

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

ANGELA FRANCISCA CALIMAN FIORIO

**PENSANDO O CURRÍCULO COM AS CRIANÇAS: OU
SOBRE APRENDIZAGENS INVENTIVAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**VITÓRIA
2013**

ANGELA FRANCISCA CALIMAN FIORIO

**PENSANDO O CURRÍCULO COM AS CRIANÇAS: OU
SOBRE APRENDIZAGENS INVENTIVAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

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

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

VITÓRIA
2013

Elaborado por Hermelinda P. P. Martins – CRB 6/ES - 522

F521p Fiorio, Angela Francisca Caliman
 Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas
 na educação infantil / Angela Francisca Caliman Fiorio. - 2013.

 167 f. : il. ; 29 cm

 Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço.
 Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo,
 Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, 2013.

 1. Currículo. 2. Criança - cotidiano escolar. 3. Fotografia - uso.
 I. Ferraço, Carlos Eduardo. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
 III. Título.

CDD 375

ANGELA FRANCISCA CALIMAN FIORIO

PENSANDO O CURRÍCULO COM AS CRIANÇAS: OU SOBRE APRENDIZAGENS INVENTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração Currículo, Cultura e Formação de Educadores.

Aprovada em ____ de _____ de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço. (Ufes).
Orientador.

Profª Drª Janete Magalhães Carvalho. (Ufes).

Profª. Drª. Mª Elizabeth Barros de Barros.

Prof Dr Antonio Carlos Rodrigues de Amorim.

Profª Drª Maria da Conceição Silva Soares.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às crianças,
sendo essas as linhas pulsantes da produção do conhecimento
e as intercessoras dos meus/nossos pensamentos em currículo.

Efêmera e eterna,
a criança *imagemnarrativa*
acompanha a escrita da tese e
faz retornar o que há de mais sagrado e belo
na experiência da vida e
que nós professores, corpos em formas várias,
podemos/somos chamados a fazer existir...

AGRADECIMENTOS

Temos, na tese, uma possibilidade de criação sem criador – eu explico: trata-se de uma criatividade sem criador que inventa tudo aquilo que toca, inclusive o *si mesmo* não gramatical, uma espécie de terceira pessoa. *Um si mesmo* que é sempre uma matilha, uma espécie de intermédio que vai de um para o outro, uma singularidade não gramatical, porque pesquisar é um procedimento que foge da ordem da imitação e do controle e cai no movimento da polifonia, da manifestação do novo e do acolhimento da diferença. Muitos poderiam dizer que esse é um empreendimento solitário, que a tese é de autoria de uma pessoa, Angela. De certa forma, o nosso nome aparece na folha de rosto como a autora. Ao mesmo tempo, tal empreendimento não é possível se estamos a sós. Tudo isso é resultado de muitos encontros, e são eles que queremos destacar.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Ferraço, pelo privilégio de compartilhar os estudos e o grupo de pesquisa. Agradeço por sua orientação, seu respeito às minhas escolhas e, acima de tudo, por acreditar e confiar em mim e em meu trabalho. Esse encontro foi indispensável para a elaboração desta tese e conferiu (confere) um sentido especial à minha trajetória acadêmica e profissional nos últimos nove anos, desde o mestrado iniciado em 2004.

Agradeço aos colegas professores do Núcleo de Pesquisa em Cultura, Currículo e Cotidiano (NUPEC3).

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, atenção e carinho com que acolheu o convite para avaliar este trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pela qualificada formação pública e gratuita que nos possibilitou cursar o Doutorado.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Vitória que por meio de decreto viabiliza licença com vencimento para os/as professores/as que desejarem dar continuidade aos estudos e as pesquisas tão importantes para a qualificação da educação pública deste país. Em especial, destaco a importância dessa Instituição em minha trajetória como professora e pesquisadora.

Agradeço ao Centro Municipal de Educação Infantil “Larissa Pereira Batista” – direção, professores e estudantes – pelas múltiplas aprendizagens construídas no tempo em que estivemos pesquisando juntos.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos e amigas que tiveram paciência e compreensão pelas ausências.

Ao Fabiano, pelo amor e cuidado que ele tem por mim e pelo incansável estímulo às minhas escolhas profissionais.

RESUMO

Ninguém consegue sair ileso de um encontro com o currículo e com a escola, principalmente diante de relações tão assimétricas de poder que não valorizam o que as crianças têm a dizer. Quantas narrativas curriculares *sobre* as crianças? Quantas narrativas curriculares *com* as crianças? As narrativas e as fotografias se seguirão nesta pesquisa, porque com elas nos colocamos a pensar nos processos de criação curricular, explorando novas sensibilidades, novas maneiras de ver e falar, a partir das redes de sentidos, forjadas nos contextos vividos, imaginados ou pensados, *dentrofora* da escola. Também incluímos a forma como as crianças se relacionam com as práticas pedagógicas dos professores e do modo como se relacionam com a escola. Nessa perspectiva, interessa-nos pensar em como os usos (CERTEAU, 1994) da imagem fotográfica são capazes de afetar (e até transformar) as práticas curriculares, traçando algo da potência da/na imagem fotográfica em sua função fabuladora por meio das oficinas de fotografias realizadas com as crianças em virtude da pesquisa. A fotografia se torna potente como um recurso para provocar a invenção tessitura de outros sentidos em currículo não porque em sua materialidade ela está repleta de sentidos de currículo *à priori*, mas porque pode ou não, ao ser usada (CERTEAU, 1994), ao ser vista pelas crianças, agenciar outros possíveis para o currículo. Assim, o foco da discussão não é a fotografia em si nem a criança em si, ou seja, não há protagonismo nem da criança nem da fotografia. O foco está nas relações, naquilo que nos passa, isto é, na experiência estética (LARROSA, 2004b) que ocorre ao entrarmos em contato, ao vermos, ao compormos com as fotografias! Nesse sentido, pensamos as oficinas de fotografias como um dispositivo de criação e produção de acontecimentos em currículo, considerando-as máquinas de fazer “*ver e falar*”, o que as justifica como uma estratégia narrativa capaz de produzir acontecimentos na imagem e no mundo. Que sentidos de currículo são produzidos em multiplicidades? Pelas minoridades pretendemos movimentar nosso pensamento: que quer pensar um currículo como fabulação sem dizer o que ele é, mas no que ele vai se transformando com a chegada das crianças. No encontro das imagens com as palavras, em que o currículo vai se transformando? Sob a mesma superfície chamada currículo em extensão com as crianças, co-habitantes, encontrar os modos de olhar esse currículo e de dizê-lo por meio das fotografias, das narrativas, dos cartazes, dos desenhos, das poesias... As conversas com as crianças provocam o real, colocam em desequilíbrio algumas ideias feitas em educação, exigindo reordenações e invenções de outros pensamentos para a educação. É dessa criação de efeitos impensáveis que surge a invenção de currículos possíveis. Aprender a olhar mais (até cansar!) aquilo que não percebemos no dia a dia tem uma dimensão política muito importante; por meio desse gesto (que aprendemos com as crianças) podemos criar um novo pensamento político em educação. A partir daquilo que nos dá a ver, as crianças vão inaugurar sentidos impertinentes, desestabilizadores daquilo que chamamos de currículo e escola. O desafio consiste em falar da força contida na imagem fotográfica sem vontade de interpretá-la ou descrevê-la, mas escrever e pensar pelas fotografias num movimento de criação de sentidos e acontecer por elas.

Palavras-chave: Currículo. Cotidiano. Criança. Fotografia.

ABSTRACT

Nobody can get away from a meeting with the syllabus and the school, especially before such asymmetrical power relations that do not value what children have to say. How many curricular narratives about children? How many curricular narratives with children? The stories and photos will follow in this research, because with them we stand to think in processes of curriculum creation, exploring new sensibilities and new ways of seeing and speaking, from the networks of meanings, forged in experienced, thought or imagined contexts, inside or outside the school. We also include how children relate to the pedagogical practices of teachers and the way they relate to the school. In this perspective, we are interested in thinking about how the uses (Certeau, 1994) of the photographic image are able to affect (and even transform) the curricular practices, tracing somewhat of the power of the photographic image and its fabling function through photographic workshops held with the children by virtue of the research. The photograph becomes as powerful as a resource for provoking the texture invention of other senses in the curriculum in its materiality not because it is full of meanings curriculum *a priori*, but because it may or may not be used (Certeau, 1994), to be seen by children, to tout other possible for curriculum. Therefore, the focus of discussion is neither the photo itself nor the child itself, i.e., there is no role for the child or the photograph. The focus is on relationships, what happens to us, that is, the aesthetic experience (LARROSA, 2004b) that occurs when we touch and read, as we compose with the photographs! Accordingly, we think the workshops of photographs as a device for creating and delivering events in curriculum, considering the machines to "see and talk"; what justifies such a narrative strategy capable of creating events in the image and in the world. What ways are made in multiplicities curriculum? By minorities we intend to move our thought: we want to think of a resume as confabulation without saying what it is, but it is transformed with the arrival of children. In the encounter of the images with words, what is the curriculum being transformed into? Under the same surface called curriculum of extension with the children, cohabitants, to find ways to look at this curriculum and say it through photographs, stories, posters, drawings, poems... Conversations with children provoke reality; it puts some ideas made for education out of balance, requiring the reorder and inventions of other thoughts for education. It is this creation of unthinkable effects that arises invention of possible curriculum. Learning to look further (till you drop!) that which we do not realize on a day by day basis, has an important political dimension, through this gesture (we learn from the children) we can create a new political thinking in education. From what we can see, the children will usher in impertinent senses, unsettling what we call curriculum and school. The challenge is to speak of the power contained in the photographic image unwilling to interpret it or describe it, but writing and thinking through the photos to create movement of senses and make it happen through them.

Keywords: Every day. Curriculum. Child. Photography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Quem sabe ainda sou uma garotinha?”	19
Figura 2 – Formação continuada.	36
Figura 3 – Redes de saberes-fazeres tecidas em meio a brincadeiras e conversas.	37
Figura 4 – Placa de identificação.	40
Figura 5 – Dentro fora da escola.	42
Figura 6 – Uma experiência de eternidade!	46
Figura 7 – Sala de aula vazia... ..	46
Figura 8 – Memórias de uma escola.	47
Figura 9 – Tudo junto de novo!	47
Figura 10 – Uma atenção desatenta.	54
Figura 11 – Os sujeitos da pesquisa... ..	58
Figura 12 – O devir-criança da professora.	64
Figura 13 – Invenção da professora.	66
Figura 14 – A criança gagueja na língua.	73
Figura 15 – Fluxos de escrita: escrever “sem saber”.	75
Figura 16 – Escrever é não ser interrompido... ..	77
Figura 17 – Os sentidos de escola.	80
Figura 18 – O que foge numa sala de aula?	89
Figura 29 – “Estar” na escola.	94
Figura 20 – Câmera, bocas, mãos e cliques... ..	95
Figura 21 – O que nos ensina este gesto?	101
Figura 22 – Micropercepções.	102
Figura 23 – Fabulações... ..	108
Figura 24 – Novos modos de ver e falar.	111
Figura 25 – “Um monte de cabeças pensando!”	112
Figura 26 – “O tempo não para!”	114
Figura 27 – Uma experiência estética com a fotografia.	115
Figura 28 – Fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora.	120
Figura 29 – Fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora.	121
Figura 30 – Um elã poderoso.	125
Figura 31 – Como acessar a experiência temporal na criança?	126
Figura 32 – Os grupos e as populações que nos povoam.	135

Figura 33 – Fabular é criar caminhos...	137
Figura 34 – O devir-mestre do aluno.	138
Figura 35 – “Eu sou assim”: Meu tempo é hoje!	140
Figura 36 – Uma boca ardente, sem dente...	141
Figura 37 – Oficinas de fotografia com as crianças.	143
Figura 38 – Fazer e fazer e fazer até ficar diferente!	144
Figura 39 – Os vazios da imagem clichê.	146
Figura 40 – O devir-todo-mundo-junto.	148
Figura 41 – Rodas de conversas...	151
Figura 42 – Uma imagem dentro da outra.	153
Figura 43 – A Mariana, a Gleice, a Karina...	155
Figura 44 – Ver com as mãos, com o corpo...	160
Figura 45 – Foto de arquivo pessoal.	162

SUMÁRIO

1 INFÂNCIA, UMA VIDA...	12
2 FRAGMENTOS DE UMA VIDA IMANENTE: QUE FORÇAS AS CRIANÇAS EXERCEM EM NOSSA VIDA?	16
2.1 SOBRE ALGUNS CONTEXTOS DA PESQUISA	32
2.2 CONTEXTUALIZANDO AS REDES QUE NOS LEVARAM À ESCOLHA DO ESPAÇOTEMPO DA PESQUISA	36
2.3 O QUE NOS LEVA EM BUSCA DO TEMA/PROBLEMA DE PESQUISA?	45
3 COTIDIANOS, RIZOMAS E EXPERIMENTAÇÕES: ENTRELAÇAMENTOS DAS LINHAS QUE SE CONECTAM EM IMAGENS NARRATIVAS QUE COMPÕEM OS ENREDAMENTOS DO CMEI “LARISSA PEREIRA BATISTA”	55
3.1 COMO O COTIDIANO SE DÁ A VER?	55
3.2 “A LINGUAGEM QUE FALA ANTES DAS PALAVRAS”: OS FLUXOS SONOROS E GESTUAIS DOS QUE LEEM E ESCREVEM “SEM SABER”	60
3.3 SENTIDOS DE ESCOLA: “SUA HORA É AGORA!”	75
3.4 COMO AS CRIANÇAS ESTÃO NA ESCOLA?	82
4 PESQUISA COM OS COTIDIANOS: IMAGENS NARRATIVAS, CONVERSÇÕES E OFICINAS DE FOTOGRAFIAS – MEMÓRIAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM CURRÍCULO COM AS CRIANÇAS.	93
4.1 OFICINAS DE FOTOGRAFIAS: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	112
4.2 RODAS DE CONVERSAS	121
5 IMAGENS NARRATIVAS A FABULAR CURRÍCULOS COM CRIANÇAS	134
5.1 FABULAR É CRIAR CAMINHOS E SEGUI-LOS COTIDIANAMENTE...	134
5.2 APENAS-UMA-CRIANÇA-APENAS	145
5.3 O OLHAR CRIA ROMANCES...	154
6 REFERÊNCIAS	162

1 INFÂNCIA, UMA VIDA...

Como esse pensamento do infantil
 - que não busca o verdadeiro, mas produz o acontecimento –
 pode criar algo tão fugidio, tão singular como um golpe de acaso?
 Como? A não ser pelo canal,
 onde uma criança entoa simulacros;
 senão por seus membros fragmentados,
 por seu corpo sem órgãos,
 por sua pele,
 na qual, se articulam as profundezas e a superfície;
 senão lá, na boca de uma criança,
 onde os gritos se recortam em fonemas, morfemas, semantemas;
 lá onde o corpo de uma criança
 separa-se do sentido incorporeal do infantil.
 Nesta boca aberta,
 onde cai a voz do outro,
 e faz sobrevoar por cima dela os elevados ídolos;
 na voz alimentícia de uma criança,
 a formação do sentido infantil
 e a chispa do seu pensamento
 fazem passar séries divergentes que formam a supercriança,
 além-da-criança: o infantil.
 (CORAZZA, 2004)

A pesquisa aqui apresentada buscou *usar*, no sentido cereteuniano, conceitos e noções de alguns autores não se prendendo, necessariamente, a significados fechados, mas ampliando-os de forma que se mostrassem úteis para o nosso pensamento e para a investigação com os cotidianos, ou, como Gilles Deleuze gosta de fazer, usando-os como caixas de ferramentas.

Apesar de ficar atenta às críticas, porque sempre há muitas negociações em torno dos sentidos produzidos, tenho um preço a pagar que é o risco pelo qual todos nós passamos ao usarmos (ou roubarmos) os conceitos e/ou noções dos autores para multiplicar seus sentidos e expressar nosso desejo na escrita.

O desafio é conseguir traduzir, na escrita, os efeitos desses encontros e deixá-los operar em nossas análises ao ponto de fazermos um uso *menor* da língua, sem perdermos de vista que temos um objetivo a alcançar.

Atingida pela maneira de ler de Gilles Deleuze, a qual se faz sentir desde a pesquisa de mestrado (2006), procurei me aproximar dos conceitos a partir daquilo que o texto movimenta em mim sem, contudo, querer capturá-los. Algo que cria um efeito (uma reação, um gesto, uma alegria, um estado) no corpo de quem está lendo ao ponto de desejar continuar e, sem perceber, se envolver.

É um acontecimento; um acontecimento que não pertence a nenhum grupo ou pessoa. O sentido não é atribuído a alguém como posse, nem alguma coisa como atributo, mas se passa entre, parecendo um ímã que atrai e afeta. Não acredito, sob hipótese alguma, que seja um “vale tudo”, mas que o sentido da leitura é disparado no encontro, um duplo encontro ou duplo roubo, entre a obra e o leitor.

Talvez esta seja *“uma boa maneira de se ler hoje que é de conseguir tratar um livro como se escuta um disco, como se vê um filme ou um programa de televisão, como se recebe uma canção”* [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p.11). Isso tem a ver com a ideia de que aprendemos por meio da afecção mais do que pela compreensão do texto, sobre o que o autor quis dizer com isto ou aquilo, como se o sentido morasse no enunciado, e nós, leitores pouco críticos, tivéssemos a triste tarefa de tentar procurar a origem do sentido – que poderia ser encontrado na história de vida, por exemplo.

E mesmo que busquemos, na contextualização do que foi vivido, pistas para se integrarem às nossas análises, nela não podemos nos deter sob pena de ficarmos presos a um determinado lugar; podemos ir até esses lugares, mas para deles sairmos. Embora nossa produção acadêmica seja necessariamente solitária, até porque só conseguimos produzir na solidão, como se fosse uma experimentação sobre si mesmo, nossa solidão é extremamente povoada. É uma solidão que propicia encontros porque ninguém consegue criar do nada, no vazio.

A produção acadêmica depende de encontros e encontros são roubos e roubos são sempre criativos. Encontram-se pessoas, movimentos, ideias, acontecimentos... O encontro designa um efeito, um ziguezague, algo que se passa entre dois como uma ponte. Roubar um conceito, para Deleuze e Parnet (1998), é produzir um conceito novo fazendo seus sentidos se desdobrarem ao infinito.

Nesta maneira de ler – que não é exclusiva de Deleuze – não há questão alguma de interpretação nem de compreensão: *“os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam”* (DELEUZE; PARNET, 1998, p.12).

Há, neste pensamento, um deslocamento ou inversão de valores realizados por Deleuze. O que realmente importa na leitura não é a interpretação, nem a ideia, nem o conceito, mas a experimentação, o agenciamento, é sempre o agenciamento. *“É isso agenciar: estar no meio, entre, sobre a linha de um encontro, co-funcionamento”* [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

Nesse caso, o sentido é disparado no encontro. Ele deixa de estar vinculado a uma ideia ou conceito, porque não existe independentemente dos encontros (o sentido depende de nós e das coisas para acontecer). É um efeito produzido, algo que se movimenta entre as palavras e as coisas, fugidamente, passa *entre* os corpos.

Isso que passa é um acontecimento, coisas que não capturamos, só sentimos seus efeitos incorporais, intensos, infinitos... por isso, difícil de localizá-lo tanto no sujeito quanto no objeto. Este elemento, tão fugidio, presença marcante na filosofia deleuziana, estamos à cata – como expressá-lo?

Na busca por modos de expressão que sejam intrínsecos à experiência (LARROSA, 2004), que possam ter lugar na academia e nessa tese, alguns efeitos deste estado de afecção podem incidir, principalmente, na tentativa de escrita da tese, que não se separa da maneira de pensar sua composição.

Ou seja, quero dizer que esta tese não é um composto de capítulos, mas de platôs, são quatro platôs. Como assinalam Deleuze e Guattari (1997), em nota dos autores, referindo-se ao modo como encaram um livro, na abertura de *Mil Platôs* (vol. 5), dizem que “*em certa medida esses platôs podem ser lidos independentemente uns dos outros, exceto a conclusão, que só deveria ser lida no final.*”

Levando em consideração que esta “quase tese” é uma continuação da dissertação, no sentido de afirmar as potencialidades dos seus efeitos rizomáticos sob os meus processos acadêmicos e profissionais e pessoais e... Quero explorar as potencialidades da noção de rizoma, tomando por base o pensamento formulado por Deleuze e Guattari (2004, p. 33), na medida em que sugiro uma leitura que não seja conduzida por uma ordem crescente das coisas, seguindo a lógica do desenvolvimento, indo do primeiro ao último platô.

Isso implica dizer que “*um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs*”; ou seja, que a leitura dos platôs pode ser feita independentemente da ordem, até porque algumas discussões não se esgotam em cada um, elas vão e vêm, zigzagueando; aí, o leitor fica achando que está “faltando” alguma coisa e lá, em outro platô, ele vai encontrá-la (ou não) diluída ou misturada. Outra hipótese pode ser que, ao passar de um platô para outro, haja um estranhamento com a mudança de ares ao se encontrar com outro tom.

Enfim, para dar a ler o conjunto das possibilidades teórico-metodológicas oferecidas nesta pesquisa, realizada com as crianças do CMEI “Larissa Pereira Batista”, distribuído por entre os platôs, segue um mapa das múltiplas entradas e saídas por onde o leitor pode delinear *um* trajeto para sua leitura: Indaga sobre as forças que as crianças exercem em nossa vida e na pesquisa, entrando no devir-criança não para lembrar da criança que fomos, mas para nos levar em busca da infância da vida e da educação. Como as *imagensnarrativas* operam nas práticas educativas, na composição dos currículos e nas nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos? Por que as pessoas do cotidiano, em especial as crianças, não são reconhecidas como criadoras de currículos?

A tese procura criar alguns procedimentos de pesquisa com as crianças para investigar currículo com os cotidianos. Pensando na possibilidade de criação curricular *com* as crianças, que se difere muito de uma proposta curricular *para* as crianças, a fabulação pode abrir caminhos para a invenção de outros sentidos em currículo, tal como evidenciado nas falas de Júlia, Milena e Jonatan:

- Tem gente aqui, que só faz bagunça. A tia manda sentar, não senta; a tia manda fechar a boca, não fecha; a tia manda fazer o dever não faz... (JULIA - informação verbal)
- É, e conversa o tempo todo! (MILENA - informação verbal)
- E o Jonatan? "Se acha", ele pensa que é um professor! (JULIA - informação verbal)
- Eu gosto de falar muito mesmo... É porque eu gosto de fazer mil coisas ao mesmo tempo. Ah, eu sou assim... Fico andando para lá e para cá e não paro nunca! Eu misturo capoeira com luta. Não dá para separar! Será que pode misturar? Eu misturo tudo! (JONATAN - informação verbal)

2 FRAGMENTOS DE UMA VIDA IMANENTE: QUE FORÇAS AS CRIANÇAS EXERCEM EM NOSSA VIDA?



Figura 3 – “Quem sabe ainda sou uma garotinha?”

Fonte: imagem produzida por uma criança.

Há um devir-criança sem o qual a criação se tornaria reprodução levando o corpo ao exílio e não ao engendramento de *uma* vida imanente. Devir-criança não é imitar uma criança ou manter semelhança com ela. Devir-criança também não é regredir a um estágio anterior do desenvolvimento, pois o devir não corresponde a uma ordem classificatória, pelo contrário, ele é uma *involução*. Desta forma, devir-criança não é voltar à infância que vivi, lembrar a criança que fui e escrever sobre isso. Como tal, ainda sou uma criança!

Eu que me interesso pela infância não quero fazer arquivo; e nem quero que pensem que não valorizo os arquivos, eles são muito importantes como fontes de pesquisas inesgotáveis. Mas, para o que pretendo neste início de tese, acredito que falar da minha infância, nos termos do arquivo, não me levará em busca da infância da vida, da infância da educação, dos cuidados com a nossa própria transformação. Por isso, evito falar de minha infância biológica. Da mesma forma, procuro apresentar a criança (*uma* criança, indefinida) como ela pode ser e não como algumas pedagogias mostram – vaga, única, a mesma.

Fazendo isso, penso estar seguindo uma pegada deixada por Deleuze quando insiste no artigo indefinido “uma” para evocar as multiplicidades, as relações rizomáticas. Somos seres múltiplos. A vida, nas mãos desse autor, ganha uma tendência que cria direções divergentes, indeterminadas, compreendida em sua força de virtualização para além do problema da hereditariedade.

Segundo Pélbart (2011), para Deleuze, é por intermédio das fissuras, das bifurcações que uma vida nova é possível. Mas ele diz que essa vida está em toda parte, em todos os momentos pelos quais um sujeito passa, vida de virtualidades, singularidades e acontecimentos. Pelo que pude perceber, aqui está a potência do indeterminado – quer dizer, não há finalização, mas contínuos processos, uma longa linha que se estica de acordo com o nosso consentimento.

Talvez por isso Deleuze goste de usar a palavra *involução* para referir-se à vida. Somos seres do tempo porque incorporamos o tempo; estamos sempre nos tornando, sempre começando de novo; somos, por isso, marcados por falhas, erros;

como se o “se” se estendesse até o si. O se e o si em conjunção tirando proveito um do outro num encontro: o se do mundo com o si de todos nós. Como tais, somos crianças! Porque circulamos entre idades, fluímos entre as ações, deslizamos entre as ordens. Saber crianciar-se não é permanecer criança, mas devir criança, adolescente, idoso, e assim por diante.

A infância está no futuro – naquilo que estamos sempre tornando-nos, sempre à beira, nunca completos – como na passagem de Nietzsche nas três transformações em que o leão vira uma criança. Somente quando o leão se transforma em criança ele ganha força para lutar contra os valores estabelecidos. Devir-criança é uma forma de acessar o plano molecular ou, o que dá no mesmo, de entrar no campo da experimentação.

Em “*O que as crianças dizem*”, Deleuze (2004, p. 73) escreve que “[...] a criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente”. Este meio (molecular) está repleto de intensidades, fluxos e velocidades. “[...] Todos nós somos moléculas. Uma molécula numa rede, uma rede molecular” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 61). É nesse sentido que o devir-criança nos lança em movimentos de desterritorialização, fazendo-nos apanhar as linhas que são fugas das formas instituídas (adulto, escola, infância, currículo), tecendo com essas mesmas linhas uma rede de resistência, feito uma máquina de guerra, pronta para combater o pensamento dominante e lugares-comuns.

Não há dicotomia nesse pensamento, porque fugir não é abster-se deste mundo e dos contextos aos quais fazemos parte, mas com estes contextos, de dentro deles criar formas diferentes de viver, sejam eles a escola, sejam a família. As linhas que tecem essas redes de conexões são, na maioria das vezes, invisíveis/imperceptíveis – como nos tornamos algumas vezes – como as linhas que sustentam os móveis que ficam pendurados no teto das salas de aula da Educação Infantil. Para percebê-las, é preciso chegar mais perto, porque, ao longe, os móveis parecem flutuantes, vindos do nada, desconectados. Isso que parece invisível tem a potência do conectivo “com” da pesquisa com os cotidianos.

Neste caso, quero trazer algumas experimentações na/da pesquisa “com” os cotidianos em que as crianças souberam explorar a potência desse conectivo por meio de um *quase-objeto* técnico usado, como, por exemplo, a máquina fotográfica e a fotografia, como um *meio* com o qual traçaram alguns mapas que correspondem à maternidade, ao passeio no parque, à expressão do rosto do pai e da fotografia como um gesto de amor.

Sem passar despercebida pelo Daniel, uma das crianças envolvidas na experimentação, a máquina fotográfica usada na pesquisa de campo lhe trouxe várias memórias. Inclusive, desde antes de nascer! Parece que para Daniel seu nascimento foi um acontecimento do qual ele participa, agora no presente, por meio das fotografias. Seria esta uma experiência que o faz experimentar o gostinho da eternidade? A cada nova mirada, ele renasce como criança em um *continuum* presente. Ao contar as suas histórias, traçar suas linhas de vida, fica nítida sua alegria e vibração, sua singularidade e seu modo de sentir e perceber, e de se relacionar com as fotografias; explorando, inclusive, o rosto do pai (um meio repleto de intensidades) que o embala até a cama – como faria isso se não sentisse a expressão do amor no olhar do pai? E como é bom experimentar a sensação de ser amado!

Não estaria Daniel pensando o ato de fotografar como um gesto de amor? Ao nos mostrar uma infinidade de fotografias de seu álbum de família, isso fica quase evidente. O que é isto de sair num dia de domingo para tirar fotos na Pedra da Cebola? É o desejo – *“eis como começa uma criança. Se o devir é um bloco, um bloco de desejo então também é uma criança. Ser criança é passar sempre por devires [...]”* (GODINHO, 2012, p. 49). E Godinho (2012) acrescenta: *“Como faz a criança que está já sem cessar a pensar e a fazer o seu pensamento?”* Pensar é o que a criança não para de fazer e dizer.

- Tia, não vamos tirar umas fotos hoje mais não? (Daniel - informação verbal)

- Não, não vai dar... (Ângela - informação verbal)

- Domingo, tia, nós fomos lá na Pedra da Cebola pra tirar umas fotos lá. Mas só que minha mãe pegou a máquina emprestada com a irmã dela. (Daniel - informação verbal)

- E tirou as fotos? (Ângela - informação verbal)
- Tem um monte de foto de bebê. Meu irmão e eu. Andando de bicicleta, pescando. Lá em casa tem foto da minha mãe e do meu pai casando. Ela está de noiva. (Daniel - informação verbal)
- Tem tudo isso Daniel? (Joel - informação verbal)
- Tem meu pai me deitando na cama quando eu era bebezinho. (Daniel - informação verbal)
- Seus pais se casaram a pouco tempo? (Ângela - informação verbal)
- Tem muito tempo já. (Daniel - informação verbal)
- Você viu o casamento da sua mãe? (Joel - informação verbal)
- Não. Eu estava na barriga dela mas meu irmão já tinha nascido porque meu irmão nasceu primeiro. Depois ela tirou uma foto lá do médico quando eu era bebezinho, mamando... Um monte de foto. (Daniel - informação verbal)
- Um montão? Então ela gastou toda a bateria! (Joel - informação verbal)
- A bateria de quê? Ah, não, minha mãe tinha uma máquina só que quebraram tudo. Meu irmão mexeu. Não tem meu carrinho de controle que eu te falei? Tem, não sei quanto de tempo que ele não anda mais. Sabe por quê? É por que... Não é porque a pilha não acabou não, é porque tem que carregar a pilha pra ele andar. Se a pilha estiver ruim... Ele tem cinco pilhas. (Daniel - informação verbal)
- Caracas, cinco pilhas? O do meu amigo leva seis mas é um caminhão! (Joel - informação verbal)

Quero dizer que o devir-criança não é um mero infantilismo da pesquisadora ou do adulto e nem do pensamento. O que de fato me chama atenção nas crianças, e de modo especial as que participaram desta pesquisa, é o que está em jogo em suas questões, por exemplo, *“tia, não vamos tirar umas fotos hoje, não?”*. Percebam que ela pergunta pelas fotos, por uma multiplicidade de fotos, não há determinismo nessa questão – o artigo indefinido *umas* revela a força de um pensamento infantil que é múltiplo. Além, é claro, de querer saber a razão pela qual não tirariam mais fotos naquele dia.

Pergunto, quando se dá essa interrupção no pensamento da criança? Em seu último texto, Deleuze (2005) define o plano de imanência por *“uma vida”* e avalia seu índice pelo artigo indefinido. *Uma* vida chama a atenção para o artigo indefinido como um sinal da imanência: *“ela não existe em alguma coisa, para alguma coisa, ela não*

depende de um objeto e não pertence a um sujeito”, ou seja, é uma construção coletiva. As intensidades que operam em *uma* vida são de singularização, são vibrações que compõem a vida de uma criança ou de uma pessoa adulta e permanece inseparável das determinações da vida cotidiana.

A indeterminação é apresentada aqui como uma força que nos move e nos inquieta a partir da qual nos colocamos a pensar. Este imenso vazio contido no artigo indefinido está implicado numa noção de tempo em que os sentidos (de uma vida, por exemplo) pretendem valer não pelo que foi dado, mas pelo que pode ser produzido/criado ou agenciado. Entretanto, a indeterminação requer uma ousadia e uma coragem para sustentar essa abertura plena de possíveis a partir da qual múltiplas virtualidades possam ser atualizadas. O projeto de Deleuze e Guattari (1995, p. 8), como eles mesmos afirmam na apresentação do livro *Mil Platôs*, vol.1, é fazer uma teoria das multiplicidades

[...] e tentar mostrar como as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

Nesse caso, a indeterminação se torna plena de forças, desejos e paixões e é por isso que *uma* vida existe na imanência em que tudo se torna uma questão de produção. Produção é um conceito chave muito usado pelos autores para desfazer os equívocos a respeito das ideias de naturalização com conteúdos inatistas, evolucionistas.

Deleuze explicita que a vida individual, assim referida pelo artigo definido, permanece inseparável das determinações empíricas. A vida da criança é também inseparável das condições empíricas de sua existência. Por sua vez, o artigo indefinido, tal como aparece na expressão *uma* vida, não marca como tal, ao contrário do que se poderia imaginar, uma indeterminação empírica. Ou seja, a criança continua ali, empiricamente determinada, mas em um entretempo, eis que sua presença exprime uma criança como singular, isto é, como uma determinação da imanência. A função do artigo indefinido é marcar essa determinação do singular. O que singulariza uma vida são os indefinidos de que ela é feita, ou seja, virtualidades, acontecimentos, singularidades [...] (ORLANDI, p. 73).

Quando um sujeito ou um objeto caem fora do plano de imanência, eles são tomados como universais, contidos nos lugares determinados pela organização social, cooptados pela subjetividade capitalística. Mesmo assim, assinala Deleuze, há uma variação contínua na vida, de modo que há uma coexistência entre a vida marcada por determinações e *uma* vida singular. Essa situação ambígua já havia sido tematizada por Michel Foucault em meados dos anos 70. Isso me lembra Pelbart (2011), quando diz que muito cedo Foucault intuiu que aquilo mesmo que o poder investia – a vida – era precisamente o que ancoraria resistência a ele, numa reviravolta inevitável. Mas, segundo Pelbart (2011, p. 13), *“coube a Deleuze explicar que ao poder “sobre” a vida (biopoder) deveria responder o poder “da” vida (biopotência), a potência “política” da vida, na medida em que ela faz variar suas formas, e reinventar suas coordenadas de enunciação”*.

Trata-se, em ambos os casos da vida, na sua dimensão de produção e reprodução, que o poder investe e que emerge daí, desse mesmo movimento, os processos de resistência. Isso explica a existência do prefixo *bio*, em *biopoder*, como um regime geral de dominação sobre a vida e, em *biopotência*, como a potência de vida da multidão. A biopotência inclui o trabalho vital, o poder comum de agir, a constituição de uma comunidade expansiva – um dispositivo ontológico.

Segundo Pelbart (2012), pode-se pensar numa “vontade de poder” que, na sua expansividade, tem por efeito a “transvaloração dos valores”, destruição e criação de novos valores, portanto, característica de um poder positivo, de um poder constituinte, criador. A esse aspecto constituinte do poder o autor atribui a função ético-política do pensamento. Cabe a ele sondar os processos de produção das forças subjetivas implicadas na vontade e no desejo de recusarem a ordem hegemônica, forjando percursos alternativos.

A própria noção de vida deixa de ser definida apenas a partir dos processos biológicos para tornar-se uma virtualidade molecular coletiva em que o *bios* é redefinido intensivamente. Ao se descolar de um contexto reduzido, a vida ganha uma amplitude inesperada e *“passa a ser redefinida como poder de afetar e ser afetada na mais pura herança espinosana.”* (PELBART, 2011).

Para Deleuze (2005), *uma* vida singular pode até parecer sem individualidade e como exemplo privilegia as crianças bem pequenas quando diz:

Todas as criancinhas se assemelham e quase não têm individualidade; mas elas têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos que não são características subjetivas. As criancinhas são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência, e mesmo beatitude através dos sofrimentos e das fraquezas. (DELEUZE, 2005, p. 4).

Quero dizer com tudo isso que há um devir-criança que nos envolve e nos captura e que transforma a nossa escrita em uma questão de vida; a escrita tem a ver com a vida, com a nossa vida. “*Acho que se escreve*”, diz Deleuze, “*porque algo da vida passa em nós*”. E pode ser qualquer coisa. Escrever é devir. É nos tornarmos alguma coisa. Tornar-se criança, por exemplo, não é uma questão de idade, mas uma condição da experiência. Uma condição a ser buscada ou inventada! Nesse caso, posso me tornar uma criança em alguns momentos, e noutros, um leãozinho.

No entanto, de qualquer maneira, o que faz sentido para mim, neste trabalho de escrita, é tentar, como diz Deleuze em sua entrevista concedida a Claire Parnet (1996), “[...] *devir-criança através do ato de escrever, ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância [...]*”. Restaurar a infância, a nossa e a do currículo, mas não aquela infância tal como foi vista durante séculos pelo ideal humanista; aquela não existe. Talvez nunca tenha existido. E a infância do currículo? Restaurar a infância do currículo significa afirmar a experiência (aquela que é tão viva na criança), a novidade, a diferença, o impensável; significa inventar encontros, palavras, gestos, movimentos, cores, sons, continhas, brincadeiras, atividades, regras. Esse é o ponto culminante de nossa pesquisa. Pensar um modo de inventar ou achar as infâncias dos currículos, fazendo dos nossos saberes e fazeres cotidianos lugares onde sempre será possível encontrar diferentes percursos.

Restaurar a infância do currículo nesta tese, passa pelo exercício de pensar um currículo com as crianças a partir do qual novos modos de ser e estar na escola sejam apontados. Como, por exemplo, chamou-me muito a atenção, o desejo declarado da maioria das crianças de estarem sempre juntas nas atividades, no recreio, pedindo ao professor que organizasse a sala em forma de rodinha. Talvez esse elemento fale das experiências afetivas que são travadas na escola e do

quanto potencializam as aprendizagens. Esses elementos, entre outros, nos convocam a pensar numa inversão nas relações já estabelecidas entre infância e currículo tal como nos aponta Walter Kohan (2003). Assim, ao invés de nos preocuparmos por buscar uma fundamentação para apresentar um currículo para educar as crianças, buscar imagens da infância para também educar o currículo.

Desta forma, podemos pensar o lugar da infância e do currículo na educação das crianças. Pensando nesta possível relação, entre criança e currículo, quem não tem intimidade com o currículo, ele pode até parecer mínimo, reduzido a questões tais como: O quê? Como? Quem? Aí, ele ocupa um lugar comum, fácil de encontrar... Mas, quem o experimenta todos os dias com toda sua intensidade e complexidade, também ele pode ser a imensidão e o transbordamento das invenções das infâncias (de professores e crianças) que compõem com o currículo – são as crianças que encontram suas invenções ou o currículo está cheio desses lugares? As crianças encontram esses lugares ou elas os inventam?

Certamente, as duas situações podem acontecer, até porque, concordando com Larrosa (2004) que inventou uma relação radical entre a experiência e a infância, mesmo que guardemos alguns lugares para a criança (inventar) dentro de um currículo, com muita frequência, pelo que podemos perceber, elas nunca estão nos lugares que a elas reservamos, nem sempre aceitam as medidas das coisas que as ensinamos, muito menos a medida do nosso poder: isso é a experiência da criança com a escola. Uma experiência radical! Vital!

Aquela infância idealizada, biologizada, *“não sobreviveu à globalização, à escolarização cada vez mais precoce, nem mesmo às imagens pervertidas da publicidade [...]”* (SKLIAR, 2012, p. 15). A infância torna-se outra; algo que não é a *“criança hoje na escola”*. Por isso não adianta querer encaixar as crianças da escola (que têm rosto, gesto, sonhos, nome, sofrimentos) naquela imagem (angelical, tabula rasa) de infância.

Certamente, seria muito difícil escrever (uma tese) por escrever, só para cumprir uma formalização da academia sem transformá-la num caso de vida, de testemunha

em favor da vida. Ressalto que a palavra vida, na tese, está sendo pensada do ponto de vista da política, ou seja, como potência afirmativa da vida e que não deixa de ser, segundo Pelbart (2011), por extensão, uma micropolítica. Seria possível dissociar vida de micropolítica, levando em consideração que apostamos nos processos de transformação em curso no cotidiano?

Se me perguntarem por que me envolvi na ideia de que as crianças criam narrativas curriculares, diria que é porque me senti extremamente incomodada com a ideia de que as crianças agem como se fossem uma “folha em branco” ou uma “esponja” sobre as quais vamos depositando tudo o que sabemos, que temos e que acreditamos ser o melhor para elas. Talvez seja por isso que privilegiei, em minha tese, as práticas de liberdade de pensamento que revelam modos de viver, de exercitar a infância (*uma* infância) mesmo sem ser criança – muito embora existam crianças sem infância. Talvez seja por isso que a criança faça parte do tema desta tese; e não me refiro ao seu protagonismo nesta pesquisa, mas à interseção formada entre a criança, o currículo e a fotografia.

Se o percurso para chegar até aqui me permitiu chegar à criança por meio de uma escuta atenta ao que elas estão me dizendo, e dizem de muitas maneiras, com o corpo, com o sentimento, com o silêncio, com seu olhar, com seus trabalhos, com suas perguntas, com seu choro, com sua birra, com sua teimosia... é porque me coloquei na mesma estrada. No entanto, estou aqui em outro contexto muito mais amplo do que a sala de aula e que se refere a uma pesquisa de campo com os cotidianos de uma escola de educação infantil. Neste caso, lancei mão de alguns dispositivos para chegar até as crianças. São muitos os dispositivos para chegar até elas, mas escolhi as conversas, as oficinas de fotografias, o material de desenho e alguns objetos, contanto que permitam nos conectar ao movimento das criações no currículo que decorrem de suas variadas experimentações.

Poder falar em nome de nossas experiências, de nossas intensidades, das multiplicidades que nos povoam, falando poeticamente, querer dar conta de uma atmosfera mais feliz, mais leve, da passagem de um “ar fresco” ou mesmo de “rajadas de vento” que revelam a passagem da criança pela escola e que, ao passar

por ela, deixa suas marcas, sua maneira de pensar, sentir e ver que nos permitem, a nós professores e demais funcionários da escola, descolar-nos um pouco das coisas prontas, dos sentidos já dados, enfim, de tudo aquilo que vivemos cotidianamente. Muitas coisas mudam com a chegada das crianças. Mas o que muda? Mudamos nós mesmos e o mundo que cada um de nós cria e conhece. Muda a subjetividade que faz com que passemos, de uma hora para a outra, ver, sentir e pensar de modo diferente do que estamos acostumados.

Algumas mudanças que acontecem nessas experiências são palpáveis: como o caso da professora Jolita ao relatar, no dia do conselho de classe, ter mudado seu tratamento com uma criança ao saber, pelo tio, que os pais eram usuários de crack e que o menino ficava na rua o resto do dia e, à noite, ia dormir na casa da avó. A criança em questão quase sempre chegava a escola sem sua folha de dever de casa ou, quando conseguia trazer a folha, esta estava toda suja e engordurada e o dever sem fazer – era sempre um constrangimento para a criança, percebeu a professora, que não conseguia explicar as razões, calando-se diante das evidências. Diante disso, no local onde ficava uma página vazia, lembrando que a atividade não havia sido entregue, a professora passou a colar a folha do dever que deveria ser feito em casa, em branco, e pedia que a criança a fizesse em sala mesmo, para que seu caderno também ficasse tão bonito e completo como o dos demais coleguinhas da classe. Lá pelo mês de setembro, estava dizendo toda satisfeita, a professora, o seu aluno havia melhorado bastante, inclusive, o seu suposto “comportamento agressivo”. Disse que conseguiu essa mudança sem ajuda da psicóloga.

Na ocasião do primeiro conselho de classe, ao conversar com o tio da criança, a docente pediu-lhe que entregasse aos pais um encaminhamento para que a criança fosse levada ao psicólogo da prefeitura lotado no posto de saúde da região. Era só chegar lá e marcar a data do atendimento. Nesse mesmo dia, disse o tio à professora que não levaria o tal encaminhamento, pois *“a senhora entende, me desculpe mas não posso fazer isto, não. A senhora não sabe como eles são”*, referindo-se aos pais da criança.

É deste modo que posso assumir aquilo que estou chamando de cotidiano como um *espaço-tempo* fecundo, considerando-o em sua característica contingente e inventiva, no qual as relações de poder também são elementos fundamentais da nossa experiência cotidiana desdobrada em nossa prática pedagógica que pode incidir, inclusive, sobre a liberdade das crianças no *governo de si* como uma *dobra*. Essa dobradura da linha é o que Foucault chama de “processo de subjetivação”. Já não basta que a força se exerça sobre outras forças, ou sofra efeito de outras forças (relações de poder), também é preciso que ela se exerça sobre si mesma. Dar uma curvatura à linha, fazer com que ela retorne sobre si mesma, ou que a força afete a si mesma. É dessa maneira que a subjetivação se torna uma operação artística, ou seja, uma arte de viver. É preciso conseguir dobrar a linha para construir uma zona onde se possa viver sobre ela, respirar, enfrentar, ensinar, aprender, enfim, pensar.

A importância do devir-criança ou sua contribuição nesta pesquisa consiste em pensar a criança do ponto de vista de uma experiência com a multiplicidade intensiva, imanente ao paradigma ético, estético e político, que suspende o encadeamento cronológico e linear. A dimensão de pesquisa que estamos propondo, como afirma Barros (2000, p. 34),

[...] visa recusar os lugares fixos e as verdades a serem descobertas, ocupando a posição de intelectual nômade, que desmonta verdades e faz toda afirmação ser provisória. As perspectivas científicas acabam por retirar a potencialidade da criação e da ruptura. Não há verdades a serem descobertas ou transmitidas, só existem máscaras e, se tudo é máscara, a possibilidade de mudança nos pertence.

Dessa forma, a autora aposta num pensamento educacional que se mova em direção das perguntas mais do que das respostas. Ou seja, a questão não é procurar pelas respostas totalizadoras e universalizantes e, sim, acompanhar movimentos/processos dos cotidianos escolares e produzir um pensamento problematizante. “*Diríamos, como Nietzsche, que a interrogação é uma das formas de nos tornarmos “mestre e senhor de algo”. Fazer crescer o desconhecimento como parte do conhecer.*” (BARROS, 2000, p. 33).

Na tentativa de superar a lógica capitalística que homogeneíza os universos existenciais, que concebem as experiências em si, isoladas das relações históricas

que as constituem, Barros (2000) aposta numa filosofia da relação: “[...] *o que existe são relações de toda ordem, múltiplas e diferenciadas, vigentes numa determinada sociedade, num determinado momento histórico.*” Diante disso, nos cabe inventar outras formas de experimentação que procure pela pluralidade, pela singularidade e pela diferença. É nos encontros que experimentamos os movimentos que nos forçam a problematizar, mais do que responder, alterando a nossa subjetividade, abrindo-a para o intensivo, ali, onde os fluxos de intensidade nos conectam no circuito ziguezagueante da coexistência entre macro/micropolítica.

De antemão, quero assumir para os leitores a dimensão política da tese que exige, para um começo de conversa, um desvio: uma espécie de deslocamento em mim mesma, colocando em análise os lugares que ocupo cotidianamente, entendendo que os deslocamentos produzem estranhamentos: Uma professora há mais de 20 anos, em pesquisa com o cotidiano de uma escola de educação infantil no município de Cariacica e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFES e muitos outros isto e aquilo. “*De que valeria o empenho do saber se assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos, e não de certo modo, e na medida do possível, o descaminho daquele que conhece.*” (FOUCAULT, 1984).

Sendo assim, de que maneiras posso criar um pensamento novo a partir do que está instituído na educação infantil? Com toda a história que tenho com a escola, em torno da organização que a submete ao disciplinamento e às rotinas (hora de brincar, hora do lanche, hora do almoço, hora da rodinha, entre outras “horas”), às avaliações (preenchimento de fichas, relatórios e encaminhamentos), aos calendários, tudo isso me aponta muitas direções de pesquisa, inclusive aquelas que reproduzem essa lógica prescritiva para pensar a realidade educacional. Mais que isso, é percebo o quanto esse pensamento dualista ainda atravessa o corpo dos professores e das próprias crianças, quando se referem a alguns colegas de turma de forma excludente, entre o que *é* e o que *deveria ser*, dizendo que fulano é preguiçoso e não sabe nada ou que beltrano é bagunceiro e atrapalha a aula.

Como afirma Kohan (2012, p. 43), “*aprendemos com Deleuze a sair do mundo da prescrição e da normativa e apreciar a imanência da vida*”, dando importância ao

que na escola se desenha como criação, cooperação e alegria. Ou seja, aprendemos a deixar de pensar a educação somente como um dispositivo de formação de subjetividades para pensá-la como uma prática disparadora de outros espaços-tempos que interrompem a dinâmica repetitiva da escola.

Quero arrancar da escola os transbordamentos, os gestos, os olhares, as intensidades das experimentações e das descobertas que não entram na numerologia da educação e propus-me a fazer isso viajando no pensamento com as crianças do CMEI “Larissa Pereira”. O que torna possível, em nossa experiência, começar de novo? No meu ponto de vista, podemos 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.

Estamos todos, seres e coisas, inseridos numa realidade que é produzida por uma rede de relações, pertencentes a dois diferentes regimes: extensivos (macropolítica) e intensivos (micropolítica) que coexistem em um mesmo movimento. *“Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo; uma molar e outra molecular.”* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90). Sendo assim, estes dois segmentos não podem ser analisados como coisas opostas, fora do campo das relações que os constituem. Aqui não me importa diferenciá-los apenas, mas distinguir como se dá a minha participação e o meu envolvimento em sua constituição, que produz alterações que façam vazar as multiplicidades/intensidades que constituem tanto a nós quanto as coisas.

Daí a importância de trazer o pensamento ético, estético e político em Deleuze e Guattari na medida em que eles concebem o campo social a partir de uma *micropolítica*, lembrando que, para eles, *“tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica.”* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90). Sendo assim, uma sociedade parece definir-se mais por suas linhas de fuga do que pelas suas estruturas e sistemas; uma sociedade vaza por todos os lados e é

interessante acompanhar seus delineamentos: as bifurcações, os atravessamentos, as conexões, as composições...

Deleuze e Parnet (1998) mostram um modo único de analisar situações políticas mapeando-as, realizando uma cartografia de suas linhas que são de natureza bem diversa: a maioria é uma linha “dura” ou “molar” assim como nossos papéis individuais ou sociais – família, profissão, escola, dentre outros. Ao mesmo tempo, temos as linhas de segmentaridade bem mais flexíveis, de certa maneira “moleculares”, sendo estas compostas por devires. Há ainda uma terceira linha, esta mais estranha ainda: como se ela nos levasse através dos segmentos. Essa linha é a mais complicada de todas, a mais tortuosa, é a linha de fuga. No entanto, as linhas são imanentes umas nas outras, de modo que uma vida, uma profissão, um currículo, uma infância, não se contém numa biografia, numa formação, numa prescrição, numa faixa etária.

[...] Não acreditamos (Felix e eu) numa filosofia política que não seja centrada numa análise do capitalismo. [...] Creio que Felix Guattari e eu, talvez de maneiras diferentes, continuamos ambos marxistas. (DELEUZE, 2008, p. 212).

Por que Deleuze e Guattari se afirmam, de certa maneira, marxistas? Eles dizem: “*o que mais nos interessa em Marx é a análise do capitalismo como um sistema imanente que não pára de expandir seus próprios limites [...]*” (DELEUZE, 2008, p. 12). No capitalismo, só uma coisa é universal, o mercado, que se expressa também por meio da *comercialização* das experiências humanas. E ele se torna uma grande máquina de captura da subjetividade. De fato, o capitalismo se instala quando se cria tanto uma espécie de “*sujeito universal*” quanto um “*objeto universal*”.

Ao falar do pensamento político que diz respeito tanto a ele quanto a Guattari, Deleuze acentua o caráter político da filosofia que ambos desenvolveram nos livros que produziram em dupla. Existe um modo pelo qual a massa de singularidades que somos todos nós possa combater o intolerável. É o devir minoritário ou *devir revolucionário*. Os processos de subjetivação são políticos quando escapam. Nesse sentido, o filósofo em questão nos convida à luta, ao combate. Deleuze não recorre a uma instância dotada de direitos, de poder e de saber para falar do sujeito.

Esse pensamento nos provoca desconforto, mas Deleuze não passa a mão na cabeça de ninguém, ele acredita que é preciso arrancar os possíveis das formas instituídas, inclusive da forma-homem. Certamente, dizendo apenas um “não” pelo que interpretamos desses autores, não é o suficiente. Porque não se trata de ficar na confortável posição da oposição, da crítica pela crítica, contra isto ou aquilo, mas de se colocar *entre*, sem cairmos no movimento reativo, dizendo não a tudo e a todos, feito o leão no deserto, mas afirmando outros modos de fazer e acontecer. Ao entrarmos no *devenir-criança*, a nossa vida pode se tornar imanentemente *uma* vida. Assim, a nossa ação política se torna um ato afirmativo, com vontade de mudança, capaz de suscitar *acontecimentos*.

A força do pensamento em Deleuze encontra sua gênese no ato de pensar do próprio pensamento. Ele desfaz toda a ideia da representação clássica. Um *devenir-criança* do pensamento (LINS, 2009). Um *pensamento-acontecimento* que se transforma em máquina de guerra.

Em Proust e os Signos (DELEUZE, 2003), o filósofo coloca em evidência a problemática dos signos privilegiando a arte. O signo é aquilo que dado não está imediatamente dado, mas insiste em se apresentar de uma maneira aberta como expressão da diferença, daquilo que nos força a pensar. O signo é intensificação de vida. Intensificação de vida não no sentido de fortalecer as identidades, pois intensificar, para Deleuze, é diferenciar. Pensar não está na ordem do logos, mas em outra sensibilidade.

Para isso, Deleuze cria os conceitos de afectos (novas maneiras de sentir) e dos perceptos (novas maneiras de ver e escutar) que são inseparáveis da efervescência dos signos e da violência que provocam no pensamento. É necessário que algo de fora surja nos violentando e nos forçando a procurar os sentidos das coisas. Esses abalos são provocados por meio dos encontros com coisas e pessoas. Por isso, filosofar não é contemplar, é criar. Experimentar é a condição para um novo pensar, pois a potência do devir é “não imitar”. Devir é criar, é levar o pensamento ao delírio. A filosofia, desse modo, não é uma ciência, mas uma arte – uma arte que cria, por isso ela tem seu estatuto maquínico.

Pensar com Deleuze é pensar por linhas de fuga, dobras, rizomas. É criar um pensamento. Pensar o impensado é o maior desafio de quem quer fazer a diferença. A quem interessa um pensamento conformado à ordem estabelecida da Ciência, da Religião e do Estado? Por isso, pensar é um ato perigoso. Um ato político. Falar em criação implica falar numa política de invenção de possíveis. Encarar a vida como ato afirmativo é dizer sim à ela. A filosofia só tem sentido, diz Deleuze, se estiver relacionada com a vida. Provocar uma virada na tradição do pensamento é potencializar a política da *dobra* e da redobra, dos signos da diferença e da repetição.

O devir tem um caráter eminentemente político que está presente em todo tipo de ação tão logo um *acontecimento* abra um espaço-tempo (de uma pessoa, de um fato histórico, de uma instituição) para uma complexidade de linhas de intensidade que desenham fluxos. Como afirmam Deleuze e Guatarri, a criação de uma singularidade é um acontecimento de ordem política. Um devir, independente da matéria que ele percorra ou que ele venha a percorrer, provoca uma política do *acontecimento* e não uma política baseada no estado reconhecido dos indivíduos.

2.1 SOBRE ALGUNS CONTEXTOS DA PESQUISA

Vale a pena contextualizar os processos de formação continuada vividos nas muitas escolas de Cariacica nas quais realizei muitas conversas com os professores da educação infantil, os quais agenciaram estas escritas, precipitando-me num devir minoritário, refazendo os rumos desta pesquisa. Quero ressaltar a importância de ter participado nos/dos processos de formação continuada e aproveitar para agradecer aos amigos e amigas que fizeram o convite dizendo ao seu modo: “*Angela, tem que ser 0800. Pode ser?*”. Falando espinozamente, foram bons encontros, surtiram efeitos, saí transformada. Preciso esclarecer, no entanto, que a minha participação nesses processos não se limitou ao CMEI “Larissa Pereira”, escola que abriu suas portas para nos receber durante os meses letivos do ano de 2011, período de realização da pesquisa.

Em virtude de um calendário de formação continuada aprovado pela secretaria municipal de educação, que garante, em média, dez encontros anuais para a formação, pude entrar em contato com as múltiplas redes de saberes e fazeres desses professores. Alguns desses fios me fizeram pensar a forma de escrita deste texto: Para quem estou escrevendo? Como a escola entra na academia por meio desta escrita?



Figura 2 – Formação continuada.

Fonte: imagem produzida pela escola.

A minha participação e meu envolvimento nos processos de formação continuada nas escolas, potencializados por meio de muitas conversas, debates e embates engendrados com e a partir dos “dados” produzidos em pesquisa no CMEI “Larissa Pereira”, provocaram mudanças na abordagem em virtude de algumas ideias que não se sustentaram diante das argumentações, das redes de sentidos produzidas pelas professoras, enquanto que outras se reforçaram. Como exemplo, a declaração de uma professora: *“O que me parece interessante nesta pesquisa é que percebo o quanto são críticas as crianças, elas observam coisas que a gente nem imagina. Elas me surpreenderam”*. Já outra professora, diante das narrativas das crianças, estranhou-se: *“Engraçado, estas não se parecem com as nossas crianças. São elas mesmas?”*

Só nos damos conta da complexidade do pensamento das crianças quando nos aproximamos de suas redes de sentidos, colocando-nos a pensar e a conversar com elas. Nesse instante, quando esta abertura acontece, as redes de controle se enfraquecem, ficam balançadas, sem sustentação, porque, a partir desta escuta atenta ao que as crianças nos dizem, vemos emergir os processos de negociação diante das divergências dos pontos de vista sobre as coisas e os acontecimentos. O que nos impede de nos colocarmos em conversação com as crianças? Por que nos surpreendemos ainda com o que elas nos dizem?



Figura 3 – Redes de *saberes-fazeres* tecidas em meio a brincadeiras e conversas.
Fonte: imagem produzida pela escola.

Diante da avaliação das crianças que pediam ao professor que organizasse a sala de aula em forma de rodinha, para que pudessem conversar mais de perto e fazer junto com os colegas as atividades propostas, uma professora se justifica, dizendo que faz rodinha, sim, mas não com muita frequência, pois ela precisa manter a organização, a ordem... "Senão, a sala vira uma bagunça geral; imagina, você ter que controlar mais de 25 crianças?" Talvez, por intuição, as crianças percebam o quanto as rodas de conversas, os agrupamentos, as misturas de crianças "minimizam" as relações de poder, colocando em jogo relações mais solidárias, mais democráticas (com chaves diferentes das modernas), lançando mão de outros saberes, quem sabe menos competitivos, menos individualistas, menos fascistas.

Por outro lado, as professoras alegaram também a necessidade de mostrarem os resultados dos trabalhos desenvolvidos com as crianças até para se garantirem no emprego – quem trabalha com o currículo para sobreviver precisa ser organizada, fazer chamada todos os dias, registrar os avanços das crianças, se estão lendo, em qual fase da leitura e da escrita se encontram e como mediar tais processos. Faz parte.

Ao ver os cadernos das crianças da turma da professora Jolita, pude perceber o quanto é organizada! Todas as atividades são coladas no caderno, inclusive as das crianças que faltaram, com data e outras informações. Toda essa organização, entre outras coisas, segundo a professora, revela sua preocupação com aquelas crianças que não frequentam assiduamente e que, por consequência, não conseguem um bom resultado, além daquelas que são “desinteressadas” e que não gostam de fazer as atividades – ela mostrou uns cadernos em branco. Geralmente, nesses casos, a pedagoga, ao tomar conhecimento, procura saber os motivos junto à família, fazendo os encaminhamentos necessários, inclusive para psicólogos, na tentativa de resolver os problemas.

Nesse debate, dando sequência a mesma perspectiva do acompanhamento sobre a vida escolar das crianças, uma professora questionou o motivo pelo qual a vaga de uma criança de sua sala, faltando há mais de dois meses, ainda não havia sido liberada para outra criança, considerando a enorme lista de espera existente na escola devido a muitas crianças encontrarem-se fora da escola, aguardando uma vaga. Ficou claro, nesse debate, a preocupação da professora com a quantidade de crianças que ficam fora da escola e o que isso significa num contexto de carência material daquela região de Cariacica, bem como do quanto a escola pode fazer diferença na vida daquelas crianças.

De acordo com a pedagoga, a falta da referida criança foi justificada e a escola pode segurar a vaga, sim. No entanto, o problema da criança não se referia à doença – motivo questionado pela professora. Numa outra escola, onde também participei do processo de formação continuada, essa mesma discussão também apareceu e a norma era outra. Faltas sem justificativa implicam a perda da vaga, exceção aberta

somente em casos de doença mediante a apresentação do atestado médico. Como pude perceber, há variadas formas de lidar com os problemas surgidos na escola e isso acontece fundamentado em documentos oficiais que dizem o que deve ser feito, quais os procedimentos e as normas. Essa situação não coloca em questão a validade dos documentos, mas, sim, a variação dos pontos de vista sobre os acontecimentos e a forma que cada escola encontra para lidar com suas questões.

A necessidade do acompanhamento está colocada como uma condição de sobrevivência na/da escola tal como foi criada, no seio da ciência moderna, por meio dos seus mecanismos hegemônicos. Para mim que faço pesquisa com o cotidiano, esses mecanismos de controle me dizem muita coisa a respeito das redes educativas engendradas em meio a múltiplos sentidos tecidos pelos professores e pelas crianças *dentrofora* (ALVES, 2010) da escola. Digo isso porque me interessa conhecer outras lógicas em funcionamento, existentes no mesmo *espaço-tempo*, que contam com outros modos de ser, fazer e pensar diferentes. Como afirma Certeau (1994), os fazeres são exercidos por meio de uma arte, ou seja, introduzem novos sentidos para aquilo que está construído. Nesse sentido, cabe-me falar em criações curriculares que trazem à cena do debate educacional questões fundamentais as quais, frequentemente, ficam restritas às escolas, uma vez que surgem das intrincadas e complexas redes do cotidiano. (FERRAÇO, 2005).

2.2 CONTEXTUALIZANDO AS REDES QUE NOS LEVARAM À ESCOLHA DO ESPAÇOTEMPO DA PESQUISA

Em novembro de 2010, iniciei uma conversa com a equipe de Ciências Sociais e Filosofia da Secretaria de Educação de Cariacica na tentativa de conhecer o projeto em desenvolvimento com as escolas da rede, que dizem respeito a inclusão dessas áreas do conhecimento no currículo. Tomei conhecimento desse projeto na defesa de tese de doutoramento do amigo Jair Paiva (2009) que realizou uma pesquisa a partir do referido projeto. Como já havia expressado o desejo de realizar a pesquisa no município de Cariacica, a princípio, pensei dar ênfase ao referido projeto, acompanhando sua experiência de implementação no segmento da educação

infantil. Por meio dessas redes, cheguei ao CMEI “Larissa Pereira Batista”, no Bairro de Bela Aurora, no qual permaneci de março a dezembro de 2011 em processo de pesquisa.



Figura 4 – Placa de identificação.
Fonte: imagem produzida pela escola.

Somos seres compostos de pequenos sistemas incluídos em outros maiores, somos enredados, múltiplos, um composto de linhas... Mas não é só isso, somos também movidos pelo desejo. O desejo é o motor da realização, uma afecção. Entretanto, o desejo não sai de um sujeito em si porque ele não é natural. De acordo com Deleuze, não há sujeito de desejo na medida em que é o desejo o que antecede e pode constituir o sujeito; não sou eu que desejo, embora minha boca diga “eu desejo” – eu me dissolvo primeiro para que depois o desejo me tome e me empurre para uma realização, para uma escolha.

Antes de traçar os percursos e as mediações na realização desta pesquisa, quero registrar minha relação de pertencimento com o município de Cariacica, lugar em que moro há mais de 28 anos, desde a minha chegada do interior do estado. Quero

lembrar que esses mapas não correspondem somente às ideias em movimento na pesquisa, mas a um modo de indagar sobre o lugar do sujeito na produção do conhecimento. Contrariamente à epistemologia que construiu a verdade a partir da não pertinência do sujeito e até de sua dissimulação, Certeau (2011, p. 66) interroga sobre a pertinência ao lugar ao mesmo tempo em que inscreve a impossibilidade de sua identificação ou fixação, precisamente porque tanto a trama do sujeito quanto a da historiografia se fazem na dinâmica da diferenciação. Diz isso porque introduziu no “gênero” historiográfico a necessidade de assumir a “ficção” como uma escrita que declara sua relação com o lugar singular de sua produção, substituindo o pretenso discurso “objetivo” e “neutro” que visa representar o real.

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo. (CERTEAU, 1994, p. 189).

Essa me parece uma tentativa de pluralizar os modos de dizer o real; de criar uma ficção, sendo que a ficção não se opõe ao que é real, pelo contrário, ficcionar é a nossa única atividade quando estamos tratando de criar a nossa verdade. Ou, como acreditava Gilles Deleuze, uma forma de combater uma instância universal, chamada sujeito. É provável que minhas experiências com o Partido dos Trabalhadores e com a Pastoral da Juventude do Meio Popular da Comunidade Eclesial de Base tenham me levado a fazer algumas escolhas. Parte das minhas redes ético-políticas tiveram como referência esse envolvimento; inclusive, minha entrada no nível superior também foi mediada pelas fortes redes de solidariedade e de amizade compartilhadas pelos amigos e pelas amigas do “movimento popular” e da igreja. Muitos professores do cursinho popular (preparatório para o vestibular) estavam com a gente e nos animavam a continuar nos estudos. Fui em frente, mesmo contrariando a vontade da minha mãe que dizia que o Magistério (antigo nível médio) bastava para quem queria ser uma professora. É claro que isso tem um bom tempo, mas optar por uma prática política que fuja dos moldes tradicionais e que se valha do paradigma ético e estético tem me movido.



Figura 5 – *Dentrofora* da escola.
Fonte: imagem produzida pela escola.

A própria equipe da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, durante a nossa conversa, ao tomar conhecimento do meu desejo de pesquisa, sugeriu que eu acompanhasse o Centro Municipal de Educação Infantil “Larissa Pereira Batista” no qual o projeto piloto estava acontecendo. Inclusive, o professor Sandro, também presente nessa reunião, colocou-se à disposição para nos receber em suas aulas com as crianças. Não foi somente ele, mas, na mesma intensidade e alegria, também me recebeu a professora Camila, então diretora da referida escola. Sei também que quaisquer agradecimentos às crianças e às professoras seriam insuficientes diante da abertura que tive, o que me possibilitou olhar de outra maneira aquilo que me habituei a olhar. Nesse movimento, percebi que só é possível pensar diferente se pensarmos juntos! E assim faz todo o sentido realizar uma pesquisa com os cotidianos.

É. Mas o projeto inicial sofreu uma torção. Ao iniciar a pesquisa de campo e as conversas com a escola, as linhas de fuga levaram o projeto em outra direção trazendo a pesquisa até aqui. Por isso, considero importante esclarecer que não tive interesse em pesquisar os porquês e os para quês do projeto de Filosofia e Ciências

Sociais, nem tampouco reafirmá-lo como algo “vital” para a aproximação entre as crianças e a filosofia. Queria, sim, mostrar as mediações e as redes que me trouxeram até aqui.

Além disso, quero fazer uma pequena contextualização da escola a partir da forma que as pessoas que a frequentavam me contaram. O CMEI “Larissa Pereira Batista” faz parte da região 6 de Cariacica, localizado no Bairro Bela Aurora, na Rua Apolo XI, sem número. Atende as crianças da referida região que compreende os bairros de Bela Aurora, Bandeirantes, Vista Mar, Boa Sorte, Vale da Esperança, Sotelândia e adjacências. Em média, as crianças que frequentam a escola fazem parte da classe média baixa, até porque a escola não fica localizada na periferia. O CMEI atende as crianças da periferia também, algumas, inclusive, com risco social, como foi o caso de situações narradas em virtude da pesquisa.

A escola conta com três salas de aula, com vinte crianças cada, totalizando cento e vinte crianças. Há um professor para cada turma e outro professor chamado de “mais um” que veio para colaborar com os professores regentes, dando-lhes condições para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Fundada em março de 1972 com o nome de Pré-escola “Bela Aurora”, funcionava em um prédio alugado na Rua da Vitória, Bela Aurora, possuía somente uma sala de aula e funcionava com duas professoras, sendo que uma delas ficava responsável por todo o funcionamento e administração.

No dia 09/11/1974, foi inaugurada a sede própria na Rua Ferro e Aço com o nome de “Chapeuzinho Vermelho”, constituída de duas salas de aula, refeitório, cozinha, três banheiros, secretaria e despensa. Somente em 2004 foi construída a nova escola na Rua Apolo XI, com três salas de aula, três banheiros masculinos e três banheiros femininos adaptados para crianças da faixa etária, dois banheiros para cadeirantes e um pequeno pátio coberto.

A partir do ano de 2005, atendendo a determinação da Secretaria Municipal de Educação, a educação infantil passou a ser oferecida para crianças de 4 a 5 anos e a Unidade de Ensino passou a oferecer também, em caráter provisório, o 1º ano do

ensino fundamental de 9 anos para as crianças de 06 anos. Após a publicação da Resolução do COMEC nº. 001/06 de 26 de junho de 2006, fez-se necessária a aprovação de funcionamento do CMEI “Larissa Pereira Batista”. Atualmente, a necessidade de aprovação de todas as Unidades de Ensino está publicada no Art. 137 da Res. 031/08. O nome CMEI “Larissa Pereira Batista” foi escolhido em assembleia geral, pela comunidade, em homenagem a uma ex-aluna que morreu ainda criança. A partir de 2009, o CMEI “Larissa Pereira Batista” passou a atender somente crianças de 4 e 5 anos e assim o é até hoje.

Segundo a diretora, nos anos anteriores a 2009, os planejamentos eram realizados quinzenalmente e de forma muito precária. No entanto, a partir de 2009 a Prefeitura Municipal de Cariacica, sob a administração do Prefeito Helder Salomão, adotou uma nova proposta que inseriu na educação infantil o “professor +1”, que realiza as tarefas nas turmas enquanto o professor regente faz o seu planejamento diariamente com duração de 50 minutos.

O projeto deu muito certo na instituição. O “professor +1” trabalha junto aos alunos e professores buscando desenvolver o trabalho da melhor forma possível e em conjunto. Outro fato relevante que não posso deixar de destacar, diz respeito a um dos aspectos da gestão democrática, na qual o diretor é escolhido por meio de eleição da comunidade escolar. Isso se torna relevante politicamente, considerando um passado não muito distante, em Cariacica, no qual os cargos de diretor e coordenador escolar, passavam pelo critério de seleção do Prefeito e dos vereadores, que escolhiam seus “cabos eleitorais”, muitas vezes profissionais pouco qualificados e sem ligação com a área da educação.

As crianças também falaram sobre a escola, mostrando-nos o que mais gostam nela e o que gostariam que nela fosse feito. Como exemplo, falam da vontade de fazer prova tal como o primo e o irmão mais velho que estudam na escola vizinha fazem, porque queriam ganhar uma “nota”, mas a tia não deixa. Na tentativa de as crianças narrarem a escola, por meio das imagens, deixei que ficassem com a câmera nas mãos. Depois de dividi-las em pequenos grupos, saíram pela escola fotografando. Na verdade, essa atividade também fez parte das oficinas, porém, o momento da

experimentação com as fotografias acontecia separadamente para tentarmos criar um pouco de organização na hora das oficinas, momento em que todas as fotos ficariam misturadas – então eu as deixava ver primeiro, até cansarem! Preciso esclarecer que as fotos das crianças também faziam parte das oficinas e este primeiro momento da experimentação era uma prévia em que elas tentavam descobrir a autoria sobre as fotos. Só que, na maioria das vezes, não descobriam.

Um fato marcante aconteceu, num destes momentos, quando levei as tais fotografias impressas para a apreciação, e uma das crianças, ao ver uma foto da sala de aula vazia, só com as carteiras, sem crianças, disse: *“Nossa, que foto feia!”* A suposta autora da foto, discordando do colega, disse-lhe que a achava bonita! Ao ser indagada sobre o motivo de a sala estar sem alunos, respondeu: *“Seu bobo, é porque está todo mundo no pátio!”*

A exclamação daquela criança, o seu espanto com a sala de aula vazia, supõe uma experiência com a escola na qual a criança a concebe a partir da presença das crianças, um lugar de compartilhamento, socialização, encontros. Embora não me lembre de seu nome, essa criança era considerada assídua, participativa, mas também muito falante e elétrica. Era alguém que, certamente, gostava muito da escola e não conseguia imaginá-la sem as crianças, os amigos... Sua fala trouxe pistas de que ali, naquele *espaçotempo*, tinham acontecido experiências marcantes que a faziam desejar estar ali e ser feliz ao lado dos amigos e das amigas e também das professoras.



Figura 6 – Uma experiência de eternidade!
Fonte: imagem produzida por uma criança.



Figura 7 – Sala de aula vazia...
Fonte: imagem produzida por uma criança.

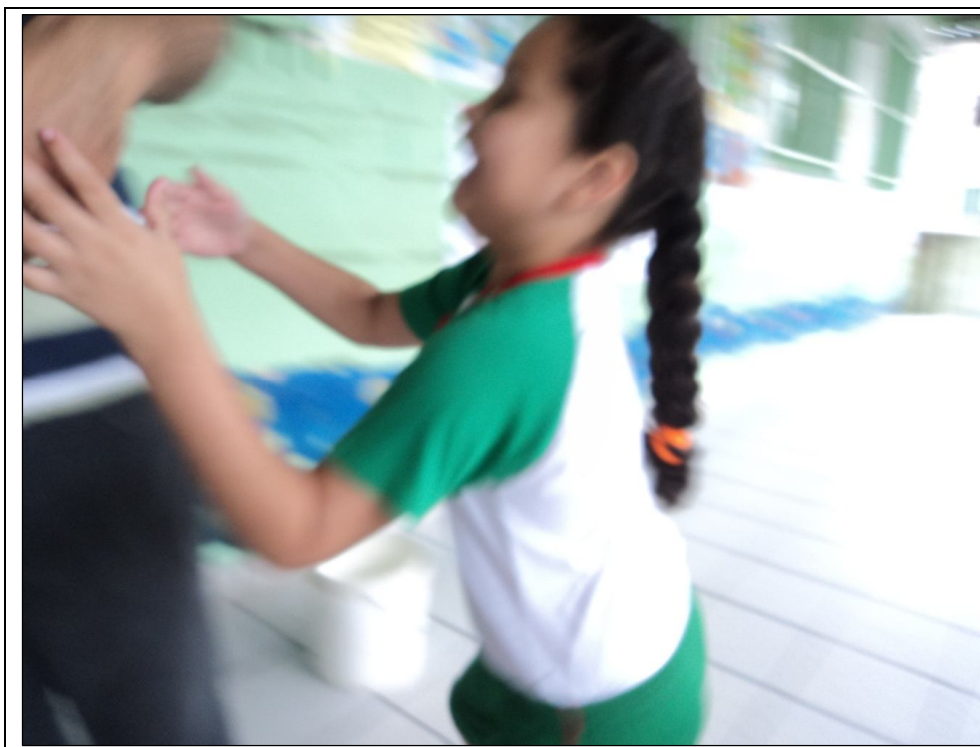


Figura 8 – Memórias de uma escola.
Fonte: imagem produzida por uma criança.

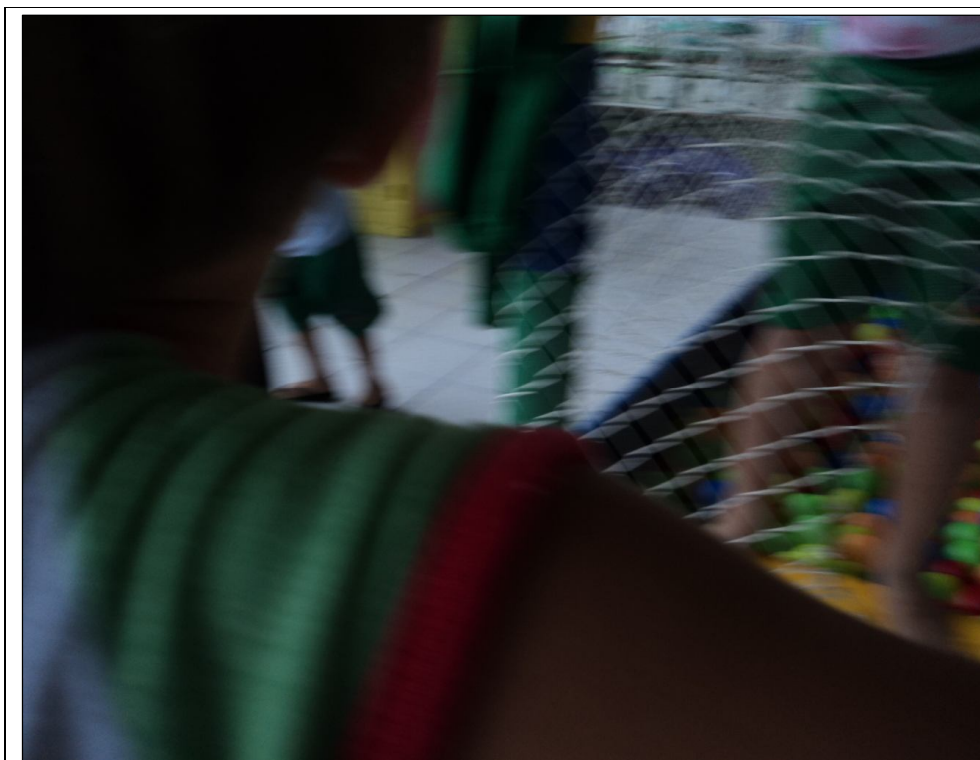


Figura 9 – Tudo junto de novo!
Fonte: imagem produzida por uma criança.

2.3 O QUE NOS LEVA EM BUSCA DO TEMA/PROBLEMA DE PESQUISA?

Venho, desde a pesquisa de mestrado (2006), seguindo uma linha de pensamento a partir de uma perspectiva filosófica que consiste em entrar em conversação com as crianças para viajar junto no pensamento, extraindo desse encontro pistas para repensar o currículo na/da educação infantil como uma modalidade de ensino. É provável que essa experiência venha se processando ao longo desses 24 anos de trabalho na educação (educação infantil e ensino fundamental) com crianças. No entanto, esse devir-filósofo não estava tão formulado quanto hoje. Na ponta da nossa extrema ignorância, não tinha consciência do que estava fazendo – foi pura experimentação. Como nos relatos dos apaixonados: “eu não sabia o que estava fazendo...”, “tinha que ser daquele jeito...”; como no amor: “Somos sempre os últimos a saber!” Na dissertação, entrei numa experimentação com a filosofia deleuziana correndo muitos riscos, entrando num devir com as crianças, na tentativa de não explicá-las ou interpretá-las, mas de fazer proliferar sentidos curriculares, criando uma escrita imbricada com palavras, gestos, imagens, corpos, movimentos, experimentações, sons...

Desse modo, ao invés de tentarmos compreender o que acontece no cotidiano da educação infantil procurando o que é isso ou o que é aquilo, como se as coisas tivessem um ponto de partida e um ponto de chegada, é melhor procurarmos pelo *acontecimento*. Podemos falar de uma dimensão labiríntica do cotidiano, na medida em que sobre ele não se estende nenhum fio condutor explicativo. O risco de nos perdermos nesse labirinto 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, arrancar os devires, as multiplicidades, os acontecimentos. Isso implica cartografar o que está em pleno movimento e que não se submete a nenhuma posição do tipo *é*. Esse verbo é uma espécie de dispositivo de poder para afirmar a identidade.

Rejeito a lógica da explicação, na medida em que ela se arroga dar o sentido último, falar em nome do outro e estabelecer uma relação direta entre causa e efeito, que consiste em dar ao mundo uma única explicação, pressupondo uma

harmonia entre ambas. É comum, por exemplo, ouvir falas do tipo “[...] *ela é desinteressada porque não é estimulada pela família*” ou “[...] *uma boa aula depende de um bom planejamento*”.

O tempo, que compreende a relação direta entre causa e efeito, vive de espera. Nesse caso, o futuro espera passivamente pela chegada do “mesmo”. Ele é a projeção do lançamento de um dado que segue numa única direção. No entanto, para Deleuze o futuro não é um louco devaneio totalitário, mas seu inverso, a abertura infinita do possível que resiste a todas as tentativas totalizantes. Logo, seu movimento recebe o *acontecimento*, porque criar não é esperar; disso já sabia o poeta Geraldo Vandré quando fez a canção “Pra não dizer que não falei das flores”: [...] “Vem vamos embora; Que esperar não é saber; Quem sabe faz a hora; Não espera acontecer”.

Se o pensamento de Deleuze é útil de muitas maneiras, inclusive potencializando algumas questões trazidas por nossas experiências “com” as crianças da educação infantil, isso não é gratuito, faz parte de sua própria experiência “com” a filosofia. Ele mesmo diz isso em *Conversações* (1992, p. 14):

Sou de uma geração, uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinadas com a história da filosofia. A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente [...]. ‘Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo’. Na minha geração muitos não escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom. Quanto a mim, ‘fiz’ por muito tempo história da filosofia [...]. Mas eu me compensava de várias maneiras. Primeiro, gostando dos autores que se opunham à tradição racionalista dessa história [...].

Referindo-se à escrita, Deleuze e Parnet (1998, p. 16) fala que “[...] *o gosto de cada um poder dizer coisas simples em seu próprio nome, de poder falar por afectos, intensidades, experiências, experimentações*” é muito curioso, pois não é em absoluto nos tomarmos por um *Eu*. Ao contrário, poder falar em nosso nome é extrair de nossa vida as *zonas que nos habitam*, os *grupos* e as *populações que nos povoam*, enfim, é um *encontro* com todas as coisas que cruzaram/cruzam o nosso caminho. É poder falar do fundo de nosso subdesenvolvimento, ou seja, daquilo que escapa às significações explícitas, objetivadas, naturalizadas. Poder falar do que

não sabemos e do que ignoramos é combater essa imagem do *saber* entendida como o lugar da verdade e a fonte de todas as respostas.

O combate não é um juízo, mas um jorro de vitalidade. É, sim, uma maneira de acabar de vez com o juízo que impede o aparecimento do novo. Para Deleuze (1997), desenvolvemo-nos por meio de uma política de combates. Somos combatentes quando nos envolvemos num processo em que nossas forças jogam com uma vigorosa vontade de conexão com as outras forças ao invés de destruí-las. A decisão é um turbilhão de forças, de ódio e amor que nos arrasta no combate.

Nessa luta, não nos cabe julgar, ser um juiz; antes, tomar a posse de nosso mundo, sentir e captar o que nos faz potentes e felizes e o que nos destrói e nos enfraquece em nosso potencial de agir, de criar, de apaixonar. A partir de sua leitura com Spinoza, Deleuze (1998) coloca o problema da ética e da aprendizagem em termos de forças vitais – as *afecções*, e não em termos de uma regra que antecipa o que seja o certo *ou* o errado. Precisamos combater as forças que impedem a passagem de nossas paixões.

Por *fora* dos rigores dos organismos e das organizações, podemos encontrar a nossa genialidade e o nosso número nos *signos*,¹ ou seja, naquilo que nos faz pensar sem medida. A medida limita e desvia o *devir*. Ela pretende garantir a estabilidade das relações (hierarquizantes e excludentes) numa posição que só vale pela continuidade, enquanto os *signos* nos expõem à sua violência, inflamando nossa imaginação, constituindo-nos como um ser em *devir* que não pode ser antecipado. Sem a exata medida de tudo e do fundo do meu *desconhecimento* é que posso me envolver com os escritos de Deleuze.

No *meio* de tudo isso, o *logos* se quebra em mil pedaços e, na sua poeira, não reencontramos o que estava dado de antemão. Encontramos o nosso número, o nosso quê, as memórias que nos constituem. Residimos nessa temporalidade obscura em que as convenções não conseguem atingir. Nesta terra estranha, são elaborados os sentidos de *uma* vida e de tudo aquilo que nos envolve, fazendo-nos

¹ Essa análise tem como referência *Proust e os Signos* (2003), no capítulo em que fala do Antilgos.

sentir e pensar. “[...] *o que sabes fazer agora veio tudo [dessas] horas*” (RUSSO, 1988). Nesse caso, “[...] *não basta o compromisso, vale mais o coração e já que não me entendes, não me julgues, não me tentes*” (RUSSO, 1988). Tal cumplicidade não tem *explicação*, só pode ser escrita de uma maneira amorosa.

Agora, no doutorado, desfrutando de uma certa liberdade de pensamento que fui conquistando com o passar do tempo, a formulação da problemática fica mais clara dando um ar de satisfação, de realização – desde que isso não seja confundido como um ponto de chegada que assegure a tranquilidade de um saber conquistado, mas seja concebido como um ponto de onde se faz necessário fazer algumas escolhas. Marcar pontos, de chegada ou de partida, faz parte de uma escolha que traz a marca da garantia, da certeza, daquilo que está dado como pronto e acabado, daquilo que é. Certamente, essa não é uma postura defendida por mim que escolhi trabalhar na pesquisa com os cotidianos.

Como pude perceber, as crianças da pesquisa apresentaram uma forte relação de pertencimento com o momento presente, com o agora, interrogando sobre o que é imediatamente vivido, percebido, sentido. O que conta é o *devir-presente*: a geografia. Mas também a história. O meio e não o começo e o fim. O devir é uma força não-histórica, o que não significa dizer que o devir é a-histórico, até porque Deleuze afirma que o devir abre outro espaço-tempo.

Essa abertura ao mundo dos possíveis marca um momento de transição, de engendramento de processos de singularização em que o tempo (presente) é o agente absoluto da mudança. Entrando nessa brecha do tempo, nesse momento singular, antes que ele nos vire as costas, queremos acessar essa experiência temporal vivida na/pela criança. Mas, qual o sentido de pensarmos nessa passagem, considerando o estado de dependência em que vivem nossas crianças escolares? Quais forças, nas crianças, as fazem tomar o pensamento como uma máquina de guerra apta a combater os aparelhos de captura das subjetividades?

Será que a criança tem que devir-criança para produzir nela uma criança molecular²? Assim como o homem precisa criar um devir-mulher ou um devir-animal, por exemplo? Mesmo assim, os adultos humanizam demais e quase sempre se relacionam com os animais humanamente. Acredito que a criança não tenha que devir, sendo ela mesma um ser do devir. No entanto, isso não quer dizer que sobre ela não recaia muitas determinações como as fases do desenvolvimento, a idade, o que podem e o que não podem fazer, o que podem e o que não podem dizer. Mas que ela mesma seja um plano de imanência, como um campo propício ao crescimento das intensidades.

Faz parte de uma proposta curricular *para* crianças uma concepção de sujeito e de subjetivação. É como se pudéssemos passar ao largo dos encontros – ilesos! A crença no eu supõe a crença na estabilidade. Esse caráter de permanência do sujeito tem a ver com a ideia de não mudança: as crianças são todas iguais, passam pelas mesmas fases, precisam ser agrupadas de acordo com a idade. Então, o currículo pode ser o mesmo também. Nesse caso, as crianças são localizadas, submetidas, tentando fazer delas um conjunto de cópias em série.

Por isso, defendo a necessidade de experimentar um currículo em suas bifurcações, em seus escapes e variações que prioriza a diferença em vez da identidade, sem, com isso, fazer a distinção entre aquilo que no currículo está prescrito e aquilo que acontece, levando em conta que na escola o currículo se realiza como um “aqui e agora”, tudo junto e misturado – numa composição. E, quando as coisas se juntam, não se hierarquizam e nem se ordenam (primeiro matemática, depois artes). Então, como as coisas se iniciam? Por onde começam? Começam pelo *meio*, ou seja, por qualquer lugar. Cada partida é um começar de novo e cada novo começar é marcado pela *inocência*, ao que Nietzsche (2007) traz a imagem da criança para pensar a criação.

² É tornar-se uma criança menor e isso não é uma questão de quantidade, mas de velocidade. É entrar num devir e seguir uma linha de fuga que consiste em resistir diante das formas de enquadramentos que nos impedem de criar; ao passo que uma maioria se define por um modelo ao qual é preciso estar conforme. A criança molecular inscreve a impossibilidade de repetir igual ao modelo, produzindo diferenciações.

Pensando bem, acredito que nós da educação vivemos com muita força esse movimento. Para confirmar isso, lancei mão da ideia de repetição no sentido deleuziano³. Nesse caso, ninguém consegue sair ileso de um encontro com o currículo e com a escola, principalmente diante de relações tão assimétricas de poder que não valorizam o que as crianças têm a dizer. Quantas narrativas curriculares *sobre* as crianças? Quantas narrativas curriculares *com* as crianças?

A repetição é apresentada como potência afirmativa, guerrilheira, que trabalha de maneira subterrânea, sob as normas, sob os conteúdos, sob as disciplinas. As margens, a não linearidade, são apropriadas às invenções, às experimentações⁴, aparentemente veladas. Diria que o conhecimento-moeda, decorrente da reprodução, é marcado pelo conhecimento antecipado, pela não surpresa, pelo tempo linear: O quê? Como? Onde? Quando? Essas questões que tanto interessam ao campo curricular se chocam com o tempo vivido pelas crianças. Porque os sentidos de uma infância não correspondem unicamente a uma etapa da vida humana. O tempo que as crianças vivem é único, é o tempo presente; tempo que abarca o passado e o futuro, tomados numa relação com o devir e o acontecimento:

Infantil do Aion:
Eternamente o que acaba de se passar
E o que se vai passar,
mas nunca o que se passa.
Tempo do infantil;
inteiro como presente vivo nos corpos,
inteiro também nos efeitos incorporais.
[...] “deixai vir a mim o acaso:
inocente é ele, como uma criancinha” (NIETZSCHE, 1986, p. 182)

³ Valemo-nos da idéia de Deleuze (1990) em *Diferença e Repetição* na qual repetir é diferir e que a potência da diferença está na repetição. Desta forma, a diferença nunca faz ponto e nem se dá à conhecer, pois só ganha força e sentido quando entra em relação, quando faz linha.

⁴ A experimentação é condição da criação. Experimentar é pensar, é sair do ciclo das interpretações e dos comentários. É criar um novo tom, falar em nome dos múltiplos devires que nos povoam. Experimentar é repetir. Experimentar nunca é interpretar pois esta se faz sempre em nome de alguma coisa que falta. O que preside a experimentação não é a falta e sim a produção e o desejo.



Figura 10 – Uma atenção desatenta.
Fonte: fotografia produzida pela escola.

As narrativas e as fotografias⁵ se seguirão nesta pesquisa, porque é com elas que me coloquei a pensar nos processos de criação curricular, explorando novas sensações, novas maneiras de ver e falar, a partir das redes de sentidos, forjadas nos contextos vividos, imaginados ou pensados, *dentrofora* da escola. Aí também incluí a forma como as crianças se relacionam com as práticas pedagógicas dos professores e do modo como se relacionam com a escola. Nessa perspectiva, interessa-me pensar em como os usos (CERTEAU, 1994) das imagens fotográficas são capazes de afetar (e até transformar) as práticas curriculares, traçando algo da potência da/na imagem fotográfica em sua função fabuladora por meio das oficinas de fotografias realizadas com as crianças em virtude da pesquisa.

A fotografia se torna potente como um recurso para provocar a invenção e tessitura de outros sentidos em currículo, não porque em sua materialidade ela está repleta

⁵ Vale destacar que a imagem fotográfica é compreendida como um modo de narrativa e que por isto usaremos as duas palavras – *imagensnarrativas* – sempre juntas na tentativa de superarmos uma leitura dicotômica entre ambas.

de significados sentidos de currículo à *priori*, mas porque pode ou não, ao ser usada (CERTEAU, 1994), ao ser vista pelas crianças, produzir, agenciar sentidos para o currículo. Assim, o foco da discussão não é a fotografia em si nem a criança em si, ou seja, não há protagonismo nem da criança nem da fotografia. Elas operam juntas, e a criança, como vi, funciona como um “fator”, um “agente” – ou seja, como algo que faz parte, com sua constituição, seus pensamentos, seus hábitos e sua sensibilidade – que contribui para o processo que é a *experiência estética*. Pelo lado do objeto (técnico), no caso, a fotografia, é também o que objeta e resiste, o que freia e entrava, o que bloqueia e se opõe, o que suscita tensões e conflitos. É como tal que ela entra como “fator” na experiência. O foco está na *experiência estética* para a qual Quéré (2010, p. 32) distingue duas dimensões estreitamente associadas:

[...] há experiência de alguma coisa. Há experiência de acontecimento, de situações, de objetos, de coisas materiais, de pessoas e, mais amplamente, de condições circundantes, ou ainda de ações, de maneiras de agir, de maneiras de operar ou de conexões operatórias entre as coisas. Não é, portanto, das sensações ou das impressões que a experiência é “tida”, mas das próprias coisas e de suas maneiras próprias de se comportar, de se agenciar, etc. E há o *experiencing*, que é uma combinação de *sofrer* e de *agir*, em transações com os objetos e os acontecimentos do ambiente; seus agentes são “*agencies of doing and undergoing*” (agenciamentos de fazer e sofrer).

A interatividade da qual a experiência procede inclui uma dimensão de passividade. Mas exatamente a atividade é nela uma resposta ao sofrido. A experiência é um composto de passividade e atividade. Porém, afirma Quéré (2010, p. 34), uma boa parte daquilo de que a experiência se faz não depende de nós; não podemos controlar inteiramente o que se passa e o que acontece. Além do mais, o que se passa nos afeta. Não lhe somos indiferentes, pois o que se passa suscita nossas emoções. Respondemos de uma maneira ou de outra ao que se passa; portanto, *passividade* não quer dizer “recepção passiva” ou apatia. Do ponto de vista de Dewey apud Quéré (2010), a receptividade implica que nos abandonemos; mas, ao mesmo tempo, a nossa entrega exige uma atividade, que pode ser bem intensa, que é a combinação de *sofrer* e *agir*. Em seu mais alto grau, a experiência é sinônimo de interpenetração total de um organismo com o mundo dos objetos e dos acontecimentos, que permite conferir-lhe outra dimensão, a saber, uma dimensão estética, para a qual contribuem acima de tudo as emoções.

Nesse sentido, quero pensar as oficinas de fotografias como um espaço-tempo da *experiência estética* (LEAL, MENDONÇA, GUIMARÃES, 2010, p. 10) que não justifica sua dimensão *estética* apenas porque aciona componentes de natureza sensível, mas porque a experiência estética é uma forma de relação com o mundo e de negociação com diversas dimensões que constituem o cotidiano, informada, acima de tudo, pela sensibilidade, pela expressão criativa e transformadora do sensível. Como dizem os autores, a experiência estética não é derivada da artisticidade das manifestações, mas remetida “às *relações entre os domínios da expressão e as estruturas da sensibilidade e dos afetos no âmbito da experiência cotidiana*”. Compreendida desse modo, podemos esperar que a experiência estética, tendo um lugar nas oficinas de fotografias, venha criar novas formas expressivas (encarnadas nas imagens narrativas) com paisagens inéditas para aquilo que é chamado de currículo.

Em decorrência disso, quero produzir uma narrativa curricular *com* as crianças, procurando movimentar o pensamento em direção aos sentidos de currículo produzidos com as crianças. Nesse caso, pensar um currículo com as crianças não teria sentido de chegar a uma dada prescrição necessária para o currículo na/da educação infantil. Mas sim, colocar em questão as narrativas que apostam nessa possibilidade. Que sentidos de currículos são produzidos em multiplicidades? Há lugar na escola para a experiência estética com o currículo ou a criança estaria desalojada do mundo? Pelas minoridades, pretendo movimentar meu pensamento: um pensamento que quer pensar um currículo como fabulação sem dizer o que ele é, mas no que ele vai se transformando com a chegada das crianças.

Nos *silêncios* de nossa vida, por *entre* nossas memórias, se localizam os nossos *devires minoritários* e se eles gostam de ficar pelo *meio* é por força de sua potência em protestar e elaborar novos planos de resistência. *E criar é resistir*. Minoritário não tem qualquer relação com a quantidade, mas com aquilo que colocamos em questão numa certa lógica de funcionamento. Isso nos leva a perceber também que os processos de mudanças não vêm a cavalo alado e muito menos por decreto, mas por meio das micropolíticas em curso nos movimentos cotidianos.

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

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo [...] (DELEUZE, 1992, p. 209).

No encontro das imagens com as palavras, em que o currículo vai se transformando? Sob a mesma superfície chamada currículo em extensão com as crianças, co-habitantes, encontramos os modos de olhar esse currículo e de dizê-lo por meio das fotografias, das narrativas, dos cartazes, dos desenhos, das poesias... A partir das oficinas de fotografias, e de modo especial da arte de fotografar das crianças, é/foi possível pensar nessa experiência como forma de resistência e criação. Ou seja, as fotografias produzidas pelas crianças e/ou os usos feitos por elas nos apontam movimentos de criação de currículos para a educação infantil. A partir daquilo que nos dá a ver, as crianças vão inaugurar sentidos impertinentes, desestabilizadores daquilo que chamamos de currículo e escola. O desafio consiste em falar da força contida na imagem fotográfica sem vontade de interpretá-la ou descrevê-la, mas escrever e pensar com/pelas fotografias num movimento de criação de sentidos e acontecer por elas.

3 COTIDIANOS, RIZOMAS E EXPERIMENTAÇÕES: ENTRELAÇAMENTOS DAS LINHAS QUE SE CONECTAM EM *IMAGENS*NARRATIVAS QUE COMPÕEM OS ENREDAMENTOS DO CMEI “LARISSA PEREIRA BATISTA”

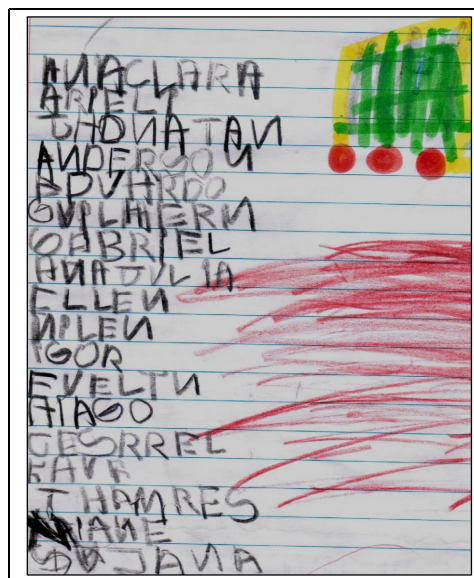


Figura 11 – Os sujeitos da pesquisa...
Fonte: imagem produzida por uma criança.

3.1 COMO O COTIDIANO SE DÁ A VER?

Os sentidos aqui expostos são de uma professora em pesquisa, muito interessada, mais do que nunca, em acompanhar os fluxos dos acontecimentos no cotidiano escolar por meio das formas que as pessoas se narram e se contam, por meio das *imagens*narrativas que circulam na/pela escola, o que não dá para ignorar. Como as *imagens*narrativas de crianças na produção e “usos” de fotografias operam nas práticas educativas, na composição dos currículos e nas nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos? Não há como negar que elas fazem parte das nossas redes, das memórias que nos constituem e que esta pesquisa se faz com as *imagens*narrativas em seu entrelaçamento com a educação, compreendendo-as não somente como “recurso metodológico”, mas também como “personagens conceituais”, tal como o faz Nilda Alves.

Nesse sentido, quero apostar na instituição de um pensamento que se desenvolve com e a partir destes intercessores para que criemos novos conhecimentos sobre os *currículos realizados* (FERRAÇO, 2003) na escola. É sobre este plano de imanência que a escola e o currículo acontecem: o “*plano de imanência é o horizonte dos acontecimentos*”, o “*reservatório dos acontecimentos*”. A escola se desdobra em vários planos de imanência, um dentro do outro, constituindo e convivendo todos numa “*simbiose rizomática*”: o plano da escola, das políticas públicas, das crianças, da comunidade, dos professores.

Nesta complexa trama tecida no *dentrofora* das escolas se constituem as práticas educativas. Acredito que aquilo que se deve ter como referência para as nossas pesquisas não é o “exemplar”, mas a singularidade das experiências que ali se desenvolvem, que, na nossa perspectiva, devem ser analisadas dentro da inteligibilidade das invenções. Mesmo assim, não acho que o acontecimento dê conta de tudo, senão cairia no outro extremo. Trata-se de não colocar tudo no mesmo plano, que seria do acontecimento, mas de considerar que existe um co-funcionamento de forças que se engendram na escola.

A respeito dos personagens conceituais, de acordo com Vasconcelos (2011), eles levam adiante as relações do pensamento com a cena teatral na obra deleuziana.

Isso porque ao destacar, por exemplo, Sócrates como um personagem conceitual do teatro filosófico de Platão, ele deixa claro que não se trata do Sócrates histórico, nem propriamente um simples personagem por intermédio do qual as ideias platônicas seriam defendidas, seu porta-voz ou alter-ego, mas de um intercessor.

Para Deleuze e Guattari (1992, p. 156) o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores e sem eles não há obra. Eles podem ser pessoas, coisas, plantas e até animais; seres inanimados ou animados. O certo é que precisamos fabricar os nossos intercessores que podem ser poemas, músicas, autores, teorias. As crianças. As memórias. É tudo aquilo a partir do qual articulamos nossos pensamentos e produzimos nossas criações e nossas pesquisas – enfim, sem eles, nossas pesquisas não seriam possíveis, pois não criamos nada sozinhas; e mesmo quando acreditamos estar só, tudo se passa sempre com mais de um/a.

Os personagens conceituais são os verdadeiros sujeitos da filosofia. Logo, se descarta qualquer alusão a que os personagens conceituais sejam meramente ilustrativos; eles são pró-ativos na construção de uma teoria. No entanto, tais personagens não são conceitos, pois dramatizam estas teorias; não são ferramentas como os conceitos, pois fazem a filosofia entrar em jogo, eles fazem-nas jogar, como em um jogo de cena. Deleuze e Guattari (1992) afirmam, em relação ao personagem conceitual, que ele não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário:

O filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os "heterônimos" do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste. O filósofo é a idiossincrasia de seus personagens conceituais. E o destino do filósofo é de transformar-se em seus personagens conceituais, ao mesmo tempo que estes personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente. (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 86).

Alves (2010) afirma que as *imagensnarrativas* inicialmente ocupavam importante espaço-tempo nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos que parecia ser o de "fontes" de pesquisa e "recursos metodológicos". No entanto, para a autora, com a ideia de *personagens conceituais* desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995) foi possível entender melhor essa questão, a partir da qual as *imagensnarrativas* passaram a ganhar o estatuto de *personagens conceituais*. Nisso está a força das *imagensnarrativas*, que para Nilda Alves são "*figuras, argumentos ou artefatos que entram como o 'outro' – aquele com quem se 'conversa'*" nas pesquisas que realizamos.

[...] para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas e as imagens de professoras e de outros *praticantes dos espaçotempos cotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como "fontes" ou como "recursos metodológicos". Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de *personagens conceituais*. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como *personagens conceituais* necessários aos processos que realizamos. (ALVES, 2010).

As pessoas usam as *imagensnarrativas* (cartazes, fotografias, desenhos, poemas, dispositivos, argumentos, objetos) para criar memória, para festejar, para guardar,

para narrar, para mostrar a maneira que gostam de ser fotografadas e fotografar, para expor aquilo que pensam e sabem e gostam de fazer.

Para o que proponho neste capítulo, pretendo trabalhar com as *imagensnarrativas* para nos aproximarmos das redes de sentidos que os sujeitos atribuem à escola e ao currículo que realizam. Coisas e/ou dispositivos que reinventam continuamente a docência, como uma mala e uma colcha de retalhos, por exemplo, artefatos inventados pela professora Anita, do CMEI “Larissa Pereira”, que guardam, compõem e distribuem intensidades, singularidades, diferenciações num processo de alfabetização das crianças, um dispositivo que expressa as experiências e as memórias.

- Como eu estava te falando, aqui dentro da mala a gente carrega os amigos que são os outros professores e as crianças que passam pela gente... É onde você descobre o seu eu... Você descobre o seu eu, é um momento para pensar. Pensar em quê? Em tudo que você fez, a experiência deixada aqui dentro, guardada. A descoberta das letras... Esta é a melhor maneira de as crianças serem alfabetizadas. Eu encontrei a melhor maneira de a criança ser alfabetizada aqui dentro da mala para viajar na leitura. Por isto, eu mandei essa mala para casa e quando uma criança retira um livro desse aqui dentro da mala ela vai viajar no universo da leitura porque aqui tem coisas que estão ocultas em nossas vidas mas lendo um livro ele tem tudo... Então, eu coloco essa mala como uma memória que fica para toda vida. Ela representa o meu trabalho, a minha experiência, minha docência, meus cursos... Fica tudo aqui. Eu fecho aqui e o dia que eu quiser eu abro e está tudo aqui dentro. Aquilo vai reviver quando eu me aposentar, quando eu sair vai estar tudo aqui dentro. Lá em casa eu tenho muitas coisas guardadas. Os livros, os portfólios... Essas coisas que fazem diferença na vida da gente e... que fica para sempre... (PROFESSORA ANITA - informação verbal.)

- Ah, e você tem fotos? (Angela - informação verbal.)

- Eu tenho muitas fotos guardadas não sei de quando... Isso aqui para mim é tudo. É tudo! (PROFESSORA ANITA - informação verbal.)

- Sabia que eu também tenho muitas fotos? São muitos álbuns de todos estes anos de trabalho com as crianças... Tem muitas espalhadas pelas escolas que trabalhei também... (Angela - informação verbal.)

- Está vendo esta foto aqui? É da colcha de retalhos... (PROFESSORA ANITA - informação verbal.)

- As crianças adoraram este trabalho... (Angela - informação verbal.)

- Eu fiquei muito feliz também porque as crianças retiraram lá da casa delas um pedaço de retalho que tinha um significado. Houve mães que tiraram um pedaço de retalho de uma toalha porque a criança gostava daquela toalha mas tinha uma referência comigo... Então, ela trouxe para me entregar. (PROFESSORA ANITA - informação verbal.)

- E que fim deu a colcha? (Angela - informação verbal.)

- Bom, no final eu pensei em sortear a colcha entre as crianças e elas mesmas fizeram outra sugestão; na reunião que fiz com elas, me sugeriram bem assim: professora, queremos que você fique com a colcha de retalhos, porque você não vai esquecer da gente nunca mais. Aquilo, eu chorei, sabe? Aquilo me emocionou... Teve criança que trouxe um pedaço da fronha que dorme... (PROFESSORA ANITA - informação verbal.)

Imagensnarrativas que intensificam os movimentos de uma docência que nunca está pronta, nunca está preparada para receber as crianças; ou seja, estou falando de *uma* docência dotada de virtualidades prestes a se atualizar a qualquer momento, porque as crianças não são as mesmas; porque trabalhar com as crianças é sempre uma experiência de alteridade, de um encontro com o novo.

Por isso, uma docência múltipla, errante, aberta aos inúmeros possíveis atualizados a cada ano, a cada bimestre, a cada dia, a cada manhã ao chegar na escola, ao encontrar-se com as crianças em fila, à espera da professora para guiá-los até a sala de aula, cantando uma música enquanto cutucam o colega do lado ou terminam de comer um biscoito, contando uma novidade... Como, no dizer da professora, *“um dia nunca é igual ao outro, nem as crianças; todo ano temos que inventar coisas diferentes para elas. Por exemplo, um projeto trabalhado numa turma não serve para outra. A gente tenta repetir porque ficou legal... mas nunca sai a mesma coisa.”*

Na perspectiva da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, o currículo se constitui nessas múltiplas redes de *saberesfazer*es dos professores e das crianças que atravessam a escola. Esse processo de criação é negociado o tempo todo com aquilo que já sabemos, que faz parte da nossa experiência, mas também com os documentos oficiais oriundos das políticas públicas. No entanto, na prefeitura de Cariacica, a proposta curricular para a educação infantil, na época da pesquisa de campo, estava em processo de construção. De acordo com os professores e com a equipe pedagógica da escola, uma discussão estava sendo iniciada por meio de um questionário encaminhado para as unidades de ensino com o intuito de “coletar dados” para a composição da proposta curricular oficial.

Para acompanhar esses movimentos presentes no cotidiano escolar, lancei mão da pesquisa nos/dos/com os cotidianos ressaltando sua importância para a invenção de

outros sentidos em currículo, potencializando as pistas que as crianças nos dão a respeito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, pretendo trazer as marcas dos sentidos produzidos pelas crianças e pelos professores neste processo de alfabetização, tomando como referência, para esta discussão, a filosofia da diferença e as experiências com o fazer. No entanto, preciso esclarecer que se trata apenas de trazer alguns percursos/mapas traçados pelas crianças a caminho da aprendizagem que estão totalmente voltados para o campo da experimentação com as letras e as palavras, ou seja, não é meu objetivo dialogar com a produção acadêmica da área.

3.2 “A LINGUAGEM QUE FALA ANTES DAS PALAVRAS”: OS FLUXOS SONOROS E GESTUAIS DOS QUE LEEM E ESCRIVEM “SEM SABER”...

A mala que me referi há pouco, entre tantos artefatos inventados na escola, pelos professores e pelas crianças, guarda as experimentações com a escrita, com o pensamento da criança a respeito da escrita, de como se pensa para escrever, de como se escreve para pensar, para ler, para reler, para guardar, para aprender a escrever, de como se conjuga as letras num alfabeto móvel, num movimento ziguezagueante das letras que passam de mão em mão num toma lá dá cá, “esta já é minha”, “devolve minha letra”; uma dança entre as letras até elas formarem uma palavra, um monte de palavras que se desmancham e se transformam em outras tantas palavras incompletas, confusas, erradas, misturadas, caóticas, quase sem sentidos, mas palavras: *“tia, eu consegui escrever mais uma palavra!”*

A professora viaja junto com o pensamento da criança, ela permite que a criança proceda por diferenciações. Pode fazer diferente... pode começar a palavra por onde quiser! Ela acha muito produtivas as diferenças contidas nas tentativas de escrita de suas crianças. Que professora é esta que deixa as crianças experimentarem? A professora se permite pensar o currículo com a diferença; ela sente necessidade de deixar a diferença trabalhar no currículo para que ele se constitua num lugar de vontade de aprender, de fazer junto com os colegas, de pensamento, de multiplicidades. Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença se nele

muitas coisas escapam? Tem professora que se conecta com o devir-criança! Ela acredita na potência da diferença; na força de um pensamento infantil que brota das letras errantes que circulam num currículo sem medo de fazer a diferença, por exemplo, na vida daquela criança que tem desejo de aprender.



Figura 12 – O devir-criança da professora.
Fonte: imagem produzida por uma criança.

Nessa brincadeira com as palavras, com seus significados, com aquilo que elas podem virar, com aquilo que elas podem fazer, com suas virtualidades, usei este poema para brincar com uma palavra, com a palavra “guardar”, para ver o que ela pode guardar, para ver o que ela pode fazer com a gente, para ver o que ela pode fazer com o currículo:

Guardar

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
 Em cofre não se guarda coisa alguma.
 Em cofre perde-se a coisa à vista.
 Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la,
 Isto é, iluminá-la e ser por ela iluminado.
 Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela,

Isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
 Isto é, estar por ela ou ser por ela.
 Por isso, melhor se guarda o vôo de um pássaro,
 do que um pássaro sem vôos.
 Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
 Por isso se declara e declama um poema:
 Para guardá-lo.
 Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda.
 Guarde o que quer que guarda um poema.
 Por isso o lance do poema:
 Por guardar-se o que se quer guardar.
 (Antonio Cícero)

Por que uma mala, justo um objeto que parece mais servir para trancar as coisas do que propriamente reinventá-las a cada dia? Porque a mala da professora guarda muitas coisas e *“guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la. Isto é, iluminá-la e ser por ela iluminado”*. O que a escola guarda? Por que a escola guarda tantas coisas? Porque guarda-se o que se quer guardar, o que se deseja guardar. Guarda-se para olhar quando der vontade, quando estiver aposentada, quando quiser reviver os momentos de sua docência, para criar memória. Mas as coisas não querem ser vistas do mesmo jeito, elas querem liberdade.

Isto quer dizer que há uma atividade, uma experimentação com as coisas que conduz a invenção tanto do sujeito quanto do objeto. Na verdade, as coisas do mundo vão tornando-se coisas para nós quando suas configurações dizem respeito a nós. Nesse caso, a invenção acontece de forma inesperada quando o comum é tornado incomum, diferente e até mágico, produzindo um estranhamento com as coisas, forçando a aprendizagem. Um estranhamento que foge do entendimento e do reconhecimento. Talvez seja este o começo de uma aprendizagem: o choque com as coisas. A aprendizagem parte do choque, e não do cognitivo, contanto que a inteligência venha sempre depois!

“Como alguém aprende?”, pergunta Deleuze (2000, p. 278), ao que ele mesmo responde: *“nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender...”*. Não podemos prever que vamos ter uma ideia, ou que vamos aprender uma língua estrangeira, por

exemplo; mas a aprendizagem pode acontecer na contingência de um encontro que força o pensamento a pensar, a desejar, a querer aprender... É, mas falando um pouco do professor que ele foi, Deleuze (2000, p. 73) acredita que *“nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Os nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos proporem gestos para reproduzir, sabem emitir signos a serem desenvolvidos”* por diferentes caminhos.

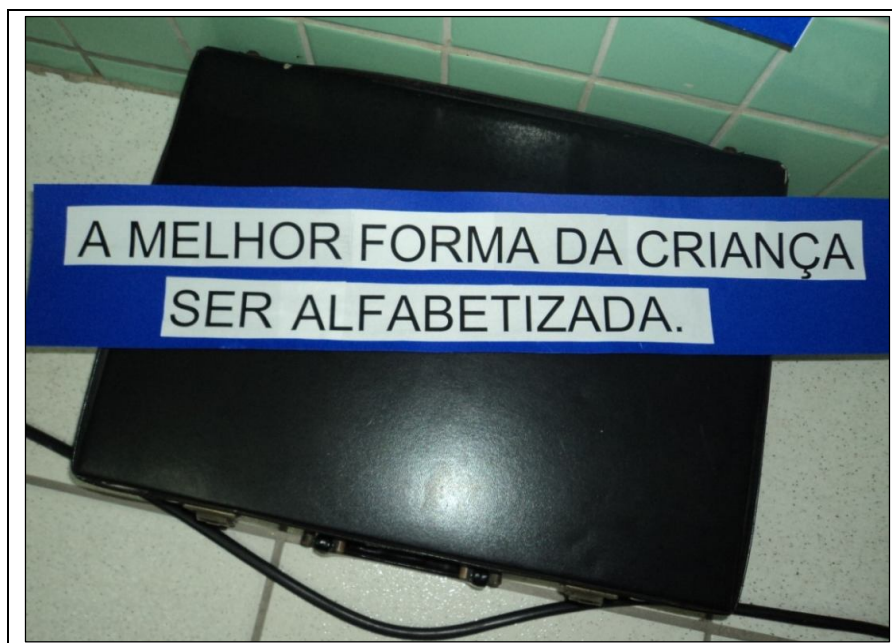


Figura 13 – Invenção da professora.
Fonte: imagem produzida por uma criança.

O trabalho com a mala não visa somente a ensinar a ler e a escrever como um processo que privilegie somente o aspecto codificante da língua: $b + a = ba$, $l + a = la$ que vai dar bala, voltando a atenção da criança ao que já está estabelecido, mas também à oferta de condições para uma “aprendizagem inventiva” (KASTRUP, 2007) que mobilize processos criadores tanto do ponto de vista da alfabetização quanto do ponto de vista da subjetividade. A mala foi um dispositivo encontrado pela professora Anita, entre tantas outras possibilidades de *ensinaraprender*, por onde escorrem os fluxos que potencializam seu trabalho em torno da escrita e da leitura – eixos tão importantes na/para a escola. Também, não é para menos, todos queremos ver nossas crianças lendo e escrevendo e imaginando.

Inspirado em Bergson, Deleuze mostra que a invenção começa com a criação de problemas. Só ensinamos para obter respostas? Um problema, segundo Deleuze (2000), não se esgota em sua solução e muito menos é avaliado pelo seu resultado. A força de um problema reside na paixão de fazermos dançar suas respostas, de deixarmos espaços *entre* as linhas para que caibam novas palavras. Palavras que ainda não foram ditas nem escritas. Seria uma ilusão acreditar que uma pesquisa teria o objetivo de resolver um determinado problema e que, diante de sua consumação, nada mais pudesse ser dito, dando a entender que ele já recebeu sua resposta digna. A não ser que uma produção pretenda arrogar sobre si o poder de anunciar uma verdade e que queira, com isso, convencer alguém. Seria o mesmo que fazer o problema desaparecer, sumir em sua resposta, igual a quando perguntamos “Que horas são?”.

[...] Fazem-nos acreditar que a actividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta actividade, só começa com a procura de soluções, só diz respeito às soluções. [...] sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules [...] (DELEUZE, 2000, p. 267).

Mais importante do que as respostas são as problematizações, ou melhor, na perspectiva de Deleuze, o movimento das respostas provoca problematizações. Elas sempre implicam cumplicidades e envolvimento. Um problema persiste e insiste. É encarnado de relações complexas e de multiplicidades. As problematizações decorrem das experimentações, de uma necessidade que nos força e nos obriga a buscar seu sentido. Dessa forma, as problematizações não existem antes de nós. Elas surgem a partir de nós – a partir do nosso *encontro* com o *Outro*, com aquilo que não somos, que estamos em via de nos tornar e que não é um ponto de chegada, mas um processo.

Nossas questões surgem de nossas experiências; elas não vêm de lugares distantes na medida em que entre o sujeito e o “objeto” existe uma *simbiose rizomática* e uma paixão que carrega ambos, que não suporta nenhum dualismo. Em *O que é Filosofia?* Deleuze fala dessa radicalidade da vida imanente ao fazer da liberdade do agir humano sua marca distintiva, afirmando que a noção de problema tem suas raízes na vida, é a vida que está no ato de colocar e resolver um problema. Sendo

assim, o ensino é muito mais amplo – não podendo ser reduzido às técnicas de como, o que, onde e quem ensinar – o ensino tem a ver com a vida.

Neste movimento, o vivido não se apresenta como o resultado de um sujeito em si que se individualiza, autônomo, que cria para si pertencimentos. Se pudermos falar em autonomia, esta só pode ser coletiva. O que seria uma autonomia coletiva? Como podemos nos despersonalizar? Despersonalizar não é outra coisa senão explorar a vida humana, explorar dimensões possíveis da existência, fora do EU. Como explorar a vida para além da membrana que nos separa? Deleuze nos aponta o devir-outro, a experiência da outridade, um ato de confiança nos homens e no futuro.

Nesse sentido, as problematizações advêm dos encontros e das relações. É isso que faz da aprendizagem um *acontecimento* provocado pelos encontros. Um corpo a corpo – como o surfista e a onda – em que ambos se impliquem mutuamente. Um desterritorializando-se no outro. Só há encontros. Complexas combinações. A nossa chance está na condição de aumentarmos nossa percepção do mundo: quais encontros aumentam a nossa potência de amar e de criar? Quais encontros enfraquecem essa potência? Eis a questão da invenção: ela serve para aumentar o mundo, alargar nossa visão.

A exemplo disso, ficamos muito felizes quando nossos alunos aprendem. Eles também ficam felizes quando aprendem uma nova palavra e comemoram, lendo-a repetidas vezes. É como se descobrissem um novo sentido a cada nova leitura. Essa alegria que atinge tanto as crianças quanto a professora que, embora tenha passado tanto tempo na profissão, não deixa de se encantar com as descobertas e as invenções das crianças. Essa professora só pode estar fazendo de seu trabalho um caso de experiência, tal como descrita por Jorge Larrosa (2004), na qual consegue manter-se atenta ao que está acontecendo com as crianças, ao que se passa com elas, ao que é mais intenso na aprendizagem delas: a professora tenta acompanhar os fluxos sonoros das crianças; é como se elas escrevessem com a boca, lessem com o dedo, falassem pelos cotovelos...

Pelo que me deu a ver diante do que foi sentido e vivido na pesquisa com os cotidianos da escola, a partir, inclusive, das oficinas de fotografias com as crianças, os fazeres curriculares dessas crianças se tornam uma composição de desejo, de alegria e de diferentes maneiras de aprender. Um currículo, assim compreendido, tal como descrito por Paraíso (2010, p. 588) *“possui uma natureza rizomática porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados”*. Tudo isso me leva a crer que um currículo não acontece sozinho e muito menos dentro de uma gaveta. Aliás, sozinho ele nem mesmo existiria, porque seu modo de operação é rizomático e o rizoma, para Deleuze e Guattari (1995, p. 22), sonha com a multiplicidade. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas.

Por isto o mapa faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ele pode ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...].(DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Diferentemente do decalque que nos remeteria sempre ao retorno do “mesmo”, quer dizer, a uma ideia de “*competências*”, como nas intermináveis cópias⁶, por exemplo, o mapa ou o rizoma, de acordo com suas características descritas pelos filósofos, nos remete a uma questão de “*performance*”. “*O mapa é uma questão de performance*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). A partir dessa ideia, podemos pensar o currículo em acontecimento performático. Mas, como lhe atravessa a performance? Trata-se de produzir, no currículo, um movimento que o faça sair de sua centralidade para traçar múltiplos percursos, diferenciados percursos de aprendizagens, ao ponto de substituir sua linearidade pelo entrelaçamento das linhas da vida, do bairro, da escola, para “*inventar vibrações, rotações, danças ou saltos que atinjam directamente o espírito. Esta é uma ideia de homem de teatro, uma ideia de encenador – avançado para o seu tempo*” (DELEUZE, 2000, p. 52).

⁶ Na dissertação de Mestrado (2006), as cópias, em todas as suas versões, “letra de mão” e “letra de livro”, como diziam as crianças, foram problematizadas por elas que não viam sentido algum numa atividade em que passavam quase que uma manhã inteira para concluir. Inclusive, concluir o mais depressa possível, como o fazia Rita. Era uma tática para livrar-se de uma tarefa que não gostava de fazer: “*Tia, quando eu não sabia ler, eu pedia pra minha irmã pra ela me ensinar. Eu gostava de aprender (Rita). - E agora já aprendeu, Rita? (Angela) - Minha mãe mandou eu ler, eu li “tudinho”. Mas este dever aí [referindo-se à cópia estampada no quadro] eu não gosto de fazer, não... (Rita).*”

Na escola na qual desenvolvemos nossa pesquisa, usamos o artefato "teatro". *"Tia, eu adoro teatro, tudo que você me ensinar eu vou fazer"* – Fillipe, um dos alunos, curti nossos teatrinhos, pequenas encenações que aconteciam quinzenalmente na escola, que ele participava de corpo e alma, com alegria, com vibração, com toda a sua intensidade. Embora o *não saber* seja um lugar desconfortável, Fillipe fazia desse lugar o território de uma experimentação, de uma invenção de lugar, lugar da criação, porque o *não saber* continuava sendo *não saber*: *"olha, tia, se a minha cara [leia-se, expressão] está assim com aquele jeito que você falou?"* Ele ia para frente do espelho ensaiar as caretas, pois queria passar alguma coisa bem forte para a platéia. Ele tinha essa preocupação; sabia explorar as virtualidades que os diferentes personagens lhe ofereciam. Ele era um ator criador.

Essa é uma ideia de homem de teatro: *"teatro da repetição que se opõe ao teatro da representação"*, pois está voltado para o futuro, ou seja, a *"função do futuro é a função do novo"*, daquilo que está na iminência de se tornar outro, de se transformar, de produzir novas subjetividades. Esse homem de teatro a que se refere Deleuze, muito provavelmente, é esse sujeito imerso no acontecimento, ao qual realiza uma vivência estética, que se oferece às experiências inusitadas, desconhecidas, como, por exemplo, escrever sem saber, ler sem saber. Esta nova forma de expressão para a filosofia inaugurada por Nietzsche (2007) foi chamada de *teatro da repetição*, que se funda na ideia do eterno retorno.

Para Deleuze (2000, p. 55)

O teatro da repetição opõe-se ao teatro da representação, como o movimento se opõe ao conceito e à representação que o relaciona com o conceito. No teatro da repetição, experimentamos forças puras, traçados dinâmicos no espaço que, sem intermediário, agem sobre o espírito, unindo-o directamente à natureza e à história; **uma linguagem que fala antes das palavras, gestos que se elaboram antes dos corpos organizados**, máscaras antes das faces, espectros e fantasmas antes dos personagens – todo o aparelho da repetição como "potência terrível" (grifo nosso).

O que está em movimento é o próprio horizonte: nós estamos nele sempre e já, no plano de imanência. O movimento a que se referem os autores é *infinito e duplo*; nele não há senão uma dobra de um a outro (não é o movimento de um sujeito em

torno de um objeto, não existe imanência “a” algo): é nesse sentido, dizem, que *pensar* e *ser* são uma mesma coisa – é que não pensamos sem nos tornarmos outra coisa, sem existir de maneira diferente, como um bicho, uma molécula, uma partícula, uma criança (p. 59). Ou antes, que o movimento não é imagem do pensamento sem ser também matéria do ser. Os autores falam das duas faces do plano, uma dupla potência: potência de *ser* e potência de *pensar*.

Entendo, a partir disso, que não dá para criar um currículo sem que nos criemos também, sem que nos tornemos outra coisa (um jacaré, um gato, uma borboleta, uma criança), uma partícula (de linguística, de água, de avião, de navio, de céu, de um super herói, de uma cor). “*E se o pensamento procura, é menos à maneira de um homem que disporia de um método, que à maneira de um cão que pula desordenadamente.*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 74). Por isso, pensar não é resolver um problema já dado, fazendo uso das competências necessárias para buscar as respostas naquilo que já está referenciado. Isso é fazer decalque sobre os mapas, interromper uma experimentação.

A performance pode atravessar um currículo sem ser induzido por um caminho traçado a priori, sem esperar pela finalização de um projeto, porque os objetivos vão sendo redesenhados no imaginário das crianças, o planejamento é desfeito e refeito ao sabor das novas descobertas e interações, se remodelando numa performance transgressora, misturando o antes, o agora e o depois em que as experiências vividas vão se acumulando aleatoriamente como se fosse numa *bricolagem* (CERTEAU, 1994). A performance é a arte de fazer “sem saber”. É fazer até cansar (cansar de ler, cansar de escrever, fazer até doer a mão). “*O plano de imanência é um campo virtual*” (DELEUZE, 2000, p. 27) e as letras do alfabeto, por exemplo, são de natureza virtual, porque aprender a ler e a escrever – isto é, a pensar – é combinar as letras para formar palavras, para formar frases, para criar problemas. Nesse sentido, aprender ler e escrever é pensar, é gaguejar na língua. É o gesto que surge antes das palavras (já feitas) por onde escorrem os fluxos (sonoros e pictóricos) das crianças que estão aprendendo. É desta forma que o plano de imanência torna possível desenhar outros mapas na cartografia do pensamento educacional. O plano de imanência faz aparecer um rosto em meio à bruma da

paisagem educacional, um rosto que tem a cara das crianças, que traz as marcas do que foi pensado e escrito por elas.

A experimentação com a escrita aproxima-se da ideia de liberdade na qual a criança está liberta do peso de escrever gramaticalmente correto. Então, nesse início da trajetória escolar, ela opera desvios no modo correto de ler e escrever. Por isso, podemos dizer que a forma de escrita infantil aproxima-se de uma criação, de uma subversão, transgressão às leis gramaticais, estando mais próxima do erro do que do acerto, do desvio do que da norma oficial/culta. A criança gagueja na língua para aprender: ela hesita; demora diante da palavra; o dedinho agarra sobre o papel ou então passa bem depressa; ela volta no começo da palavra; depois, retoma pelo meio, na sílaba, faz uma reviravolta; vai lá, ao final da folha, e escreve espelhado: ela quebra toda a linearidade da palavra. A palavra fica sem sentido, então, a criança repete tudo de novo; repete o esforço até se cansar; ela repete a vontade de aprender; o que se repete é o desejo e nunca a falta.



Figura 14 – A criança gagueja na língua.
Fonte: imagem produzida por uma criança.

A criança repete não porque lhe falta alguma coisa (junção, conhecimento, maturidade, atenção, concentração...); ela repete, porque alguma coisa se passa entre o seu saber e o seu não saber, e que transborda, sobra, excede. O que conta na repetição, para Deleuze (1991, p. 48), é a vontade e a liberdade. [...] *“Trata-se de agir, de fazer da repetição como tal uma novidade, isto é, uma liberdade e uma tarefa da liberdade”*. Sendo a repetição o que ela própria encadeia e produz, então a criança repete por querer, por vontade de ligar a ponta do seu não saber ao ponto extremo dos seus saberes, dos seus fazeres, para, assim, ela ter algo a escrever, algo a dizer, algo a ler.

Aí, eu pergunto: dá para desperdiçar esta experimentação que a criança faz com as letras, tratando-se de um processo de alfabetização? Como pensar em procedimentos que dão conta dessa performance? O modo de ler da Ariele e da Elen enfatiza o tom da hesitação e do esforço diante da palavra, elas se chocam com a palavra, elas “erram”, elas gaguejam diante das palavras: “perr”... “per-na”; “aqui está escrito “braa”... “bra-ço”, ah, braço”!

- Esta foto aqui é da Mikely. A tia estava desenhando... É o que mesmo? (Ariele - informação verbal)

- O que será que a professora Jolita estava dando? A foto era de um corpo de uma menina deitada no chão, sobre uma folha de papel cenário, com os nomes dos membros inferiores e superiores. Pela fotografia, as crianças puderam ler o que estava escrito e, juntas, foram descobrindo e lendo (Angela - informação verbal).

- É a letra “p”, “e”, “r”... (Ariele - informação verbal). [Com o dedo apontado sobre as letras, ela ia deslizando e lendo letra por letra e, aos poucos, ia juntando as sílabas. Enquanto isso, a sua colega Elen descobria mais uma palavra.]

- Aqui está escrito “braa”, “bra-ço”, ah, “braço”! (Elen - informação verbal)

- É “per” “perr-na”... é “per-na” que está escrito, tia! (Ariele - informação verbal)

- Outra “perna”, e “braço” de novo. Esse nome pequeno é... “pera” aí... “mão”, é “mão”, é mão! É “mão” tia! Rs (Ariele - informação verbal).

- Ela ficou feliz da vida porque conseguiu ler, foi uma maravilha sua descoberta. Ficou tão feliz que foi levar para sua professora Jolita, que se encontrava na sala também, e mostrar que estava lendo. Saiu e carregou a foto para ler para a professora toda orgulhosa de si...

- O que é que eu estava ensinando aqui, Ariele? O que eu estava trabalhando aqui? (Jolita - informação verbal)

- É, é, como é que é o nome da matéria, mesmo? (Ariele - informação verbal)
- ... (Silêncio)
- “Pera” aí... Já lembrei. É ciências! (Ariele - informação verbal)
- É isso mesmo, a gente estava trabalhando sobre o corpo humano rs rs (Jolita - informação verbal)

O que mais importa e o que dá mais sentido na realização desse trabalho com as crianças não é propriamente “a” leitura ou “a” escrita, mas os percursos, ou seja, os mapas traçados que estão totalmente voltados para uma experimentação. *“O mapa contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de imanência”* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).



Figura 15 – Fluxos de escrita: escrever “sem saber”.
Fonte: imagem produzida por uma criança.

O que conta também é o movimento que se faz na procura e na hesitação. Como vemos, todo esse movimento de pensamento está longe do funcionamento hegemônico da linguagem, da chamada fase gramatical que prega o “domínio” da leitura e da escrita: a criança domina? Quantos estão dominando em sua turma?

É muito importante que elas aprendam... Mas o motor da experimentação é o choque, a violência ao pensamento, aquilo que faz a gente ousar, repetir, desejar, cansar e não desistir. Essa experiência viva na criança está próxima daquela quando tentamos aprender uma língua estrangeira e ficamos atentas aos gestos das pessoas, ao seu corpo, tentando seguir os fluxos dos sons, da boca, dos gestos.

Tropeços diante das palavras, das sílabas, dos sons... É desse esforço que nasce uma nova palavra, uma nova frase; destes movimentos são feitos os mapas das crianças. Não dá para pular essa parte na aprendizagem da criança, porque ela é carregada de intensidades e desejos, é uma trajetória encarnada, feita de existência, de vida, de *uma* vida. Como é possível reduzir a alfabetização apenas a um trabalho com os códigos? O próprio Deleuze, ao referir-se sobre a escrita, prefere tratá-la como um *fluxo* e não como um *código*.

Na mala usada para atividades na escola onde foi desenvolvida a pesquisa também eram guardadas as atividades do bichodário, que envolviam trabalhos de leitura e escrita, uma espécie de dicionário dos bichos prediletos, mas não havia só leitura de palavras. Tinha uma menina que só gostava de desenhar; desenhava tudo que via e por onde passava. Tudo que chamava sua atenção ela registrava em forma de desenho. Dizem Deleuze e Guattari (1995, p. 22), com relação ao mapa, que “*pode-se desenhá-lo, concebê-lo como uma obra de arte [...]*”. Era isso que ela fazia.

Era sua performance. Uma vez ela perguntou à professora porque tinha que escrever se já havia desenhado os bichos de que mais gostava: “*mas eu já desenei*” – ela insistia. Ela não entendia porque tinha que escrever também. Ela guardava seus desenhos numa caixinha de sapato. (A professora fez uma campanha para angariar caixas para que cada criança tivesse a sua.) Com

frequência as crianças abriam a mala e renovavam o repertório de palavras e imagens.

As *palavrasimagens* ali guardadas não eram vistas como simples atividades de leitura e escrita. Elas exerciam uma espécie de magia sobre as crianças que esperavam ansiosas pelo dia em que poriam as mãos, os olhos, a imaginação e o corpo todo na mala. Na mala também eram guardadas as cartinhas, mais uma das atividades inventadas por esta professora para enriquecer o repertório de palavras aprendidas pelas crianças; mais uma maneira lúdica de *ensinaraprender*, de se aproximar do mundo mágico da criança. Eram cartinhas de amor, de agradecimento, de reconhecimento, cheias de letras e palavras misturadas em meio a corações, flores, carrinhos, casinhas, riachos, nuvens, pistas de corridas e borboletas, endereçadas à professora, aos pais, aos avôs, às avós, aos colegas, à diretora Camila – que vibrava de alegria quando elas ensaiavam seu nome: “ail”, “kia”, “aia”... Não acessamos este tempo de magia sem entrarmos no devir-criança. São nestas pequenas coisas, nestas simples invenções do dia-a-dia que encontramos o devir-criança da/na professora.

Um jeito todo especial de atingir aqueles que estão se iniciando na arte de escrever, na arte de ler, e de querer fazer mesmo sem saber – de ler sem saber ler, de escrever sem saber escrever. Isso requer uma atitude de paciência, de espera e de paixão. Uma atitude de quem já viveu essa experiência quase que uma vida toda por tantas turmas em que já trabalhou na alfabetização.



Figura 16 – Escrever é não ser interrompido...
Fonte: imagem produzida por uma criança.

A convocação que se faz à experiência, aquela que é tão viva na criança quando se trata de aprender, será que estamos atentas a ela? Aquela experiência (LARROSA, 2004) que faz a criança padecer, chorar, ter desejo de aprender misturado ao medo de fazer “errado” e de ser interrompida por *não saber*. Há professora que detesta os erros e as garatujas. Por essa razão, eu chamo atenção para a experimentação, aquela experimentação que exige demora, calma nos detalhes, de um tempo para pensar, um pouco de leveza, tranquilidade, sem interrupções no pensamento da criança; naquilo que ela está *pensandofazendo*, que chega com as palavras prontas já feitas e diz: “*oh, não é assim que faz, você engoliu as letras... Está errado*”. Ler é não ser interrompido. Escrever é não ser interrompido.

Deixar crescer a potência do *não saber* como um caminho para o aprender: deixar a criança ler (sem saber), deixar a criança escrever (sem saber). Privilegiar a imaginação, porque “*o que dizem as palavras não dura. Dura as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo*” (LARROSA, 2004). As palavras carregam as marcas das coisas que elas não dizem. Esse não-dito das palavras constitui o conteúdo virtual ou latente que multiplica os

sentidos que elas oferecem. Eis aqui o sentido de uma alfabetização que permite trazer os virtuais, um mundo em que os sentidos são produzidos. E mesmo que as palavras se repitam, numa interminável atividade de listas, nomes, ligues e completos, o que elas repetem não é nunca a mesma coisa, são singularidades, diferenciações em que as palavras já não obedecem a ordem de uma gramática escolar, mas os traços de um desejo de fazer vibrar outras intensidades, outros sentidos.

Talvez seja por isso que a mala fazia tanta diferença na hora de ler, na hora de escrever. Talvez seja por isso que a mala encantava as crianças, porque ela não tinha fundo e elas podiam ir longe para apanhar outras letras para fazer outras palavras. Nesse imenso vazio que se parece como uma zona de indeterminação num plano de imanência da vida, de *continuum* intensivo, certamente, as crianças não apanhariam palavras-clichês: “a baba do boi”, “Ivo viu a uva”, nem “Eva viu a vovó”. Com isso quero mostrar que a criança experimenta a aprendizagem com as letras como um vai e vem entre as palavras e as coisas e as fabulações. Não dá para virar essa página no seu histórico escolar.

3.3 SENTIDOS DE ESCOLA: “SUA HORA É AGORA!”

É sobre o plano de imanência que a escola acontece: o “*plano de imanência é o horizonte dos acontecimentos*”, o “*reservatório dos acontecimentos*”. A escola se desdobra em vários planos de imanência constituindo e convivendo todos numa “*simbiose rizomática*”: o plano da escola, das políticas públicas, das crianças, do currículo, da comunidade, da sociedade... São muitas linhas e segmentos, impossível de se separar e delimitar onde cada um começa ou termina. Essa forma de pensar a escola nos abre outras possibilidades de leitura desse *espaçotempo* e dos acontecimentos que aí se enredam. As linhas se entrecruzam, mas não começam nem na sociedade nem na escola, porque o movimento toma todos os segmentos, enredando-os.

Nesse sentido, quero me entregar ao devir escolar, viver o caos da escola sem querer controlar o fluxo dos acontecimentos ou ter uma explicação para tudo: “*ah, mas você é doutoranda da UFES e deve ter uma solução!*” Mesmo que eu quisesse, até para não ficar “mal” diante das professoras, não teria a solução para os conflitos que surgiam. Pelo contrário, acabava por problematizar ainda mais algumas questões dando a entender que aquilo que poderia ser considerado um problema para a escola, no meu ponto de vista, não era. Refiro-me principalmente à questão da disciplina em sala de aula, um aspecto muito valorizado na escola, ao ponto de constranger algumas crianças, forçando-as, desde muito pequenas, a ficarem sentadas durante muito tempo, não lhes permitindo que se organizem em forma de rodinha para evitar que conversem (mais do que já conversam).

Dessa forma, quero me apartar um pouco dos “significados” existentes sobre a escola pública, fixados principalmente pela mídia e, o que é pior, pelos que nela pesquisam, trabalham e estudam, apresentado-a como fraca, violenta, um lugar em que só acontece experiências ruins, um pensamento tomado pela negatividade de que tudo falta, tomando-a pelo que ela “*não é*”, e, no entanto, em parte, ela é aquilo que nela fazemos ou deixamos de fazer.

Aí reside sua imanência, ou seja, a escola é uma produção coletiva da qual todos nós participamos, nós e as coisas que lá estão. Produzimos a escola na mesma medida em que nos produzimos também, de forma que ao falarmos da escola é de nós que também falamos, pois nos constituímos em meio a estas redes. Sem me eximir de dizer o que penso e acredito, procurei dirigir meu olhar à descoberta do que na escola está sendo realizado, às experiências vividas que têm levado crianças e professores dizerem que também gostam de estar ali – que experiências estão sendo realizadas na escola pública que a tem tornado um lugar de viver, de trabalhar e de aprender? Qual a potência da escola em nossa vida, nas nossas pesquisas e na vida das crianças?

Quero, por isso, fazer uma articulação com o texto da professora Célia Linhares e Regina Leite Garcia (2001), as quais afirmam a importância de não perdermos oportunidade de ir e vir “observando jardins no chão da escola”; que há sentido em

resistir a tratar a escola pública, principalmente as periféricas, como “lugar sórdido”, significando a subtração violenta das condições de dignidade humana, para constatar, nos espaços escolares, desejos e projetos que se insurgem como movimentos e experiências coletivas que vão impregnando o processo de escolarização de um outro sentido.

Um pouco dessas experiências vividas não nos dizem o que a escola é, mas o que ela pode significar na vida das crianças e das professoras. A escola é aquilo que ela vai se tornando a partir das relações que se constituem em suas redes educativas dentrofora da escola. Como nos diz o cartaz exposto no mural da escola (ver figura 17), é possível criar “uma nova história” para a escola e “sua hora é agora!” “Vamos começar?”

Embora o cartaz anuncie que essa mudança tenha um encontro marcado com a chegada do próximo bimestre, conforme calendário escolar, o convite fala da força que a escola exerce sobre o nosso desejo de sempre começar de novo. Por isso não dá para dizer de forma taxativa aquilo que a escola é, mas aquilo que ela vai se tornando quando cruza o nosso caminho e não conseguimos mais ser os mesmos.



Figura 17 – Os sentidos de escola.
Fonte: imagem produzida pela escola.

Podemos começar por tentar potencializar, na escola, sua singular existência para daí conseguir ver melhor seus microperceptos, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo – pois basta existir para ser diferente! Enquanto a significação faz a ligação com algo já dado, a invenção oferece a singularização que se atualiza nos sujeitos, nos objetos, nas imagens, nos artefatos, nos espaçotempos.

Como nos encontrar com as escolas em suas singularidades? Como aprender de uma vez por todas que as multiplicidades e as intensidades que a percorrem formam a sua escala molecular? Não defendo aqui a ligação das partes com um todo, como na montagem de um quebra-cabeça, ou com um centro de convergências tal como na imagem da árvore (DELEUZE E GUATTARI, 2005) associada a uma forma de apreensão do conhecimento. Para os autores, a imagem da árvore relaciona-se a um pensamento que não compreende as multiplicidades participantes da vida cotidiana e que necessita de uma ideia central e determinista, pois a lógica da árvore baseia-se na reprodução e no decalque.

Estes sistemas excludentes e hierarquizantes de compreensão da sociedade contrariam o princípio das multiplicidades ao estabelecerem relações com o individual, com o específico, com o objeto ou com o sujeito. No entanto, as multiplicidades proliferam e crescem em coletividades, em grupos, em linhas que se entrecruzam, enfim, com toda uma micropolítica do campo social. Este olhar micropolítico sobre o cotidiano escolar e sobre a vida nos leva a indagar até que ponto produzimos a nossa existência e, conseqüentemente, a escola que frequentamos diariamente. Leva-nos também a indagar sobre a função da escola, da família e do Estado.

Compartilhando com a ideia de que a política está na vida cotidiana, queremos fortalecer o pensamento de que a criação curricular faz parte de uma política em curso na escola a qual chamamos de micropolítica. Entendo que essa micropolítica passa também nas esferas governamentais e que as escalas macro e micro não se opõem, ao contrário, funcionam juntas, passando uma para a outra, sempre uma

pressupondo a outra. Muito embora a micropolítica, para alguns, só apareça na vida cotidiana (escolar ou não), defendemos, juntamente com Deleuze (1995, p. 90) que *“tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”*.

O conceito de vida cotidiana já virou um fluxo de desejo. Por isso, falar sobre sua importância no campo da pesquisa em educação implica trazer as possibilidades de resistências para a reversão do cotidiano concebido numa perspectiva homogênea e reprodutora. Para “mergulhar” na vida cotidiana é fundamental a compreensão de conceitos básicos, para desenvolver sua articulação com o campo problemático da pesquisa. Nesse sentido, a compreensão do conceito de vida cotidiana considera a necessidade de apoiar-se nas contribuições de Michel de Certeau (1994), conhecido por desenvolver uma teoria das práticas cotidianas sob a perspectiva historiográfica.

O que é potente para o meu pensamento, na busca pela compreensão do conceito, refere-se ao fato de que Certeau (1994) me convida a tomar o cotidiano como ponto de partida e fio condutor de minhas análises, uma vez que a vida cotidiana é o palco central da história, ou seja, um campo repleto de possibilidades que institui o social. Isso sugere, entre outros aspectos, que as reflexões sobre a vida dos gestos, das artes do fazer e do falar, das atividades rotineiras e do mundo dos sujeitos têm, nas singularidades, sua maior marca. Desse modo, o que me chama a atenção na teorização de Certeau (1994) é sua crença posta no caráter político das práticas que, para além das ideias de alienação e emancipação, acredita na capacidade de invenção dos praticantes do cotidiano em subverter a lógica dominante na medida em que não toma ninguém por idiota.

Dessa forma, uma análise dos contextos do cotidiano só faz sentido se trazer as redes que os constituem dando a entender que análises isoladas, lineares ou descontextualizadas não captam essas forças. Embora os professores não sejam os sujeitos desta pesquisa, eles estão presentes, virtualmente ou não, nas relações que as crianças estabelecem com o *espaçotempo* do CMEI “Larissa Pereira Batista”.

Apesar de muito conhecida, a noção de redes segue um caminho de superação das dicotomias que não se reduz ao social ou a coletividade e nem a um dos pólos,

individual/coletivo, mas atenta aos movimentos de resistência/invenção em seu estado de potência que tem sido produzido nas escolas públicas. Abordo a dimensão das redes considerando que os processos aí constituídos se formam a partir do entrecruzamento de linhas das diversas segmentaridades, molares, moleculares e linhas de fuga, captando os processos criativos engendrados em suas múltiplas redes de *saberes-fazer*es. Com essa análise, pretendo alargar a compreensão da noção de coletivo entendido aqui como um plano de imanência do cotidiano.

Qual a força das redes? A potência das redes está no trabalho coletivo que fortalece o grupo, na multiplicação de olhares que aumentem o tamanho do mundo, no deslocamento dos lugares que ocupamos, na constituição de relações democráticas, enfim, não morrer de amor pelo poder. Ao ser dito por Foucault que o anti-édipo virou um estilo de vida, um modo de pensar e de viver, fica claro o que devemos esperar dessas ações políticas. Pelo jeito, Foucault estava torcendo para que as pessoas adotassem alguns princípios desse jeito anti-édipo de “ser” que exige um desapego aos individualismos no qual o coletivo pode ser uma força de “desindividualização”. Partindo do paradigma ético-estético-político de Foucault, não posso exigir do poder que ele restabeleça os direitos do “indivíduo” e nem me cabe falar aqui de “cidadãos esclarecidos”, tal como a filosofia moderna definiu. Pois, como afirma Foucault em seu artigo “Introdução à vida não-fascista”,

[...] o indivíduo é o produto do poder. O que é preciso é “desindividualizar” pela multiplicação, pelo deslocamento e pelos diversos agenciamentos. O grupo não deve ser o laço orgânico que une os indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de “desindividualização”. (FOUCAULT,)

Como fazer crescer nossas ações políticas e nosso desejo? Preferindo utilizar a prática política como um intensificador do pensamento, liberando-a de toda a paranoia totalizante e generalista, fazendo-a proliferar os desejos mais do que a hierarquização e a exclusão.

As redes, sendo o campo da existência dos cotidianos, são capazes de gerar sentido, pois traduzem o sentido da imanência. O coletivo convoca o pensamento,

um pensamento coletivo entre as crianças e os professores; a vida com todos os seus cheiros, seus sons, seus tons... Enfim, o coletivo se compõe com o mundo:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos [...]. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e de povo (DELEUZE, 1992, p. 218).

Se pensar, para Deleuze, é um devir coletivo que implica processos de invenções de mundos possíveis, mostra-nos que há saídas, há sempre uma saída. Mas temos que produzi-las, construí-las, criá-las. São saídas pelas quais possamos passar de volta à vida, porque o devir não é produtivo por si só, isolado, desconectado. Ele abre um processo de criação que só se completa se o devir causar ressonância, produzir conexões, enredamentos.

No pensamento de Deleuze, a capacidade de resistência necessita, ao mesmo tempo, de criação e de povo. Isso me leva a pensar que é no âmbito da vida cotidiana, e aqui me refiro de forma especial ao cotidiano escolar, que devemos extrair as múltiplas redes criativas. Redes que se compõem, como dizem as crianças, por *letras de mão* e *letras de livro*; linhas (moleculares) da mão, linhas da vida, dos afectos e dos encontros, do que temos em nós, naquilo que são os múltiplos devires, que introduzem pequenas irregularidades, que se cruzam com as linhas (molares) fortemente instituídas, territorializadas, estáveis, marcadas por regras, leis, horários, que funcionam juntas nos *espaçotempos* escolares. Não há dualismos entre as linhas porque elas trabalham umas nas outras em um mesmo agenciamento. Cada um de nós combina os diferentes tipos de linhas. Não somos uma forma originária. Constituímo-nos por meio dos agenciamentos coletivos dos quais fazemos parte. É nesse plano (imanente) ordinário da realidade e não fora ou superior a ele, produtor de mundo e de sentido, que são engendradas as relações com as aprendizagens, com os currículos.

3.4 COMO AS CRIANÇAS ESTÃO NA ESCOLA?

Conforme anunciado, estou interessada em compreender o cotidiano escolar por meio das formas que as pessoas se narram e se contam por entre as *imagensnarrativas* que circulam na/pela escola. Fotografar é uma prática muito comum nas escolas, não me lembro de uma que não tenha exposto em suas paredes um bocado delas. A popularidade da fotografia talvez possa ser explicada pelos baixos custos. Mas não é só isso, não; a força da presença da imagem é arrebatadora.

Ao tomar as *imagensnarrativas* do CMEI “Larissa Pereira” como intercessoras para a produção de um pensamento, fiz isso para produzir conhecimentos sobre as práticas curriculares, visando a produção de um ponto de vista que procura pelas camadas de afectos e perceptos que, por vezes, se escondem sob os olhares carregados de clichês, incapacitados de os perceberem.

O próprio Barthes (2010, p. 107) disse que a fotografia, mesmo dependente do referente, pode conter alguma coisa para além daquilo que dá a ver, “*um pormenor, que já não é forma, mas intensidade, é o tempo*” [...]. Dessa forma, o autor distingue duas temporalidades implicadas na leitura da fotografia; na primeira, o *studium em que a emoção passa pelo circuito razoável de uma cultura moral e política. O que sinto por essas fotos resulta de um afecto médio, quase que um treino*. Ou seja, a foto interessa, mas não fere. Nela não existe *punctum*; agrada ou desagrade sem nos tocar; nesse tipo de fotografia, nunca investimos com nosso prazer ou com nossa dor, sua função é informar, dar significação, representar.

A este segundo elemento que vem perturbar o *studium*, (BARTHES, 2010, p. 35) chama de *punctum*, porque *punctum é picada, pequeno orifício, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O punctum de uma fotografia é esse acaso que nela me fere (mas também me mortifica, me apunhala)*. O *punctum*, sendo um pormenor, preenche toda a fotografia. Se o *estudium* é sempre codificado, ao contrário, o *punctum* atrai para o desconhecido, é aquilo que não se dá a ver ou aquilo que quanto mais vemos mais nos escapa – com ele (des)aprendemos a ver e agir. Acentuo que o mais importante na imagem é aquilo que não se dá a ver e que,

portanto, pode efetuar uma transformação. Na ambiguidade da fotografia, naquilo que ela impede a visibilidade, podemos ver de maneira diferente.

Por que surgem tantas imagens na escola? Certamente, não são meras ilustrações, nem enfeites de paredes; literalmente, elas traçam linhas de fuga das forças hegemônicas, fortemente instituídas nas escolas. E aqui quero pensar no quanto somos convocados a emitir opiniões, a ter que falar a respeito disto ou daquilo, a avaliar, a escrever relatórios, a preencher fichas e, inclusive, a expor muitas imagens. Mas, no caso da escola em questão, a criação e os usos (CERTEAU, 1994) das imagens parecem escapar da força convocatória, engendrando outras escritas curriculares que compõem o enredamento dos conhecimentos sobre o vivido, feitas de afectos e perceptos, provocando dobras. Elas se intrometem sem pedir licença e parecem dizer aquilo que as palavras não dão conta de expressar.

De um modo especial, no CMEI “Larissa”, as imagens (fotografias, cartazes, desenhos, frases, poesias) em exposição eram constantes e indagava-me: por que tantas imagens? Procurei informação junto a Camila (diretora) para saber se era uma determinação da equipe pedagógica, ao que me disse não. De acordo com a diretora, essa iniciativa partia dos professores, esclarecendo que apenas uma exposição anual fazia parte do calendário das atividades do CMEI.

Com o passar do tempo, por meio da observação e da participação nas aulas, nas conversas com os professores e com a equipe pedagógica, inclusive em encontros de formação continuada, fui percebendo que tal prática fazia parte de um agenciamento maior, movido pelo desejo de transmitir preferências, crenças e valores. Como o desejo opera por contágio e proliferação, não poderia ser diferente: imagens em transbordamento, gritando, disputando por olhares, marcando territórios (de intensidades) de crenças religiosas, de lutas sociais, de princípios de vida, de movimento político se cruzando com o currículo. Mas, se o coletivo pode ser um gerador de desindividualização, ele também pode ser um motor de rivalidade e de competição, acirrando os embates entre um grupo de professores, fazendo emergir, inclusive, alguns fios das redes de preconceito racial e religioso.

Durante uma aula, a professora distribuiu para as crianças uma folha mimeografada com vários modelos de papai Noel e de renas para que elas pintassem os desenhos. Ao explicar como seria a atividade, disse aos alunos que o natal tem duas cores, que são o vermelho e o verde, mas que as crianças poderiam pintar de cor diferente. E, de fato, elas pintaram de diferentes cores. Os desenhos seriam colocados nos dedos como uma espécie de dedoches, uma forma de as crianças inventarem histórias a partir dos personagens desenhados pela professora. Sendo assim, perguntou às crianças se elas sabiam quais eram as cores (tradicionais) do natal e alguém disse:

- Branco!
- Branco? Mas branco não é cor do natal... - Professora de planejamento.
- É, sim, tia! A barba do papai Noel é branca.
- É mesmo, a neve também é branca.
- Mas, no Brasil – diz outro aluno – não tem neve; só nos Estados Unidos que tem.
- Quem te falou isso? - Pergunta a professora.
- Foi minha mãe.
- Mas, no Brasil, também cai neve. - diz a professora.
- É mesmo, lá no Sul, eu vi no Jornal Nacional. E também papai Noel não existe; é uma pessoa que se veste...
- Mas ele deixou um presente para mim, lá na minha casa. Uma carreta. Ele existe, sim!
- Crianças, Papai Noel existe ou não existe?

Seu objetivo, a princípio, era que pintassem os desenhos, atividade que julgava terminar com o fim de sua aula que duraria em torno de 50 minutos. No entanto, a professora foi pega de surpresa com as questões que as crianças trouxeram a partir de uma atividade que lhe parecia muito simples. Então, resolveu puxar o fio de uma delas, perguntando se papai Noel existe ou não existe. Formou-se uma conversa tumultuada na sala de aula, porque as crianças se dividiram entre as que acreditavam e as que não acreditavam em Papai Noel, gerando um clima de rivalidade. Sugeriu que levasse a conversa para outro rumo, explorando as diversidades de ponto de vista que elas traziam em suas falas sem cair no jogo do

contra ou a favor. A professora me disse que é muito real com as crianças. *“Tem hora que não dá, temos que ser realista”*.

Embora pareça contraditória a posição assumida pela docente, mediante as intervenções feitas por mim e pelas crianças, pois elaborou uma aula que tinha no Papai Noel seu principal personagem, a perguntei: mas onde fica a imaginação? Eu mesma tenho lembranças de coisas em que acreditava quando criança e que essas coisas foram sendo descobertas aos poucos. Não achava legal, chegar e dizer: *“olha o Papai Noel não existe, é tudo mentira, e ele não vai trazer nenhum presente para vocês”*.

Nessa altura da aula, a professora resolveu trabalhar com a ideia de que o Natal virou consumismo, se resumindo apenas à troca de presentes e que muitas crianças não ganham o que pedem. Fez essa crítica desmascarando o Papai Noel, ao mesmo tempo em que revelava outro sentido para o Natal – o religioso: comemoração do nascimento do Menino Jesus. Disse a ela que a conversa com as crianças estava muito interessante e que não precisava fechar a discussão em torno de um dualismo: você é contra ou a favor?

Enquanto estava ali na sala, ajudando na organização dos materiais da aula, disse à professora regente que as imagens de sua sala me chamavam atenção. Ela me disse que tanto a diretora quanto a pedagoga não davam apoio ao seu trabalho, porque ambas são evangélicas e não gostam dos temas que ela trabalha, que envolvem a questão afrodescendente. As imagens deixavam ver, a quem tem olhos, que a questão racial tem centralidade em seu currículo. Segundo me disse, outro dia, pediu a professora da sala vizinha que abaixasse o volume do som, pois não aguentava mais ouvir música natalina – disse que o rádio ficava ligado uma manhã inteira e que, na mesma oportunidade, a referida professora disse que era ela que não aguentava mais aquele candomblé em sua sala. *“Música de capoeira e outras danças africanas ela chama de candomblé”*. Ficou muito revoltada com isso, pois esse comportamento só reforça o preconceito e a discriminação, disse isso recitando a lei 10.639/03.

Nessa mesma oportunidade, disse a ela que a organização das mesas em forma de fila para aquelas crianças tão pequenas me chamava atenção. Isso me incomodava profundamente, porque a forma como organizamos a sala de aula já diz muito sobre o que pensamos e acreditamos. Todas as vezes em que estava no CMEI, encontrava as crianças em fila, trabalhando, copiando do quadro ou preenchendo os completos das atividades xerocopiadas. As famosas “folhinhas” em que tudo vem pronto, a criança só precisa preencher, completar, ligar, colorir, relacionar as colunas, colar a letrinha que falta para formar uma palavra...



Figura 18 – O que foge numa sala de aula?
Fonte: imagem produzida por uma criança.

Para a professora, essa forma de organização espacial da sala de aula fazia sentido, pois assim aprendeu, em seus tantos anos de profissão, que as crianças aprenderiam melhor se sentassem em fileiras com uma organização mais rígida. Ela disse que gostaria que a maioria saísse quase alfabetizada – lembrando que é uma turma de cinco anos – e que a professora do ano seguinte pegaria uma turma bem adiantada, referindo-se ao processo de alfabetização.

Mas, se nos propusemos a ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre a escola, é preciso trazer as redes de sentidos em currículos para entendermos os motivos que as levam a se recusarem a fazer todas as atividades propostas. Nem todas as crianças estão dispostas a fazer as mesmas atividades o tempo todo e isso não ocorre apenas com uma turma.

Na sala das crianças de seis anos, há casos de crianças que se recusam a fazer o dever alegando não saberem fazer sozinhas ou que ainda são muito pequenas, como no caso da Marlene que estava chorando em sua carteira quando entrei na sala de aula. Ela estava preocupada com a festa de seu aniversário, que, pelo jeito, não iria acontecer, pois o seu avô estava demorando para dar uma resposta. Num sinal de percepção crítica, próprio de quem apresenta uma certa independência ou liberdade de pensamento, Marlene exerce uma força sobre a linha, dobrando-a, tentando criar um espaço em que possa sobreviver na escola. Ao referir-se sobre o papel exercido pela sua professora, disse que ela *“não ajuda, ela só ensina”*. Há de fato diferença entre ensinar e ajudar? Será que esse argumento da Marlene reflete o modo em que se aprende, em como se está na escola?

Pelo jeito, Marlene estava meio triste, precisando de ajuda. Pensei que este sentimento de impotência seja o resultado de uma relação com o conhecimento pautada pelo controle. Os mecanismos para que esse controle seja exercido sobre a criança são muitos, desde os mais sutis aos mais explícitos, inclusive, introjetados em algumas crianças, como por exemplo, o olhar da Tamires, lançado sobre a Marlene, reprovando sua atitude, além do comentário de Gilberto, chamando-a de preguiçosa. Estar na escola diante dessa lógica se resumiria em deixar-se homogeneizar?

A ilusão, que é infantil,
flutua no limite das coisas e das palavras,
é aquilo que se diz do infantil,
não o que lhe é atribuído,
não o infantil em-si-mesmo.
O infantil não é o processo nem o estado,
é o que acontece;
de modo inocente,

desavergonhado, irracional,
 cruel, sem compaixão,
 de costas para todo modelo,
 Bem e mal,
 ente supremo,
 uma única vez,
 semelhança, imitação, fidelidade...
 Essa ilusão precisa de outra gramática, que
 não se localize mais na proposição sob forma de atributo
 “estar” ou “ser infantil”
 senão que seja dita pelo verbo,
 em seu ponto infinitivo do presente.
 “infantilizar” – verbo com duas formas relevantes;
 o presente, que diz o acontecimento infantil;
 o infinitivo, que introduz o sentido infantil na linguagem,
 e o faz circular como o elemento neutro que é isso do que se fala.
 a família, a escola, a psicologia e a pedagogia
 não querem nem saber disso...
 o que elas querem é desinfantilizar,
 isto é, separar o infantil do que ele pode,
 que é infantilizar.
 (CORAZZA, 2004)

Os mecanismos de controle nos informam que as relações de poder, as contingências, as linhas de fuga e até a intransitividade da liberdade estão presentes nas redes, fazendo parte delas. No entanto, é preciso dizer que as linhas de fuga não estão nas redes, lá prontas, a espera de acontecerem e/ou aparecerem para nós. A partir disso, concluí que a criação de currículos acontece em meio às redes surgidas nas falas das crianças que indicam que, apesar dos diversos artifícios de controle aos quais vêm sendo expostas, outros *espaçostempos* têm sido criados, de modo que estar na escola hoje, para a criança, não se resume à condição de sujeição ou submissão. Por outro lado, percebi também, por meio destas mesmas redes, que ocupar o lugar do “não saber”, de quem ainda não sabe, não é bom. Por exemplo, quando Marlene recebia um olhar de reprovação de algum colega sentado à sua frente, ela fazia língua, chorava e dizia que queria ser grande. Ela sentava bem atrás, então, quando um dos colegas olhava para ela... ela fazia língua! Ao me aproximar de Marlene, sugeri que Tamires, sentada, ao seu lado, a ajudasse:

- Você a ajuda, Tamires? (Angela - informação verbal)
- Eu era bebezinha e não sabia de nada... (Marlene - informação verbal)
- Mas agora você não é mais bebezinha... (Angela - informação verbal)
- Por conta que eu não sei... (Marlene - informação verbal)
- Mas a professora te ajuda (Tamires - informação verbal)
- A professora não ajuda. A professora só ensina (Marlene - informação verbal).
- O que a professora ensina? (Angela - informação verbal)
- Ela ensina fazer o dever e passa o dever no quadro (Marlene - informação verbal).
- É, mas ela não faz o dever do quadro. Ela só fica fazendo língua pra gente (Tamires - informação verbal).
- É porque eu quero fazer meu aniversário e meu avô está demorando. Ele não quer fazer a festa (Marlene).
- Não tem minha mãe? Ela vai me pegar e me levar pra escola todo dia. Antes eu só vinha de topic (Ana Julia - informação verbal).
- Tia, eu vou viajar para Santa Tereza com meu primo. Meu primo que me chamou. Eu vou levar meus brinquedos novos para brincar com ele (Tamires - informação verbal).
- Quando eu crescer mais ainda eu vou estudar lá longe, lá em cima, numa escola perto da casa da minha prima Keila onde ela estuda (Marlene - informação verbal).
- Tia, meu pai chega hoje de Belo Horizonte. Minha mãe e eu... a gente vai lá no aeroporto buscar o meu pai. Ele está trabalhando fora de casa tem um tempão (Kaique - informação verbal)
- Minha irmã já nasceu. O nome dela é Camila Vitória. Ela já chegou do hospital. Você sabia, tia, que minha mãe quando chegou nem me abraçou? É, e eu estava na casa da minha tia (Flavia - informação verbal).
- Ela roubou o nome da minha irmã; ela é Camila Vitoria... (Kaique - informação verbal)
- E você vai continuar na casa da sua tia? (Ângela - informação verbal)
- É, vou ter que ficar lá, porque minha mãe não pode sair de casa com a bebezinha é porque ela está com a barriga cortada (Flavia - informação verbal).
- O que está acontecendo, Marlene? (Ângela - informação verbal)
- Eu não sei fazer... É porque eu queria tanto ser grande! (Marlene - informação verbal)
- Mas os seus colegas não são tão grandes assim, olhe para Ana Julia, ela é tão pequena quanto você... (Angela - informação verbal)

- Eu queria ser grande igual aos meus colegas! (Marlene - informação verbal)
- Óh, o Ricardo, a Marlene, o Lucas não fazem o dever; eles são preguiçosos (Gilberto - informação verbal).
- Mas eu ajudo o Lucas porque ele é meu amigo (Ana Julia - informação verbal).
- Mas ele não faz o dever (Gilberto - informação verbal).
- Mas ele é meu amigo! (Ana Julia - informação verbal).

Para além da organização da escola, que por vezes se apresenta rígida, percebi que essa organização não se coloca como impedimento. As crianças não deixam de conversarem entre si e nem de oferecerem ajuda ao colega mais querido, tecendo redes de solidariedade e cooperação. A força do pensamento de Ana Júlia saiu em defesa do Lucas dizendo que ela o ajudava a fazer o seu dever e o que importava era a amizade entre ambos, independentemente do jeito que cada um seja ou o que saiba. Ela se arriscou num pensamento independente por “si mesma”, encorajada pela força de uma amizade que está acima ou que é muito mais ampla do que aquela instituição que compartilhavam, ou seja, a escola. Não fazia diferença se Lucas sabia ou não sabia fazer o dever e, naquele momento, diante da crítica do Gilberto, ela o defendeu, levantando-se de sua cadeira sem medo de ser repreendida pela professora.

A forma rígida da organização escolar não impede que as crianças conversem, mas limita os *espaçotempos* das conversas e das amizades aos pequenos intervalos, às “conversas paralelas” que geralmente escapam aos planejamientos das atividades interativas, mediadas pelos professores.

“*É outra coisa. A amizade*” (DELEUZE, 1996).⁷ Ela não nasce de forma escolarizada, quer dizer, programada, instituída, feita para obedecer. Ela acontece ou não. Talvez seja por isso que os gregos inscreveram a amizade na filosofia. O que inscreve a amizade na filosofia? “*Na palavra filosofia existe a palavra amigo*”. Deleuze (1996) quer dizer com isto que o filósofo não é um sábio, mas “*amigo da sabedoria*”. E este

⁷ Abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista a Claire Parnet realizada em 1988 e transmitida em serie televisiva a partir de novembro de 1995 pela TV-ART. Paris: Vidéo Edition Montparmasse, 1996. Verbete “Fidelidade”.

é o problema: o que quer dizer “amigo da sabedoria?” Quer dizer que o amigo da sabedoria não é sábio, ele “*tende a*”. Deleuze (1996) interpreta o amigo como sendo aquele que pretende ser sábio sem ser sábio, ou seja, há sempre um não saber, uma busca, ao que ele chama de mistério da amizade.



Figura 49 – “Estar” na escola.

Fonte: imagem produzida pelas crianças.

A amizade nasce de uma base indeterminada. Deleuze (1996) tem uma hipótese para isso. O autor acha que cada um de nós tem um charme especial: pode ser um gesto, um pensamento, um pudor, uma esquisitice... *“São fontes de charme que tem a ver com a vida, que vão até as raízes vitais que é assim que se torna amigo de alguém”*. Há um mistério no fato de se ter algo a dizer a alguém, de se entender mesmo sem ter comunhão de ideias, sem pensar igual ou de forma parecida. É simplesmente não ter nada a explicar e, mesmo assim, passar horas ao lado de alguém dizendo coisas, qualquer coisa. *“Há neste fato uma questão de percepção. Perceber algo que lhe convém, que ensina, que abre e revela alguma coisa”*.

Parece que o pensamento, em sua afinidade com a amizade, nasce daquele que ainda “não sabe”, mas que é amigo da sabedoria, que é seu pretendente e que deseja o saber, ou seja, que a amizade é uma força transformadora, uma microrresistência, uma criação. O que fazer para que o “não saber” continue sendo

“não saber”, um lugar de experimentação? Como bem observou Marlene, se o ensino estiver atrelado a uma prática de mecanização e reprodução, esse tipo de ensino não *ajuda*, não transforma, não cria. Uma pedagogia baseada na amizade e não no controle, como nos foi ensinado com o gesto de Ana Júlia e de muitas outras crianças, pode conquistar muitos pretendentes, arranjar muitos amigos para o currículo, porque a amizade gera autoconfiança, motivação, desejo... Quase tudo que um currículo precisa para acontecer, para ser bem sucedido!

4 PESQUISA COM OS COTIDIANOS: IMAGENS NARRATIVAS, CONVERSÇÕES E OFICINAS DE FOTOGRAFIAS – MEMÓRIAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM CURRÍCULO COM AS CRIANÇAS.

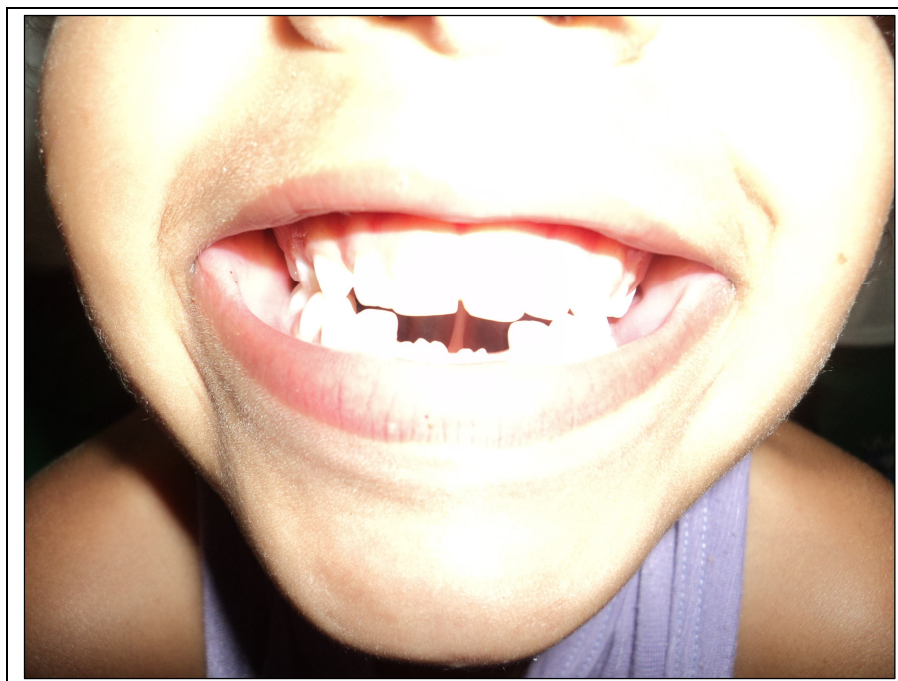


Figura 20 – Câmera, bocas, mãos e cliques...
Fonte: imagem produzida por uma criança.

Por que as pessoas do cotidiano, em especial as crianças, não são reconhecidas como criadoras de currículos? Cheguei à escola para escutar, conversar e para me aproximar da criação das crianças. Minha pesquisa se preocupou com o cotidiano da educação infantil visando mostrar as possibilidades de criação curricular no sentido de haver um entrelaçamento com o pensamento das crianças. Optei pela

pesquisa com os cotidianos, permanecendo no CMEI durante todo o ano letivo de 2011. Nesse sentido, toda essa experimentação não consiste apenas numa tentativa de reunir “dados”, mas enredar meus modos de pesquisar entrando em conversações com as crianças com o propósito de encontrar as condições sob as quais algo de novo é produzido na escola.

Por isso, afirmar algo a partir dessa pesquisa, não é nunca declarar, denunciar ou prescrever, mas problematizar as narrativas curriculares já construídas, fazendo com que esta pesquisa se torne parte de uma “fabulação” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 218) ao traçar percursos curriculares menores. 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.

Criar currículo com crianças implica aceitar que o pensamento curricular não começa por um desejo natural de querer aprender, ou por “acordo didático” realizado em sala de aula, mas pelo encontro com alguma coisa que não estabelece relação com os modos habituais de ver e de pensar o ato curricular, e apresenta algo novo para fazer e pensar. No entanto, é preciso ficar claro que eu não “peguei” um currículo da educação infantil para analisar como se fosse um documento contendo todas as matérias e os conteúdos a serem trabalhados. Esta pesquisa consiste na experimentação de processos de invenções curriculares em que os próprios pesquisadores entram no devir-criança para curricular, trabalhar, ensinar, pesquisar...

Nesse sentido, no que se refere ao currículo, meu interesse está voltado para o que Ferraço (2003) chama de *currículo realizado* o qual não se reduz à prescrição de conteúdos e metodologias; ou seja, o currículo realizado é mais amplo do que qualquer documento que reflita os temas e os objetivos. Enquanto vislumbrarmos o currículo como uma lista de conteúdos prescritivos, não seremos capazes de perceber e compreender o que acontece todos os dias no cotidiano escolar. Esse cotidiano, do meu ponto de vista, ultrapassa as grades e as organizações curriculares, articulando vida e conhecimento. No entanto, o currículo prescrito está

presente em tudo aquilo que é realizado na escola, na experiência das crianças e das professoras, de forma que estes documentos não são abandonados pelas escolas, muito pelo contrário, eles fazem parte dos elementos que compõem e integram o cotidiano vivido nos *currículos realizados*. (FERRAÇO, 2003).

Por isso, esta pesquisa abre a possibilidade de criar alguns procedimentos de investigação com as crianças da educação infantil e, mesmo sendo professora deste segmento há muitos anos, é sempre um desafio pesquisar com elas. Trata-se de crianças pequenas, falantes, interativas, curiosas e por isso é praticamente impossível incorporar o papel de mera observadora que, de longe, indiferente, consiga acompanhar o que se passa como se não estivesse dando importância. Além disso, eu, pesquisadora, também não passei despercebida aos olhos delas. Muitas foram ao meu encontro perguntando meu nome, o que fazia ali, se era professora e se voltaria no dia seguinte.

Dessa forma, estava, em meus estudos, envolvida e mergulhada em movimentos cotidianos que, por ocasião da pesquisa, Alves e Garcia (2002) me ajudou destacando alguns aspectos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos que chamam de *movimentos de pesquisa*.

O primeiro movimento de pesquisa apresentado pelos autores é o *sentimento de mundo* que se refere ao modo de ver a realidade, um olhar voltado para os detalhes do cotidiano. É necessário incorporar o lugar da pesquisa como *espaçotempo* de criação de conhecimento, válido e vital para os seres humanos, e isso exige do pesquisador que se ponha a sentir o mundo mergulhando no cotidiano escolar. Sentir o mundo é entender as diferentes maneiras de fazer, ouvir o outro no que o outro diz. Sentir o mundo é olhar além do que se vê e do que aprendemos a trabalhar (ALVES; GARCIA, 2002).

Desta maneira, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida em tantas pesquisas do campo educacional que, de maneira muito freqüente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaçotempo* de saber e criação, vamos reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaçotempo* de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos (ALVES; GARCIA, 2002, p. 260).

Para construir um caminho de investigação, tomei como referencial teórico-metodológico a “pesquisa nos/dos/com os cotidianos” a qual nos remete à relação entre práticas e políticas como uma configuração ininterrupta entre os fluxos do cotidiano e das formas instituídas que tramam certos planos históricos pertencentes à ordem do devir e do *acontecimento*. O *acontecimento* não é visto por mim como uma decisão planejada ou uma forma instituída, mas pertencente à lógica das interações na qual a escola mostra sua força política e desejante.

Nesse caso, não quero obedecer um ponto de vista fixo e permanente, mas fazer proliferar a diferença deslocando o pensamento do tradicionalmente instituído, dando visibilidade aos movimentos micropolíticos. Pensar as forças instituídas nas práticas educativas, juntamente com Michel de Certeau e Gilles Deleuze, é deslocar o próprio pensamento instituído e naturalizado, acostumado com a fixidez de um único olhar, que procura desdobrar, distender as formas chegando ao limite, lugar que possibilita a criação. Não criamos nada de novo em zonas de conforto, em lugares já dados e conhecidos. Por isso as situações limites, aquelas que nos colocam contra a parede, são potentes porque nos empurram na busca pelos possíveis. É dessa perspectiva que queremos conhecer as narrativas curriculares das crianças.

Nesse aspecto, a pesquisa com o cotidiano se aproxima com o pensamento filosófico de Deleuze, porque nossas pesquisas procuram suscitar acontecimentos – mesmo que pequenos – para que a teoria educacional relance possibilidades, cale algumas respostas, fale de novos desafios, problematizando as relações estabelecidas e concebendo outras. No entanto, são entradas inusitadas para a vida, possibilidades educacionais inéditas mesmo que frágeis e *menores*. Relançar possíveis: talvez seja este o ponto (ou a linha) de conexão que pode ser estabelecido entre ciência e arte e com toda vontade criadora em geral que encontramos nas escolas, nas professoras e nas crianças.

Nessa perspectiva, não trouxe para a análise somente uma conversa com os autores consagrados, mas uma articulação com as narrativas das crianças que

trazem as imagens da vida cotidiana, que expressam conhecimentos, poesias e desamores. A questão crucial desta pesquisa, ou seja, o seu critério, não foi apenas teórico. Quero dizer com isso que o critério da teoria não foi teórico, mas vital: uma questão de vida, um estilo de vida implicado. Por isso associo a pesquisa com o cotidiano com o que pensa Foucault a respeito do papel do intelectual: não falar em nome de todos ou de um grupo, mas falar de um lugar específico, falar (escrever e pensar também) em nome de uma situação, relativa a um determinado contexto histórico.

Sendo assim, como dar conta de nossas pesquisas e de nossas análises sem cair na lógica da interpretação? Ao modo de Foucault, podemos falar de dentro de um contexto ao qual vivemos e não fora dele. É a partir de dentro que podemos exercer a crítica, uma crítica da qual não podemos nos eximir, ou seja, toda crítica se torna também uma autocrítica, um lugar a partir do qual lançamos um olhar. E os olhares aqui expostos são de uma professora interessada em conhecer as narrativas curriculares das crianças, para poder, com as crianças, compor/produzir outros sentidos de currículo.

Ainda sob o efeito dos escritos de Deleuze, quando fala de uma *pragmática* filosófica, percebi que o interesse do autor recai sobre os efeitos das coisas em nossa vida, perguntando se elas funcionam ou não, se elas passam alguma coisa ou não. O que essas coisas estão produzindo em nós e vice versa. Ou seja, no pensamento deleuziano, nem mesmo os conceitos suscitam interpretação; nada há a interpretar, mas tudo a experimentar; as coisas precisam fazer sentido (ou não) em nossa vida, até porque o plano de imanência implica experimentações. Talvez seja por isso que reiteradas vezes (DELEUZE; PARNET, 1998 p. 10) afirmam que “os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que nos convêm ou não, que passam ou não passam”.

Isso tudo me permite dizer que as *imagensnarrativas* atuam nas pesquisas com os cotidianos como possibilidade de experimentação na produção de “dados” para formar teorias, para produzir novos conhecimentos e não para produzir interpretações sobre interpretações já conhecidas. As *imagensnarrativas* também

não aparecem no texto só para enfeitar. Elas contribuem para uma possível *literaturização da ciência* entendida por Alves (2008) como um processo de expressão dos conhecimentos apreendidos em pesquisa que ultrapassam a forma linear da escrita, sem a negar, é evidente.

Contudo, que possamos também expressar esses conhecimentos por meio das múltiplas linguagens que se manifestam nas imagens, nos sons, nos gestos, nos movimentos corporais que nos dão pistas importantes de como podemos desenvolver nossas pesquisas. De braços abertos para o mundo! Sem nenhuma tentativa de contenção do movimento. Qual a força desse gesto?

As crianças nos ensinam com seu corpo, com seu gesto, com suas palavras, com seu silêncio. Uma vez atingida pelo jeito de ser das crianças, pela curiosidade, pelo deslumbramento com o mundo, esta pesquisa se deixou levar pelo movimento e pela experimentação. Talvez seja como um aspecto da fabulação em que as palavras têm o poder de entrar nas sensações e nos corpos. É nesse sentido que a pesquisa expressa uma condição em que aqueles que escrevem são tomados em agenciamentos coletivos minoritários, que os levam a dar a palavra para aqueles que não a possuem (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 141), sem a qual não haveria escrita da pesquisa. *“Mas que significa “para”? “Não é com vistas a ...”. Nem mesmo “em lugar de...”. É “diante”. É uma questão de devir”.*



Figura 21 – O que nos ensina este gesto?
Fonte: imagem produzida por uma criança.

Em função disso, a noção de realidade tem experimentado certa redefinição na qual podemos intervir, participar de sua produção, recriando-a, com retalhos de nossa experiência cotidiana. Retalhos de histórias *menores*...

- Tia eu gostei dessas fotos porque tem a professora, a árvore do pátio e eu, brincando. Essa aqui tem os meus colegas, as carteiras da sala de aula – estão vazias, mas é que as crianças estão no pátio, brincando... Aqui, tem a gente aprendendo para não comer biscoitos recheados... (Suelaine - informação verbal)
- Essa aqui eu peguei porque já é de novo a páscoa na experiência do espelho (Laura - informação verbal)
- Como assim, experiência no espelho? (Ângela - informação verbal)
- Tio Sandro que fez essa experiência (Laura - informação verbal)
- O que foi que você aprendeu na experiência do espelho? (Ângela - informação verbal)
- Porque quando a gente fica no espelho... bom, a gente pensa que é outra pessoa... mas aí, quando olhamos no espelho vemos que somos nós mesmos (Laura - informação verbal)
- E o que você descobriu se olhando no espelho? (Ângela - informação verbal)

- É porque quando eu estou com essa roupa e me olho no espelho não tem outra pessoa com essa roupa, é você mesmo. Se eu olhar no espelho eu vou ver que sou eu mesma (Laura - informação verbal)

- E quem você é? (Ângela - informação verbal)

- Eu até penso que sou outra, mas sou eu mesma (Laura - informação verbal).



Figura 22 – Micropercepções.

Fonte: imagem produzida pelas crianças.

Nesse sentido, quero explorar o fluxo narrativo da imagem fotográfica para extrair dela a capacidade de construir realidades e não para dar testemunho disto ou daquilo, por entender a narrativa como um ato de construir e transformar realidades (mundos) por meio das palavras. Palavras que, segundo Cordeiro (1999), “*consigam dar existência, dar vida, revitalizar a palavra, fazer com que possamos pensar num re-nascer da arte de contar [...]*”. Compreendo a narrativa como um elemento básico na construção da realidade e de nós mesmos – as crianças sempre têm algo a nos dizer e é crucial para sua constituição o ato de conversar, inclusive para aumentar suas redes de aprendizagem. A narrativa é fundamental para se compor fabulações e, da maneira que ela aparece nesta pesquisa, juntamente com a imagem fotográfica, propõe fazer ver/falar aqueles que não são chamados a participar da

construção de outras verdades possíveis para o currículo! Isto é, na produção de outros sentidos de currículos com as crianças, de outros efeitos de realidade no currículo.

Essas maneiras de fazer as fotografias, de refazê-las por montagens, de usá-las, de mostrá-las e de dizê-las se encarregam, em parte, da *partilha do sensível*, tal como conseguimos ler em Rancière (2005). A ideia da partilha do sensível (RANCIÈRE, 2005) implica um comum, e a partilha do universo sensível é sempre polêmica, porque o que se faz, o que se vê e o que se diz não se ajusta com os modelos estabelecidos do ser, do fazer e do dizer.

Ou seja, as múltiplas operações do olhar, do falar e do fazer embaralham os lugares, as regras ditadas por aqueles/as que determinam a partilha (do comum) de acordo com a atividade que cada um exerce na sociedade. Um exemplo disso seria o confinamento de cada um em seu lugar, cada qual no seu quadrado, tal como na divisão tradicional em que uns poucos pensam e outros tantos executam. Nessa perspectiva, seriam suprimidas as contestações a respeito das relações entre as palavras e as coisas que constitui o núcleo da política. Em Rancière (2005, p. 16), “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”.

Ponto sem corpo físico,
superfície feita de quase nada,
de intocável, de nevoa...
O infantil é fantasma instintivo,
orquestrado por múltiplos *Triebs*, pulsões, impulsos.
Pele etérea e, ao mesmo tempo, profunda
– “o mais profundo é a pele” –,
que se desprende dos corpos.
Superabundância do impalpável:
Carente de dados originários,
vazio de nostalgia e ressentimentos,
muito distante duma memória de infância.
Película fina,
ele passa nas bordas do que acontece,

circula nas fronteiras entre as coisas e as proposições,
desliza nas margens entre o que se vê e o que se diz,
oscila temporalmente a diferença de sua repetição.

(CORAZZA, 2004)

Por isso, o que estou a defender é que as crianças, como os demais praticantes do cotidiano, introduzam modificações na percepção do mundo ou da realidade, colocando em causa a partilha do sensível, refazendo a distribuição dos papéis, dos territórios e das linguagens. Em suma, podem embaralhar as correspondências entre as coisas e o que dizem dessas coisas, e para o desespero dos nossos saberes acostumados a ver tudo em seu lugar, o façam por meio das narrativas, dos gestos, dos sons. Assim, não correremos o risco de transformar o diverso e o múltiplo em uma totalidade temporal, numa versão única e verdadeira. Ao contrário, poderemos “deixar” o devir múltiplo do mundo acontecer também para quem conta, quem escuta e quem vê.

“O real precisa ser ficcionado para ser pensado” (RANCIÈRE, 2005), pois é a ficção que faz a conexão entre as palavras e as coisas; a relação entre o que se vê e o que se diz, é uma questão de distribuição de lugares, ou seja, um modo de fazer política e de participar da verdade do mundo, e de maneira sempre polêmica. O ato de narrar e contar e até de produzir imagens, neste caso, permite a quem vê, a quem fala e a quem escuta entrar no devir múltiplo do mundo, diferentemente das narrativas convencionais que transformam o heterogêneo e o diverso numa totalidade temporal com pretensão de verdade.

A partir da ideia de política que defendo, fica explicitada a importância da imagem nesta pesquisa. Encontrei um reforço a este pensamento no texto de Pier Paolo Pasolini (apud AMORIM, 2004), o qual acredita na aprendizagem singular pelas “coisas”, em que diz que a aprendizagem não depende somente do objeto que ensina, mas também do olhar de quem aprende. Amorim (2004) transporta esta ideia para a fotografia para o qual ela nada mais é que uma memória materializada; a percepção das coisas e dos fatos, assim como a memória que se faz disso, registra em cada pessoa uma marca diferente. Transcrevo do seu artigo a citação de uma passagem em que o próprio Pasolini afirma o seguinte: *“Posso tentar colocar*

em dúvida, o que te ensinaram os pais, os professores, televisões, jornais e, principalmente, os meninos de tua idade. Mas sou absolutamente impotente contra o que te ensinaram e te ensinam as “coisas”” (PASOLINI apud AMORIM, 2004, p. 3).

Discutir fotografia constitui-se, no meu caso, em uma tarefa muito difícil devido, principalmente, a essa ser uma abordagem recente nos estudos acadêmicos na área da educação e também por existir diferentes maneiras de pensá-la. Nesta pesquisa, pretendo abordar a fotografia de uma forma não-linear trabalhando com o conceito de *fotografia-expressão*, defendido por André Rouillé (2009), tomando como base também o conceito de imagem em Gilles Deleuze, deslizando pelos múltiplos sentidos que desse conceito emanam.

Se o conceito de imagem é transversal, na obra de Gilles Deleuze, dificilmente poderemos fechar numa concepção de um único conceito. Para Carvalho (2007, p. 6), uma análise de sua obra faz sobressair três campos distintos, embora inter-relacionados, que apelam à utilização de um conceito de imagem, mas que fazem surgir suas diferentes configurações: *“a imagem enquanto imagem do pensamento, as imagens picturais e as imagens cinematográficas”*. No entanto, ele adverte que a multiplicidade de sentidos do conceito de imagem não é exclusiva da filosofia de Deleuze, mas inerente ao conceito de imagem.

Nesse sentido, mesmo que Deleuze não tenha escrito quase nada sobre a fotografia, acredito que, ao falar de uma imagem de pensamento quando usa o rizoma para exemplificar, ele deixa uma pista sobre sua importância para o pensamento. A questão *o que é pensar?* tem centralidade em sua filosofia e, em resposta, ele diz que o pensamento precisa ser provocado, sofrer a violência de um encontro para que se coloque a pensar. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com o fortuito no mundo que instala a necessidade de pensar, a paixão de pensar. Diante da diversidade de abordagens ao conceito de imagem, procuramos mostrar que a potência da fotografia, neste texto, consiste em instituí-lo, operando um pensamento.

O pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que “dá a pensar”, daquilo que se há de pensar – e o que se há de pensar é do mesmo modo o impensável ou o não-pensado, isto é, o facto perpétuo que “nós não pensamos ainda”. É verdade que, no caminho que leva ao que se há de pensar, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo no pensamento, é sempre através de uma intensidade que o pensamento nos advém. [...] o que força a sentir e aquilo que só pode ser sentido são uma mesma coisa no encontro. Com efeito, o intensivo, a diferença na intensidade, é ao mesmo tempo o objeto do encontro e o objeto a que o encontro eleva a sensibilidade. [...] os encontros são os porta-signos (DELEUZE, 2000, p. 247 e 248).

Qual a afinidade da imagem com o pensamento? Há nas percepções certas coisas que não convidam o pensamento, porque a percepção basta para determiná-las, e há outras que o obrigam inteiramente. Ou seja, que nos lança para o desconhecido, para aquilo que ainda não foi pensado, em busca da verdade da imagem fotográfica. No entanto, a verdade da imagem não está na imagem em si, mas no que dá a ver no *entre* da imagem, ou seja, como uma construção resultante de um olhar; ver e agir estão colados porque não vemos apenas com os olhos – o fascínio que a fotografia exerce sobre as crianças pode ser explicado pela participação do corpo (e suas memórias) nessa experimentação. Nesse caso, não se trata de revelar uma verdade escondida por trás da imagem (um sentido dado), mas trata-se de explorar a plasticidade da fotografia, aberta a múltiplos olhares.

Para este tipo de fotografia que exprime um acontecimento, Rouillé (2009) emprega o termo *fotografia-expressão*. São elas responsáveis pela escassez da *fotografia-documento* ao inserir novos usos à imagem fotográfica. É a crença de que a coisa fotografada se constrói junto com a imagem; é apostar na fotografia com potencial transformador para além dos limites da foto. Esse potencial criador da fotografia anula os postulados do documento e nega o princípio da fotografia como decalque. A passagem do documento para a expressão rompeu com a ideia da busca pelas representações fiéis às coisas abrindo a imagem a uma pluralidade de relações. Reduzir a fotografia aos limites da coisa apresentada é renegar toda gama de acontecimentos engendrados na relação entre as imagens. A fotografia-documento não consegue sobreviver nos limites entre o real e a ficção, pois não se acredita mais na captação de um real, vez que o novo real está transversalizado pelo ficcional.

Rouillé (2009) ressalta que a *fotografia-documento*, inserida no contexto de uma sociedade industrial, está estreitamente ligada à objetividade, reforçando seu caráter referencial de registro das coisas tal como são, difundindo-se como imagem verídica devido à crença da função de tornar o real verossímil. No entanto, o autor mostra que, na realidade, não existe a relação binária entre o real e a imagem. Entre eles se interpõe uma série infinita de outras imagens. Seria uma volta à caverna de Platão, na qual uma imagem é considerada verdadeira se representa algo real e falsa se for apenas uma semelhança. Intimamente ligada à sociedade industrial, aos seus valores, aos seus paradigmas técnicos, econômicos, físicos, perceptivos e teóricos, a fotografia-documento entrou em crise. Nascida na era do ferro e do carvão, responde mal às condições da sociedade da informação. A fotografia como resposta, transformou-se e estendeu-se em direções inéditas. Teceu ligações renovadas com a arte e, sobretudo, a fotografia documental cedeu amplo lugar à fotografia-expressão.

A fotografia não registra coisas preexistentes, ela faz ser alguma coisa. O ser fotográfico é o produto de um procedimento, de uma visão, de uma técnica, de uma estética e de uma ideologia. Não há o ser que apenas registramos. Não há coisa preexistente, as coisas são materialmente necessárias, mas não é, por exemplo, a mesa que está na fotografia, mas a mesa enquanto material. É claro que há objetos, mas não são os objetos que vêm enquanto tais para a imagem. Os objetos, as paisagens, as coisas, os móveis, os corpos são materiais estéticos. Materialmente necessário para que as fotos existam; porém, não é a mesa que está na imagem, mas a mesa traduzida por um olhar, uma técnica, uma estética etc. Meu desacordo com Barthes não é mera oposição, é uma diferença filosófica total sobre a maneira como pensamos as imagens (ROUILLÉ, 2009, p. 2-3).

A fotografia-documento além de enfrentar a crise causada pelo avanço tecnológico também passou a enfrentar uma crise da verdade. Rouillé (2009) vê a imagem fotográfica como uma construção e não como um registro. A fotografia não é uma verdade, é um regime de verdade. A fotografia-expressão não remete mais de maneira direta à coisa, mas se coloca na fronteira das imagens e das coisas.

Como ver as imagens? Trata-se de uma tarefa a ser sempre recomeçada, ou seja, ver até cansar! É um gesto de ensinamento que as crianças nos transmitem: uma tarefa que nunca está de uma vez por todas garantida. Como exemplo disto, Ferraz (2011) lembra da tela do pintor que nunca está em branco, mas já povoada de clichês que é preciso se desvencilhar.

Esse movimento de luta contra a ditadura dos sentidos e das convenções nunca pode estar definitivamente concluído ou assegurado, pois o rasgão apto a produzir “*uma visão que ilumina um instante, uma sensação*”, uma vez pasteurizada pela imitação, já não cumpre a função de propiciar uma brecha no guarda-chuva dos sentidos comuns compartilhados (FERRAZ, 2011, p. 4).



Figura 23 – Fabulações...

Fonte: imagem produzida pela pesquisadora.

“Criar contra o clichê é traçar uma linha de fuga [...]”. Mas precisamos nos livrar dos esquemas perceptivos já acostumados com algumas ideias recorrentes no campo da educação (indisciplina, violência, desinteresse, preguiça, dificuldade de aprendizagem) que dificultam outros olhares, outros romances sobre a vida e sobre a escola. *“Mas não é fácil furar um clichê. Não é fácil ver de outra maneira”* (CORDEIRO, 1999). Sempre vemos pouco e, frequentemente, de forma mecânica, da mesma maneira que outros já viram. Ver mais do que precisamos para agir cotidianamente é quase sempre doloroso. Trata-se da violência de ver; no espaço *entre* da imagem, nesse vazio, pode acontecer de vermos de uma maneira diferente, puxando as linhas que são fugas das formas instituídas (escola, infância, currículo), provocando acontecimentos. Entretanto, essas linhas são quase imperceptíveis como aquelas que sustentam os móveis que ficam pendurados no teto das salas de

aula da educação infantil. Aprender a olhar tem uma dimensão política muito importante; por meio do olhar podemos criar um pensamento político em educação; um pensar novo de novo, tudo outra vez! Todavia, diferente!

Para Deleuze (2007), a potencialidade da imagem está nas inúmeras possibilidades de pensamento diferenciado que ela oferece. Porém, isso ocorre não apenas por causa daquilo que ela mostra, mas também e igualmente importante por aquilo que está invisível, qualquer coisa que precisa ser imaginada/pensada. A imagem sempre existe em conexão com a margem/fronteira que a delimita, que a recorta; e este contorno que parece contê-la é o mesmo que a desterritorializa no mundo. Aquilo que transborda e sai da fotografia pode nos levar para o campo do currículo, fazendo com que ele seja afetado e até transformado, principalmente se o seu encontro for marcado com as crianças.

Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto, comumente, percebemos apenas clichês (DELEUZE, 2007, p. 31).

A imagem pode cair sempre na condição de clichê, porque nunca vemos tudo o que há na imagem, porque ela é feita para isto (para que o clichê encubra a imagem). *Civilização da imagem?*, pergunta Deleuze. Na verdade, responde ele, uma civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, em nos encobrir alguma coisa na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê. Então, é preciso fazer buracos, introduzir vazios e espaços em branco, suprimir dela muitas coisas que foram acrescentadas para nos fazer crer que víamos tudo.

Sendo assim, percebemos que juntos podemos fazer um exercício de esvaziamento dos clichês, passando por uma experiência estética (LEAL; MENDONÇA; GUIMARÃES, 2010) com a fotografia na qual nos permitimos ativar a nossa capacidade de criação pondo em questão os nossos esquemas perceptivos já acostumados ao reconhecimento da realidade – nos referimos a ideias-clichês que circulam, por exemplo, no campo curricular e atribuem o fracasso escolar das

crianças ao analfabetismo dos pais, aos barracos onde moram, ao *funck* que gostam de ouvir, entre outras coisas. Mas ninguém pensa no quanto algumas dessas crianças estão cheias de ouvir “*meu pintinho amarelinho*”⁸ e ainda ter que cantar para depois completar as palavras.

Mesmo assim, fica difícil saber se as crianças que se queixam da música não a subvertem, inventando, inclusive, outra letra – mesmo cantando o “pintinho amarelinho” o devir está à espreita. A criação do real passa pelo estranhamento com o cotidiano, com aquilo que está instituído (violência, exclusão, indiferença, dependência). Esse estranhamento revela um desgaste com uma situação ao mesmo tempo em que ensaia uma possibilidade de mudança, ou seja, aquilo que nos deixa sem chão e até nos ameaça é o mesmo que provoca mudanças. Sem chão: assim ficaram alguns professores ao se aproximarem das *imagensnarrativas* de algumas crianças.

Falando ainda sobre as possíveis relações com o cotidiano, perguntamos por que as pessoas do cotidiano, entre elas as crianças, não são reconhecidas como criadoras de currículo. Ferraço (2003), em um belo texto, ao tratar dessa relação, defende as pesquisas com os cotidianos como um modo de “fazer junto” no qual a dimensão do vivido, do praticado, se mostra fundamental ao expressar o “entremeado” das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos.

Em contrapartida, faz uma acentuada crítica as pesquisas que são realizadas “sobre” os cotidianos nas quais aponta a lógica do controle. Ela parte do pressuposto de que nas pesquisas “sobre”, sujeito e objeto são separados. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que estuda, que o pensa ao se pensar. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos em separado desse outro.

⁸ Esse fato foi relatado por uma professora, num dos encontros de formação continuada, em que ela se surpreendeu com o aluno que disse não aguentar mais ter que cantar “meu pintinho amarelinho” afirmando que esta “musiquinha”, “ai”, quase todo mundo trabalha com ela...



Figura 24 – Novos modos de ver e falar.

Fonte: imagem produzida pela pesquisadora.

Acredito que o pesquisador, na efetuação da pesquisa, pode operar modificações no curso das práticas cotidianas, fazendo valer o que é menor. Por isso, propus outro modo de pesquisar com as crianças que leva ao questionamento do rigor científico, o que fatalmente me levaria em direção a uma pesquisa “sobre” as crianças, caindo numa lógica interpretativa dos “dados”. Pesquisar com crianças pressupõe uma postura diferenciada do pesquisador, tentando se colocar na mesma superfície (co-habitantes), criando novos procedimentos por meio dos quais, a pesquisa se faz: fazendo, re-fazendo, desfazendo...

Na tentativa de criar uma metodologia de pesquisa “com” as crianças, que desvie de uma pesquisa “sobre” elas ou “sem” elas, busquei nos teóricos alguns movimentos de pensamento que me ajudassem nesta tessitura. Por esse motivo, chamei Nietzsche (2007, p. 26) à conversa por apresentar a criança como uma potência afirmativa, aquela que consegue dizer sim. O que ela quer é o eterno retorno. A criança é o tempo: o tempo não para. No entanto, ele nunca envelhece⁹, ou seja, o

⁹

Força estranha – música de Caetano Veloso.

tempo é uma criança que brinca. Mas é um tempo que passa ao mesmo tempo em que dura.



Figura 25 – “Um monte de cabeças pensando!”

Fonte: imagem produzida por uma criança.

Que imagem poderia ilustrar essa ideia? Ficamos sempre com vontade de criar uma imagem para materializar a força da expressão. Não que a expressão precise disso para acontecer. Além dessa imagem fotográfica que foi feita por uma criança e muito requerida pelos demais coleguinhas pela beleza, pelas cores e pelo formato (*“parecem muitas cabeças, tia; um monte de cabeça pensando”*), o que me ocorre também é imaginar um brinquedo gira-gira lotado de crianças, com cabelos ao vento, girando sem parar, pedindo que empurrem mais e mais... Que não parem de empurrar... Força! Força! Quanto mais velocidade melhor... É preciso dotar o gira-gira de um movimento violento capaz de expulsar aquilo que não suporta a prova da velocidade. Porque afirmar (dizer sim) não é carregar (o pesar, a culpa, o medo), mas ao contrário, é descarregar, aliviar; livrar-se dos pesares que nos impeçam de criar.

E os gritos? Ficam por conta da sua imaginação, da sua relação com eles. Que lembranças te provocam os sons, os gritos, o ranger das dobradiças? E os dias de chuva? Todo mundo junto debaixo de uma pequena cobertura... Estou me referindo aos parquinhos – lugar que frequentamos com chinelo devido aos montes de areia que entram no sapato. Um lugar em que as professoras experimentam uma nova relação com a disciplina: ficamos mais a vontade com as crianças, elas ficam mais livres... Relaxamos um pouco daquela tensão que permeia o ensino da leitura e da escrita. O que não quer dizer que ali não aconteçam outros processos de *ensinaprendizagem*.

Os gritos são como uma imagem sonora que me acompanha em meus escritos. Os sons, os silêncios, os barulhos das crianças são como um pano de fundo da imagem do gira-gira, ou seja, não menos importantes se pensarmos que o fundo pode subir e preencher toda a imagem-tela-lembrança. Se a criança é o eterno retorno, o que ela traz de volta? É a vontade de querer sempre renovada, é sempre um novo começar que se relaciona com a passagem do tempo e com a mudança sem pesar, um olhar para o tempo sem medo, sem melancolia (ah, no meu tempo não era assim!), cara a cara com ele, fazendo emergir a afirmação da diferença, porque o eterno retorno traz a diferença em si mesma.

Na seção “Das três transmutações”, de *Assim falava Zaratustra*, dá para estabelecer uma relação com a criação no momento em que o pensamento, liberto dos constrangimentos da dependência, se torna criador e a figura da criança nos remeteria ao pensamento lúdico. Ele, então, se faria em um “*sagrado dizer-sim*” aos seus próprios movimentos de pensamento.

A criança é a inocência, é o esquecimento, um novo começar, um brinqueado, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação. Sim para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso uma santa afirmação: o espírito quer agora sua vontade, o que perdeu o mundo quer alcançar o “seu” mundo. (NIETZSCHE, 2007, p. 27).

A invenção como experimentação potencializa o desconhecido, instiga a curiosidade e a percepção das crianças. Como potencializar a invenção e a curiosidade? Para fortalecer nossa potência de vida, o esquecimento pode ser importante. É através desse esquecimento inventivo que se pode engendrar uma memória do devir.

Conquistar o direito de criar novos valores é a mais terrível tarefa aos olhos dos guardiões. Por que será que nos *re-criamos* em criança?



Figura 26 – “O tempo não para!”
Fonte: imagem produzida por uma criança.

Em relação às pesquisas com os cotidianos, já assumi seus pontos “fracos”, como se os “aqui” e os “agora” fossem modificados, deslocados, sempre *re-criados*. No entanto, em sua suposta fraqueza ou fragilidade, encontrei sua força que consiste em fazer valer o que é *menor*. Isso fala da impossibilidade de compreendermos a realidade como uma totalidade, mas também e ao mesmo tempo que as realidades podem ser inventadas: aqui talvez esteja a potência da pesquisa com os cotidianos, ao invés de dizermos como deveria ser, deste ou daquele modo, poderíamos dizer e se... E fica ainda melhor se fizermos juntos. Essa linguagem do se é bem conhecida pelas crianças: se fosse assim... se pudesse ser deste jeito...

4.1 OFICINAS DE FOTOGRAFIAS: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA



Figura 27 – Uma experiência estética com a fotografia.

Fonte: imagem produzida pela pesquisadora.

O trabalho com as oficinas de fotografias, nesta pesquisa, passa, primeiramente, pela força que a expressão exerce sobre mim, pela convocação ao movimento e ao dinamismo que a palavra oficina sugere. As oficinas de fotografias desenvolvidas com as crianças do CMEI “Larissa Pereira” tiveram como objetivo maior pensar um currículo com crianças como um processo de fabulação e resistência a toda forma de colonização do pensamento e da infância. Para atingir esse objetivo foram promovidas em torno de quatro oficinas semanais durante dois meses, com duração flexível que variava de acordo com os interesses e a disposição das crianças. A proposta da oficina visava acionar processos criadores tanto do ponto de vista curricular quanto da invenção de si, impedindo-nos de pensar como antes e de prosseguir sendo os mesmos.

Na pesquisa com os cotidianos, mergulhar na escola se coloca, no meu ponto de vista, como uma condição para sua realização. Estive na escola desde o princípio do ano letivo de 2011, de forma que no período das oficinas, no mês de outubro, já apresentava um grau de aproximação muito intenso com as crianças, inclusive as

chamando pelo nome, facilitando minha abordagem com elas e até na organização das oficinas. Eu procurava organizar as oficinas por turmas e de forma coletiva, mas com pequenos grupos, pois as crianças, geralmente, apresentam uma facilidade para a dispersão da atenção, fazendo mil coisas ao mesmo tempo.

A situação de trabalho em grupo exigiu uma cautela para os efeitos da dispersão da atenção. Por exemplo, havia momentos em que uma criança lançava uma questão interessante que gerava polêmica no grupo. Então, na tentativa de responder, discordar ou concordar, criava-se um tumulto, porque todas queriam participar ao mesmo tempo e, neste caso, a oportunidade de aprofundamento daquela questão se perdia devido à dispersão. Nesses momentos, eu precisava criar uma organização junto com elas. Na tentativa, alguma criança sugeria tomar a foto do colega, outras falavam mais alto para serem ouvidas, enfim, por esse motivo, organizamos as oficinas em pequenos grupos. Outra postura adotada foi de não estipular um horário previamente para tentar conter o fluxo das crianças que queriam participar das oficinas. Geralmente, o grupo começava grande e terminava pequeno. Havia subgrupos dentro do grupo maior, impossibilitando o acompanhamento de todas as conversas e deixando-me frustrada.

Fui me dando conta de que precisava abdicar do desejo de controlar, de dar conta de tudo que elas iam falando, apontando, senão acabaria por adotar uma postura muito rígida com as crianças e o sentimento de frustração seria maior. Mas as conversas eram muito, muito interessantes! Havia casos, muitos casos inclusive, em que uma criança participava mais de uma vez. Não as impedia, porque, a cada nova rodada de conversas, novas percepções aconteciam em meio às fotos e aos colegas.

As fotografias usadas nas oficinas não eram somente as que as crianças tiravam, mas também as da escola e as que eu tirava. Em alguns momentos, deixei que elas se auto-organizassem e que também nos ajudassem na organização, dando sugestões de como fazer. É claro que houve muito barulho, muito empurra-empurra, principalmente nos primeiros dias, mas teve silêncio também. Inclusive quando Ariele falou da saudade de sua outra turma, logo quando chegou à escola. Falou

disso ao ver as fotos das amigas, o que a fez lembrar que, ao finalizar o ano, ela iria para outra escola de novo. Ao indagá-la o motivo, ela disse que sua professora havia dito para sua turma que todos iriam para outra escola. O fato era que todas as crianças iriam para o primeiro ano do ensino fundamental no ano seguinte. Algumas crianças aguardavam com ansiedade o momento de irem para a outra escola para fazerem prova, estudar com o irmão mais velho, um primo, um vizinho... outras, ficavam tristes só de pensar em mudar de escola dizendo que já estavam sentindo saudade!

Mas... o que teve de mais gostoso nas oficinas foi a leveza e a experimentação. Por isso, é preciso abrir mão do controle e deixar fluir o que temos de melhor: a nossa capacidade de criação, de compartilhar as leituras, de trocar as fotografias! E para entender como se dá o processo de criação de si através do trabalho com as oficinas de fotografias, tomamos as oficinas como uma experiência estética, no sentido que confere Jorge Larrosa (2004b). Na experiência estética que tem lugar na oficina de fotografia, a invenção de sentidos em currículos não é indissociável da produção da subjetividade das crianças e dos adultos que também participaram. Falamos isso porque as palavras produzem sentidos, criam realidades. Além disso, a força das palavras chega ao ponto de fazer coisas conosco assim como fazemos coisas com elas.

Por isso, atividades como criticar palavras, escolher palavras, inventar palavras, cuidar das palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2004b, p. 153).

A experiência com as fotografias não passa pela imagem em si, independentemente de quem a encontre. A possibilidade de que algo nos provoque experiência, fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece e nos transforma. No entanto, a experiência requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível. Estamos nos referindo ao gesto de parar para olhar, olhar mais devagar, olhar de novo, cultivar a arte do encontro, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, parar para sentir, sentir mais devagar,

demorar-se nos detalhes... *“Eu escolhi esta foto por causa do meu chinelinho rosa”.*
“Só por isto?” “É, mas eu adorava meu chinelinho, depois ele ficou velho. Estou com saudade dele!”

Nesse sentido, realizei oficinas de fotografias com as crianças como um procedimento metodológico capaz de extrair fluxos narrativos das imagens produzidas por elas e em pesquisa. No entanto, levei em conta que os sentidos não estão nas fotografias em si e nem nas crianças em si, mas na relação da criança com a imagem; naquilo que nos passa, nos toca, isto é, na *experiência* estética (LEAL; MENDONÇA; GUIMARÃES, 2010) que ocorre ao entrarmos em contato, ao compormos com a fotografia! Ou seja, a fotografia se torna potente como recurso para provocar a invenção/tessitura de outros sentidos possíveis em currículo.

Ao propor esse procedimento metodológico para desenvolver uma pesquisa com o cotidiano, através de uma oficina de fotografia com as crianças que frequentam a escola Larissa Pereira, encontrei algumas justificativas. Entre elas, posso destacar a dimensão material (cor, textura, vibração) expressa na fotografia capaz de gerar a sensação de presença e até de pertencimento; às vezes, até mais forte do que com a coisa em si. É como se a imagem nos remetesse mais as coisas do que a experiência com as coisas, mas isto ocorre porque a imagem faz vibrar a experiência dando a sensação de uma presença contínua. É a repetição da experiência, só que de maneira diferente, porque a experiência vai ser sempre outra, uma nova experiência...

Ao mesmo tempo em que a fotografia permite uma relação com as palavras, ela convida as crianças à participação; é praticamente impossível permanecer indiferente diante de uma imagem fotográfica, principalmente se essa imagem se referir ao contexto da criança ou se a mesma for feita por ela, como foi em muitos casos. A vida cotidiana é um terreno onde se vive a experiência do olhar e por que não recuperá-la como um procedimento de pesquisa com as crianças?

Trata-se, como no texto de Claudia Linhares Sanz (2004), de relacionar a leitura da imagem fotográfica com a experiência da duração do tempo calcada na mudança.

Ela propõe um deslocamento de referencial na leitura da imagem para o plano temporal. O laço que une o ato fotográfico à experiência da temporalidade adquire contornos inéditos na contemporaneidade. A fotografia, dessa forma, não é movida somente pelo sentido da memória, mas também pela necessidade de presença no instante. Nesse sentido, fotografar é menos frear o tempo do que um movimento de se integrar ao ritmo, ao presente *continuum*. Se há sentidos que possam ser apreendidos na/pela imagem fotográfica, só sua dimensão estética, fictícia, pode possibilitar.

“Não conheço estas crianças, mas elas parecem que são legais”. “São de outra escola, não é, tia? As mesas são diferentes...” “É da sua escola?” Levei para as oficinas algumas fotos do meu arquivo pessoal; elas não passaram despercebidas. Logo perceberam que se tratava de outra escola, a minha escola – onde provavelmente eu trabalhava. Ou seja, sabiam que estava ali com elas, mas que ali não era a “minha escola”, o meu local de trabalho. O mais interessante foi terem dito que as crianças pareciam legais mesmo sem as conhecer... Seriam os gestos? A atmosfera? A ambiência? O que tudo isso tem a nos ensinar, quando pensamos numa metodologia de pesquisa com crianças, ao nos deixar guiar também pela intuição, pelo movimento, pelo corpo e pelas sensações?

A princípio, o que nos move em direção à fotografia passa pelo fascínio que ela exerce sobre todos nós e, de modo especial, sobre as crianças. Eu mesma tenho muitos álbuns de fotografias que retratam muitas das turmas pelas quais passei, dos momentos vividos com as crianças e com as/os colegas de trabalho. Lembro-me de que, sempre que “revelava” as fotos, eu as levava para a apreciação das crianças. Era uma festa! Todos se amontoavam ao mesmo tempo ao redor do álbum de fotografias. Era uma euforia. Não se contentavam em ver apenas uma vez. Viam até cansar. E a cada nova mirada encontravam coisas diferentes na imagem. Esticavam pescoços e braços na tentativa de indicarem ou fazerem alguma referência. Davam risadas e empurrões. Recriavam os sentidos daquilo que vivenciavam. Histórias que não queriam se calar, vidas que se faziam ver e sentir. Descobriam-se importantes! *“Mas tia, por que eu não estou aqui?” “Ah, você faltou.” “Você vive faltando, né,*

perdeu!” “Nesse dia, eu acho, fui no médico.” “Você tira outra foto, tia?” “Eu quero sair na foto também!” “Olha a cara dela!”



Figura 28 – Fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A imagem sonora da fotografia acima é também determinante para disparar uma experiência de sua leitura: gritos, gestos e sorrisos contribuem para a sensação de *presença*. É como se a imagem sonora acompanhasse a fotografia. A professora de braços abertos (esta que vos escreve) passa a sensação de acolhimento. De braços abertos para receber as crianças, criando relações de afeto; uma presença marcante. Falei desses encontros que nos deixam um gostinho de eternidade, está grudado no corpo. Como se dissesse “*são os meus alunos e preciso estar atenta, cuidando para que tudo dê certo*”, pois havia se comprometido com os pais que tomaria conta direitinho, um por um... Era a condição de fazermos passeios com as crianças. Pode-se perceber, na experimentação desta fotografia, uma mistura do próprio corpo com a imagem, ou seja, o registro de um encontro. O encontro da professora com sua turma que se *re-faz* a cada nova mirada!

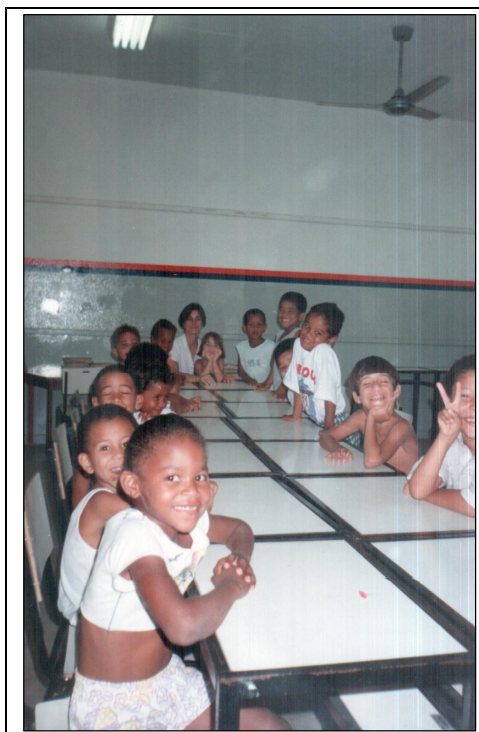


Figura 29 – Fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Bergson (1990) já mostrava que a percepção está sempre ligada a uma ação, ao que ele chama de “esquema sensório-motor”. Ver é agir. *Perceber é agir* sobre algo, diz Bergson (1990). Na leitura de Ferraz (2006, p. 237), quando o olhar passa a ser ancorado na corporeidade, o objeto de conhecimento – o mundo perde sua estabilidade, seu caráter prévio. Por conta desse processo, a imagem deixa de ser fundada em uma natureza entendida como exterior ao homem. A imagem passa a ser efeito e produto de um corpo vivo, humano.

Da passagem de um “olho que capta” a um “olho apto a produzir” imagens, torna-se inevitável pensar a temporalidade. Apreender imagens, perceber, conhecer *duram* – instalam-se numa temporalidade que se escoia ininterruptamente. Intervém, assim, na percepção e na cognição, o caráter dinâmico e processual. É nesse contexto que, em 1896, Bergson renova o conceito de imagem, construindo um “entre-lugar” que ultrapassasse a ênfase exclusiva no polo “sujeito” ou no seu polo oposto, o “mundo”, superando dualismos clássicos tais como eu/mundo, sujeito/objeto.

Toda matéria e nosso próprio corpo se resumem, para Bergson (1990), a imagens. O universo é o conjunto de imagens. O conceito bergsoniano de imagem, segundo Ferraz (2006), apóia-se em uma ontologia isenta de qualquer estabilidade ou imobilidade, dissolvendo toda pretensão à fixação sob as pretensas identidades definitivas, que pretendem deter o que é mudança constante, contínua. Imagem, para Bergson, é o que é, plena e materialmente, o nome do movente, do necessariamente relacional e cambiante que constitui um mundo real. Sendo assim, a realidade é sempre movimento.

O movimento é a própria realidade e o que chamamos de imobilidade é um certo estado de coisas análogo àquele que se produz quando dois trens caminham com a mesma velocidade, no mesmo sentido, em duas vias paralelas: cada um dos dois trens está então imóvel para os viajantes sentados no outro. Mas uma situação desse gênero, que afinal de contas, é excepcional, parece-nos ser a situação regular e normal porque é aquela que permite que ajamos sobre as coisas e que permite também às coisas que ajam sobre nós: os viajantes dos dois trens só poderão trocar apertos de mão e falar uns com os outros caso estejam "imóveis", isto é, caso andem no mesmo sentido com a mesma velocidade [...] (BERGSON, 2006, p. 165).

Em semelhante caso, o objeto e o sujeito devem estar um em face do outro numa situação análoga à dos dois trens, ou seja, uma situação que permite que ajamos sobre as coisas e que permite também às coisas que ajam sobre nós. Bergson (2006, p. 181) fala de uma certa ajustagem da mobilidade pela imobilidade que produz o efeito da imobilidade, ou seja, sujeito e objeto correm na mesma velocidade, numa mesma superfície, que se traduz numa visão estática das coisas. Ele ainda nos adverte: na relação particular do objeto com o sujeito, tudo que a experiência nos ensinar acerca de um deles aumentará o conhecimento que temos do outro, e a luz que este último recebe poderá, por reflexão, iluminar aquele.

Pelo jeito, podemos encontrar em nós mesmos, ali onde realmente somos, numa *duração* concreta, um passado que se encontra com o presente e com ele cria incessantemente para nele acrescentar algo de novo. Ainda que com muito esforço, encontramos em nós uma realidade bem diferente daquela descrita por aqueles que têm uma visão enrijecida do real a qual pode ser traduzida pelo enfraquecimento de nossa vitalidade.

Encontramos em nós uma realidade em constante fluir puramente qualitativa que nunca *é*, mas devem, porque tudo se anima em nossa volta, tudo se vivifica em nós. Um grande “elã” carrega todos os seres e todas as coisas; um devir que não pode ser medido, como o autor mesmo disse: indivisível porque dura, um devir que é pura duração. Por ele nos sentimos levantados, arrastados, carregados. Podemos nos beneficiar dessa visão universal do devir e fazê-la penetrar em nossa vida de todos os dias e, graças a ela, obter satisfações análogas às da arte, porém mais frequentes, mais contínuas, mais acessíveis também ao comum dos homens. “*E se há uma eternidade da qual participamos não deve ser uma eternidade de imutabilidade, mas uma eternidade de vida: de que outro modo poderíamos nós viver e nos mover nela?*” (BERGSON, 2006, p.181).

Nesse sentido, trabalhei com as oficinas de fotografias como uma estratégia narrativa capaz de operar um “*vai e vem do ver ao dizer e inversamente, agindo como flechas que não param de entrecruzar as coisas e as palavras, levando adiante a batalha entre elas*” (DELEUZE, 2012, p. 2). Ou seja, as oficinas com as fotografias puxaram as conversas com as crianças, que criaram muitas palavras, palavras que ferem, que colocam em desequilíbrio algumas ideias feitas em educação, que invencionam outros pensamentos para a educação.

É dessa criação de efeitos impensáveis que surge a invenção de novos sentidos para o currículo. Aprender a olhar mais aquilo que não percebemos tem uma dimensão política muito importante; por meio desse gesto podemos criar um novo pensamento político em educação. Não há olhar ingênuo, não há realidade, mundo ou currículo sem que um olhar esteja colocado sobre ele e o crie simultaneamente. Daí a dificuldade de criar um roteiro para se trilhar o currículo como se fosse obra final, porque ele é processo e vai existindo ao se fazer e fazer e fazer... E o fazer, para Certeau (1994), é um lugar inseparável da invenção!

4.2 RODAS DE CONVERSAS

Em minhas pesquisas com os cotidianos, acabei por fazer as “nossas” imagens, as *imagensnarrativas* que produzi daquilo que estudei e pesquisei na/da/com a escola, mas também me deparei com as *imagensnarrativas* produzidas pelos praticantes dos cotidianos pesquisados, às quais criei procedimentos metodológicos que me levassem até elas. No entanto, corri o risco de que “minhas” *imagensnarrativas* caíssem na tentação da explicação e da descrição, levando a uma análise dualística: de um lado as minhas, e do outro, as da escola.

Se a pesquisa com os cotidianos busca uma nova configuração para os *saberesfazeres* e, conseqüentemente, para o campo curricular, essas *imagensnarrativas* podem provocar múltiplos devires nos pesquisadores e nas crianças. Por isso, os “dados” da pesquisa não cabem na lógica da “coleta” como se fôssemos a campo pegar o que lá já se encontra, parado no tempo, esperando por alguém para ser descoberto. Inevitavelmente, produzimos os dados, assim como produzimos as análises juntamente com as pessoas e as coisas que lá estão, entre elas, as crianças, as imagens. Decorre desse entendimento que a escrita da tese resulta de um encontro que se dá entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, um “elã” que une seres e coisas.

Sendo assim, usei alguns procedimentos metodológicos para realizar uma pesquisa na educação infantil, nos quais percebi uma boa entrada entre as crianças. Por exemplo, não é possível fazer uma entrevista semiestruturada com crianças de 5 e 6 anos ou abordar um assunto de forma direta – é sempre ao modo de “*caça não autorizada*” (CERTEAU, 1994) que podemos abordá-las, aproveitando uma “*ocasião*” para dela tirar proveito. Pesquisar com crianças pequenas é um “caso” de espera, de paciência, de entrega, de escuta e de amor! Quero ressaltar a importância da conversação nesta pesquisa, pensando num procedimento metodológico que me levasse até as crianças, numa tentativa de me aproximar de suas múltiplas redes de sentidos em currículo. Como acessar a experiência temporal vivida pela criança? Como atingir suas ficções/fabulações sem interrompê-las?



Figura 30 – Um *elã* poderoso.
Fonte: imagem produzida pelas crianças.

Ao pensar sobre a infância, Larrosa (2004, p. 184) insiste em dizer que a infância é um outro: aquilo que além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre o vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é justamente pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. A alteridade da infância é algo muito mais radical, nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela.

Concordando com o autor, gostaria de ressaltar que os procedimentos de pesquisa narrados no decorrer da tese levaram em consideração que as crianças são portadoras de verdades às quais devemos nos colocar à disposição de escutar. Ao mesmo tempo, requer nossa iniciativa abrindo um lugar para recebê-la. Porém, não estou falando do protagonismo da criança, mas de suas percepções expressas em imagens, narrativas, memórias, gestos e pensamento crítico que as colocam em relação com toda a dinâmica curricular da escola. Essa experiência coletiva permite

fazer uma aproximação possível entre a fala da criança e a escuta do adulto. Nesse sentido, tive a preocupação de trazer as conversas das crianças, transcritas na íntegra, não como uma preocupação com a veracidade dos fatos, mas como uma certa explicação de um grupo de crianças de uma escola pública que insiste em nos revelar acontecimentos na escola que nos permitem pensar naquilo que não pensamos sempre.



Figura 31 – Como acessar a experiência temporal na criança?
Fonte: imagem produzida por uma criança.

Quero dizer que essa pesquisa se valeu da conversação como um dos procedimentos metodológicos, uma pesquisa conversante... Com muitas rodas de conversas. Por isso mesmo atravessada por encontros, cumplicidades, palavras não ditas, roubadas, arrancadas, trocadas entre as crianças. Tal como escreve Larrosa (2003, p. 212) “[...] *uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa...*”

Mesmo transcrevendo, na íntegra, as conversas, elas jamais serão representadas como aconteceram. Podem até parecer meio desconectadas, sem nexo, soltas – se quisermos encaixá-las numa lógica linear. Às vezes duravam minutos, mas minutos

que fizeram valer a pena! As crianças apresentavam tanto interesse em participar das rodas de conversas que até aquelas identificadas pelas professoras como “desinteressadas” se afetavam pelas questões apresentadas, aprofundando o assunto, indo além do esperado por nós. O tempo que passamos desenhando, fotografando e conversando não terá passado em vão; aprendemos juntos coisas que raramente aprendemos com alguns livros.

Em decorrência disso, temos o desejo de produzir uma narrativa curricular *com* as crianças, procurando movimentar o pensamento em direção aos sentidos de currículo produzidos com as crianças. Por tudo isso, posso dizer que não há receitas a seguir na arte da conversação, porque ela opera de forma inventiva, contingencial, experimental. Se há um princípio geral nos tratados sobre a conversação, segundo pesquisa realizada por Hellegouarc’h (apud PÉCORA, 2001), é o de que a “arte da conversação” se forma mais pela “boa companhia”, pela “experiência” e “impregnação”. Impregnada, encharcada, embebida, repleta...

Assim, seguem as conversações entre as crianças que se desenvolveram durante as oficinas, durante o lanche, na hora do almoço, na hora do recreio, nos banheiros, nos corredores... O tipo de bem-estar proporcionado por uma conversação pode acontecer tanto com relação ao conteúdo da conversa como do conhecimento que o assunto pode gerar. Mas o que importa é uma certa maneira de agir uns sobre os outros, de ter um prazer rápido e recíproco, de falar tão logo o que se pensa, pelo gesto, pelo olhar, ou seja, de produzir, à vontade, como que uma espécie de eletricidade que solta faíscas, aliviando o excesso de vivacidade, de entusiasmo, aumentando a vontade de estar junto desfrutando de uma boa companhia!

Tia, eu queria essas fotos, mas são da outra turma. Eu posso pegar? (João - informação verbal)

- Claro que pode, aí tem fotos de todas as turmas da escola. (Angela - informação verbal)

- Tia, eu quero que você tire uma foto minha... Deixa eu ficar na ponta que dá pra ver melhor (João - informação verbal). [Ele escolheu a melhor posição para a fotografia. E ainda fez pose e careta, mas a professora pediu que ele parasse com a bobeira].

- Por que você escolheu estas fotos, João? (Angela - informação verbal)

- Eu escolhi essa foto, porque foi uma visita ao supermercado (João - informação verbal).
- Mas não tem você na foto... (Eduarda - informação verbal)
- Eu sei, mas eu gostei, porque a gente saiu... Aprendemos umas coisas diferentes... (João - informação verbal)
- É mesmo, e o que vocês aprenderam? (Angela - informação verbal)
- Muitas coisas... Tipo assim, balas e doces só podemos comer de vez em quando (João - informação verbal)
- É, mas você come todo dia, João. (Eduarda - informação verbal)
- Eu como, mas eu não compro todo dia!
- Hum, é a mesma coisa (Eduarda - informação verbal)
- Nessa aqui a nossa turma está fazendo atividade, muita atividade. (João - informação verbal)
- Como que as mesas estão colocadas na sala? (Angela - informação verbal)
- É uma roda (João - informação verbal)
- E nessa outra foto, é de quem? (Angela - informação verbal)
- É daqui. (João - informação verbal)
- Eu gosto assim – referindo-se à rodinha – porque a gente pode ficar no meio, por uma música e dançar (João - informação verbal)
- O que mais dá para fazer na roda? (Angela - informação verbal)
- A gente estuda também (João - informação verbal)
- Tia, eu também quero falar. [Um colega quis entrar na conversa que certamente estava atento ao que falávamos e sentiu-se provocado. Disse que poderia sim. Aliás, era o que eles mais faziam porque as oficinas foram realizadas dentro da sala de aula. No entanto, este aluno, que não me lembro o nome, pediu licença para falar, achei o máximo].
- Eu prefiro esta – referindo-se a foto da rodinha – porque a gente pode conversar, brincar...
- E desse outro jeito? [apontando sobre a foto das carteiras em fila] (Angela - informação verbal)
- Só dá para fazer dever.
- Dá para conversar também... só-que-tem-que-olhar-para-trás, não é? Só que tem que ser rapidinho e... – aqui ela deu uma paradinha muito engraçada e – olhar para frente... (Gleicy - informação verbal)
- E você Gleicy, como prefere? (Angela - informação verbal)
- Ah... Eu prefiro rodinha porque é legal, porque a gente fica assim... bem pertinho ... (Gleicy - informação verbal). [Juntando os punhos e dobrando os

braços até a altura do peito num gesto gostoso de quem gosta de ficar coladinha com os outros...]

Com grande frequência, algumas propostas pedagógicas, mesmo sendo consideradas progressistas e revolucionárias, tomam como ponto de partida o lugar do adulto para estabelecer, de antemão, o que e como alguma coisa deve ser ensinada. Ou seja, as propostas curriculares são feitas para alguém que o adulto visa e imagina. Entretanto, quem o faz, com frequência, está distanciado desses sujeitos visados. As distâncias podem ser econômicas, sociais, temporais, de gênero, raça... Estas propostas visam e imaginam atingir um determinado grupo de crianças, ou seja, espera que as crianças estabeleçam uma relação envolvente com o que está sendo ensinado. Quando há aprendizagem, isso quer dizer que os estudantes corresponderam às expectativas de quem imaginou e produziu os documentos – as crianças assumiram as posições que lhes foram oferecidas naquele sistema, sem resistir.

Contudo, o que acontece com o currículo quando ele precisa convidar para a construção do conhecimento a partir de um ponto de vista social e político? Nesse cenário, ele vai cair em si, e vai perceber que os lugares que as crianças ocupam na sociedade nunca são unificados. Por exemplo, uma criança tratada de forma negligente e violenta nem sempre vai falar desse lugar que ela ocupa de forma a reproduzi-lo. Algumas vezes erramos o alvo e não conseguimos atingi-la. E ela continua resistindo. Nem sabemos se haveria de ter, de verdade, uma compatibilidade entre o que planejamos e o que acontece – acreditamos mais numa impossibilidade de resolvermos esse problema, cuja potência acaba por se tornar a tônica da educação. Ou seja, podemos explorar essa incompatibilidade para ampliar a compreensão do que seja o mundo.

Digo isso, porque nós professores passamos horas planejando nossas aulas e depois nos frustramos, pois não atingimos o objetivo almejado. Isso acontece porque tentamos estabelecer uma relação direta entre o que é ensinado e o que é aprendido. No entanto, parece-me que a riqueza do currículo esteja exatamente na multiplicidade de (des)entendimentos que ele possa gerar. Fazer um currículo acontecer por meio de uma multiplicidade de desejos, expectativas e pontos de vista

complica, porque isso tem a ver com a tradicional necessidade de atrair as crianças para o centro da atenção, onde acontece uma atividade igual para todas.

Aqui, segundo Foucault (1984), entram as relações de poder nas quais a produção de um currículo até seu acontecimento em sala de aula está envolvido numa dinâmica social mais ampla. Nesse sentido, torna-se inviável querer fixar um único sentido e um único modo de entender uma matéria. Por isso, defendo um currículo mais “aberto” e menos manipulativo, dando a condição para que a criança possa construir “sua” expectativa, “sua” interpretação. Um currículo assim pode dar as condições que uma criança precisa para traçar planos de uma vida mais feliz e digna.

Por tudo isso, tenho me perguntado: O que aconteceria, se nós (professores) nos interessássemos mais pelos processos de resistências do que por encontrar uma forma de obter compreensão plena e completa de tudo que ensinamos? Em nossos encontros de formação continuada com professores, temos conversado sobre o sentido de escutar o que as crianças estão nos dizendo sobre a escola, sobre a vida, sobre o modo como se relacionam com as práticas curriculares, numa tentativa de aproximação com aquilo que está entre o que um currículo quer e aquilo que uma criança compreende, entre o que a conversa convida e aquilo que chega sem ser convidado. Quando nos colocamos a pensar sobre os sentidos de ensinar–aprender, parece que começamos a afetar o nosso modo de nos relacionarmos com as crianças, tomando coragem para criar novas práticas e novas relações.

Na conversa transcrita anteriormente com/entre as crianças, elas excedem em expressões que têm a ver com os tempos–espaços, quando tentam pensar na forma como são organizadas as salas de aula e a própria escola, dizendo o que podem e o que não podem fazer e o que fazem mesmo assim. O próprio João assinala que gosta dos passeios, porque aprende coisas diferentes daquelas que aprende, comumente, na sala de aula. Não estaria ele estabelecendo uma relação da aprendizagem com as múltiplas possibilidades em que ela pode acontecer? O que será que interfere no fato de ele dizer que no passeio aprende coisas diferentes das

da sala de aula? Por que aprender na sala de aula é diferente de aprender numa excursão ao supermercado?

Com apenas 6 anos de idade, João não soube falar claramente sobre as diferentes relações de aprendizagem que podemos estabelecer nos diferentes espaços-tempos. Como não queria deixar minha pergunta sem resposta, ele disse que aprendeu que só pode comer doce de vez em quando. Ao ser contestado pela amiga, que participava da conversa, arranjou uma boa desculpa, dizendo que não comprava doce todo dia, só comia – aí, pode... Talvez não seja por acaso que João tenha escolhido a foto seguinte, que faz relação com o que ele havia pensado anteriormente, e diz respeito às diferentes formas de ensinar e aprender. A foto escolhida mostra sua turma numa atividade em sala de aula na qual as carteiras estão organizadas em forma de rodinha e ele nos diz o porquê: *“eu prefiro, porque a gente pode conversar...”* *“Ah... Eu prefiro rodinha porque é legal, porque a gente fica assim... bem pertinho...”* (GLEICY - informação verbal).

Não posso negar que as demais crianças que participaram dessa conversa compartilharam dos mesmos sentidos atribuídos por João, mas isso não quer dizer que não encontremos crianças que gostem de sentar em filas. Isso também não quer dizer que sentar em rodinha garanta, por si só, a possibilidade de um trabalho realizado “com” elas. Realizar atividades “com” as crianças e não “para” elas, “sobre” elas ou “sem” elas implica manter a sensibilidade atenta, cuidando para não silenciar ou fazer dizer o que queremos escutar; dá muito trabalho deixar o pensamento acontecer. Por isso que uma das dimensões deste trabalho de pesquisa buscou problematizar a perspectiva dualística referente aos princípios que separam adulto de criança e professor de aluno.

Em outra parte deste capítulo, disse ter iniciado o trabalho com as oficinas no mês de outubro e que, nessa época do ano, já conseguia identificar as crianças pelo nome, aproximação fundamental para estabelecer laços de confiança, potencializando a partilha de suas experiências. Parece que as crianças têm necessidade de contar suas vivências para as professoras. Talvez por sentirem

necessidade de compreender melhor a si próprias e os contextos dos quais fazem parte. O próprio Deleuze (1997, p. 73) afirma:

A criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. Os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica. O que o pequeno Hans reivindica é sair do apartamento familiar para passar a noite na vizinha e regressar na manhã seguinte: o imóvel como meio [...].

Neste aspecto, as histórias de vida passaram a fazer parte também das nossas conversas. Como é que diante de realidades cujo sentido parece escapar da compreensão das crianças poderiam ficar de fora de nossa pesquisa? Com isso, podemos comprovar que as questões materiais relativas à vida não podem ser negligenciadas pela escola e nem pela pesquisa, até porque estas questões se articulam ao currículo.

As crianças que decidiram trazer suas histórias de vida para dentro das rodas de conversas tentaram transformar as dificuldades e os problemas vividos em objeto de pensamento, ou seja, o si não se limita a um plano restrito do pessoal, mas explora a potência inventiva da vida no sentido da desindividualização: e se fosse diferente? Por exemplo, no caso da mãe de Mariana que a abandonou desde bebezinha, o assunto não recaiu sobre o abandono, mas sobre a vida em família que leva junto ao primo e a avó, sobre as brincadeiras que mais gosta, sobre a tarefa que faz com a avó – disse, inclusive, com tom de saudade, que o avô fez um banquinho de madeira para ela conseguir lavar as vasilhas. Somos quem somos, mas podemos ser outra pessoa. Arieli, que estava próxima de nós duas, disse à Mariana que prefere morar com a avó, porque a mãe só dá atenção para o irmãozinho que nasceu. É impressionante a coragem que as crianças têm de dizer e enfrentar com maturidade os problemas – mesmo na tenra idade. Eu me calava e me surpreendia (ainda me surpreendo com elas) diante de tanta força de pensamento!

- Seu desenho está bonito! O que você está fazendo aí? (Angela - informação verbal).
- Gosto de brincar e de trabalhar também (Mariana - informação verbal).
- Trabalhar? (Angela- informação verbal).

- É, eu lavo vasilhas em casa. Eu ajudo a minha avó (Mariana - informação verbal).

- Mora com sua avó? (Angela - informação verbal).

- Desde criancinha que eu moro com ela. Minha mãe não aguentava muito o meu choro. Ela enjoou de mim e me deu para minha avó. Aí foi que eu chorei muito, porque eu não queria (Mariana - informação verbal).

- Nem acredito que ela enjoou de você... (Angela - informação verbal).

- Enjoou sim, ela enjoou de mim, porque eu chorava muito (Mariana - informação verbal).

- E hoje, você gosta de morar com sua avó? (Angela - informação verbal).

- Gosto (Mariana - informação verbal).

- E sua mãe está onde? Você tem visto ela? (Angela - informação verbal).

- Ela está na Sipolatti. Algumas vezes ela vem me pegar, mas tem vez que ela não vem... (Mariana - informação verbal).

- Tia, vou fazer minha família (Mariana - informação verbal).

- Que legal! Quem você vai fazer? (Angela - informação verbal).

- Vou fazer minha avó, meu primo, eu e meu pai... (Mariana - informação verbal).

- Ah, então você mora com seu pai também... (Angela - informação verbal).

- Não, meu pai está preso. Ele queria matar minha mãe. O amigo dele deu até arma para ele. [Ela sussurrou no meu ouvido para ninguém escutar]. (Mariana - informação verbal).

- Ah, mas você mora com sua avó e eu acho que morar com a avó é uma coisa boa também... (Angela - informação verbal).

- É, mas meu avô morreu e ele disse que ele era meu pai, porque eu não tinha pai (Mariana - informação verbal).

- Mas seu pai te visita, não é? Outro dia você estava falando que viu seu pai (Angela - informação verbal).

- Não, eu é que visito ele na cadeia... (Mariana - informação verbal).

Silêncio.

Ao pensar na dinâmica de articulação em torno da vida e do currículo, as crianças se sentem valorizadas nas suas experiências ainda que sejam histórias de violência, abandono e pobreza. Para Eugênia Vilela (2000), a memória é uma forma de participação na verdade do mundo. Negamos a verdade àqueles a quem despossuímos da memória. Sem ela, a violência é a única possibilidade. Assim, ao incorporarmos a verdade do outro no presente, o outro deixa de ser invisível, insignificante. Desenha-se no espaço da memória a ligação entre a política e a

compreensão de si. Os resistentes à ordem totalitária e excludente são os que possuem memória. Por isso, é possível que esse estado de conversação em que nos encontramos com as crianças possa empreender combates contra as forças da desigualdade e injustiça social. Entrar em conversação com as crianças é permitir sua passagem pela cena da história; mais que isso, é testemunhar a invenção de outras histórias e de outros mundos possíveis.

É preciso dizer também que não tomei a conversa como um dispositivo neutro que carrega as ideias de quem fala para lá e para cá ligando os dois pontos da ponte, desembocando numa perfeita harmonia entre as ideias dos professores e dos estudantes. A passagem entre os dois lados é o lugar mais importante em que tudo acontece, porque a passagem nunca se completa por ser constantemente interrompida, bifurcada, dobrada. Então a conversa não seria possível? Pelo contrário, estamos situados no meio da passagem e é nesse lugar que conseguimos pesquisar, aprender, ensinar e escrever. É o lugar onde conseguimos ser professores e estudantes, no *meio*: a educação está rachada!

Em meio a tantas conversas, por que não nos permitir fabular junto ao pensamento das crianças para que não mais tenhamos que dicotomizar negro ou branco, criança ou adulto, abrindo campo para outros espaços-tempos? Mas aqui a conversação não apela para uma moral cheia de lições e de um caminho a seguir. O que interessa nesse movimento são as invenções de outros percursos, acolhendo os diferentes percursos na criação de sentidos em currículo. A partir das rodas de conversas realizadas com as crianças, elas puderam soltar suas redes de sentidos produzidas com as inúmeras imagens *dentrofora* da escola. Abaixo, seguem algumas falas das crianças relativas às imagens usadas no dia da comemoração da consciência negra, trabalhada por somente uma professora, notadamente adepta da temática étnico-racial:



Figura 32 – Os grupos e as populações que nos povoam.

Fonte: imagem produzida pelas crianças.

- É uma índia.
- Não, é o saci pererê.
- É uma mulher, é a mãe do saci pererê.
- Ela é preta, não é uma índia.
- É uma índia preta, olha o negócio na cabeça dela; olha, é um - negócio bem grandão assim.
- Eu acho que é o saci pererê!
- Não é, é a mãe dele!
- Ah... já sei! É da capa de algum CD de música!
- É mesmo, lá na feira tem um monte que eles vendem que é assim.

Como se dá a criação de sentidos nos currículos com as crianças? Para melhor explicitar esta ideia, talvez possamos trazer algumas pistas, as quais aprendemos com o grupo dos cotidianistas, quando dizem que inventamos os sentidos com e a partir das nossas redes. Essa concepção pode ser exemplificada por meio das narrativas transcritas acima, extraídas das conversas com as crianças da escola em pesquisa, nas quais as crianças usaram suas redes de conhecimentos sobre o saci – provavelmente advindas das muitas histórias contadas pelas professoras em virtude do folclore ou dos desenhos animados; das capas de CD de músicas – piratas, vendidos aos montes nas feiras presentes em muitos bairros; das imagens do índio – muito trabalhado nas datas comemorativas em que as crianças saem das escolas com as caras pintadas ou das imagens de índios que circulam pelos mais

variados artefatos culturais. Todas essas redes foram acionadas pelas crianças para tecerem conhecimentos sobre a diversidade étnico-racial brasileira em que, notadamente, ora a mulher negra aparece como índia, ora como mãe do saci pererê, ou ainda como uma índia negra, e até mesmo como uma moça que enfeita a capa de um CD.

Como pode-se perceber, há vários cruzamentos na produção de sentidos para o currículo, a saber, modos de viver, lugar, contexto... tudo isso está colocado na produção de sentidos. Dado que esse movimento não é linear, mas descontínuo, podemos fazer como fazem normalmente as crianças: Contar outra vez! Fazer de novo! Repetir! Ao refazer, ao recomeçar, outros sentidos vão sendo inventados, incorporados aos já existentes. Esses movimentos transfigurativos potencializam outras versões para o currículo que nos faz aprender a ver – e a agir – de outros modos, porque nosso repertório altera-se constantemente: jamais sairemos os mesmos depois das “com-versas-com” as crianças!

5 IMAGENS NARRATIVAS A FABULAR CURRÍCULOS COM CRIANÇAS

Com o desejo de entrar em conexão com as mil e uma maneiras de fazer e acontecer em currículos, coloquei-me a fabular com as crianças, fazendo uso de *imagens narrativas* como uma forma de inventar outra educação, outros conhecimentos. Também, aqui, não quis apenas escutar o que as crianças têm a nos dizer, mas viajar junto no pensamento. Ou seja, viajar pela fala – as crianças pensam falando – as falas, sim, elas criam as palavras e as línguas que podem fazer com as escolas práticas mais “*escutadeiras*” (CORAZZA, 2000). O desejo de escrever sobre a trajetória curricular das crianças na escola se articula com uma vontade política de afirmar o cotidiano como um lugar de invenção, inseparável das “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) e por isso mesmo, de resistência.

5.1 FABULAR É CRIAR CAMINHOS E SEGUI-LOS COTIDIANAMENTE...

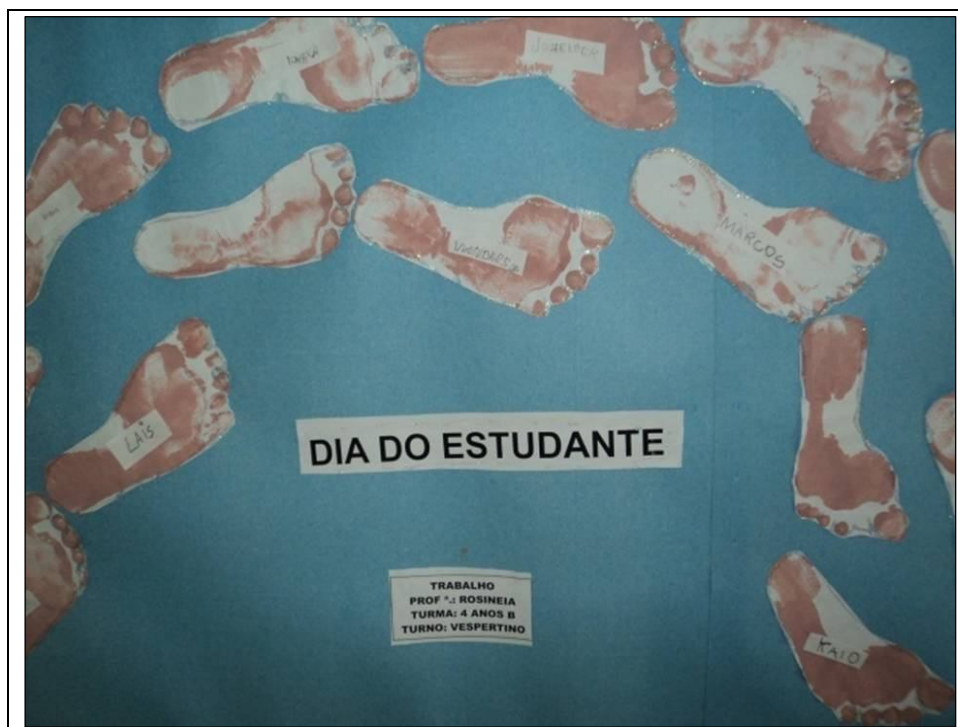


Figura 33 – Fabular é criar caminhos...
Fonte: imagem produzida pela escola.

Em conversa com as crianças da escola em pesquisa, fui indagada sobre o que fazia ali com elas e se seria, também, uma professora. *Ah, você veio para ajudar a nossa professora!* Na verdade, disse estar ali para fazer uma pesquisa em currículo com as crianças daquela sala e das outras salas de aula também. Engraçado que eles gostaram da palavra currículo e precisei repeti-la por várias vezes. Pelo jeito a palavra chamou atenção... tanto que um grupinho, com um sorriso meio abafado, cochichava entre si. Dirigir o olhar para eles e fiz um gesto com os ombros e com as mãos como se não soube o motivo de tanta graça. E de fato não sabia. Percebi que eles estavam rindo da primeira sílaba da palavra currículo: *Ih, você falou um palavrão...* *E quem disse que a palavra currículo é um palavrão, heim? Currículo pode ser o que vocês fazem todos os dias na escola, e também, o que vocês não fazem...* Bom, fui tentando fazer com que eles se aproximassem de uma certa ideia de currículo. No entanto, isso não estava planejado, pois não tinha pensado em indagar com elas os possíveis sentidos da palavra currículo. Como elas demonstraram interesse, acabei entrando no jogo.



Figura 34 – O devir-mestre do aluno.

Fonte: imagem produzida pela pesquisadora.

- Tem gente aqui que só faz bagunça. A tia manda sentar, não senta; a tia manda fechar a boca, não fecha; a tia manda fazer o dever, não faz... (Julia - informação verbal)
- É, e conversa o tempo todo! (Milena - informação verbal)
- E o Jonatan? "Se acha", ele pensa que é um professor!
- Eu gosto de falar muito mesmo... É porque eu gosto de fazer mil coisas ao mesmo tempo. Ah, eu sou assim... Fico andando para lá e para cá e não paro nunca! Eu misturo capoeira com luta. Não dá para separar! Será que pode misturar? Eu misturo tudo! (Jonatan - informação verbal)
- Eu gosto de vir para escola, de fazer dever de casa; eu queria fazer prova, mas a professora não deixa (Evelin - informação verbal)
- Ah, eu gosto muito daqui... Das minhas colegas... A gente brinca, mas também faz muita atividade. Tem vez que a professora enche o quadro de dever! (Tamires - informação verbal)

Será que o Jonatan quer ser um professor? Achei que não era nada disso. Ele quer inventar um currículo errante, viajante, que se conecte com seus amigos super-heróis, trazendo mais alegria e humor para dentro da sala de aula! Ele introduz acontecimentos no currículo já formado, no qual a alegria nem sempre é bem vinda, risos demais atrapalham a aprendizagem, conversas então, nem se fala! Para

conseguir isso, ele cria um devir-mestre quando a professora dá uma saidinha da sala; aí ele aproveita e coloca todo mundo sentado na roda para ouvir suas mil e uma histórias inventadas, pedindo silêncio, organizando as falas. Explorando seu devir-mestre, Jonatan foi dizendo aos amigos, como ele se referia, que foi a Belo Horizonte, que pegou o avião e foi voando assim rodopiando pelo céu; viu montanhas e cachoeiras... Ele mesmo pilotava segurando o controle do avião para lá e para cá – mas ele não pilotava sozinho, um coro de zumbidos de motores o acompanhava. Disse que visitou seus amigos que eram todos super-heróis, muito embora tinha um com a perna quebrada – motivo de algazarra total.

Na ocasião do conselho de classe, foi sugerido à sua mãe que não o deixasse mais assistir televisão ou a filmes porque é um perigo! Ele quer ser os personagens dos filmes, inventa lugares, ora ele quer ser um animal, ora ele quer ser um super-homem; dando a entender que *“temos que aceitar o que somos!”* Mas, em se tratando de assuntos relacionados ao seu desenvolvimento e sua aprendizagem ele é muito bom, dá conta de todo o dever, faz tudo, é muito interessado, o único problema é que ele quer ser sempre o que ele não é.

Ao pensarmos em questões relativas ao campo curricular, nos deparamos com determinações (não sei se tradicionalistas ou construtivistas, mas isso não importa saber) de certos e errados na forma de enquadramentos e classificações que, no caso do Jonatan, visam alertar sobre os perigos da experimentação. Na vida, temos que aceitar o que somos? A potência da vida está exatamente na transformação, naquilo que podemos nos tornar, atualizando outras maneiras de fazer. *Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia, tudo passa, tudo sempre passará...*



Figura 35 – “*Eu sou assim*”: Meu tempo é hoje!

Fonte: imagem montada por uma criança.

Em um currículo inventado, Jonatan, com apenas seis anos, quer arriscar por caminhos não andados, por um caminho que se faz ao caminhar, estabelecendo outras relações com a aprendizagem e com a escola. Assim, deixando para trás “as verdades” ditas sobre o que pode e o que não pode fazer, Jonatan, ao fabular sobre si e o mundo, opõe-se às verdades constituídas. Todo currículo instituído carrega algumas concepções de sujeito e subjetivação. Mesmo que ele esteja focado na transmissão de conhecimentos e na questão da cognição, o currículo não se esquece do sujeito que ele quer formar, colocar na forma, projetar, preparar. De fato, não faz sentido para Jonatan habitar a escola sem conversar e se movimentar o tempo todo, ele conversa ao mesmo tempo em que faz todas as atividades: *eu não consigo parar, eu misturo tudo! Será que pode misturar? O que achamos estranho? Ficar igual ou diferente? Podemos experimentar os dois! “Não dá para separar!”*



Figura 36 – Uma boca ardente, sem dente...
Fonte: Imagem produzida por uma criança.

A criança toma posse da escola para acontecer com ela. Acontecer com a escola vem junto com o desejo de transformá-la e trata-se, neste caso, de um exercício de pensamento outro que provoca um embaralhamento nos caminhos traçados *a priori*, nos lugares pré-determinados. Jonatan não se limita diante das tentativas de disciplinamento fazendo usos de um pensamento que só se encontra nas margens, inacabado, sem ser hegemônico. Sua vocação não é ficar isolado, mas, ao contrário, fazer redes, estabelecer conexões. Um pensamento assim enredado não quer que pensem em seu lugar ou que falem em seu nome, porque não consegue manter-se neutro ou indiferente ao que lhe acontece. Um pensamento enredado quer implicar-se, afinal, ninguém consegue sair ileso de um encontro com o currículo e com a escola, principalmente diante de relações tão assimétricas de poder que não valorizam o que as crianças têm a dizer. Quantas narrativas curriculares *sobre* as crianças? Quantas narrativas curriculares *com* as crianças?

Pensando na possibilidade de criação curricular *com* as crianças, que se difere muito de uma proposta curricular *para* as crianças, a relação entre imagens e narrativas pode abrir caminhos para a fabulação e a ficção como forma de inventar outros sentidos sobre a escola e as práticas curriculares tal como evidenciado na fala da Ana: “*Aqui, Ariele, eu achei uma foto que tem você. Aí você chega em casa e fala: olha aqui mamãe, eu e minhas amigas na escola...*”. Ou seja, o que fica de mais gostoso na escola, além das aprendizagens, são as amizades, aquelas amigas de que não esquecemos mesmo quando crescemos!

- Tia, eu posso levar essa foto? (Ariele - informação verbal)
- Ah, mas por quê? (Angela - informação verbal)
- Para botar no meu computador; para mamãe ver e achar bonito; para ficar pendurada... (Ariele - informação verbal)
- Mas não tem nem você nessa foto, Ariele, como é que você vai levar? (Ana - informação verbal)
- Aqui, Ariele, eu achei uma que tem você. Aí você chega em casa e fala: olha aqui mamãe, eu e minhas amigas na escola... (Ana - informação verbal)
- Eu vou levar e guardar bem guardada, porque quando eu “querer” eu olho. (Ariele - informação verbal)
- Eu posso levar as dos bichinhos também, tia? (Ariele - informação verbal)
- Pode, mas só depois que acabar a oficina com as fotografias. (Angela - informação verbal)
- Mas você não vai deixar ninguém pegar, senão vão misturar tudo, aí eu não vou achar mais... (Ariele - informação verbal)

Não tenho a intenção de usar as *imagensnarrativas* como documentos de verdade que atestem isto ou aquilo. Até porque não se fabula com uma verdade universal e nem com uma realidade dada e constituída, exatamente porque a fabulação é aquilo que, em vez de reproduzir o vivido, inventa pensamentos ainda não pensados. A fabulação é criadora, porque não se dirige ao que já está suposto pelos sistemas hegemônicos. Em compensação a fabulação se movimenta nas margens, naquilo que se mantém em estado de minoria. E se o currículo pode ser *menor*, não é porque ele é feito com as crianças, mas porque ele apresenta outra versão que, a partir da leitura de Gilles Deleuze, Silvio Galo (2002) chama de uma sub-versão, ou seja, versões menores inscritas na versão institucional, maior, hegemônica.



Figura 37 – Oficinas de fotografia com as crianças.

Fonte: imagem produzida pela pesquisadora.

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 209).

Para Deleuze e Guattari (1992, p. 222) *“a fabulação nada tem a ver com uma lembrança mesmo amplificada [...]”. Com efeito, o artista, entre ele o romancista, excede os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido. É um vidente. Alguém que se torna [...]”*. Como pode-se perceber, a fabulação *excede* o vivido, coloca-se para além da narrativa da experiência, pois não há obrigação de se “apropriar” da “realidade” como um objeto inerte, sem vida, mas criar outras realidades, sempre em movimento, em transformação, por meio de outros olhares, vindos de outros lugares, não lugares. Ao invés disso, as fabulações das crianças que são uma *minoría* fazem desta uma memória. A memória de um aprendiz, que

feito um egiptólogo, decifra os signos (DELEUZE; GUATTARI, 1992) emitidos pelos objetos e pelas relações estabelecidas com a escola, com o currículo, com as pessoas, para, assim, tentar decifrar o que acontece ao redor.

Talvez esta seja a importância política da fabulação que consiste em produzir novas percepções e sensações que desafiem o pensamento instituído, fazendo abrir à vida novas possibilidades para além da reprodução. Nessa perspectiva, a fabulação se torna um ato de fala que possibilita a ficção de si e do mundo.



Figura 38 – Fazer e fazer e fazer até ficar diferente!
Fonte: imagem produzida pela pesquisadora.

“Se a criança não pára de dizer o que faz e o que tenta fazer” [...], tal como escreve Deleuze (1997, p. 73), talvez possamos considerar que a irrupção de uma memória consista em aproveitar a ocasião para fazer desta um meio de transformar os lugares em que se encontram. Para Certeau (1994, p. 163), por exemplo, esta é uma questão essencial na qual o tempo se articula num espaço organizado,

instalando uma memória num lugar que não lhe é próprio. Para este autor, *“longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilantes, à espreita”*. A partir disso, podemos afirmar, então, que as diversas maneiras de *“fazer”* representam a vitória de uma memória, por meio das quais os praticantes do cotidiano inventam a si e ao mundo, instituindo uma nova ordem social, formando uma rede antidisciplinar, tal como descrita por Certeau (1994), interrogando a suposta hipótese de que todos nós estaríamos entregues à passividade e à disciplina.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (“ou dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1994, p. 41).

De acordo com a perspectiva de minha abordagem teórico-metodológica, torna-se necessário problematizar a ideia de currículo como prescrição (FERRAÇO, 2005) por meio da qual se veicula uma imagem platônica (KOHAN, 2003) de infância que se caracteriza pela inferioridade e negativização da criança, pois, nessa imagem, a criança é marcada pela falta ou pela insuficiência, seja na inteligência, seja no controle de si mesma e também pelo excessivo apego às paixões. Essa imagem parece que ainda é a nossa, presente fortemente no pensamento pedagógico. Ela é viga mestra de uma política curricular moldada por meio dessas características. Percebemos também que toda essa construção sobre a criança está fortemente marcada por relações de poder/saber. É a partir do conhecimento de um objeto ou sujeito que se exerce poder sobre ele – quem mais sabe sobre uma coisa ou pessoa tem o poder de dizer como ela é, do que precisa, enfim, de falar por ela, identificá-la, representá-la.

Para o pensador Michel Foucault (2004), o poder disciplinador consiste na utilização de métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo através dos exercícios de utilização do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com a única finalidade de produzir submissão. A escola é o espaço onde o poder produz saber: na escola, a criança é observada, adaptada, explicada, contada

detalhadamente. Tudo isso permite construir conhecimentos sobre a criança como se já soubéssemos quem são elas (de acordo com a faixa etária e níveis de desenvolvimento), o que necessitam (como, quando e onde) e desejam.

Mesmo desmascarando os efeitos do poder disciplinador, ainda há o que falar da escola? É impressionante a força que a escola pública exerce sobre nós; ela faz parte da nossa vida! Mesmo depois de tantos anos de trabalho, continuamos acreditando nela e no seu poder de pensamento. Talvez seja por isso que me coloquei a pesquisar suas relações criadoras com o currículo na tentativa de enfraquecer os poderes da homogeneização que a desqualifica, fazendo-a se sentir desimportante. A imagem que segue abaixo nos ajuda a pensar sobre isso. Pelo que pude perceber, só foi uma menina levantar para jogar um papel amassado dentro da lixeira que os demais desviaram o olhar da televisão dando total atenção ao que ela esboçou falar para os colegas.



Figura 39 – Os vazios da imagem clichê.
Fonte: imagem produzida pela pesquisadora.

Como diz Larrosa (2004a, p. 185), “[...] a *alteridade da infância* é algo muito mais radical [do que as forças da disciplinarização]: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta

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

Embora esteja a problematizar a ideia de currículo como prescrição de um único caminho a ser seguido, não negligencio a necessidade do planejamento, não é isso que coloco em questão. O que destaco no processo de criação curricular é uma abertura que se apresenta como uma duração a ser experimentada, capaz de introduzir uma transformação; um modo de fazer *com*, que pressupõe a participação das crianças.

Isso fatalmente implicará mudança do rumo e da direção do que foi planejado inicialmente, como, de fato, geralmente acontece, mesmo a contragosto daqueles que queiram garantir a reprodução de um determinado modo de fazer, tido como o mais correto e o mais verdadeiro, escolhido por aqueles que têm força hegemônica. Quer queiramos ou não, nunca temos o controle sobre os *usos* (CERTEAU, 1994) que são feitos pelas crianças daquilo que *ensinamosaprendemos* na escola. Nesse sentido, não há um currículo, mas múltiplos currículos em construção, a partir dos quais, segundo Ferraço (2005), *somos levados a considerar as diversidades de possibilidades que se colocam no cotidiano da escola para o conhecimento e, por efeito, para o currículo [...]*.

5.2 APENAS-UMA-CRIANÇA-APENAS

- Eu escolhi essa foto, porque tem as turmas misturadas, tudo junto!
- Os passeios são muito importantes! Olha... Todo mundo junto!

A imagem põe movimento no pensamento e é dessa forma que me propus usar as fotografias, nesta pesquisa, para pensar junto com as crianças. Como pude perceber, os passeios ou as atividades que misturam as crianças de todas as faixas

de idade *são muito importantes!* Como é sabido, o agrupamento das crianças na escola da educação infantil é organizado em torno da idade – então, temos o grupo de 2 anos, de 3 anos e assim, sucessivamente. Por que os passeios são tão importantes? Porque misturam as crianças independentemente da idade e do grupo ao qual pertencem. Leandra questiona sobre o fato de o recreio também ser separado – *“Não tem quando uma turma sai para brincar lá fora? Então, não sai ela e a outra [turma], é uma de cada vez, assim é chato”*. Aquém das organizações impostas, estão as *minorias* que não param de resistir, que escapam ao controle.



Figura 40 – O devir-todo-mundo-junto.

Fonte: montagem de imagem produzida por uma criança.

É nesse sentido que Deleuze e Parnet (1998) define o campo social por linhas que fogem por todos os lados. Mas *“[...] para fugir ao controle necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo”* (DELEUZE, 1992, p. 218). E minoritário não tem qualquer relação com a quantidade, mas com aquilo que colocamos em questão numa certa lógica de funcionamento. Isso nos leva a perceber também que os processos de mudanças não vêm a cavalo alado e muito menos por decreto, mas por meio das micropolíticas em curso nos movimentos cotidianos.

Porém, o povo a que se refere o autor nunca está dado – por isso ele falta! O povo não pode ser criado por uma pessoa, porque uma coletividade é feita pela Leandra, pela Ana, pelo Tiago, pela Tamires, pela Evelyn, pela Julia, pela Ariele, pelo Jonatan, pelo Guilherme, pela Angela, pela Milena...

No caso, esse povo só pode ser criado na/pela *mistura* das crianças na escola cujo processo de constituição é sempre inacabado. O *povo-criança* idealizado sempre falta na escola; mas falta porque precisa ser criado, e a verdade criada falseia as ideias preestabelecidas. Ao discurso colonizador, trata-se de opor-se o discurso de minoria. E a fabulação é um discurso de minoria com potencial para transformar as relações sociais. É nesse contexto que Bogue (2011) cita a “*invenção de um povo por vir*” como um dos cinco elementos da fabulação ao qual contribui para a criação de uma coletividade possível. O delírio não é pessoal, porque é histórico, geográfico e político. Não é individual ou particular, mas é coletivo, de um povo-criança.

Para Deleuze e Parnet (1998, p. 57), “[...] *as crianças são rápidas porque sabem deslizar entre*”. Rápido não quer dizer que são velozes e que correm muito – embora também o sejam –, mas que as crianças acontecem com o mundo, permitindo-se desviar dos modelos instituídos, traçando linhas de ruptura. Nesse caso, fugir não é abster-se do mundo é, antes, talhá-lo, aproveitando-se de uma vaga, traindo a ordem estabelecida, traçando toda uma cartografia. Pelo que percebi, as crianças estão mais para experimentadoras deste mundo do que para anjos sem pecado, mas também sem pão e sem amor. Participam do mundo presente experimentando-o com tudo que há de deleitável e de insuportável, com corpo, com sentimento, com sensibilidade e com criatividade.

Por fora dos rigores das organizações, o povo-criança encontra sua genialidade e seu número naquilo que os faz pensar sem medida. A medida limita. Ela pretende garantir a estabilidade das relações (hierarquizantes e excludentes) numa posição que só vale pela continuidade, enquanto que as imagens nos expõem à sua violência, inflamando nossa imaginação, constituindo-nos como um povo em devir que não pode ser antecipado.

- Os passeios são muito importantes... Olha a nossa turma [apontando para a foto]. Todo mundo junto!
- E esta foto?
- Ah, eu gosto mais de ficar na rodinha...
- Na rodinha tem como ficar mais conversando, tem como ficar brincando.
- Quando a gente fica assim ó [em fila, apontando para a foto] não dá para conversar, porque tem que olhar para trás, mas é só um minuto, porque senão a tia, ela vai brigar. Mas a gente olha, né.
- Assim também [referindo-se às carteiras em fila] a gente tem que fazer muita coisa.

Quais sentidos de currículo podemos extrair das falas das crianças? Por diversas vezes, as crianças pediam ao professor Sandro que arrumasse a sala de aula em forma de rodinha, desfazendo as filas, trazendo-as umas perto das outras, para conversar e para fazer as atividades em conjunto. Esse desejo parece fortalecer as redes de solidariedade entre elas, quando ajudam algum colega na leitura ou na escrita das palavras, na escrita do nome para identificar os trabalhos expostos. Inclusive, quando algum colega era repreendido pela professora por não ter feito as tarefas de sala, se o colega fosse um amigo, percebi que as crianças davam um jeitinho de ajudá-lo. Elas se justificavam dizendo *“mas ele é meu amigo!”*. Mesmo que perdessem um pouquinho do recreio, não fazia sentido deixar o amigo para trás.



Figura 41 – Rodas de conversas...

Fonte: imagem produzida pela pesquisadora.

Embora as crianças tenham feito referência aos conteúdos trabalhados pelos professores, e foram muitos, o que mais destacaram foi o processo, as conversas, as amizades, o durante, o fazer; nunca o resultado final. O que não quer dizer que não desfrutem da alegria de ver seus trabalhos expostos na parede da escola ou com a culminância de um projeto. O tempo todo queriam experimentar as cores, suas misturas, inventar uma nova cor, sentir as texturas...

As coisas se transformam muito rapidamente e perceber essa forma de fazer é muito importante, porque parece que fica a sensação de que nada foi feito. No entanto, muita coisa foi feita e refeita, muita conversa sobre o fazer e o refazer foi tecida, muitos saberes trocados, muitas ideias roubadas e transformadas. De tudo que *aprendemos ensinamos* com as crianças, o que fica, o que de fato interessa é a experiência, o toque, o olhar, a espera, o carinho, a atenção, a aprendizagem... Elas ficam muito felizes quando aprendem uma nova letra!

Durante as oficinas de fotografias, pude perceber que as crianças se relacionavam de diferentes maneiras com as *imagens narrativas*. As oficinas aconteciam de diversas maneiras e essas diferentes maneiras eram advindas dos diferentes

*saberesfazer*es, os quais nos revelam as múltiplas redes educativas *dentrofora* da escola (ALVES, 2010). As crianças mais dadas a conversar – que eram a maioria – se agrupavam em torno das fotos e selecionavam as que queriam. Enquanto isso, as outras, mais tímidas ou não, escolhiam as fotos e levavam até a mesa juntamente com os materiais deixados à mostra como papel, tesouras, colas, fitas, lápis de cor, massinha, fazendo outros usos com as fotos: montando foto com desenho, transpondo da foto para o desenho. Outras ainda pediam para fotografar as fotografias compondo outras imagens. Imagens que nos levaram a pensar nos múltiplos sentidos da escola na vida de nossas crianças, à qual, tradicionalmente, caberia somente o papel de transmissora de conhecimentos. A escola perde alguns sentidos e ganha outros; a aprendizagem se dá nessa rede de multiplicidades de sentidos.

O que essas diferentes maneiras de usar as fotografias nos levaram a pensar? Num primeiro momento, nas tentativas em vão de buscar assegurar obediência a um único sentido, preestabelecido, em relação às oficinas de fotografias. Ou seja, qualquer tentativa de engessar os sentidos ou de estabelecer uma única maneira de *fazerpensar* é, sumariamente, violada pelas crianças. Perdi totalmente o controle da situação. Como consequência da impossibilidade do controle sobre o pensamento, fui levada a considerar que somente é possível viajar junto no pensamento se abirmos mão do controle, colocando-nos na mesma estrada, lado a lado.



Figura 42 – Uma imagem dentro da outra.
Fonte: montagem produzida por uma criança.

Podemos também pensar na existência de um “currículo-misturado” de tão avesso que é às certezas fáceis e ao pensamento único, cada um no seu lugar, individualizado, capitalizado. Um “currículo-misturado” existe e opera no cotidiano, mesmo que imperceptivelmente, sob as leis, sob as normas, sob os clichês; mesmo que nos falte sensibilidade para percebê-lo, tocá-lo, senti-lo, intuí-lo; mesmo quando ele irrompe e vaza e toma forma de excesso, de transbordamento de criatividade e até de “problema” – para os olhos de algumas pessoas – ele não deixa de ser Misturado!

Um currículo-misturado também é contrário as mediações daqueles que pensam saber como alguém aprende. Ele também não sabe como uma criança aprende. Ele só sabe que não é apenas pela assimilação de conteúdos objetivos e nem pela “imutabilidade” da matéria, das coisas. Trata-se, em meu entendimento, de entregar o *espaçotempo* escolar, de cedê-lo para que se manifeste a própria inteligência vital daqueles que estão na condição de estudantes.

Nesse sentido, o processo de conhecimento dispensa algumas categorias, na medida em que elas, segundo Jacques Rancière (2005), consistem na “*arte da distância*” que se coloca entre o mundo e a criança. É a palavra explicadora do/a professor/a, a voz da razão dos especialistas, dos livros didáticos que, frequentemente, rompem com o “*mutismo*” da matéria. Entre a criança e o mundo se instala, feito uma vidraça, a explicação interventora, opaca e sem graça que desvela e comunica o sentido que cobre os signos.

- Essa primeira foto [abaixo] eu escolhi, porque tem os meus amigos. Acho muito legal: a Gleice, a Mariana, a Karina...

- Esta aqui é do tio Sandro dando uma aula para a turma da tarde. Eu não conheço, mas acho legal, porque são crianças diferentes.

- Essa foto é da manhã e aquela é da tarde. Eu peguei esta foto aqui, porque... porque mostra, mostra... as coisas que a gente não deve comer. (Leandra - informação verbal).

- Já sei, foi a visita ao supermercado, não é? (Ângela - informação verbal)

- É, e a gente não deve comer bala, pirulito, chiclete, essas coisas. Não pode comer muito, mas pouco pode! [Risos] (Leandra - informação verbal)

- Bom, eu escolhi essa foto, porque é a turma da tia Jolita e eles são muito legais! Esta aqui também é deles. Eles são muito legais! É que eu era dessa turma, mas só que agora foram para a turma de cinco anos. (Leandra - informação verbal)

- Você era daquela turma? (Ângela - informação verbal)

- A gente veio da outra escola para essa daqui, eu não estudava aqui, não. (Leandra - informação verbal).

- Eu escolhi essa foto, porque tem as turmas misturadas, tudo junto! (Leandra - informação verbal)

- É mesmo, tem da professora... (Ângela - informação verbal)

- Da Jolita, da Augusta e ... da Lidia. (Leandra - informação verbal)

- Por que você gosta das turmas misturadas? (Ângela - informação verbal)

- Porque, não tem quando uma turma sai para brincar lá fora? Então, não sai ela e a outra, é uma de cada vez, assim é chato. (Leandra - informação verbal)

- Você gosta quando sai todo mundo junto, não é? (Ângela - informação verbal)

- É, igual no dia do passeio de ônibus que saiu todo mundo junto! (Leandra - informação verbal)

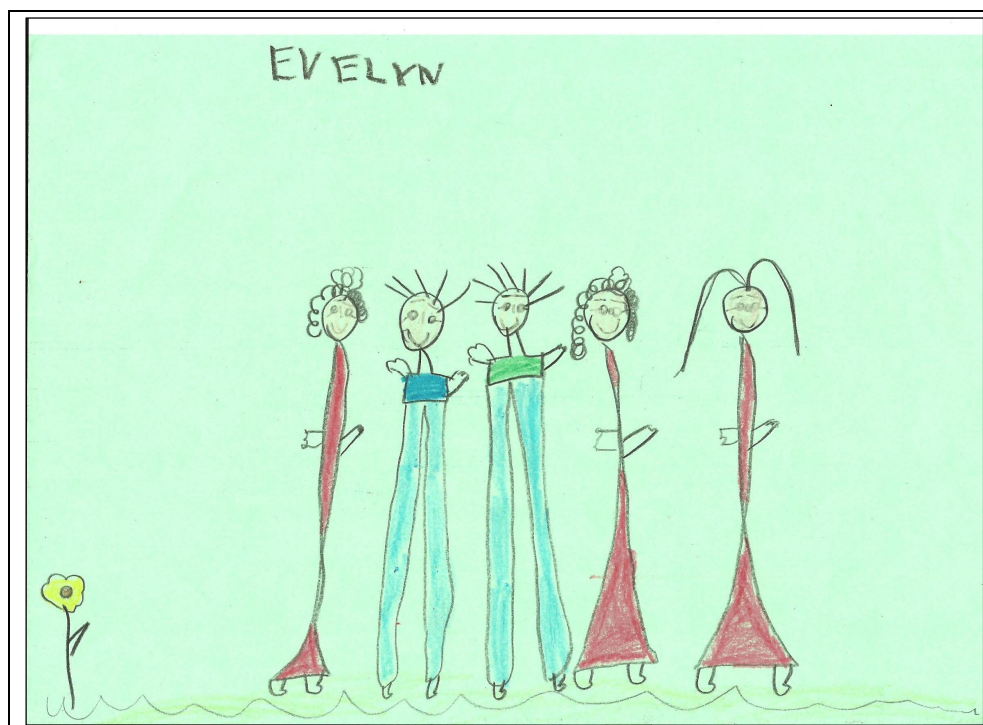


Figura 43 – A Mariana, a Gleice, a Karina...
Fonte: imagem produzida por uma criança.

Os agenciamentos de um “currículo-misturado” podem até agrupar-se em temas (cultura étnico-racial, consumismo, alimentação), em disciplinas (matemática e ciências), mas nem por isso seus fluxos deixam de diferenciar e de coexistirem. Sua máquina é social e coletiva. Ele promove uma ciência afetiva, múltipla, heterogênea, tanto que seus componentes (sinetas, recreio, classes, faixa etária, merenda, chamadas, fichas avaliativas, palavras, matutino, vespertino) designam acontecimentos, são considerados em função das afecções que lhes acontecem e não das essências que os organizam: turma de 5 anos, turma de 6 anos, recreio separado – primeiro os menores, depois os maiores, turno matutino, turno vespertino, fila das meninas, fila dos meninos, primeiro as vogais depois as consoantes...

Uma turma de 5 anos e uma turma de 6 anos, por exemplo, para as crianças, não existe isoladamente uma da outra. Elas são as crianças da escola e não faz sentido separá-las na hora do recreio ou porque umas são do matutino e outras do vespertino: Leandra estuda de manhã e gosta das crianças da tarde, mesmo sem conhecê-las, e acha *legal porque são crianças diferentes!* Qual a convocação dessa atitude para nós que queremos pensar a educação infantil com a criança? Ao referir-

se às professoras, cita o nome das três! Todo esse transbordamento da matéria tentou se formar na escola, irradia variação contínua que desemboca num currículo-misturado, hibridizado, inventado.

5.3 O OLHAR CRIA ROMANCES¹⁰...

As imagens da coluna policial de um jornal, também utilizado na oficina de fotografias com as crianças, não passaram despercebidas aos olhos de Tiago que recortou a foto de uma arma:

- Não fui eu, foi ele [que recortou] e era uma arma bem grandona. (Guilherme- informação verbal)
- É mesmo. Era uma arma grandona, bem bonita. (Tiago- informação verbal)
- Mas porque você recortou uma arma? (Ângela- informação verbal)
- Fala para que serve aí, ô Guilherme. Para que que serve, hem? (Tiago- informação verbal)
- Para atirar... (Guilherme- informação verbal)
- Serve para matar! Pá, pá, pá... (Tiago- informação verbal)
- Eu nunca vi uma arma de verdade; só no jornal. (Guilherme- informação verbal)
- Eu já, tia. (Tiago- informação verbal)
- Onde você já viu? (Angela- informação verbal)
- No quarto do tio e com meu pai. (Tiago- informação verbal)
- Mas criança não pode ficar com arma na mão. (Angela- informação verbal)
- Nem criança e nem neném. Olha lá o meu irmão, tia [neste momento, o irmão de Tiago estava entrando em sua sala que fica ao lado]. (Tiago- informação verbal)
- Nem gente grande não pode, porque meu tio ficou “prendido”. Ele tem uma arma de verdade. (Tiago- informação verbal)
- E sabe o que mais? Você não sabe... Você sabe o que é “preda”? (Tiago- informação verbal)

¹⁰ Romance aqui faz referência a uma narrativa que procura escapar aos estados vividos não para fugir da vida, mas para fazer a vida escapar de suas limitações impostas pelas condições presentes que, por meio do estranhamento, transforma a vida real numa vida possível, tomando por base o pensamento em literatura de Gilles Deleuze.

[Guilherme olhou para a estampa de sua camisa que, por coincidência, tinha um enorme desenho de uma pedra, achando que Tiago estava se referindo ao desenho. Num gesto, apontando para o desenho, perguntou se era *aqui*, ao que Tiago disse que não.]

- Não é isso, não é pedra. Eu estou falando pedra de fumar... (Tiago- informação verbal)

- Pedra não é de fumar, não. Nunca vi. Cigarro que é. (Guilherme- informação verbal)

- É, sim, eu vi o cachimbo debaixo do fogão. (Tiago- informação verbal)

- Aí bota as pedras dentro do cachimbo, aí pega um pedaço de papel com fogo, aí fica fazendo bem assim... [puxando o ar para dentro]. (Tiago- informação verbal)

- Quem fuma na sua casa, Tiago? (Angela- informação verbal)

- Meu pai e minha mãe. (Tiago- informação verbal)

- Meu pai fuma, mas é cigarro. Até o amigo do meu pai fuma. (Guilherme- informação verbal)

- Tia, a pedra secou minha mãe. (Tiago- informação verbal)

- É? (Angela- informação verbal)

- Ela está magrinha, magrinha... (Tiago- informação verbal)

- Meu pai já falou que vai “esmagrecer” também, de novo... (Tiago- informação verbal)

- Guilherme, você não sabe para que serve uma arma... Meu pai estava fugindo da polícia e me pegou no colo dele e pulou a cerca comigo; ele quase escorregou. (Tiago- informação verbal)

- Então, a polícia chegou... (Angela- informação verbal)

- É, e todo mundo saiu correndo com medo. (Tiago- informação verbal)

- Estava todo mundo fumando droga? (Guilherme- informação verbal)

- Tia, meu pai ganha dinheiro. E não pode roubar dinheiro, só ganhar. (Guilherme- informação verbal)

- Seu pai faz o quê? (Angela- informação verbal)

- Ele trabalha para ganhar dinheiro. (Guilherme- informação verbal)

- Mas tem o pessoal lá perto de casa que eles roubam pra ganhar dinheiro. (Tiago- informação verbal)

- Tia, ninguém rouba lá perto da minha casa. Todo mundo trabalha. (Guilherme- informação verbal)

- Meu pai fecha o portão com cadeado e guarda a chave. (Guilherme- informação verbal)

- Minha mãe deixa a porta aberta... (Tiago- informação verbal)
 - Por que ela deixa a porta aberta, lá não tem perigo? (Angela- informação verbal)
 - Ela deixa aberta, porque meu pai quebrou a porta... (Tiago- informação verbal)
 - Meu pai não quebra a porta. (Guilherme- informação verbal)
 - Ele até deu uma ripada na perna da minha mãe... (Tiago- informação verbal)
 - Meu pai não bate na minha mãe. (Guilherme- informação verbal)
 - Só porque ela pediu pra ele comprar uma fralda pro neném. (Tiago- informação verbal)
 - Seu irmãozinho é neném ainda? (Angela- informação verbal)
 - É, ele só tem um aninho [na verdade ele tem três anos]. (Tiago- informação verbal)
 - Ó, tem neném desse “tamaninho” que não usa e ele ainda usa. (Tiago- informação verbal)
- [Silêncio.]
- O Igor chora para vir para a escola. Todo dia ele chora. (Tiago- informação verbal)
 - E você gosta de vir para a escola? (Angela- informação verbal)
 - Aham. (Tiago- informação verbal)
 - Você faz o dever? (Angela- informação verbal)
- [Silêncio.]
- Fala da atividade que você mais gosta de fazer... (Angela- informação verbal)
- [Silêncio.]

Toda essa violência acontece no rosto do Tiago que fita um olhar comprido... Essa situação me levou a pensar: Como criar possibilidades de vida em meio a tanta violência? É possível extrapolar o vivido, tal como sugerido por Deleuze? Silêncio... Um longo silêncio se fez nesta escrita.

Embora lhe falte amor e proteção – talvez não seja isso que lhe falte, mas exatamente o que nele transborda e excede – Tiago aprendeu a amar, não sei onde, e não deixa de cuidar do irmão mais novo quando chora pelo corredor da escola,

pedindo permissão à professora para que o irmãozinho possa ficar um pouquinho em sua sala. É provável que Tiago não queira simplesmente descrever um quadro de violência, mas, ao mesmo tempo, traçar os caminhos por onde foge dela, tropeça, gagueja, silencia e inventa. Essa tentativa apresentada por Tiago fala da necessidade do estranhamento com a vida vivida. O estranhamento é a condição da transformação a partir das relações sociais desgastadas. Aquilo que representa uma ameaça em sua vida é também a saída por onde *re-cria* sua experiência neste mundo.

Quem sabe se passássemos a ver os horrores do mundo como se fosse pela primeira vez não nos tornássemos mais motivados a eliminar tais horrores e tornarmos a experiência com o mundo mais estética? Guilherme, seu amigo, ajuda Tiago a ver que tudo pode ser de outra maneira; que o mundo está aí oferecendo outras possibilidades, oferecendo-se a Tiago, inclusive, por meio das palavras de Guilherme que não deixa de fazer o seu contraponto: *“lá perto de casa todo mundo trabalha! Ninguém rouba! Meu pai não bate na minha mãe! Pedra não é de fumar, não. Nunca vi. Cigarro que é. Meu pai fuma, mas é cigarro. Até o amigo do meu pai fuma. Meu pai não quebra a porta, ele fecha a porta com cadeado e guarda a chave”*.

Em sua avaliação escolar, está registrado: *“ele só começa a melhorar em setembro quando consegue ficar sentado na cadeira, a fazer as atividades, a parar de “futucar” os colegas. Agora ele passou a se interessar, a fazer as atividades; antes ele só rabiscava o dever e deixava pra lá”*. Tiago não é um sujeito em si, ele se constitui e se reinventa nas redes as quais faz parte. No entanto, é a partir dessas mesmas redes, e não separado delas, que Tiago traça linhas de fuga liberando seu desejo de se conectar com outras experimentações, outros modos de sentir e pensar que não se conformam com a situação vivida. À espreita do melhor momento para capturar, no tempo, a oportunidade de fazer e acontecer, joga com os possíveis que consegue criar, entrando em luta com os poderes hegemônicos, arrancando de sua (sub)existência outros modos de (re)existir neste mundo. No rol dessas lutas, podemos destacar as lutas contra as formas de exploração e dominação que

separam pobres e ricos, que se dão no campo social e econômico, entre outros aspectos.

Pensando nessa fabricação de possíveis em currículos, a fotografia ocupa um lugar tão importante quanto às mãos. Nesse caso, estou me referindo à fotografia de papel, aquela que a criança pega e pede para levar para casa, para pendurar na parede, para mostrar para a mamãe, para olhar quando “*querer!*”. Estou pensando nas mãos das crianças ao manusearem as fotografias, como se elas estivessem além dos esquemas perceptivos aos quais estamos acostumados, ou seja, a “ver somente com os olhos”. Quem nunca viu numa exposição, dentro das escolas, as crianças receberem a orientação de verem somente com os olhos e colocarem as mãos para trás? A imagem fotográfica é de uma plasticidade que precisa ser sentida e tocada com as mãos, com a boca, com o corpo, agarrada ao peito (esta é minha!) ou embolada dentro da mochila! A criança sabe colher as sensações mais sutis com as mãos, com os olhos, com os ouvidos...



Figura 44 – Ver com as mãos, com o corpo...

Fonte: imagem produzida pela pesquisadora.

Que o acontecimento não é história, disso já sabemos. Mas isso não significa o fim da história ou que ele seja a-histórico. Muito pelo contrário, interessa-me pensar o

acontecimento como uma força que abre uma brecha no espaço-tempo no qual outra história é possível. Isso me ajuda a pensar num mundo do não determinado, do contingente, daquilo que pode ser de outra maneira. Cheguei a conclusão de que as crianças não gostam de habitar um mundo em que não possam transformá-lo – inclusive, fazem isso por meio da brincadeira, quando amarram um pedaço de corda numa lata velha e saem puxando seu cachorrinho de estimação! Na verdade, o mundo somente pode ser produzido pelas pessoas que fazem parte deste mundo e

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos [...]. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e de povo (DELEUZE, 1992, p. 218).

Se acreditarmos que somos possibilidade de invenção e que é possível viver de uma maneira inventiva, então poderemos estabelecer avaliação com os encontros. Mutuamente, ao criarmos um currículo, somos criados por ele também, num movimento constante de fazer e fazer e fazer... Um currículo acontece na mesma medida em que acontecemos com ele. É simples, um currículo não acontece sozinho... É provável que sozinho ele nem mesmo exista!



Figura 45 – Foto de arquivo pessoal.

Fonte: imagem produzida pela pesquisadora.

E por falar nas possibilidades de invenções, mais uma memória... Quase ao final do ano, o clima de despedida tomou conta da escola. Essa sensação me fez lembrar de uma foto do meu arquivo pessoal em que apareço ao lado das crianças e das colegas num momento emocionante em que me despedia delas. Eu, por exemplo, não aguento e choro muito nessas despedidas. Até as crianças choram; é quase sempre assim. Então, dessa vez, procurei disfarçar despedindo-me das crianças do “Larissa Pereira” como se fosse voltar no dia seguinte, dizendo apenas *até amanhã pessoal!* Tentando enganar a mim mesma também. É, mas não adiantou. Milena é muito esperta e percebeu que os nossos encontros acabariam por ali, mas, ao mesmo tempo, descobriu que o tempo que nos aparta se encarregaria de tornar eterno o que experimentamos, dizendo-me: *Até sempre, professora!* Não me contive, e uma forte sensação percorreu todo o meu corpo. Talvez isso prove a força e a materialidade das palavras, o que não quer dizer que o acontecimento esteja contido nas palavras, mas que aconteça por elas.

O encontro com Milena faz parte daqueles encontros spinozanos que nos ajudam a nos apartar do efêmero para nos fazer experimentar um gostinho do infinito e do

eterno, criando afectos e perceptos como nas obras de arte. Somos colocados diante de seres singulares, de sensações, basta que tenhamos olhos para ver e ouvidos para escutar. Embora seja uma simples frase, uma forma comum de nos despedirmos, estávamos experimentando uma nova maneira de sentir e perceber, uma pura presença que nos leva para além daquilo que nos oprime no cotidiano. Há muitas opressões na vida cotidiana! E, sem desistir de um pensamento artístico que estica suas redes com o cotidiano, acredito que por meio de uma nova sensibilidade podemos extrapolar o vivido, construindo blocos de sensações e devires por meio dos quais fabricamos os possíveis: *“Um pouco de possível se não eu sufoco!”* (DELEUZE, 1992). Não existe só o belo na vida cotidiana, muito pelo contrário, a minha escrita é obrigada a explorar também o descompasso da violência e do abandono aos quais estão submetidas algumas de nossas crianças. Faz parte?

A caminho de casa, não parei de pensar na força daquelas palavras, daquele pensamento. Milena tinha entendido tudo e agiu com muita calma, resumindo aquilo que nos percorreu durante todo o tempo em que estivemos na escola em pesquisa. Como “quase sempre” de costume, ao chegar a casa, ao fazer o diário de campo, senti vontade de escrever sobre a sensação de ter estado com as crianças. Assim, arrisquei-me neste pequeno verso:

Até sempre!
 Até amanhã é muito pouco tempo...
 Até sempre! também não é eternamente... é intensamente, presente,
 pulsante, vibrante!
 Até sempre! é sempre sem querer, sem saber. É de repente...
 Ele sai de uma boca quente,
 De um ser ardente,
 Sem dente.
 É nesta fresta, vazia, oca, inexistente, presente virtualmente,
 Que duramos até sempre!

6 REFERÊNCIAS

1. ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, I.B e ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008a.
2. _____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Ines Barbosa & ALVES, Nilda (Orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008b. Coleção vida cotidiana e pesquisa em educação.
3. _____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, XV, 2010, Belo Horizonte. **Coleção didática e prática de ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo; ensino de Educação Física; ensino de Geografia; ensino de História; Escola, Família e Comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 49 – 66.
4. _____. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação**. Educação e Sociedade, vol.31, n.113. Campinas Oct./Dec. 2010b
5. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed DA UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.
6. AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. **Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares**. Abril de 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 mai 2013.
7. BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Portugal: Edições 70, 2010.
8. BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
9. _____. **O pensamento e o movente: ensaios e conferências**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
10. BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** AMORIM, A. C; MARQUES D.; DIAS, S.O. (Orgs.). Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas ALB, 2011.
11. BRASIL. Resolução do COMEC nº. 001/06 de 26 de junho de 2006.
12. _____. Resolução 031/2008.
13. CARIACICA (Município). Prefeitura Municipal de Cariacica. Estado do Espírito Santo. Secretaria Municipal de Educação. **Documento para Consolidação**

das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 2009.

14. CARVALHO, Nuno Miguel Santos Gomes. **A imagem-sensação**: Deleuze e a pintura. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Portugal.
15. CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
16. _____. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011
17. CORAZZA, Sandra. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
18. _____. Metainfanciofísica: a criança e o infantil. In: **Currículo: pensar, sentir e diferir**. MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO Jose Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
19. CORDEIRO, Edmundo. **Imagem: simulacro, dor...** Lisboa. Universidade da Beira Interior. 1999. Acesso em 16 de junho de 2011.
20. DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
21. _____. **A imanência: uma vida...** *Philosophie*, nº 47, 1995: 3-7. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva.
22. _____. Abecedário de Gilles Deleuze. Paris: **Vídeo Edition Montparmasse**, 1996. Verbete “Fidelidade”. Entrevista concedida a Claire Parnet realizada em 1988 e transmitida em série televisiva a partir de novembro de 1995 pela TV-ART.
23. _____. Abecedário de Gilles Deleuze. Paris: **Vídeo Edition Montparmasse**, 1996. Verbete “Enfance”. Entrevista concedida a Claire Parnet realizada em 1988 e transmitida em série televisiva a partir de novembro de 1995 pela TV-ART.
24. _____. **Diferença e repetição**. Relógio D'Água Editores, 2000.
25. _____. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
26. _____. **O ato de criação**. 18 de julho de 2007.
27. _____. **O que é um dispositivo?** Disponível em <<http://intermidias.blogspot.com.br/2012/01oqueéumdispositivo?porgilleshtml>> . Acesso em 13 jun. 2012.
28. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

29. _____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1 – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
30. _____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3 – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
31. DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
32. FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: **Método**: pesquisa com o cotidiano. GARCIA, Regina Leite (Org.). DP&A, 2003. Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano.
33. _____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1 – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.
34. FERRAZ, Maria Cristina. Percepção e imagem na virada do século XIX ao XX. In: **Imagem (ir) realidade**. ARAUJO, Denise Correia (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2006.
35. _____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1 – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.. **Imagem e clichê**: Reflexões intempestivas. Rio de Janeiro, 2011.
36. FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 2. **O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
37. _____. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 28ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2004.
38. GALO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27, n.2, 2002.
39. KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
40. KOHAN, Walter Omar e OLARIETA, Beatriz Fabiana (Orgs). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Coleção Ensino de Filosofia; vol. 4.
41. LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia da (improvável) diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
42. _____. Experiência e paixão. In: **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.
43. _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

44. LINHARES, Célia et LEITE GARCIA, Regina, **Observando jardins no chão da escola**, in **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente**, Editora: Agora da Ilha, CNPq, UFF, 2001, p.43 – 52.
45. LINS, Daniel (Org.). **O dever-criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
46. NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Editora Barba Ruiva. 2007. Disponível em <<http://ruivabarba.googlepages.com/home>>. Acesso em 11 jul. 2012.
47. PARAISO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.
48. PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2011.
49. RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
50. ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009.
51. SANZ, Claudia Linhares. **Passageiros do tempo e a experiência fotográfica: do álbum de família ao blog digital. Quando todos os fatos são fotografáveis: da fotografia do acontecimento às imagens do presente continuum**. 2004. Disponível em: <<http://www.studim.iar.unicamp.br/22/04.html?ppal=>>> Acesso em 11 jul. 2012.
52. SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Muller Ingrid; KOHAN, Walter Omar (Orgs). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
53. VASCONSELLOS, Jorge. **O poema e a cena: teatro e filosofia em Deleuze**. 2011. Disponível em: <www.ifcs.br/aisthe/vol%2011/jorge.pdf>. Acesso em 5 jan. 2013.
54. VILELA, Eugênia. **Corpos Inabitáveis**. Errância, Filosofia e memória. Enrahonar, 2000.