes de ensino e outros docentes. Provocando professores e/ou profissionais da Educação com as imagens cinema. Sendo nosso público alvo estes profissionais e/ou pessoas interessadas em pesquisas educacionais, especificamente, nos campos da infância, do currículo e da docência na Educação Infantil.

A apresentação do documentário-filme se dará primeiramente na escola local da pesquisa, para a equipe pedagógica e professores, em uma oportunidade de compartilhar as contribuições dos encontros com a escola para a pesquisa e da pesquisa para a escola. Também compartilharemos o produto ou fragmentos dele,

na Universidade Federal do Espírito Santo, na qual cursamos o mestrado, em determinados grupos de estudos que discutem currículos e infâncias do qual a pesquisa se aproxima.

A aplicabilidade prática e social se dará por meio de redes formativas de professores e/ou profissionais de escolas, e nos processos de formação inicial de alunos de licenciaturas, especificamente, do curso de Pedagogia. Divulgando a pesquisa por meio de palestras, conversas e formações entre os espaços-tempos da Educação Básica e/ou Superior, quando interessados com a temática de estudo.

Corroborando com esse desejo, ainda durante a elaboração da pesquisa, no ano de 2018, compomos redes de conversas com os alunos do 6º e 7º períodos da Pedagogia da UFES, para compartilharmos nossas experiências e convidá-los a conhecer nosso projeto. O encontro com esses estudantes nos movimentaram, pela potência das redes estabelecidas, a continuar com nossa aposta de pesquisa.

A divulgação do nosso produto de Mestrado se dará ainda por meio digital, visando um maior alcance de profissionais, pesquisadores e/ou demais interessados na pesquisa, por meio das redes de compartilhamento eletrônico: *Facebook, Instagram, E-mail, Whatsapp*. Contando para este fim, com um canal no *Youtube*, no qual o documentário e outras produções da pesquisa estão disponibilizados para acesso, pelo link: <<https://youtu.be/xYyPZC5DK8s>>.





Imagem 44 – Compilado de imagens do documentário-filme.
Fonte: arquivo pessoal

Com essa ferramenta, nos colocamos nas fronteiras do mundo real e virtual. Compartilhando imagens cartográficas de pesquisa por meio dos mecanismos de comunicação contemporâneos de uma sociedade conectada virtualmente. Almejamos, assim, conectar pensamentos com diferentes praticantes da Educação brasileira.

Por fim, convidamos você leitor para assistir o nosso documentário-filme. Desejamos, por meio dele, compartilhar bons encontros pela potência das imagens. Imagens que atravessam pesquisa, cinema, escola, sonhos e vida.

(IN) CONCLUSÕES DE UMA VIDA INSURGENTE QUE AGENCIA CORPOS-PENSAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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 (GONÇALVES, 2019, p. 138).

A cada cena escrita nessa dissertação, uma imagem-lembrança virtualizava em nosso pensamento. Escrevemos as linhas dessa pesquisa imersas em um emaranhado de imagens que habitam nossos corpos. Nos processos cartografados, conhecemos, habitamos, percorremos e produzimos diferentes imagens de uma vida que, em meio aos acontecimentos, se atualizavam na Educação Infantil.

Vida insurgente. Composta de corpos-pensamentos de crianças e professores cineastas que produzem os planos de organização e composição escolar. Corpos pulsantes que agenciam sentidos com a educação. Sentidos coletivos que desdobram outras possibilidades para as imagens escola: no *tatear* de um devir-criança inventivo, no *degustar* de um tempo-duração das imagens cinema, ao *escutar* as muitas vozes dos *currículos acontecimento*, ao *sentir aromas* diversos em meio aos processos de docências inventivas e ao *lançar olhares* cartográficos no acompanhamento das redes de afetos coletivas.

Praticamos a pesquisa nas dobras das imagens escola dogmáticas e inventivas, pois acreditamos que são nesses espaços fronteiriços que emergem as forças da vida escolar. Para tanto, nos lançamos na tentativa de movimentar o pensamento de crianças e professores no entrecruzamento dessas imagens, ao possibilitar encontros com as imagens-movimento-tempo do cinema.

As imagens cinema provocaram *crianças cineastas* a fabularem suas imagens-infância entre curtas-metragens, filmes de animação, construção de roteiros, e outros processos vividos. Essas imagens-infância, desconstruídas de uma verdade e compostas de narrativas falsificantes, nos deslocaram a problematizar que imagens escola têm sido tecidas na Educação Infantil.

Nesse sentido, crianças e professores cineastas, pesquisadora e equipe escolar envolveram seus corpos com a potência das imagens cinematográficas, deslizando imagens de pensamentos para além das imagens estanques que cercam a escola, movimentando imagens clichês, imagens reais, imagens imaginárias e imagens inventivas com os cotidianos escolares.

Buscamos cartografar os efeitos de pensamentos que emergiram nas experimentações infantis com o cinema; bem como entender que sentidos provocaram para a composição de territórios existenciais de currículos; problematizando as relações entre imagens cinema e crianças na abertura do campo dos possíveis de docências inventivas; e ainda capturando a processualidade dos pensamentos que crianças e professores da Educação Infantil dispararam nos encontros com imagens cinema e imagens escola.

Assim, outros desdobramentos surgiram para a nossa problemática a respeito das potências de pensamentos que crianças e professores experimentaram nos encontros com as imagens. Não sabemos ainda o que pode uma imagem, ou o que pode uma criança no encontro com as imagens, pois acreditamos que não seria possível definir em palavras o que pode um corpo no encontro com os signos artísticos. O que podemos, de certo modo, foi sentir a multiplicidade de efeitos coletivos que foram disparados entre crianças e professores ao entrarem em composição com as imagens cinema, considerando “que não há uma realidade que comporte uma só verdade [...], mas o que há são cortes, percepções, afecções e produções de verdades que entrelaçam os diferentes modos de existir e reexistir na educação brasileira” (RODRIGUES, 2015, p. 231).

Apostamos ainda que essa multiplicidade de pensamentos foi produzida pelos devires-alegres das redes de conversações que atravessaram nossos corpos. Portanto, as imagens de currículos, docências e infâncias são produzidas a todo o momento pelas experimentações de crianças e professores cineastas entre as linhas de significância e subjetivação, molares, moleculares e de fugas que cruzam o espaço-tempo da Educação.

Desejamos também, explorar diferentes contextos espaço-temporais para tecer uma abertura no campo dos possíveis dentro e fora dos cenários escolares. Portanto,

provocamos os processos de ensino-aprendizagem a deslizarem percursos outros de 'quando a sala de aula se dobra dentro e fora', na tentativa de incorporar cenas de vida para além da reconhecimento das práticas. Buscando "ampliar as possibilidades de estar docente e de estar criança nos *espaçostempos* da escola, potencializando a força-invenção nos processos de *aprenderensinar*, tornando-os mais flexíveis e alegres" (LOURENÇO, 2015, p. 152-153).

Convidamos 'um corpo orgânico a fabular', desprendendo-o das ações habituais em imagens puras inventivas, 'dando passagem para o devir-criança' criar, entre um tempo cronológico e um 'tempo-duração das experimentações infantis'. Nesses acontecimentos, 'docências se deslocaram na temporalidade das crianças' e 'currículos movimentaram nossos corpos' em 'cartografias de uma vida inventiva' que se tece na Educação Infantil. Como no exemplo a seguir...

Sala de aula. Crianças. Professora. Atividade. Música. Números. Corpos. Movimentos... No acompanhamento de processos de uma das turmas do grupo cinco, uma professora fez a seguinte proposta de atividade às crianças:

"Vamos separar dois grupos de crianças. Do lado direito, colocarei cadeiras enfileiradas para o grupo um, e do lado esquerdo, cadeiras para o grupo dois. Entregarei uma ficha com um número desenhado para cada criança, de 0 a 10. O objetivo é o grupo de crianças sentar nas cadeiras, uma ao lado da outra, montando a sequência numérica correta. Mas, para ficar mais legal a brincadeira, vamos nos embaralhar no centro da sala e quando eu falar 'já' cada criança sentará no lugar. As cadeiras não estão enumeradas, mas a criança com o número zero tem que sentar numa ponta e as demais vão sentando em sequência. Vocês precisam prestar atenção, pois tem que sentar na ordem crescente da sequência numérica. Ganha o grupo que conseguir terminar primeiro".

Na primeira vez que realizamos a atividade, quando a professora falou 'já', as crianças correram e sentaram em qualquer cadeira. Não se importando com a ordem solicitada. A professora, mais uma vez, explicou como era para ser feito. Chamou todo mundo novamente para o meio da sala e começou a cantar e dançar com as crianças, no intuito de se misturarem, confundindo os grupos...

“Já!” Algumas crianças se atentaram à ordem dada e sentaram nas cadeiras correspondentes às suas fichas. Outras, não estavam preocupadas com isso. Eram impulsionadas por uma vida insurgente que pulava e dançava no agenciamento dos corpos que se reinventam em meio à atividade. O plano-sequência e a linearidade dos fatos foram cortados pela desordem dos movimentos de crianças que desejavam corporificar outras possibilidades para a situação proposta, as quais não se prendiam às normas, mas desdobravam outros acontecimentos...

Apostar no movimento inventivo dos processos de *aprenderensinar* e na experiência como algo que nos acontece no plano de imanência da escola, nas redes de *saberesfazer*es do cotidiano escolar, implica em acreditar que a produção de bons encontros nos *espaçotempos* escolares é possível (LOURENÇO, 2015, p. 143).



Imagem 45 – Um, dois, três e já... Corpos que agenciam uma vida insurgente.

Os acontecimentos diversos, experimentados com crianças e professores, nos fizeram perceber que a vida é insurgente *quando* desacostumamos nossos corpos às práticas reprodutivas, *quando* permitimos nossos impulsos criadores entrarem em devaneios, *quando* desejamos resistir àquilo que nos despotencializa, *quando* dançamos os corpos em movimentos outros, *quando* fabulamos imagens escola pela potência do falso das imagens cinema, *quando* produzimos pensamentos com as crianças, *quando* acreditamos, sonhamos, imaginamos e vivemos uma vida imanente na Educação Infantil.

Como a nossa aposta por uma vida pulsante, inventiva, potente, que habita os cenários escolares, não se encerra aqui, convidamos o/a prezado (a) leitor (a), a movimentar outras imagens escola pelos desdobramentos de um corpo coletivo orgânico que, ao entrar em um devir-outro, se põe a fabular. Compartilhamos, então, o desejo que move nossos corpos-pensamentos a continuar: Que imagens escola outras, as crianças e os professores produzem nos encontros com a potência dos signos artísticos nos cotidianos escolares?

Agradecemos por embarcar conosco em nossos desejos coletivos que tecem essa imagem-texto-dissertativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- BARROS, Gustavo. Simondon e infância: outros possíveis para a educação infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias, 2017.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Edições 70. Março, 2001.
- BRANDÃO, Rebeca Silva Rosa. **A formação de docentes discentes atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação). UERJ. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CARRASCOZA, João Anzanello. Um encontro (para se guardar) com Manoel. In: BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; LEITE, César Donizetti Pereira. Inventividade nas imagens errantes: micropolítica estética e devir-infância. In: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.21, n.1, p. 47-62, jan./mar. 2019.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos entre imagens, sensações e afecções. Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias, Rio de Janeiro, **Anais**. Rio de Janeiro: Proped/Uerj, 2013.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas no/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii; 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da. O cinema como linguagem potencializadora dos processos de aprender-ensinar. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.32, n.63, p.77-91, dez. 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; ROSEIRO, Steferson Zanoni. O professor cineasta: sob a ótica da câmera e da arte de produzir planos. In: **Linha Mestra**, n.27, ago. dez, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. As Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas**. Tese. (Doutorado em educação matemática). UNESP. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Pensamento da Diferença na pesquisa em Educação: Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de ideias, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre, RS: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Elenice Mattos. **Entre Surdez e Cegueiras, Fantasmas e Lobisomens: trajetos e devires de um cinema em uma educação de adultos**. Tese. (Doutorado em informática na educação). UFRGS. 2013.

DELBONI, Tania Mara Z. G. F. Movimentos de corpos de alunos (as) que vibram na criação do conhecimento como o mais potente dos afetos. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012, p. 49- 62.

DELEUZE, Gilles. **Imagem-Tempo**. 1985. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. Brasiliense. 1ª ed., 2007.

DELEUZE, Gilles. **L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor. Transcrição traduzida disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Ed. 54, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade**; 24 (n.spe.): 67-75, 2012.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognição**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 19, n. 3, p. 529-546, 2017.

FERREIRA, Amauri. **Introdução à Filosofia de Bergson**. Editora Yellow Cat Books: São Paulo. 2015

FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Pensando os currículos com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil**. Tese. (Doutorado em educação). UFES. 2013

GALLO, Sílvio. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; GOMES, Helder Januário da Silva. De quem é o currículo? Problematizações por uma educação não soberana. **Revista Teias**. v. 19, n. 55, out./dez., 2018.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; PEREIRA, Dulcimar. A arte do encontro com imagens e personagens estéticos entre os corpos que habitam o currículo. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Cinema e Formação de Professores e Currículos e....** 1ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 47-60.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFES. 2019.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUSMÃO, Luka de Carvalho. **As diferenças e o currículo: reflexões à luz da filosofia bergsoniana**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFJF. 2017.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**. 19(1): p. 15-22, jan./abr. 2007.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicologia**, v. 25, n.2, p. 263-280, maio/ago., 2013.

KOHAN, Walter Omar. A devolver (o tempo d)a infância à escola (prefácio). In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de ideias, 2017.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo** (A Política no Império). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**. Universidade do Porto, Portugal. nº 39, p. 7-23, 2013.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFES. 2015.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PINTO, Silmara Cristiane. **A experiência do aprender no ensino de Filosofia por entre signos e afectos**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP. 2016.

PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. Tese (Doutorado em educação). UFES. 2016

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). UFES. 2015.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFES. 2011.

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

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SANTOS, Daniele Vasco; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. **Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política**. Curitiba: CRV, 2016.

SARAIVA, Carola Freire. **Arte, Imagem e Infância: articulações com o pensamento infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEBET, Gabriela. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias, 2017.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, Set./Dez., 2005.