



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

JULIANA PAOLIELLO



O DEVIR-DOCÊNCIA DAS
“PESSOAS GRANDES”
AGENCIADO PELOS
DEVIRES-MENORES DO
POVO CRIANÇA

VITÓRIA
2016

JULIANA PAOLIELLO

JACKSON

O DEVER-DOCÊNCIA DAS "PESSOAS GRANDES"
AGENCIADO PELOS DEVERES-MENORES DO
POVO CRIANÇA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Currículo, Cultura e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho (EM SEU DEVER-CRIANÇA)

JÉSSICA

VITÓRIA
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Paoliello, Juliana, 1978-

P211d O devir-docência das “pessoas grandes” agenciado pelos devires-menores do povo criança / Juliana Paoliello. – 2016.

162 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Aprendizagem – Crianças. 2. Crianças – Educação. 3. Infância. 4. Prática de ensino – Crianças. I. Carvalho, Janete Magalhães, 1945-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



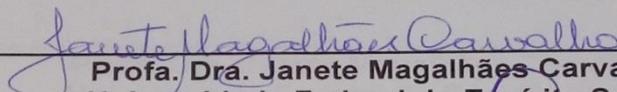
JULIANA PAOLIELLO

O DEVIR-DOCÊNCIA DAS “PESSOAS GRANDES”, AGENCIADO PELOS DEVIRES-MENORES DO POVO- CRIANÇA

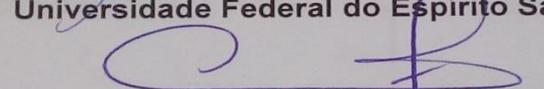
Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

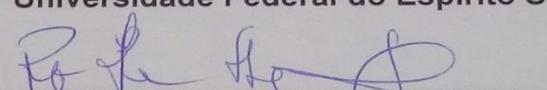
Aprovada em 08 de julho de 2016.

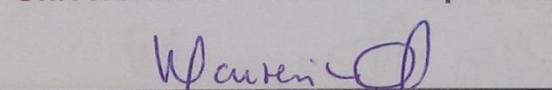
COMISSÃO EXAMINADORA

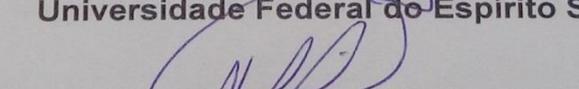


Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo


Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo


Profa. Dra. Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo


Profa. Dra. Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo


Profa. Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a todas as “pessoas grandes” que apostam na potência inventiva das enunciações menores do povo criança!

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Verbo mais rizomático que conheço: que não tem fim nem começo. Tão polêmico! Que em todos os tempos da história da humanidade intrigou e violentamente nos forçou/força a pensar sobre a existência. Autodenomina-se “EU SOU”, afirma-se verbo. Verbo da vida! Nem substantivo concreto, nem abstrato, verbo. Ação. Poético, profético, escatológico. Fala por enigmas, por parábolas... Amante da letra, da palavra... A palavra é quem cria! Ele é a potência máxima da criação! A palavra tem poder! Agradeço ao Senhor que me inspira todos os dias, soprando em mim a vida. Com quem aprendo estar sempre em DEVIR: **SE NÃO FORES COMO CRIANÇA NÃO CONHECERÁS O REINO DE DEUS!**

Aos meus filhos tão amáveis e amados, Kauai Raphael e Arthur, que me dão forças para continuar. Amo vocês. E, claro, ao meu amado marido, Ricardo, companheiro de trajetória!

Aos meus pais, Dalva e Gilberto; aos meus queridos e amáveis avós Dirce e Angelo (*in memoriam*). Amo vocês!

À professora Janete, tão querida, na qual eu me inspiro todos os dias: que nos ensina, que nos acolhe, que nos compreende... À senhora professora todos os meus afetos!

Regina Simões, professora com quem tanto aprendo: em suas aulas (lotadas), aulas-banca que foram tão importantes pra mim... Obrigada!

Carlos Eduardo Ferraço, professor-acontecimento: em sua irreverência que nos contagia, pela sua alegria, humor, carinho e invencionices crianceiras... Sempre capturado pelo seu devir-criança. Obrigada!

Alexandra Garcia, pela atenção e carinho! Por ter aceitado o convite de compartilhar comigo desta alegria.

À Martha Tristão agradeço por participar deste momento tão importante pra mim. A você, professora, minha gratidão.

À Alina Bonella, pelo carinho e atenção nas correções/revisões desse trabalho que também tem as suas mãos.

Ao Grupo-Matilha de Pesquisa, com quem compus alegrias e conquistas de uma trajetória tão movente e potente, bem como a turma 28, em especial Ingrid Regis .

À Alina pelo carinho e atenção nas correções/revisões deste trabalho que também pode compor com suas mãos.

AOS CMEIS AMCC (Ana Maria Chaves Colares) e TT (Dr. Thomaz Tommasi) minha gratidão pelo apoio e compreensão numa trajetória tão complexa de conciliar pesquisa-trabalho e trabalho-pesquisa.

À EQUIPE DO CMEI VOVÓ ENADINA. Equipe inesquecível... Agradeço profundamente pela acolhida tão delicada, pela abertura de um espaço potente e vibrante para produzir pesquisa, pelos bons encontros nas salas-mundos que sempre estiveram abertas... Muito obrigada!

*Este trabalho homenageia o escritor e aviador
Antoine de Saint-Exupéry no seu devir-criança.*

*Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucos
se lembram disso.
(Antoine de Saint-Exupéry, 2009)*

*Não é a criança que se torna adulto, é o devir-criança que faz
uma juventude universal.
(Deleuze; Guattari, 1997)*

RESUMO

Este trabalho é um convite às “pessoas grandes” docentes, em seu devir-criança, que habitam os territórios-CMEI *aións* a problematizar práticas educativas que ainda tendem às prescrições, burocratizações e clichês que insistem numa educação escolarizada com crianças. Busca, nas Filosofias da Diferença, conceitos que movimentem o pensamento e aposta nas enunciações infantis como possíveis para potencializar os processos formativos docentes a partir de uma educação-menor. Tem como principais intercessores teóricos Deleuze e Guattari, em interseção com Espinosa. Além desses autores, o presente trabalho compõe com colaboradores no campo dos currículos e cotidianos (CERTEAU, ALVES, CARVALHO, FERRAÇO, GARCIA e OLIVEIRA) bem como nos estudos com crianças e formação docente (CORAZZA, GALLO e KOHAN) da experiência (LARROSA) e da invenção (KASTRUP) e também com o *povo criança* e as “pessoas grandes” docentes com suas *narrativas enunciativas* que, produz uma escrita que afirma a potência das vidas nos Cmeis. Os deslizamentos com os processos de pesquisa ganham forças ao fabular, ao modo deleuziano, com o pequeno príncipe e a rosa, suas personagens conceituais, que traçam mapas intensivos com a cartografia (não)método-intervenção em composição com os estudos com os cotidianos. Como objetivos-resultados, cartografa linhas que podem ser pistas para práticas docentes que ocupam brechas em meio ao caos e afirmam a vida nos Territórios-CMEI *aión* como possível para uma educação-menor; linhas só pensáveis com as enunciações do povo criança.

Palavras-chave: Enunciações infantis. Educação-menor. Devir-criança. Docência em devir.

ABSTRACT

This work is an invitation to the "adult living" teachers that, meeting their becoming-child, dwell the *AiónCMEI-Territory* and inquiry educative practices that still tends to prescription, bureaucratization and clichés, that question the insistence in a schooling education to children. In the *Philosophies of Difference*, this study pursues concepts to move the thought, betting on the children's enunciation as a possible to enhance teacher education processes in a minor-education. Taking Deleuze and Guattari in their relation with Spinoza for major theoretical intercessors, this writing also composes with writers from the Curriculum and Everyday Life studies (CERTEAU; ALVES; CARVALHO; FERRAÇO; GARCIA; OLIVEIRA) as well as with contributors from the childhood studies (CORAZZA; GALLO; KOHAN), from the experience studies (LARROSA) and from the invention studies (KASTRUP). The research slides and strengthen itself once it encounter the fabulation function with *Pequeno Príncipe* and *Rosa*, its conceptual personae, tracing intensives maps with the (non)method-intervention of the cartography in composition with the everyday life studies. At last, as objective-results, it cartographs lines that may be clues to teaching practices committed to occupy the gaps among chaos and to affirm the life in the *AiónCMEI-Territory* as a possible to a minor-education; lines that are only thinkable if traced with the enunciation of children-folk.

Keywords: Children's enunciation. Minor-Education. Becoming-child. Becoming-teacher.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	__ DESLIZAMENTOS PELAS ONDAS DELEUZIANAS.....	13
IMAGEM 2	__ DISFUNÇÃO DA ALMA (MARTHA BARROS).....	14
IMAGEM 3	__ COMPOSIÇÃO: PÁSSAROS E FIOS.....	23
IMAGEM 4	__ VIDA E MOVIMENTO.....	24
IMAGEM 5	__ COMPOSIÇÕES SENSÍVEIS: A MATILHA.....	26
IMAGEM 6	__ REGINA E RICARDO E RISOS E RIZOMAS E RITORNELOS E RIOS E RASURAS E.....	27
IMAGEM 7	__ REVOLVENDO VULCÕES.....	34
IMAGEM 8	__ O SENTIDO.....	37
IMAGEM 9	__ VIAGEM.....	38
IMAGEM 10	__ MIGRAÇÃO DE PÁSSAROS II.....	39
IMAGEM 11	__ MEMÓRIAS AFETIVAS-2013 (OU DOS BLOCOS DE DEVIRES)...	43
IMAGEM 12	__ NUVEM DE ALGODÃO.....	44
IMAGEM 13	__ NO QUINTAL DO MEU CMEIAIÓN.....	45
IMAGEM 14	__ SAPOS E PIRILAMPOS.....	46
IMAGEM 15	__ DEVIR-FADA E DEVIR-PATO E DEVIR.....	47
IMAGEM 16	__ BONECO-CONCEITO.....	47
IMAGEM 17	__ BANHO NAS BONECAS.....	48
IMAGEM 18	__ CANTAR E DANÇAR: É SÓ COMEÇAR.....	48
IMAGEM 19	__ ENCONTRO DO SOL E DA LUA E CHÃO DE GIZ E.....	49
IMAGEM 20	__ ...TARTARUGAS E ROBÔS.....	49
IMAGEM 21	__ DIALOGANDO (MARTHA BARROS).....	50
IMAGEM 22	__ ENCONTRO: ESPINOSA-RAPOSA E O PEQUENO PRÍNCIPE.....	53
IMAGEM 23	__ MIGRAÇÃO DE PÁSSAROS II.....	55
IMAGEM 24	__ ROSTIDADE DE CIENTISTA.....	81
IMAGEM 25	__ CRIANDO PROBLEMAS.....	85
IMAGEM 26	__ ARTES DE FAZER E VIVER E INVENTAR E... ..	86
IMAGEM 27	__ O ENCONTRO.....	88
IMAGEM 28	__ POVO CRIANÇA.....	89
IMAGEM 29	__ ENCONTRO COM AS WINXS E SEUS AMIGOS.....	93
IMAGEM 30	__ ENUNCIÇÕES ESCRITAS.....	96
IMAGEM 31	__ EXPERIÊNCIA <i>DENTROFORA</i> : ALÉM DO TERRITÓRIO-CMEIAIÓN	97

IMAGEM 32__ OS BAOBÁS.....	102
IMAGEM 33__ PERFIL DO DOCENTE IDEAL	104
IMAGEM 34__ NÃO SE ACOMODAR COM O QUE INCOMODA.....	106
IMAGEM 35__ DOCÊNCIA DAS PERGUNTAS	107
IMAGEM 36__ EQUILIBRANDO NA CORDA BAMBA	114
IMAGEM 37__ A CAIXA DE JÉSSICA.....	130
IMAGEM 39__ O QUE PODE UMA CAIXA?.....	132
IMAGEM 40__ CAPA DO LIVRO A CAIXA DE JÉSSICA.....	133
IMAGEM 41__ ACONTECIMENTO DE JÉSSICA.....	134
IMAGEM 42__ ENCANTAMENTOS PELA BONECA EM DEVIR	135
IMAGEM 43__ JÉSSICA VAI AO PÁTIO	136
IMAGEM 44__ ABERTURAS... ABRINDO CAIXAS.....	137
IMAGEM 45__ EXPERIMENTAÇÕES FORA DO TERRITÓRIO-CMEIAIÓN.....	139
IMAGEM 46__ EXPERIMENTAÇÕES NAS DOBRAS DA ESCOLA.....	139
IMAGEM 47__ ESPERANÇA FORA DA CAIXA	141
IMAGEM 48__ CUIDAR DOS BICHINHOS.....	141
IMAGEM 49__ SE JÉSSICA FOSSE CRIANÇA.....	143
IMAGEM 50__ PIQUENIQUE COM JÉSSICA	144
IMAGEM 51__ ANIVERSÁRIO DA JÉSSICA.....	145
IMAGEM 52__ A BONECA E OS MENINOS	147
IMAGEM 53__ O DEVIR-DOCÊNCIA DAS "PESSOAS GRANDES" AGENCIADO PELOS DEVIRES-MENORES DO POVO CRIANÇA.....	150
IMAGEM 54__ CAIXA E ABERTURAS E DEVIRES E ENUNCIÇÕES E BORBOLETAS... ..	152

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 __ MAPA CARTOGRÁFICO DO ASTEROIDE 331 (ANPED)

QUADRO 2 __ MAPA CARTOGRÁFICO DO ASTEROIDE (BDTD) 332
(DISSERTAÇÃO) E 333 (TESE)

QUADRO 3 __ O PERFIL DO DOCENTE IDEAL.

QUADRO 4 __ DICAS E EXPRESSÕES PARA USAR NAS AVALIAÇÕES
SEMESTRAIS.

LISTA DE SIGLAS

Anped __ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BDTD __ BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES

CMEI __ CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

EMEF __ ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Fafi __ ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL DE TEATRO, DANÇA E MÚSICA

PMS __ PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA

PMV __ PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

PPGE __ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sesi __ SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA

Ufes __ UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

SUMÁRIO

ZONA DE INTENSIDADE I	13
1 (DIS) FUNÇÃO DOS AFETOS: OU DA (DIS)FUNÇÃO DA PESQUISA	14
2 PARA UM (DES)COMEÇO: OU SOBRE LINHAS DE VIDA, FORÇA, DEVIRES: COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS...	23
2.1 LINHAS DE VIDA QUE MOVIMENTAM O PERCURSO DA PESQUISA.....	24
2.2 BONS ENCONTROS... INTENSIDADES.....	26
2.3 LINHAS DE FORÇAS.....	31
2.4 DEVIRES.....	35
ZONA DE INTENSIDADES II	38
3 O ENCONTRO DO PEQUENO PRÍNCIPE COM A ROSA: DO (DES)ABANDONO DO TERRITÓRIO OU EM BUSCA DE SENTIDOS PARA A PESQUISA	39
3.1 IMAGENS <i>SENTIDASVIVIDAS</i> QUE DÃO PISTAS PARA OUTROS VOOS.....	43
3.2 COMPOSIÇÕES TEÓRICAS: FIOS DE INTERCESSÃO QUE ENREDAM CONEXÕES OU TECEM CON(VERSAS)	50
3.3 SOBREVOANDO COM OS PÁSSAROS, PERCORRENDO MUNDOS, EXPLORANDO TERRITÓRIOS.....	55
ZONA DE INTENSIDADE III	78
4 CAMINHOS DE FUGIR: LITERATURIZAR A CIÊNCIA	79
4.1 CARTOGRAFANDO LINHAS QUE COMPÕEM “POSSÍVEIS” PARA OUTRAS APOSTAS INVESTIGATIVAS: OU SOBRE FIOS QUE TRAÇAM CAMINHOS.....	83
ZONA DE INTENSIDADE IV	88
5 O PEQUENO PRÍNCIPE ENCONTRA UM POVO: UM “POVO CRIANÇA”	89
5.2 SOBRE DEVIRES E SOBRE DOCÊNCIAS E SOBRE DEVIR-DOCÊNCIA E.....	98
ZONA DE INTENSIDADE V	130
6 SE TU VENS, POR EXEMPLO, ÀS QUATRO DA TARDE, DESDE AS TRÊS EU COMEÇAREI A SER FELIZ!	131
6.1 O QUE PODE UMA CAIXA?	132
7 É PRECISO QUE EU SUPORTE DUAS OU TRÊS LARVAS SE QUISER CONHECER AS BORBOLETAS.	148
REFERÊNCIAS	153

E arrisquei:

__Esta é a caixa. O carneiro que queres está aí dentro.

*E fiquei surpreso de ver iluminar-se a face do meu pequeno
juiz:*

*__ Era assim mesmo que eu queria! __Será preciso muito
capim para esse carneiro?*

__Por quê?

__Porque é muito pequeno onde eu moro...

__Qualquer coisa chega. Eu te dei um carneirinho!

Inclinou a cabeça sobre o desenho:

__ Não é tão pequeno assim... Olha! Adormeceu...

E foi assim, que um dia, conheci o Pequeno Príncipe.



Antoine de Saint-Exupéry

ZONA DE INTENSIDADE¹ I

Imagem 1 _ Deslizamentos pelas ondas deleuzianas²



Fonte: Disponível em:<<http://cdn.wp.clicrbs.com.br/dicasdeingles/files/2015/12/Surf-1920x1408.jpg>>Acesso em: 31 maio 2016.

¹ Consiste na ideia do meio como intensidade. Assim, por onde quer que comecem os deslizamentos pela leitura, conexões serão sempre possíveis.

² O surf é caracterizado pela superfície na qual se evolui, superfície que como o fora não é o exterior, mas a possibilidade de um fora/dentro, desejo maior do surfista. Ele fica à espreita do grande momento, num instante de duração não linear do tempo que tatua o corpo não com marcas visíveis, mas com um devir imperceptível que inebria a superfície de um dentro em núpcias com o fora. É o momento em que o surfista fura a onda, torna-se tubo com o tubo. Disponível em:<<http://overtebral.blogspot.com.br/2009/11/deleuze-surfista-da-imanencia.html>> Acesso em: 21 jun.2016.

1 (DIS)FUNÇÃO DOS AFETOS:³ OU DA (DIS)FUNÇÃO DA PESQUISA

Imagem 2 __ Disfunção da alma (Martha Barros)



Fonte: Disponível em:<<http://www.marthabarros.com.br/acervo.htm>>.⁴Acesso em 5 ago. 2015.

Descobri aos treze anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas. (Manoel de Barros, 1993).

Ousar *escreverpesquisa*⁵ sobre, pelas, para e com as crianças é sempre uma ousadia! É preciso adoecer as palavras para fazer-se entender. É entrar em disfunção! É preciso estar criança para escrever com elas. É sempre movimento de desterritorialização. É entrar em terrenos movediços. É tentar puxar os cabelos da água. São sempre tentativas de invencionices! Alterar movimentos! Burlar! Produzir diferença na diferença! “Produzir diferença é criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso” (CARVALHO, 2012, p. 8). Tirar as coisas do lugar e dizer: Agora sim!

³ Este termo (Disfunção da alma), conforme referência na imagem é o título dado por Martha Barros à sua obra. Entretanto, no decorrer da escrita deste texto-ensaio, seguiremos com a palavra “afetos”, fazendo menção ao pensamento filosófico de Espinosa. *Por afeto compreendemos “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída”*(*Ética III, Def. 3*).

⁴ As imagens artísticas, bem como seu título produzem afecções e enunciam sentidos que nos Afetam e, compõem com as problematizações trazidas neste trabalho.

⁵ Marca registrada da nossa querida e estimada estudiosa de currículos e cotidianos, Nilda Alves, que nos inspira a superar dicotomias e produzir sentidos outros ao unir as palavras.

As intensidades das linhas sensíveis deste texto-fabulação, por força de um devir-escrita, é uma tentativa rizomática⁶ de potencializar as enunciações⁷ infantis por meio de agenciamentos coletivos de enunciações *crianceiras* e suas implicações com os processos formativos⁸ docentes,⁹ que constituem a docência em movimentos de devir.

Assim, enredaremos esses fios escriturísticos, por meio deste devir-escritor que habita a docência, a fim de utilizarmos uma literatura menor, que nos permita encontros com as crianças, com docentes, com as imagens, com a arte, com a música, com a poesia, com as palavras... Nesse sentido, afirmamos com Corazza (2008, p.13) que o devir-escritor:

[...] Como na literatura menor (cf. Deleuze; Guattari, 1977), esse devir processa-se numa condição da linguagem que não aquela de um coletivo entendido como fundo social que fica em segundo plano. Utiliza o conceito de agenciamento não somente para apontar a existência de dois termos (1 docente + 1 docente), e sim para conectar heterogêneos, o que faz algo acontecer entre os docentes: uma operação de individuação que os cerca e arrebatada. Da mesma maneira que o escritor e os seus personagens são tomados num agenciamento coletivo de enunciação, o docente, em devir-escritor, não dá a palavra àqueles que não a possuem, mas encontra-se com eles. Encontro, sem o qual nada haveria, nem palavras.

Encontros que aumentam nossa potência de problematizar as concepções de criança, currículo e docência e suas relações com os processos formativos a partir das Filosofias da Diferença,¹⁰ que têm, como intercessores teóricos principais neste trabalho, Gilles Deleuze e Félix Guattari, em interlocução com as contribuições

⁶ "Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...' Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser". (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

⁷ Enunciações são sempre agenciamentos coletivos de enunciação. Inspirada em Deleuze (1996), conversaremos mais no decorrer desta escrita.

⁸ Entendemos, neste ensaio, que os processos formativos são uma condição constante dos Docentes em seus diferentes contextos de formação: seja no âmbito de uma formação maior (seminários, congressos, grupos de estudos...), seja no miudinho das práticas educativas, nas conversas com os colegas nos corredores, pátios, planejamentos, refeitórios, nas rodas de conversa...). Neste trabalho, a aposta é nos processos formativos menores da docência.

⁹ Docentes/docência são todos e tudo que se articula em movimentos pedagógicos, nos quais professores, pedagogos, gestores, professores especialistas, assessores pedagógicos e os processos educativos se encontram engendrados.

¹⁰ A Filosofia da Multiplicidade está engendrada com uma "Filosofia da Diferença", que Deleuze (1968, 1969) exercitou em obras como *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*, já no final da década de 1960. Ela foi marcada por uma tomada de posição contra a filosofia hegemônica do Ocidente, o platonismo, fundada na noção de representação.

filosóficas de Espinosa. Tecem linhas de composições artísticas e conceituais, a fim de movimentarmos pensamentos, por meio dos afetos e acerca dos modos como o povo criança¹¹ *crianceia* e agencia os processos educativos e como o devir-docência das “*peessoas grandes*”¹² pode ser afetado por elas.

Para isso, inspirada na literatura de Antoine de Saint-Exupéry, fabulamos linhas de *pensamentoescrita* pelos efeitos que a obra produz ao nos convocar a delirar percursos outros desta investigação na educação infantil e fazer com que a pesquisa, bem como os afetos, entre em disfunção.

A ideia não é fazer uma interpretação da obra nem tampouco procurar sentidos filosóficos para compreendê-lo, mas fabular com os elementos e com os efeitos que a obra produz em nós, ao compor uma escrita que engendra ideias-pensamentos que tecem modos de existência docente a partir das enunciações menores do povo criança na educação infantil, como forças que potencializam os processos da formação docente nos currículos.

Prosseguindo neste percurso, alguns fios *teóricosmetodológicos*, como os fios de linhas que os *pássaros usam para migrar*, este trabalho se efetua em composições ensaísticas, pelos deslizamentos das linhas sensíveis que nos apontam os “possíveis”¹³ pela condição de tensionar os fluxos que com elas coexistem.

Seguindo essa linha, a proposta é produzir pesquisa que rompa com a hegemonia acadêmica que insiste numa escrita *maior* e por isso soberba, em que os afetos não conseguem passar, tornando-a sonolenta e impotente. Escrita enfadonha, sem qualquer possibilidade de transpor afetos. Mesmo nessa perspectiva, a escrita não se faz de modo neutro, pelo contrário, ela vem sempre encharcada das leituras que fazemos, dos coletivos que compomos e daquilo em que nos inspiramos. Sendo assim, seguindo pela esteira de Deleuze (1992, p. 176) em *Conversações*, buscamos uma escrita que produza clarões:

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isto, é necessário que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre

¹¹ Esclarecimento e definição nas páginas a seguir.

¹² Termo cunhado por Exupéry, usado pela personagem (Pequeno Príncipe) para se referir aos adultos que deixaram seu devir-criança ser capturado pelo modelo adultocêntrico.

¹³ Criado para que novas possibilidades de vida se efetuem (LAZZARATO, 2014).

heterogêneo. O estilo cava na linguagem, diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem. Os clarões podem nos fazer ver e pensar o que parecia na sombra em torno das palavras, entidades cuja existência mal suspeitávamos.

Deleuze (1992) nos força a pensar sobre um estilo que afirma uma escrita em meio à vida. Um estilo na linguagem, no qual se cria uma língua própria na mesma língua. Fazer adoecer as palavras, para que a língua gagueje em meio aos contorcionismos que subvertem uma língua maior, por exemplo, a da acadêmico-científica. Escrever para dar a vida nos remete a romper com as dicotomias, com os binarismos, com os consensos que têm por base a racionalidade moderna e, assim, podermos produzir ruídos, deformidades, desconformidades, perturbações no sensível. Escrever, nesse sentido, é produzir buracos no vazio, é fazer/criar um uso *menor* dessa escrita, é adoecer as frases, como já dizia Manoel de Barros (1993) e, concordando com Corazza (2007), que nos inspira pensar/escrever, *artista* inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas.

Inventar! Criar estilos! Estilo marginal, estilo revolucionário, estilo resistente, estilo imprevisível, estilo incerto, estilo cambiante, estilo sorrateiro, estilo errante, estilo nômade... Enfim, um estilo menor!¹⁴ Gilles Deleuze e Félix Guattari, ao examinarem o que vem a ser “*menor*”, na obra intitulada *Kafka para uma literatura menor* (1977), analisam que essa literatura não é oriunda de uma língua *menor*, mas uma literatura que uma minoria, praticante de uma língua *maior*, é capaz de produzir; é sua condição de peregrinar e articular saberes a partir desta mesma língua. Nesse sentido, três características a compreenderiam: a possibilidade da desterritorialização, a possibilidade de que tudo adquira um valor político e que tudo se agencia pela potência do coletivo. Assim, ao apostar nas enunciações infantis, como *agenciamentos coletivos*, e não no sujeito em si, lançamo-nos neste movimento que, ao mesmo tempo em que engendra/compõe uma enunciação *menor*, um devir *menor*, produz sentidos outros, sempre numa dimensão coletiva, como nos aponta Carvalho (2009, p 57), ao evidenciar que “[...] nessa perspectiva, a noção de sujeito é substituída por agenciamento coletivo de enunciação, ou seja, toda produção de sentido não está centrada em agentes individuais”. Desse modo,

¹⁴ Terminologia usada por Deleuze e Guattari (*Kafka: por uma literatura menor*, 1977) e Mil Platôs (1980); especialmente no Tratado de Nomadologia, tendo como sentido a resistência.

não há sujeitos em si; há apenas *agenciamentos coletivos de enunciação* (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

A Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari tem essa poderosa ferramenta que potencializa o que está à margem, aposta na potência do *menor*, e produz corte nele próprio, de modo a “preencher” nessas fissuras “possíveis” para uma política de afirmação da vida e conseguir, minoritariamente, produzir sentidos outros. Sentidos que buscam, nessas ideias-forças, pensar/propor currículos-menores, processos formativos menores e mesmo uma educação-menor. Seria estar preche de um devir-menor.

Devir-prenhe. Desde que tem o corpo preche de devires, o docente encontra o seu pedaço de mundo-menor, o seu povo-menor, o seu currículo-menor, o seu aluno-menor, a sua aula-menor, o seu texto-menor. E torna-se tudo isso. A docência-menor expressa o conjunto desses encontros. (CORAZZA, 2012, p.13).

Afirmamos, com Corazza (2012), que, nesse conjunto de encontros, de bons encontros,¹⁵ há sempre força que nos fecundam. Forças estas que inspiram novos encontros. Assim, o encontro com Deleuze e suas obras, sobretudo, em *Kafka*, potencializa deslocamentos significativos acerca do conceito de “menor” para problematizarmos as enunciações infantis e suas implicações com os processos formativos docentes. Tomada pela ideia de micro, menor, pequeno, foi possível estabelecer tessituras com os conceitos que serão trabalhados nessas linhas de escritas que, fabuladas aos modos *crianceiros*, delineiam possíveis contornos com os movimentos de devir, que serão percorridos durante o processo desta *escrita-pesquisa*. Unindo forças do devir como do “menor”, no sentido deleuziano, exprimimos a ideia de um *devir-menor* para contornar paisagens dos processos *educativosformativos*, por meio das lutas micropolíticas cotidianas e suas resistências para *inventarcriar* modos de existência outros. Gallo (2002, p.172), ao fazer o exercício de deslocar conceitos para pensar a educação menor, aponta:

Minha pretensão [...] é a de promover um exercício de deslocamento conceitual: deslocar esse conceito, operar com a noção de uma educação menor, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no status quo; insistir nessa coisa de investir num processo educativo

¹⁵ Segundo Espinosa (2007).

comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação.

A obra de Exupéry compõe, com os intercessores deste texto, inspiração para a produção escrita deste trabalho, ao deslocar conceitos e fazer relações de suas composições literárias com os *discursosconceitos* produzidos pelo referencial teórico usado nesta escrita, como ferramentas conceituais, ao compor elementos da obra com o tema da pesquisa.

Assim, a problemática deste trabalho ganha força ao ser inscrita aqui, no seu devir-rosa, que, em composição com o Pequeno Príncipe, o impulsiona, num movimento nômade, a percorrer diferentes mundos em busca pela compreensão de algo que, ao mesmo tempo em que conforta e traz segurança, também fere com seus espinhos, confronta. A problemática em questão é composta por pétalas que perfumam e suavizam nossas inquietudes, mas também ferem nossas certezas com seus espinhos que instigam a nos lançarmos em mundos distintos para desterritorializarmos verdades tão conformadas em nós.

Num movimento rizomático de pensar e escrever este texto-ensaio, o *corpus* estético deste trabalho foi delineado por “Zonas de Intensidades” que traçam contornos sensíveis com linhas que desenham paisagens inscritas num movimento de pesquisa, que buscam proporcionar uma leitura que produza afecções e ative modos de pensar para além da representação, dos clichês que estão, de certo modo, postos no campo da educação, sobretudo no que tange aos processos formativos docentes com as crianças. O tracejado deste trabalho está delineado por linhas que configuram blocos de intensidades.

ZONA DE INTENSIDADE I

1 (DIS)FUNÇÃO DOS AFETOS: OU DA (DIS)FUNÇÃO DA PESQUISA. Esta primeira parte, apresenta as ideias gerais do trabalho, considerando o problema de pesquisa, a inspiração teórica, concepções, bem como a escolha por uma estética de escrita inspirada por seus intercessores teóricos.

2 PARA UM (DES)COMEÇO: OU SOBRE LINHAS DE VIDA, FORÇA, DEVIRES: COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS... Abrange questões introdutórias, que envolvem as linhas de vida (2.1) que movimentam o percurso da pesquisa, no sentido de que a vida, em todas as suas dimensões, está sempre em bifurcações de fluxos dela própria e por isso não há como separar fluxos familiares, profissionais, acadêmicos, dos demais fluxos que coengendram os processos que não terminam nem começam. No 2.2, potencializa a trajetória da pesquisadora feita em composição com os bons encontros e suas intensidades. No 2.3, assume a ideia de força para evidenciar a problemática da pesquisa bem como suas questões mais diretas em relação a ela. Em 2.4, ao discorrer sobre os devires, aborda seu sentido, uma vez que esse conceito é usado neste ensaio como potência afirmadora de modos de existência.

ZONA DE INTENSIDADE II

3 O ENCONTRO DO PEQUENO PRÍNCIPE COM A ROSA: DO (DES)ABANDONO DO TERRITÓRIO OU EM BUSCA DE SENTIDOS PARA A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA. Relaciona a problemática do trabalho que apresentamos com a literatura de Exupéry e usa O Pequeno Príncipe e a rosa como personagens conceituais para fabular linhas de escrita que irão compor com este ensaio o problema no seu devir-rosa e a pesquisadora no seu devir-Pequeno Príncipe.

3.1 IMAGENS *SENTIDASVIVIDAS* QUE DÃO PISTAS PARA OUTROS VOOS. Aborda fragmentos da trajetória da pesquisadora em relação às experiências com as crianças no CMEI, apostando nessas relações como forças que implicam os processos de formação docente.

3.2 COMPOSIÇÕES TEÓRICAS: FIOS DE INTERSSEÇÃO QUE ENREDAM CONEXÕES. Por meio de um diálogo fabulado com os intercessores em seus devires-animais, enreda alguns conceitos que constituem diagramas de forças para movimentar pensamentos acerca dos mapeamentos produzidos no percurso da pesquisa.

3.3 SOBREVANDO COM OS PÁSSAROS, PERCORRENDO MUNDOS, EXPLORANDO TERRITÓRIOS. O Pequeno Príncipe se lança nos fios da migração dos pássaros para um sobrevoo nas produções científicas em busca de

compreender a sua rosa e constatar a relevância desta problemática-rosa para a produção de pesquisa nesse campo.

ZONA DE INTENSIDADE III

4 CARTOGRAFANDO LINHAS QUE COMPÕEM “POSSÍVEIS” PARA OUTRAS APOSTAS INVESTIGATIVAS: OU SOBRE CAMINHOS QUE TRAÇAM MAPAS...

Investimos na cartografia e nas pesquisas com os cotidianos como força que aposta numa pesquisa que fuja dos padrões hegemônicos, com dados *a priori* para potencializar uma pesquisa em meio à vida.

4.1 CAMINHOS DE FUGIR: LITERATURIZAR A CIÊNCIA

Dando continuidade ao Capítulo 4, a literaturização do trabalho potencializa um estilo de pesquisa, sem perder seu rigor científico, pelo qual os afetos e as afecções possam passar.

5 O PEQUENO PRÍNCIPE ENCONTRA UM POVO: “UM POVO” CRIANÇA. Relata o encontro com as crianças no CMEI bem como os conceitos utilizados para fabricar sentidos outros na fabulação com o Pequeno Príncipe.

5.1 SOBRE DEVIRES E SOBRE DOCÊNCIAS E SOBRE DEVIRES DOCÊNCIAS E... Descreve as aventuras do Pequeno Príncipe, ao viajar pelos *planetas-mundo* e, ao encontrar devires, ainda ajustados em linhas molares, compreende que nenhum modo de existência é fixo e, por isso, devires em linhas de fuga são possíveis pela possibilidade das coexistências das linhas.

ZONA DE INTENSIDADE IV¹⁶

6 SE TU VENS, POR EXEMPLO, ÀS QUATRO DA TARDE, DESDE AS TRÊS EU COMEÇAREI A SER FELIZ! Descreve a experiência com a literatura de Peter Carvanas “A caixa de Jéssica”, como possibilidade de fabular com as crianças por meio da história os modos de existir no CMEI e o que pode conter na caixa das infâncias crianceiras. Além disso, visibiliza as enunciações do povo criança que acabam por ficar às margens dos processos educativos maiores. Este capítulo se

¹⁶ Os dois últimos capítulos têm como título frases marcantes da literatura do *Pequeno Príncipe*, que compõem com este texto-ensaio linhas pensantes que apostam nos devires como possíveis para uma docência que pode ser agenciada pelos devires menores do povo criança.

propõe potencializar os enunciados como forças para a os processos formativos docentes e suas implicações para um currículo inventivo.

7 É PRECISO QUE EU SUPORTE DUAS OU TRÊS LARVAS SE QUISER CONHECER AS BORBOLETAS. Não usaremos a palavra conclusão, por duas razões, a saber: uma, a escrita é como as linhas de vida, sem começo e sem fim, sempre em bifurcação, pelos meios. A outra é que nenhuma conclusão é fechada em si mesma. A nossa também não. O trabalho pretende contribuir para movimentar pensamentos, problematizar e não interpretar para dar respostas; interpretar é matar. Esperamos que o leitor, de modo deleuziano, invente, roube, crie seus próprios conceitos a partir de outros roubos, que podem ser os nossos!

Sendo assim, as linhas sensíveis de escrita deste ensaio, como proposição de um trabalho que aposta na produção de sentidos ativos na formação docente, traçadas por uma trajetória em educação com crianças, e sua problemática em devir-rosa, são alguns possíveis (des)caminhos para a produção de um trabalho que se faz a muitas mãos.¹⁷

¹⁷ Considerando a multiplicidade como potência de um “si”, de acordo com Deleuze e Guattari (1966), assumimos sempre sermos múltiplos (DELEUZE, G. *Le bergsonisme*. Paris: PUF, (1966). Sendo assim, este texto-ensaio será escrito na primeira pessoa do plural.

2. PARA UM (DES)COMEÇO: OU SOBRE LINHAS DE VIDA, FORÇA, DEVIRES: COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS...

Imagem 3 __ Composição:¹⁸ pássaros e fios



Fonte: Disponível em:<<http://www.marthabarros.com.br/acervo.htm>. >Acesso em: 15 dez.2015

Creio que ele se aproveitou de uma migração de pássaros selvagens para fugir (EXUPÉRY, 2009).

Fugir. Escapar. Migrar. Buscar descaminhos. Vazar. Romper. Deslizar por entre linhas, linhas de fuga. Fazer fissuras e fluir por entre elas. Fugir pelo meio. Talvez sejam esses os possíveis para problematizações outras acerca das inquietações *sentidasvivas* pela trajetória docente. Trajetória encharcada de anseios, descobertas, (in)certezas, (des)razões, encontros e desencontros, paixões, (dis)sabores, por universos imensos/intensos que ainda precisam tanto serem explorados.

É como se fossem vários mundos habitados por outros vários, estando ao mesmo tempo em um mesmo mundo, à procura e à deriva de ser encontrado e de encontrar que, ao modo de Espinosa (2007), podem ser “alegres”, alegres descobertas que potencializam o agir e os modos de existir.

Assim, como as crianças em suas potências inventivas, faz-se necessário seguir os fios que estão nos pássaros e, de modo fugidivo, escapar para outros mundos,

¹⁸ A imagem do Pequeno Príncipe são aquarelas de Exupéry (2009) que compusemos com a obra de Martha Barros cuja fonte se encontra registrada abaixo da imagem.

fabular outras maneiras de *viverfazer* docência e, quem sabe, potencializar a criança que nos habita, como nos incita *pensarviversentir* a obra de Antoine de Saint-Exupéry (2009).

A fuga, nesse sentido, é sempre uma fissura, brecha, fenda. Abertura àquilo que aprisiona que produz confinamento ao modo de pensar. Fugir com a migração de pássaros selvagens como o Pequeno Príncipe é escapar à representação, é operar no caos, é, portanto, uma imanência.

2.1 LINHAS DE VIDA QUE MOVIMENTAM O PERCURSO DA PESQUISA...

Imagem 4 __ Vida e movimento



Fonte: Disponível em:< <https://universonatural.wordpress.com/2012/08/01/a-vida-e-movimento/>>
Acesso em: 15 dez. 2015.

[...] o que chamamos 'Vida' — é, na verdade, um Processo. É um processo sem início e sem fim. A maioria das pessoas tem dificuldade de imaginar isso, pois vivemos num mundo linear. [...] Isso nos ajuda a compreender um fato observável sobre a Vida, que a Vida está sempre mudando. Ela não permanece a mesma. [...] Se uma coisa se move, ela não é o 'mesmo' que era antes. O simples ato de se movimentar produz um deslocamento de si mesma (WAISCH)¹⁹.

Processos imanentes de uma vida que não começa nem termina. Não há como separar as linhas intensivas que movimentam os percursos da pesquisa com os fios dos nossos processos vividos na infância, adolescência, juventude, família, estudos,

¹⁹ Disponível em:< <https://universonatural.wordpress.com/2012/08/01/a-vida-e-movimento/>> Acesso em: 15 dez. 2015.

trabalho, lazer, viagens... Enfim, não há como estabelecer distanciamentos desses fios e linhas (e, por que não, os nós), que se enredam num movimento fluxo que não para, que não estaciona, mas nos impulsiona num vai e vem sem começo nem fim, num constante “indo e vindo infinito” (Composição: Lulu Santos/Nelson Motta, 1983).

Importa, então, sublinhar que a vida é pura imanência de atualizações virtuais que constituem movimentos e é o próprio horizonte, e esse mesmo horizonte relativo “[...] se distancia quando o sujeito avança, mas o horizonte absoluto, nós estamos nele sempre e já, no plano de imanência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 54). Desse modo, assumimos com Deleuze (DELEUZE, 2002, p.3), o sentido de imanência ao afirmar que se pode

[...] dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa.

Uma vida não permite o confinamento! Por isso ela não se explica, ela simplesmente acontece. Ela não acontece linearmente, mas dá voltas, retornos, contornos, pulsa, sobe, desce. A vida rompe. A vida se vive. Como aprisionar a vida?

__ O bom é que a caixa que me deste poderá, à noite, servir de casa para o carneiro.

(Pequeno Príncipe)

__ Sem dúvida. E, se tu fores um bom menino, te darei também uma corda para amarrá-lo durante o dia. E uma estaca para prendê-lo. (Exupéry)

A proposta pareceu chocá-lo:

__ Amarrar? Que ideia estranha! (Pequeno Príncipe)

__ Mas se tu não o amarrares, ele vai-se embora e se perde...

E meu amigo deu uma nova risada:

__ Mas onde pensa que ele vai? (Pequeno Príncipe)

__ Não sei. Por aí... Andando sempre em frente.

__ Não faz mal, é tão pequeno onde moro! (Pequeno Príncipe)

E depois, talvez com um pouco de tristeza, acrescentou ainda:

__ Quando a gente anda sempre em frente, não pode mesmo ir longe... (Pequeno Príncipe)

O Pequeno Príncipe compreende que uma vida imanente não segue em frente, no sentido linear. A vida se tece, vira rede, vira teias, enfim: rizomas.

2.2 BONS ENCONTROS... INTENSIDADES...

[...] as boas maneiras de ler hoje é chegar a tratar um livro como se escuta um disco, como se olha um filme ou um programa de televisão, como se é tocado por uma canção: todo tratamento do livro que exigisse um respeito especial, uma atenção de outra espécie, vem de uma outra era e condena definitivamente o livre. Não há nenhuma questão de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que convêm a você ou não, que passam ou não passam. 'Pop' filosofia. Não há nada a compreender, nada a interpretar (DELEUZE, 1977, p. 10).

Imagem 5__ Composições sensíveis: a matilha



Fonte: Arquivo da Matilha²⁰

Sons... Cores... Imagens... Intensidades! Sem dúvidas são aspectos que compõem uma trajetória *docente-acadêmica*²¹ atravessada por tantos desejos e inquietudes... Potência de vidas que se engendram em movimentos que são sempre atravessados por encontros: com a academia, com os livros, com os trabalhos, com os conceitos e, claro, com os bons amigos (amigos-professores, professores-amigos)²² que escrevem conosco trajetórias, percursos e linhas sensíveis de vida/tempos dos quais jamais nos esqueceremos (Imagem 5).

²⁰ "Grupalidade" de pesquisa coordenado pela nossa querida e amada Prof^a Janete Magalhães Carvalho e nossos queridos e queridas companheiros-lobo/as de percursos que sempre produz bons encontros nesta composição que tanto nos afeta.

²¹ A docência se constitui antes mesmo da atividade acadêmica.

²² Nessas composições, encontro professores que se tornam e amigos que se tornam professores...

Imagem 6 __ Regina e Ricardo e risos e rizomas e ritornelos e rios e rasuras e...



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao ter de optar por uma profissão que deve ser decidida tão precocemente, em nosso caso, aos 18 anos e pouco de idade, a escolha por esta área de atuação (educação) foi inspirada pelas “pessoas grandes” docentes com quem desde os três anos, pudemos conviver. Professores e professoras das escolas públicas nas quais atuamos por vários anos, regadas de experiências simplesmente inesquecíveis. Mas não fica por aí. Ainda hoje somos alegremente afetada por professores e professoras que tanto admiramos e com quem tanto aprendemos dentro da academia. Não podemos deixar de homenagear a nossa querida professora Janete que, de certo modo, promove também esses encontros tão alegres por força das suas escolhas: das leituras que compartilhamos, das pesquisas que produzimos, dos cafés que tomamos, das aulas (na graduação) que lecionamos e dos amigos, dos bons amigos que fazemos, por meio das suas escolhas ao entrarem no programa...

Concordando com a epígrafe deste texto e referenciando o filósofo Deleuze (1977), que afirma que ler um livro é como ouvir uma música, entendemos que, ao narrar uma trajetória *docente-acadêmica*, fluxos sonoros e afetos também passam, e à maneira de Deleuze (1997) buscamos produzir uma escrita que canta²³. Nesse sentido, ao percorrermos a **estrada**²⁴ pelas intensidades *aprendentedocente*,²⁵

²³ Cf. DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

²⁴ Música e composição de Bino Farias, da Gama, Marcos Lazão e Toni Garrido, **Quanto mais**

você, caro leitor, **não sabe**, mas, por meio destas linhas sensíveis de escrita, versaremos **o quanto eu (nós)²⁶ caminhei (caminhamos) pra chegar até aqui!** A relação com a escola é uma experiência que se iniciou ao frequentar os chamados “Casulos Infantis”, em que, naquela época, era ainda tão latente a concepção do cuidado. Mesmo assim, recordamo-nos de experiências afetivas de quando chegávamos naquele lugar²⁷ repleto de fantasias, de histórias, das merendas, de amigos, do cheiro das flores, da terra molhada, das brincadeiras de correr das formigas, dos bolos de areia decorados com graxas,²⁸ de brincar de ônibus nos escorregadores do parquinho, das festas com as famílias, das pescarias de sabonetes, entre tantos outros acontecimentos que eram tão importantes e nos traziam tantas alegrias! Não escrevemos aqui “[...] com lembranças da infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente” (DELEUZE, 1997, p. 218), devires que nos convidam a trabalhar com as crianças, a produzir com as crianças a estar em devir-criança.

Após esse tempo, a experiência em EMEF²⁹ se realizou e perdurou até a antiga oitava série (hoje 9º ano), época em que os encontros com amigos, festas, cinemas, praias, *surf*, capoeira, bandas eram tão comuns... Nesse período, tivemos a primeira experiência com o trabalho, quando conciliamos o Estágio Menor Aprendiz (Caixa Econômica Federal) com o fim do último ano do ensino fundamental. Seguindo pelo ensino médio,³⁰ e ainda trabalhando no estágio de Menor Aprendiz, os encontros se intensificavam, e a juventude florescia trazendo encantamentos outros. Nessa época, tivemos o primeiro encontro com o Pequeno Príncipe: fomos presenteada pelo programa de estágio com essa literatura. O encontro com o Pequeno Príncipe nessa fase pareceu-nos um tanto quanto confuso: embora não compreendêssemos muito bem o que aquela literatura pretendesse “transmitir”, era sempre instigante, havia um cheiro de mistério...

curtido melhor é o quinto álbum da banda Cidade Negra, lançado em 1998, que aqui usamos para musicalizar fragmentos de uma trajetória *discentedocente* de uma pesquisadora que aposta na escolha de ser educadora.

²⁵ *Aprendemos* enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos. São categorias indissociáveis, coexistem como fluxos que deslizam e se efetuam ao mesmo tempo.

²⁶ Este texto-ensaio será escrito na primeira pessoa do plural, por compreendemos que somos um “si” múltiplo: habitados por vários encontros que compõem em nós devires- mosaicos.

²⁷ Em 1981, o atual CMEI “MOS”(Marlene Orlande Simonetti) era conhecido como CINDERELA, localizado em Bairro República.

²⁸ Flor cujo nome científico é *Hibisco*, que enfeitava o jardim da escola infantil.

²⁹ Em 1984 iniciamos a classe do Pré (alfabetização) na EMEF Elzira Vivácqua dos Santos, inaugurada nesse mesmo ano no bairro Jardim Camburi, onde resido até os dias de hoje.

³⁰ Iniciado e concluído no Objetivo Mackenzie de 1994 até 1996.

Seguimos desejosa pelo agenciamento coletivo de cursar Comunicação Social/Jornalismo na Ufes, em meio a um coletivo de estudantes que compreendia, naquele momento, que tal escolha pelo curso nos faria potentes para contribuir com a sociedade sobre aspectos, por exemplo, políticos, tal era naquela época as tensões vividas pelos movimentos “caras pintadas” do “Fora Collor!”. Essa foi a primeira tentativa de vestibular para a escolha de uma profissão. Sem êxito, na segunda etapa do vestibular, desistimos dessa opção e ascendeu a vontade que já corroía o coração de *vontade de escola*. Assim, tivemos que esperar por mais algum tempo, quando fomos surpreendida pelo acontecimento de uma gravidez que, de certo modo, potencializou essa *vontade*.

Não obstante, ainda que o objetivo de nos graduarmos em uma Universidade Federal fosse uma meta, o tempo agora não esperava. Conciliada a uma experiência materna, apostamos numa graduação presencial de Pedagogia em uma Instituição³¹ privada. Contudo, não nos eximimos da seriedade do curso. Era só o início de uma caminhada que começava e muitos trajetos a percorrer. ***Percorri (percorremos) milhas e milhas antes de dormir, eu (nós) nem cochilei (cochilamos)***. Antes mesmo de terminar a graduação, após dois estágios³² na área da Educação escolar, fomos contratada para lecionar no Sesi (Serviço Social da Indústria), na docência da Educação Infantil.

Ao término do curso, concluído um trabalho de TCC³³ intitulado: *EJA*.³⁴ *desafios e possibilidades ingressaram* no curso de Pós-Graduação³⁵ em Psicopedagogia, que tornou possíveis os encontros, ao modo espinosano, de produzir potência com professores que também proporcionaram encontros com conceitos, filósofos/historiadores, como: Deleuze, Guattari, Foucault, Maturana e Varela, Certeau, Bhabba, Guinzburg, entre outros que até então nunca tínhamos ouvido falar. Encontros com muitos estranhamentos, mas também de muita potência! Nunca mais fomos a mesma... Autopoiese, literaturizar ciência, rizoma, cartografia, pesquisa com os cotidianos e uma infinidade de termos e conceitos que eram novidade para nós. Concluímos a Pós em 2005, com a monografia orientada pelo

³¹ Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira.

³² O primeiro na PMV com a educação especial (2002) e o segundo no Ensino Fundamental no Sacré-Couer de Maria (2002 e 2003).

³³ Trabalho de Conclusão de Curso.

³⁴ Educação de jovens e adultos

³⁵ Faculdade Saberes

professor Carlos Eduardo Ferraço, intitulada: *Hibridismo musical na escola pública: críticas, denúncias e identidades*.

Desde então, após aprovação em concurso público (PMV e PMS)³⁶, na função de PEB (professor educação básica) IV-Professor Pedagógico, na qual atuamos até hoje, a vontade e necessidade de ser pesquisadora sempre se fortaleceu. Entretanto, foi necessário que o tempo oportuno chegasse. Não que exista um tempo marcado, mas questões como período probatório, crescimento dos filhos, entre outras, que de certo modo se engendram, foram necessárias para que se fizesse assim. Então, buscamos desafios que, ainda que parecessem muito difíceis tornariam nossa vida mais potente do ponto de vista da formação docente-pedagógica. O mestrado foi um “possível”, um belo monte que, mesmo demandando dedicação a uma escrita-ensaio que tanto nos exigisse ler, pesquisar, buscar, pensar, nos permite entrar em zonas de intensidades, saltar de platô em platô, para podermos dizer que **os mais belos montes escalei (escalamos)**, pilhas e pilhas de livros e artigos desenhavam imensos montes, parecendo quase inalcançáveis, sem condições de escalar seu cume e, **nas noites escuras de frio, chorei (choramos)** pela inquietude da pergunta que muitas vezes nos vinha como assombro: será que chegaremos até o não fim deste ensaio? Mas também choro regado pela alegria das conquistas. E logo éramos assossegada pela possibilidade que o verso diz: **A vida ensina e o tempo traz o tom, pra nascer uma canção**, e para nascer uma escrita como esta também.

Portanto, é preciso inspiração e deixar-se afetar por paixões que potencializem ações que contribuam no *pensamento-potência capaz* de produzir um processo educativo mais inventivo. Contamos também **com a fé do dia a dia** para acreditar que, quando apostamos em algo, não desistimos dele e, assim, **encontro (encontramos) a solução! Quando bate a saudade eu vou pro mar, fecho os meus olhos e sinto você chegar**, chegar como um acontecimento, como força de um bom encontro que faz emergir e aumentar a potência de agir e de existir, abrindo mão de forças-formas para poder produzir sentidos outros do ponto de vista ativo, criador e inventivo. É escapar das modelizações pedagogizantes, modelizantes e talvez dos discursos **Psicon! Psicon! Psicon! Quero acordar de manhã do teu lado e aturar qualquer babado, vou ficar apaixonado** e, preferencialmente,

³⁶ Prefeitura Municipal de Vitória e Prefeitura Municipal de Serra.

apaixonados por estarmos potencialmente alegres e, então, mesmo que a escrita se encerre, o movimento da vida não para, porque é fluxo e, assim, (des)continua sem saber ao certo onde vamos parar. Poder estar ***no teu seio aconchegado e ver você dormindo e sorrindo é tudo que eu quero pra mim (nós)***: como todo movimento vital: expansão, contração, velocidade e lentidão, e mesmo que digam que ***Meu caminho só meu pai pode mudar***, o que importa é o que fazemos com a força de um coletivo que se ativa, ou seja, aquilo que podemos produzir juntos, ***Together, together!***

2.3 LINHAS DE FORÇAS...

Como entramos em relação com forças outras que nos impulsionam a produzir pesquisa em meio às molaridades e fixidez de um modo de pensar ocidental, movida por pensamentos perspectivados pela hegemonia da representação? Que forças são estas, que emergem dos encontros e produzem sentidos quando entram em relação com outras forças? De quais forças nos apropriamos? Quais forças nos constituem? As forças, assim como as linhas, são fluxos e, como tal, não há uma forma, não há uma consistência. A força é fluida e, para sermos afetados por ela, temos que estar com o corpo vibrátil ativado por linhas sensíveis, que nos ajudam a perceber o que nos impulsiona a buscar sentidos para as problemáticas inquietantes de uma trajetória docente.

Sendo assim, as forças são pluralidade de sentidos, e não interpretação das coisas e do mundo, nem tampouco sua representação, mas vêm sempre encharcadas com juízo de valorações, concepções... que imputamos nelas. As forças, entretanto, são fluxos que abrem fissuras para rasurar algumas linhas molares coexistentes com as mais flexíveis que persistem em conceber criança, currículo e docência como postulam ainda algumas (muitas) imagens³⁷ que circulam na sociedade e por efeito repercutem nas escolas.

Nesse sentido, este trabalho de pesquisa busca, por meio da arte, da música e da literatura, capturar as crianças que, pelas intempéries das nossas *adultices*, ficaram adormecidas e por isso têm obstruído os sentidos da sensibilidade de *criança*, *infantil* e *invencionar* modos de existir docentes que potencializam as alegrias, os afetos, as *artistagens* de *aprenderensinar* com as crianças e nos constituirmos com

³⁷ Imagens que reproduzem concepções hegemônicas que, por efeito, se tornam clichês.

elas. “Assim, à sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos. Há sempre uma trajetória na obra de arte” (DELEUZE, 1997, p. 78).

Mas, para que isso ocorra, é necessário que entremos em “pane”, para que aterrissagens em solos desérticos aconteçam. Pousos obrigatórios no deserto, deserto de si, do encontro de si, deserto de quando somos convocados a criar pensamentos outros. Deserto de quando nossas “verdades” são abaladas. Deserto dos esvaziamentos de nossas concepções. Deserto. Desertos. (Des)certo. Incertezas. Retornos... “Vivi, portanto, só, sem alguém com quem eu pudesse realmente conversar, até o dia em que uma ‘pane’ obrigou-me a fazer um pouso de emergência no deserto do Saara [...]” (EXUPÉRY, 2009, p. 9).

“Pane: Defeito, quebra. Parada brusca de veículos motorizados, como por exemplo, aviões, automóveis e motocicletas, por falha dos motores”.³⁸ Às vezes é dessa parada brusca que precisamos para desterritorializar nossas convicções, impressões, conceitos, ideias. O defeito ou quebra, neste texto-escrita, não tem um sentido negativo, entretanto propõe uma condição de ruptura, quebra de paradigmas. Quando nos encontramos com os desertos da vida, encontramos também a possibilidade de nos conectarmos com o nosso “si”, que sempre é uma multiplicidade, e assim delirarmos outros possíveis.

Ainda que o percurso da pesquisa pareça solitário, tal trajetória nos convoca, pelas potências dos encontros com os textos e autores, a colocar o pensamento em movimento, de modo a deslocar as ideias, os conceitos, as percepções, as impressões e produzir linhas de fuga em meio às molaridades que nos habitam num coengendramento com as possibilidades flexíveis e moleculares de *pesquisarexperienciarescrever* linhas de escrita e de forças que pedem passagem.

A produção filosófica é, necessariamente, solitária, mas é uma solidão que propicia encontros; esses encontros de ideias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos é que proporcionam a matéria da produção conceitual. Em outras palavras, só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo. Nesse sentido, a filosofia de Deleuze pode ser vista como um desvio (GALLO, 2002, p. 50).

Assim, ao encontro das possibilidades de desvios, como incita Deleuze, citado por

³⁸ Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/pane/>> Acesso em: 17 jul. 2015.

Gallo (2002), é possível criar-roubar conceitos outros e produzir sentidos outros por entre movimentos desejosos³⁹ que acompanham os processos de produção de pesquisa.

Somos um corpo. Somos *corpus*. Somos *máquinas desejanter* que criam modos singulares de docência que constituem os movimentos dos corpos nos *espaçotempos* educativos mais amplos, afirmando os processos de *desterritorialização* como potência para pensar modos outros de produção de vida e de aprendizagem nas escolas/CMEIs. “O que define precisamente as máquinas desejanter é o seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções” (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Encontros são sempre acontecimentos, acontecimentos de fabulação. Acontecimento de criação de conceitos.

Criar conceito também envolve criar personagens e fabular modos de pesquisar que colocam em relação processos artísticos e literários que podem afetar um estilo de percepção do mundo. Fabular com o Pequeno Príncipe, nos processos de pesquisas ao modo deleuziano, é inscrever a personagem em produções conceituais, que fortalecem a constituição de um trabalho que aposta nas imagens, nas redes de conversações, como força que cria conceitos. São sempre “possíveis”.

Mas é necessário entrar em conexão com o nosso “si” múltiplo. Inquietações, perturbações, incômodos e questionamentos aparecem e, com o Pequeno Príncipe, compreendemos e aprendemos que “as perguntas não devem se calar”, ao contrário, elas têm a potência de movimentar terras nunca antes habitadas. É preciso revolver nossos vulcões.

Revolveu cuidadosamente seus vulcões. Ele possuía dois vulcões em atividade. E isso era cômodo para esquentar o café da manhã. Possuía também um vulcão extinto. Mas, como ele dizia: ‘Nunca se sabe!’, revolveu também o extinto. (EXUPÉRY, 2009, p.32)

³⁹ O sentido de desejo, nesta escrita, é perspectivado em Deleuze e Guattari, e por isso não Significa a falta, mas produção! “*Não é carência, mas excesso que ameaça transbordar*” (ONFRAY, 2015).

Imagem 7__ Revolvendo vulcões



Fonte: Disponível em:< <http://www.opequenoprincipe.com/blog/?p=234>> Acesso em: 15 dez.2015.

Os *vulcões extintos necessitam ser revolvidos!* Apostando nessa afirmativa, é possível problematizar os vulcões que esquentam o nosso café (vulcões que acomodamos) e os vulcões que *desterritorializam* nossos paradigmas, convidam às experiências inventivas e convocam a outros possíveis. À medida que os revolvemos, produzimos possibilidades outras de concebermos a vida e outros modos de existir. Assim,

O multiplicar de tais questões pode, como indicado por Nietzsche, contribuir para o revolver de solos desgastados em sua estabilidade, contribuindo, assim, para um trabalho de raspagem das verdades instituídas e a abertura a um campo de ignorâncias mais do que certezas (SIMONINI, 2015. p.75, grifo nosso).

“Nunca se sabe!”. É preciso sair da estrutura, do convencional e se permitir ver além da forma, enxergar pelo viés do estranhamento, por aquilo que nos atravessa, ou seja, estar sensível para produzir sentidos. Romper com forças que nos aprisionam e nos tornam cativos a modos de pensar que não afirmam a vida na sua potência criadora.

As forças, nesse sentido, impulsionam desdobramentos, a partir das indagações que fazemos durante nosso percurso docente. Assim, “O Pequeno Príncipe jamais desistia de uma pergunta que tivesse feito”. Jamais mesmo! E intensamente percorria galáxias, sobrevoava *asteroides-mundos*, *planetas-mundo*, para compreender como a problemática em devir-rosa poderia ser tão cativante a ele a ponto de fazer tais deslocamentos. Sem hesitar, o Pequeno Príncipe não parava de perguntar a quem ele encontrava: As enunciações menores das crianças agenciam o devir-docente das “pessoas grandes” como potência inventiva nos processos de formação docente?

Esse questionamento não pretende “encontrar” respostas, fechando-as em conclusões permanentes e fixas, ao contrário, aposta na provisoriedade dos pensamentos e em sua condição imanente de deslizar por diferentes percursos, podendo bifurcar-se a qualquer momento, quando assim se fizer necessário, para apreender caminhos outros e, como toda pergunta, os desdobramentos são os possíveis para apostar naquilo que nos faz sair do lugar.

Objetivamos, assim, problematizar as enunciações infantis num duplo movimento que consiste em: a) potencializar, por meio das enunciações menores das crianças, suas implicações nos processos formativos docentes; e b) cartografar os modos de existência das “*peças grandes*” convocados pelos devires-menores do *povo criança* e problematizar como esses modos podem contribuir para a produção de currículos mais potentes e inventivos.

2.4 DEVIRES...

*Para quem quer me seguir eu quero mais,
Tenho o caminho do que sempre quis
E um saveiro pronto pra partir
Invento o cais
E sei a vez de me lançar.
(MILTON NASCIMENTO, 1972)*

Lançar, fluir, movimentar, deslocar, filiar, bifurcar, inventar, involuir. Esses são alguns verbos que se aproximam da compreensão e do sentido de devir. Considerado um dos principais conceitos criados pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, o devir se define em campos de desdobramentos efetuando multiplicidades de si no encontro, no acontecimento. *É como os barcos que precisam deixar seu cais e encontrar o mar.*⁴⁰ “Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (DELEUZE; PARNET, 1992, p.66). Logo, os devires são os meios de romper com as formas, com os padrões, com os modelos. “Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18).

⁴⁰ Disponível em:< <https://razaoinadeguada.com/> >Acesso em: 15 jan. 2016.

Como os devires são linhas de fluxos que bifurcam, eles abrem para a criação de novos territórios, abrem para a criação de novas subjetividades e, nesse sentido, não há identidade que se fixa, não há formas que subsistam. “Devir não é atingir formas, mas escapar de uma forma dominante” (MACHADO, 2010, p.213).

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. ‘É nesse sentido que o devir é o processo do desejo’ (DELEUZE, 1997, p. 64).

Ao assumirmos, com Deleuze, essa noção de devir, movimentos desterritorializantes de um modo de *ser/pensar/estar/ docente*, somos convocada a problematizar os *espaçotempos* vividos nos CMEIs⁴¹ como território de experiências, invenções criancieiras e, certamente, de docências esboçadas nas intensidades dos fluxos dos processos educativos ao sabor de outros possíveis de invenção de mundos e invenção de si, produzindo modos outros de existências inscritos por meio das composições coletivas em linhas que se bifurcam em múltiplas linguagens: artísticas e escriturísticas e imagéticas e tecnológicas e culturais e... Que se afirmam por sua potência criadora.

A docência em devir acontece nas dobras, por entre os entres, por acoplamentos, sempre de modo involutivo, sempre *autopoiética*,⁴² em seu constante fazimento viabilizado por encontros, bons encontros, que fortalecem seu *conatus*⁴³ e afirmam a potência criadora de uma docência da diferença: diferença que se constitui nas subjetivações, nas singularidades de um modo de existir, num território de aprendizagem (CMEI) que por vezes é atravessado por linhas molares, endurecidas de um modelo professoral e que, portanto, nos enrijece e nos impede de praticar os processos educativos pela esteira invenção⁴⁴.

[...] ao longo da vida, tive vários contatos com muita gente séria [...]. Quando encontrava alguém que parecia um pouco esclarecida, fazia a experiência do desenho número 1, que sempre conservei comigo, [...] mas a resposta era sempre a mesma: ‘É um chapéu.’ Então eu não falava de jiboias, nem de florestas virgens, nem de estrelas[...]. Falava de bridge, de

⁴¹ Centro Municipal de Educação Infantil.

⁴² “Para Maturana e Varela, o vivo não se define como sistema autorregulador nem por uma tendência ao equilíbrio, mas como um sistema ‘autopoiético’, o que significa defini-lo como atributo essencial de produzir a si mesmo” (KASTRUP, 2007, p. 130).

⁴³ Termo cunhado por Espinosa que significa o esforço em perseverar na existência.

⁴⁴ Seguindo pela esteira de Kastrup (2007, p.) “[...] a invenção como novidade imprevisível, como criadora de problemas”.

golfe, de política, de gravatas. E as pessoas grandes ficavam encantadas de conhecer um homem tão razoável (EXUPÉRY, 2009, p. 9).

Imagem 8__ O sentido



Fonte: Disponível em:< <http://www.opequenoprincipe.com/blog/?p=234>. > Acesso em: 15 dez.2015.

Indagamos, então: que experiências são possíveis com as crianças na educação infantil? Que concepções imperam nos processos educativos com crianças? Esses pequenos nos convocam a escapar dos modos dominantes dos processos educativos? Que problemas criamos com as crianças para produzir currículos inventivos, como potência criadora? Que língua reinventamos com as crianças que “não tem idioma”?

Muitos são os questionamentos que nos movem e nos tiram da imobilidade do pensamento, que são combustíveis para sairmos da nossa paralisia de agir em meio a um mundo *crianceiro*, que nos convoca a sair da inércia. “É o devir que faz do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem” (DELEUZE, 2006. p. 7). Nesse sentido, em meio às coexistências de linhas que libertam, linhas que sufocam e linhas que escapam, mergulhamos nos fluxos das linhas mais sensíveis, por permitirem composições múltiplas que inspiram currículos inventivos na educação infantil.

ZONA DE INTENSIDADES II

Imagem 9_ Viagem



Fonte: Disponível em:< <http://www.marthabarros.com.br/acervo.htm> >Acesso em: 15 dez.2015

3 O ENCONTRO DO PEQUENO PRÍNCIPE COM A ROSA:⁴⁵ DO (DES) ABANDONO DO TERRITÓRIO OU EM BUSCA DE SENTIDOS PARA A PESQUISA

Imagem 10__ Migração de pássaros II



O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. (GILLES DELEUZE, 2003)

Os problemas nos movem e nos tiram do estado passivo para nos tornar ativos. No campo da docência, não é diferente. Somos afetados e afetamos o tempo todo num movimento constante que não para jamais. Além disso, o encontro com os problemas contribui para deslocarmos nossos pensamentos e produzirmos sentidos que ativam a condição criadora de se reinventar na docência nossa de cada dia. O “abandono do território” é importante, para que as nossas percepções habituais se tornem estranhas, ou melhor, de estranhamento àquilo que paralisa a nossa prática/ação docente.

⁴⁵ O Pequeno Príncipe e a rosa são personagens conceituais que ajudarão a compor a escrita destexto-ensaio. Buscamos em Deleuze e Guattari (1992, p. 86) o sentido de personagem conceitual: “O personagem conceitual 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 seus intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ 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”.

Ao voar com a migração dos pássaros, percebemos que outros pousos e encontros nos fazem produzir pensamentos outros, questionamentos outros... E, assim, “*Lá vou eu como passarinho, sem destino nem sensatez*” (MILTON NASCIMENTO/ VOA BICHO, 2002), mas com entusiasmo de um devir-criança que proporciona percursos por buscas sem que jamais desistamos daquilo que nos inquieta.

Entretanto, torna-se necessário que, não nos conformamos com as inquietações do dia a dia, que nos afligem e que nos colocam na condição das dúvidas, dos questionamentos, muito mais que das certezas, das convicções e, portanto, (des)habituaados aos clichês que nos levam a dizer: “*É assim mesmo, ou não tem jeito*”. Precisamos, então, compor encontros com os colegas da profissão, com livros, seminários, filósofos, conceitos que se tornam imprescindíveis para nos ajudar a pensar com ferramentas⁴⁶ mais sofisticadas, digamos, assim, ferramentas que auxiliem a esmiuçar ainda mais nossos “pra quê?” e a continuarmos a indagar, por exemplo: em que medida as enunciações das crianças produzem modos outros de ser docente na educação infantil? Qual o sentido da docência no CMEI? Como as experiencições infantis convocam os docentes, nos processos de formação, em modos outros de existência? Perguntas que ficam silenciadas por processos de docências que estão territorializados pelos “afazeres pedagógicos” e por isso não temos mais “tempo” para nos fazermos tais perguntas.

Logo aprendi a conhecer melhor aquela flor. Sempre houvera, no planeta do Pequeno Príncipe, flores muito simples, ornadas de uma só fileira de pétalas, e que não ocupavam lugar nem incomodavam ninguém. Apareciam pela manhã na relva, e já à tarde se extinguíam. Mas aquela brotara um dia de um grão trazido não se sabe de onde, e o príncipezinho vigiava de perto o pequeno broto, tão diferente dos outros (EXUPÉRY, 2009, p.28).

Os cotidianos escolares em que vivemos são como um grande jardim, ornado por inúmeras flores: de cores diversas, com espinhos, sem espinhos, com cheiros, sem cheiros... Flores estas que podem ser pessoas, práticas, saberes, fazeres, concepções, ações, devires. Enfim, praticar esses cotidianos é também se inquietar, se inconformar, se questionar. Os cotidianos nos convidam a todo o instante a não sermos os mesmos, a não nos acostumarmos, a não nos acomodarmos. Nesse

⁴⁶ Para o filósofo Deleuze (1979), a teoria é uma caixa de ferramenta que deve ser útil e servir as pessoas.

sentido, ainda que muitas coisas nos perpassem e nos forcem a pensar, existem aquelas que, de maneira diferente, nos deslocam, nos remexem e nos implicam.

O Pequeno Príncipe percebeu isso. E, ainda que em seu *planeta-mundo* as flores lhe chamassem a atenção, a rosa o desestabilizava. Sendo a rosa um tipo de flor (e flores servem para perfumar, alegrar o ambiente), por qual razão teria espinhos? Espinhos espetam, ferem, produzem cortes... Mas são eles que conseguem produzir afecção nos corpos. Sem eles esse contato não seria possível. Os espinhos são necessários para causar incômodos. Incômodos servem para nos tirar do lugar, desterritorializar os confortos, produzir afecções. Além disso, os espinhos são necessários para que tenhamos cautelas, cuidados para não produzir efeitos contrários aos seus propósitos. Eles abrem fissuras para nos encorajar a migrar com pássaros que nos levam a mundos outros que nos permitem conhecer rosas outras, com espinhos outros, fazendo com que as indagações *sentidasvividas* na trajetória docente se constituam como problemática da pesquisa e ganhem força com a personagem rosa pela sua potência de nos perturbar, e o Pequeno Príncipe pela condição de entrarmos em devir-criança. Assim, ambos se tornam mobilizadores do pensamento e, como intercessores, constituem-se como um conceito criado por Gilles Deleuze (1992), que se refere aos encontros e à constituição de campos problemáticos, que forçam o pensamento a pensar. Assim, concordamos com Deleuze (1988, p.156), ao afirmar que,

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.

Pensar é produzir ideias, e ideias são conceitos. Nessa direção, buscamos criar conceitos que produzam sentidos acerca das enunciações infantis e suas implicações nos processos formativos docentes. Processos estes que muitas vezes são capturados por modos de existência docentes subjetivados por processos capitalísticos que não nos permitem a condição do sensível e, então, ficamos a mercê das “tarefas”, de um modo de vida “mecanizado” e não conseguimos mais pensar sobre como praticamos os cotidianos escolares, os processos educativos e, ao invés de nos envolvermos com as rosas que nos rodeiam e nos inquietam com

seus espinhos, ficamos preocupados com a ideia de “apertar os parafusos”⁴⁷ que o sistema nos impõe, porque as consideramos “coisas sérias”.

— *Para que servem os espinhos?*
 O Pequeno Príncipe jamais desistia de uma pergunta uma vez que a tivesse feito.
 Mas eu estava irritado com o parafuso e respondi qualquer coisa:
 — *Espinhos não servem pra nada. São pura maldade das flores.*
 — *Oh!*
 Mas, após um silêncio, ele me disse, com uma espécie de rancor:
 — *Não acredito! As flores são fracas. Ingênuas. Defendem-se como podem. Elas se julgam poderosas com seus espinhos...*
 [...] *E tu achas então que as flores...*
 — *Ora! Eu não acho nada. Respondi qualquer coisa. Eu só me ocupo de coisas sérias!*
 [...] *Tu falas como as pessoas grandes!*

Ainda que o Pequeno Príncipe percebesse que a rosa não era tão modesta, ela era envolvente! Mesmo assim, continuava conectado a ela na tentativa de compreendê-la melhor. A rosa era demasiadamente exigente. Não aceitava que fosse tratada de qualquer maneira, e isso o obrigava a cuidar da rosa com muita atenção, para não julgá-la. Os problemas têm a potência de nos colocar em terras nunca antes habitadas, mas é preciso que não os tomemos como solução, senão perderemos a chance de explorá-los e conhecer seus *espinhos mais frágeis*. Assim, ao percorrer mundos outros, para compreender que modos outros de existir são possíveis, entendemos que seus frágeis espinhos podem se tornar desafiadores para nós. A pesquisa é um vetor que amplia territórios pouco explorados e que precisam ser percorridos e conhecidos para que outras produções de sentidos se efetuem.

⁴⁷ Assim como nas fábricas, as instituições escolares também foram capturadas por um modo de trabalho que muito nos remete à linha de produção. Nesse sentido, o pensamento é intolerado em nome de uma condição maquínica do *capitalismo mundial integrado* (GUATTARI, 1986), e, portanto, pensar acerca dos processos de subjetivação torna-se escasso. “Em Tempos Modernos, a cena mais conhecida é a de Carlitos apertando parafusos no ritmo frenético imposto pela linha de produção até ser arrastado pela esteira e engolido pelo maquinário. O significado mais óbvio do filme aparece nesta cena, em que o homem é tragado pelas entranhas da máquina”. (Disponível em: <<http://midiavigiada.blogspot.com.br/2014/02/tempos-modernos-de-charlechaplin.html>>. Acesso em: 21 maio 2016).

3.1 IMAGENS SENTIDASVIVIDAS QUE DÃO PISTAS PARA OUTROS VOOS

Imagem 11__ Memórias afetivas-2013 (ou dos blocos de devires)



Fonte: Disponível em:<<http://www.marthabarros.com.br/acervo.htm>. >Acesso em: 15 dez.2015

A trajetória *sentidavivida* na profissão *docentepedagógica* é intensa e inusitada. São movimentos de percursos que nos convocam o tempo todo a nos reinventarmos, a sermos outros. Outros que nos completam de vazios, outros que nos atualizam em outros *outros*, portanto nos tiram da nossa zona de conforto e nos dizem: não sejam como são, há mundos a explorar.

A maior parte do nosso tempo na educação (pública) com crianças acontece nos CMEIs⁴⁸. Pressupõe lugar da inventividade, da criação, dos acontecimentos... Nunca nos deixam (des)cansar: seja no aspecto físico, seja no aspecto mental, enfim, sempre há forças que nos impulsionam a produzir outros “possíveis” em meio há tantos fluxos intensivos. Mesmo na condição de professora pedagógica,⁴⁹ o envolvimento com as crianças, com docentes e com os processos educativos para essa primeira etapa da educação básica – educação infantil - não nos furta da condição da interação, do envolvimento e, sobretudo, do compromisso ético-estético-político de contribuir nessa etapa da educação com forças que produzam, a partir das enunciações infantis, implicações para pensar os processos de formação docente menos distanciados das enunciações infantis, menos *escolarizantes*, menos burocratizados e, portanto, mais inventivos.

⁴⁸ Centros municipais de atendimentos a crianças de 0 a 3 anos de idade (creche) e 4 e 5 anos (Pré-escola).

⁴⁹ No Espírito Santo, denominado pedagogo/a; em outras regiões do país coordenador pedagógico.

Nessa perspectiva, tais forças nos convocam a pensar a infância como agenciamentos que implicam um fazer pedagógico que escape das técnicas, das tarefas, das atividades puramente escolarizadas com crianças que, por sua vez, não potencializam currículos que afirmem a vida na sua dimensão criadora e inventiva. A docência, nesse sentido, fica muitas vezes entre o que expande a vida (deixar seguir os fluxos que habitam nas dobras crianceiras) e as exigências da família/sociedade que insistem em cadernos recheados de repetições do alfabeto e dos numerais, ou do cuidado com as crianças sem qualquer intenção pedagógica e, assim, os afetos pedem passagem, mas não conseguem deslizar por entre os fluxos que pulsam a potência do *aprenderensinar*. Dessa forma, este trabalho traz algumas imagens que nos provocam a pensar o sentido do trabalho educativo com as crianças nos CMEIs.

Imagem 12__ Nuvem de algodão



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

*Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas
miúdas. E me encantei.*

(BARROS, 2010).

Encantamento! Penso que seja essa a possibilidade que nos convoca a querer buscar e produzir sentidos nos modos como nos constituímos docentes na educação infantil, em meio às miudezas dos mundos menores das crianças que resistem às formas-forças ditadas pelas *adultices* das “pessoas grandes” que, muitas vezes, não conseguem compreender que, para ser potente, nem sempre precisa ser “grande”. É com esses pequenos que tanto aprendemos: aprendemos que não há limites quando se quer experimentar mundos. Não existem fronteiras; todas as conexões são possíveis desde que se proponham a devanir pelas invencionices crianceiras. São sempre mundos em devir.

Penetrada neste *Território-CMEI* há alguns anos, em meio às miudezas e encantamentos com as crianças, buscamos compreender por qual razão, então, as práticas escolarizantes perduram e se fortalecem nos processos educativos com os pequenos, sem muitas vezes trazer à tona os agenciamentos a que esse coletivo infantil nos convoca o tempo inteiro: é possível reinventar modos outros de práticas que produzam sentidos mais significativos com as crianças? Estar criança convoca as “pessoas grandes” docentes a estarem em devir-criança, ou seja, não basta somente estar no corpo criança; é preciso devir-criança; para experimentar as potências inventivas que esse devir nos proporciona. Como esses seres, tão pequenos, conseguem alcançar o céu para pegar as nuvens de algodão e comê-las? Que gosto terá? Ousamos responder: um gosto de ser e viver criança. A experiência corpórea de ser criança. Assim, inconformada com forças que despotencializam os docentes nas suas práticas educativas, é que nos propusemos a lançar algumas pistas/interrogações que nos fazem sair do lugar, colocar o pensamento em movimento e nos perguntarmos: qual o sentido da docência na educação infantil? Que experiências são possíveis com as crianças?

Imagem 13 __ No quintal do meu CMEI *aión*



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Experiências das brincadeiras, das contações de histórias, dos fantoches, de fabular com os bichos, de dar vida aos bonecos, de tomar o chá da tarde no jardim do CMEI junto com os amigos, de sentir o cheiro das flores, da chuva quando molha a terra, das descobertas inventadas, de fazer muitas perguntas e nunca se convencer das respostas. Encantamentos! Talvez sejam esses (e muitos outros) os mais potentes dos afetos: as relações engendradas nos acoplamentos *sentidosvividos* no encontro com as “pessoas grandes” docentes e com o povo criança. Interessam-nos as

relações que se constituem desses encontros. Interessa-nos pensar nos possíveis que esses encontros intensificam com a problemática da pesquisa.

*Bailam corujas,
E pirilampos
Entre os sacis e as fadas
E lá no fundo azul
Na noite da floresta
A lua iluminou a dança,
A roda, a festa! (JOÃO RICARDO; LUHLI, 1973)*

E mais, e mais o Pequeno Príncipe se surpreendia ao adentrar por aquele território tão encantador, em que tudo é possível. Os bichos falam, as crianças miam, não há uma língua própria, mas línguas sem idiomas, das quais não havia distância nem obstáculos que os distanciassem. Mundos heterogêneos se conectavam e se pertenciam. Como a vespa e a orquídea de Deleuze, um mundo rizomático, um mundo de conexões, um mundo dos “possíveis”.

Imagem 14 __ Sapos e pirilampos



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Assim, experienciávamos com as crianças movimentos que permitiam entrar em relação com sapos e pirilampos, com bruxas e fadas...

Ainda como as crianças, experimentávamos entrar em devir-feiticeira, devir-pato, devir-leão... Sempre que fazíamos essas experimentações com as crianças, percebíamos que estruturas se rompiam, muralhas se desfaziam e que fluxos

intensivos deslizavam por entre este povo e era (é) possível produzir sentidos outros para além daqueles que estão legitimados por práticas dogmáticas, molares, recognitivas nos processos educativos por meio das repetições, memorizações, cópias e outros.

Imagem 15__ Devir-fada e devir-pato e devir...



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Imagem 16 Boneco-conceito



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Experiência dos encontros com os bonecos-conceito que aproximam os corpos por onde os afetos passam. A fantasia se torna real. Um brincar que permite ser quem a

criança deseja, ou não, como modo de produzir “fuguinhas” e, em questões de segundo, se transportar para lugares distantes... A criança é a própria invenção.

Pode muito mais a criança na sua potência inventiva e criadora que a criança em sua despotencialização escolarizada, aprisionada, tratada nos moldes dos modelos professorais. Assim, “[...] aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação” (KASTRUP, 2007, p. 174). Nesse sentido, as experiências com as crianças durante a nossa trajetória apontam para práticas que potencializam:

Imagem 17__ Banho nas bonecas



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

... os banhos nas bonecas, os cozinhadinhos no jardim, a alegria de compartilhar brincadeira ao ar livre, sair de dentro das carteiras...

Imagem 18__ Cantar e dançar: é só começar



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

... a experiência dos corpos que vibram aos fluxos sonoros e intensivos de um Território *aión*... Tempos das vivências, das intensidades, das brincadeiras...

Tempos do encontro dos astros, onde Sol e Lua se abraçam em um chão de escola, que já não é mais o chão das fábricas, mas o chão de giz que deixa as marcas, rastros, trilhas, indícios, rabiscos, rasuras, linhas das primeiras experiências...

Experiência dos encontros com tartarugas e robôs... Enfim, experiências que nos convocam a pensar a docência pelo viés dos afetos, das produções de sentidos e pelos enunciados que as crianças agenciam em meio a um coletivo que desliza por linhas mais flexíveis.

Imagem 19__ Encontro do Sol e da Lua e chão de giz e...



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Imagem 20__ ...Tartarugas e robôs



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

E assim indagamos: mesmo com todos esses encantamentos, por que, então, ainda persistem práticas que fomentam uma educação escolarizada na educação infantil?

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade [...]. Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. [...] (BARROS, M.2010, p.67).

O voo do Pequeno Príncipe com os pássaros produziu ainda mais intimidade com sua rosa. Bastava cavar o solo em que ela estava plantada para ouvir as inquietações do Pequeno Príncipe sobre suas questões investigativas acerca de sua problemática.

3.2 COMPOSIÇÕES TEÓRICAS: FIOS DE INTERCESSÃO QUE ENREDAM CONEXÕES OU TECEM CON(VERSAS)

Imagem 21__ Dialogando (Martha Barros)



Fonte: Disponível em: <<http://www.marthabarros.com.br/acervo.htm>. > Acesso em: 15 dez.2015

A terra não é um planeta qualquer! Contam-se lá cento e onze reis (não esquecendo, é claro, os reis negros), sete mil geógrafos, novecentos mil negociantes, sete milhões e meio de beberrões e trezentos e onze milhões de vaidosos __ isto é, cerca de dois bilhões de pessoas grandes (EXUPÉRY, 2009, p.56).

O sétimo planeta visitado pelo Pequeno Príncipe foi a Terra. Planeta imenso! E foi aqui que intercessores, em seus devires-animais, compuseram com o Pequeno Príncipe uma fabulação no seu mais alto grau de potência.

Deleuze (2007) e Guattari em *devenir-serpente* contribuem para que o pensamento seja incansavelmente violentado, podendo nos *levar mais longe que um navio* e, assim, o pensamento torna-se perigoso. “Mas por que falas sempre por enigmas? (perguntou o Pequeno Príncipe) ___Eu os resolvo todos (disse a serpente). E calaram-se os dois” (EXUPÉRY, 2009, p.60). O Pequeno Príncipe, afetado pela sedutora serpente, contou sua trajetória e o problema que o fizera sair de seu *mundo menor* e percorrer outros em busca da compreensão/problematização de sua rosa. O pensamento para Deleuze, nesse sentido, constitui-se como um ato de criação que percorre o pensamento em devir, ou seja, engendrar o pensamento pelo entre, entre as linhas de fuga, nas dobras, por rizomas, por agenciamentos.

Deleuze (1992), em *devenir-serpente*, pouco a pouco começa a revelar seus *enigmas-conceitos*, de modo que pensamentos outros começam a habitar a *cabeça – foguete* do Pequeno Príncipe. Buscar é encontrar! E encontrar é produzir sentidos outros. Encontros com signos (DELEUZE, 2006). Os signos são elementos que nos fazem pensar, e pensar é criar conceitos. Mas não é um pensamento qualquer. O pensamento, para que se constitua como produção de conceitos, precisa ser forçado, colocado em movimento, violentado. “[...] Os conceitos são fabricados no plano da imanência, conceito é ato do pensamento, acontecimento no pensamento” (DELEUZE, 1997).

Isso certamente ajudará o Pequeno Príncipe a problematizar suas questões e não somente solucioná-las. O caminho a ser tomado pelo Pequeno Príncipe, então, é a problematização (DELEUZE, 2006). Deleuze, em seu *devenir-serpente*, propõe um exercício de pensamento feito por deslocamentos e sugere ao Pequeno Príncipe que os *conceitos-enigmas*, dos quais ela o instrui, sejam deslocados para auxiliá-lo naquilo que ele precisa compreender. É como usar uma “caixa de ferramentas”. Essas noções são ideias-forças que irão instrumentalizá-los.

___ E se as ferramentas-armas que possuo não forem suficientes? (Pequeno Príncipe)

___ Não temas nem espere Pequeno Príncipe! Crie novas! (Deleuze-serpente)

A serpente observando os pensamentos ziguezagueantes do principezinho, revela-lhe mais um enigma: é preciso potencializar o conceito de menor.

___ Como assim? (Pequeno Príncipe).

E continua: é necessário versar suas próprias produções, ações, pensamentos. É necessário subverter as lógicas dualistas, hegemônicas, dicotômicas, instituídas pela macropolítica de Estado. É

preciso fazer um verso menor, dentro deste uni(verso) maior (DELEUZE ; GUATTARI, 1977).⁵⁰

A serpente pensa sobre a ideia que se tem sobre o mundo e diz que esse pensamento precisa ser da multiplicidade. Ao concebermos a realidade, ela é constituída em dois modos: como única ou como múltipla. A primeira nos remete à força do modelo, da representação, por exemplo, do conhecimento – da árvore de Descartes (1596-1650). São como os baobás. O pequeno se vê perplexo, diante de tal *pensamento-enigma*. E Deleuze e Guattari (1995) em seus devires-serpente continuam:

__Os conhecimentos se interconectam: pensar é emaranhar, emaranhar é pensar rizomáticamente, ou seja, eles se caracterizam pela proliferação, pelo espalhamento, pelas múltiplas conexões que não tem centro nem hierarquia. É produção de sentidos.

E mais um enigma-conceito é revelado pela serpente.

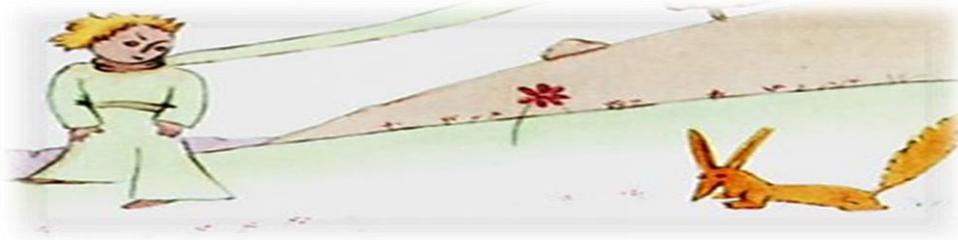
Talvez devido ao seu inconformismo, seu interesse pelo inusitado é que Deleuze e Guattari, em seus devires-serpente, movem e nos convocam a modos de pensar outros, sobretudo pela inspiração em Espinosa e, assim, levam-nos a conceber a vida e o mundo como criação do novo.

Talvez a força maior do pensamento de Deleuze esteja justamente em criar condições para convocar no leitor a potência do pensamento. Quando isto acontece, a produção do leitor será necessariamente singular e, portanto, jamais 'deleuziana'. (NETO; GADELHA, 1995).⁵¹

⁵⁰ Esse diálogo-ideia foi inspirado no vídeo *Deleuze e a educação* com Sílvio Gallo e Renata Áspis.

⁵¹ Entrevista concedida a Lira Neto e Sílvio Gadelha, publicada com o título: Ninguém é deleuziano In: O Povo, Caderno Sábado: 06. Fortaleza, 18-11-95; com o título 'A inteligência vem sempre depois'. In: Zero Hora, Caderno de Cultura. Porto Alegre, 9-12-1995; p.8; e com o título 'O filósofo inclassificável'. In: A Tarde, Caderno Cultural: 02-03. Salvador, 9-12-95. (Disponível em:< <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/ninguem.pdf>> Acesso em: 7 jan. 2016).

Imagem 22__ Encontro: Espinosa-raposa e o Pequeno Príncipe



Fonte: Disponível em: < <http://www.opequenoprincipe.com/blog/?p=234> > Acesso em: 15 dez.2015.

Espinosa, em devir-raposa, aparece em meio à relva e às lágrimas do Pequeno Príncipe.

Quem é você? (Pequeno Príncipe)

**__Sou alguém que te pode falar sobre o que pode um corpo!
(Espinosa-raposa)**

__ Vem brincar comigo! Estou tão triste...

__ Eu não posso brincar contigo. __ disse a raposa.

__ Não me cativaste ainda.

__ Cativar? Que significa cativar?(Pequeno Príncipe)

__ Significa criar laços. (Raposa)

__ Criar laços?

__ Exatamente, produzir afetos que aumentam nossa potência de agir!⁵²

É perseverar na existência. Tal esforço em perseverar na existência chama-se conatus, este é um termo latino que significa esforço. Além disso, Pequeno Príncipe, o corpo humano é um corpo complexo que se constitui de vários outros corpos que também são compostos de tantos outros. Assim, o corpo é apto a afetar e ser afetado. __ disse a raposa.

__ Como isso é possível? (Pequeno Príncipe)

__Pela condição que os indivíduos têm de se definirem pela variação incessante de suas proporções internas de movimento e repouso, para sua autoconservação.

__ De onde nascem os afetos? Quais nos tornam passivos e ativos?(Pequeno Príncipe).

__ Os afetos são como uma afecção do corpo por meio da qual a potência de existir e de agir do corpo é aumentada ou diminuída. O afeto é um acontecimento corporal e psíquico simultâneo. ‘Assim, entre corpo e alma não há relação hierárquica, não há comando, não há subordinação, ou seja, à passividade mental corresponde uma

⁵² Diálogo inspirado em Carvalho (2012).

passividade corporal e à atividade mental corresponde uma atividade corporal e, assim, tanto a passividade como a atividade se explicam em ambos os registros exclusivamente em função da produção adequada ou inadequada de seus efeitos segundo as leis que regem seus respectivos atributos' (CARVALHO, 2012, p.225-226).

___ *Senhor raposa, quais seriam, então esses afetos?*

___ *O desejo, a alegria e a tristeza, sendo que a alegria e a tristeza não são estados da alma, e sim maneiras de ser ou existir.*

___ *E o que seria alegria e tristeza?*

___ *'A alegria é a passagem de uma perfeição menor a outra a maior, sentimento de que nossa capacidade ou aptidão para existir e agir aumentam em decorrência de uma causa externa, na paixão, ou de uma causa interna, na ação. Na questão da tristeza, o caso se inverte, visto que a tristeza é a passagem de uma perfeição maior a outra menor, gerando um sentimento de diminuição de nossa aptidão para existir e agir. Porque diminuição da força do conatus corpóreo e mental, a tristeza só pode ter causas exteriores, pois, como o conatus é o esforço de autoperseveração na existência, recusa e afasta tudo quanto possa causá-la'.(CARVALHO, 2012, p. 226).*

___ *Então, senhor raposa, isso significa entender que a tristeza possui sempre e, necessariamente, uma causa externa e por isso é sempre intrínseca e necessariamente paixão, jamais podendo tornar-se ação? Penso que dela devem nascer o ódio, o medo, o desespero, a humildade, o remorso, a inveja, a abjeção, o despeito, a vergonha, o arrependimento, etc... É por isso, então, que minha rosa às vezes me deixa assim! O que é necessário então para que minha potência de agir seja aumentada?*

___ *Sabe, Pequeno Príncipe... O conatus! 'O conatus é o princípio vital que nos leva a desenvolver cada vez mais a nossa intensidade de forças ao longo da existência.*

Enquanto constituídos pela potência intrínseca de perseverança qualitativa na existência, buscamos participar de interações que proporcionam a elaboração de afetos associados ao poder de afirmação dos valores pautados no amor e pela ampliação da vida inserida na convivência social. São relações e, sendo assim, o aumento da nossa potência de agir se origina diretamente da ocorrência de um bom encontro'. (CARVALHO, 2012, p. 227).

___ *É disso que eu preciso, senhor raposa: de um bom encontro. Preciso partir. Já ouço o ruído dos pássaros. Preciso me apressar, senão perderei as linhas da migração do voo. Vou em busca de outros encontros. Obrigado, senhor raposa!*

__Estarei com você, Pequeno Príncipe! Ainda que não me veja...

Espinosa-raposa, movido pela intensidade do encontro com o Pequeno Príncipe, fala sobre a potência do encontro e suas possibilidades de aumentar nossa potência de agir.

O pequeno partiu com a migração dos pássaros! No caminho foi pensando sobre seu encontro com a raposa e com as serpentes e concluiu: o senhor raposa e os senhores serpentes pensam em conexão! Toda essa multiplicidade de conceitos, tanto das serpentes como da raposa, como modo de perceber o mundo, é o que nos instrumentaliza a pensar e deslocar esses possíveis para os processos de formação docente das “pessoas grandes” e das enunciações do povo criança e, dessa maneira, pensar as ações educativas como agenciamento dos modos de existências, que desconstruam verdades para estabelecer sentidos para a vida, podendo compor outras potências de leituras, de mundos e de práticas de si e de mundo. Assim, mais importante que o pensamento é o que dá a pensar, diz Deleuze-serpente (2006).

3.3 SOBREVOLANDO COM OS PÁSSAROS, PERCORRENDO MUNDOS, EXPLORANDO TERRITÓRIOS

Imagem 23__ Migração de pássaros II



Fonte: Disponível em:< <http://www.oquenoprincipe.com/blog/?p=234>> Acesso em: 15 dez.2015

.Eu vivo sempre no mundo da lua...

Porque eu sou um cientista o meu papo é futurista é lunático.

[...] Tenho alma de artista.

Sou um gênio sonhador e romântico

[...] Porque sou aventureiro.

*Desde do meu primeiro passo
do infinito...*

*Pegar carona nessa cauda de cometa, ver a Via Láctea, estrada tão bonita!
Brincar de esconde-esconde numa nebulosa...*

O Pequeno Príncipe, familiarizado com os espaços que percorria, ao pegar carona no rabo do cometa ou nas linhas da migração dos pássaros, fazia-o com a alegria potente de inventar modos outros de conhecer e, não obstante a grandeza dos espaços, sempre há o que surgir, o que acontecer, o que explorar. Foi assim, em meio à nebulosa dos espaços siderais e dos *espaçostempos* conduzidos pelas linhas dos pássaros migratórios, que um sobrevoo pelas produções científicas pôde compor com este trabalho outras escritas possíveis, delineando paisagens cada vez mais amplas sobre os modos de inscrever sentidos outros no trabalho com as crianças e por efeito nos processos de constituição docente pela potência de percorrer outros *planetas-mundo*. “Imagine, como eu ficara intrigado com aquela simples menção a ‘outros planetas’. Esforcei-me, então, por saber um pouco mais” (EXUPÉRY, 2009, p.14).

Prosseguindo nesse voo, o Pequeno Príncipe, após ter visitado alguns asteroides e levado consigo possíveis considerações acerca de algumas questões para a investigação de sua problemática em devir-rosa, entendeu que é importante percorrer planetas outros, além daqueles que ele já havia visitado a fim de buscar diálogos com “*mundos outros*” que o ajudassem a problematizar o porquê de a sua rosa o inquietar tanto.

O Pequeno Príncipe procurou por intercessores das Filosofias da Diferença como Deleuze, Guattari e Espinosa, como pista para *dialogarescrevertecer* redes de pensamentos que apontem a importância de potencializar os processos formativos docentes a partir dos enunciados menores das crianças. No que tange à compreensão dos estudos com os Currículos e Cotidianos, buscamos autores, como Carvalho, Ferraço, Garcia, Alves e Oliveira. Ainda na carona do cometa, Este texto-escrita debruçou-se em delinear alguns contornos das literaturas científicas, investigados por um recorte temporal que corresponde ao período de produção do ano de 2012 até o ano de 2015, na intenção de problematizar linhas de escritas outras e com elas dialogar por meio dos trabalhos mais recentes e de suas aproximações com os descritores, temática e referencial teórico que este trabalho se propõe a pesquisar. intercessores como Corazza, Kohan e Gallo contribuem no campo dos estudos com crianças/infâncias sob a esteira das Filosofias da Diferença.

Nessa perspectiva, descritores como: devir-criança, crianças/infância/educação infantil e afetos, experiências, currículo e invenção, processos formativos e docência em devir foram usados para investigar os trabalhos percorridos. Entretanto, nem sempre os termos apareciam tais quais os descritores propostos por este trabalho, mas, implicitamente, seus enunciados, apontavam seus sentidos nos textos lidos.

A busca pelos trabalhos pesquisados elegeu intercessores e conceitos das Filosofias da Diferença bem como as pesquisas com os cotidianos e, então, ampliou as possibilidades inventivas de produzir currículos e potencializar forças que afirmam a docência como processos inacabados e criativos. Seguindo os fluxos desta *cartografia-fabulação*, linhas de força e potência que inscrevem o trabalho com as crianças pelos “bons encontros” com pesquisadores, autores, pensamentos das diversas literaturas, que afirmam a vida na sua potência inventiva, encontramos asteroides com formulações paisagísticas interessantes que provocaram o Pequeno Príncipe a compor linhas de *pensamentoescrita* que o ajudassem a iniciar este percurso, que chamamos: Revisão de literatura.

Assim, foi necessário, para o Pequeno Príncipe, sobrevoar outros asteroides, pois já havia ouvido falar do quanto eles eram importantes, como: o Asteroide 331 (ANPED), 332 BDTD (DISSERTAÇÕES), 333 BDTD (TESES). Para tecer redes de conversas que potencializassem e afirmassem a relevância de sua demasiada inquietação, o Pequeno Príncipe sobrevoou por diversos asteroides e buscou os que mais se aproximaram de sua *problemática-rosa*, a fim de estabelecer composições e diálogos. Ao sobrevoar os asteroides, ele conheceu mundos outros que habitavam em um mesmo asteroide, como foi o caso do Asteroide 331: havia nele algumas regiões conhecidas por GTs⁵³ e, como não poderia ser diferente, denominados por letras e números. Dessa forma, o Pequeno Príncipe conheceu os Asteroides GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), GT 08 (Formação de professores) GT 12 (Currículo) e Filosofia da Educação (GT 17). No Asteroide 331, o Pequeno Príncipe sobrevoou 650 *contos-resumos* e pousou em 22 *territórios-artigos* e dez trabalhos entre dissertações e teses.

Seguem aqui algumas linhas-pistas dos mapas que o Pequeno Príncipe cartografou nos *planetas-mundo* que inscrevem as crianças em seus devires-menores como

⁵³ Grupos de trabalho.

força que agencia devires-docentes marcados pelos bons encontros na educação Infantil. Assim, busca produções que problematizam as enunciações crianceiras e aumentam a potência inventiva das vidas que se afirmam como forças nos cotidianos dos *espaçostempos* do CMEI, bem como na produção curricular.

Quadro 1__ MAPA CARTOGRÁFICO DO ASTEROIDE 331 (ANPED)

(continua)

MAPA CARTOGRÁFICO DO ASTEROIDE 331 (ANPED) ⁵⁴		
Reuniões Anuais	Grupo de Trabalho	Título do trabalho e autor
35ª (2012)	GT 07	Fios de temporalidades na educação infantil (Cristiane Elvira de Assis Oliveira – UFJF)
		Infância: composições ziguezagueantes de uma experiência “Plunct Plact Zum” (Fernanda Vieira de Medeiros - UFES)
35ª (2012)	GT 08	Nenhum trabalho selecionado
35ª (2012)	GT 12	Theatrum curriculum: entre o ver e o pintar um currículo (Thiago Raniery Moreira de Oliveira)
35ª (2012)	GT 12	A questão das “Práticas de Pensamento” no debate curricular a Partir do encontro Foucault-Cortázar (Cintya Regina Ribeiro – FEUSP)
		Escritas (-) pesquisas, experimentar-te e(m) Currículos (Elenise Cristina Pires de Andrade – UESF Alda Regina Tognini Romaguera – FACP)
		“Poder não fazer” (Rosana Aparecida Fernandes – UNIT; Ilka Miglio de Mesquita – UNIT)
35ª (2012)	GT 17	Nenhum trabalho selecionado
36ª (2013)	GT 07	Entre Mia Couto e Michel Vandebroek: outra educação da infância por inventar (Sandra Regina Simonis Richter – UNISC; Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS)
		Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências (Marta Regina Paulo da Silva – FE/UNICAMP)
36ª (2013)	GT 08	Nenhum trabalho selecionado.
36ª (2013)	GT 12	Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimentos (Sandra Kretli da Silva – UFES)
36ª (2013)	GT 17	Hermenêutica e transversão epistemológica: a questão da impermanência da verdade e do devir-outro na educação (Alexandre Filordi de Carvalho – UNIFESP)
		Labirintos do filosofar/pesquisar com Nietzsche e Deleuze (Gilcilene Dias da Costa – Universidade Federal do Pará – PPGED/UFGPA)

⁵⁴ Ver lista de siglas.

ANPEDINHA SUDESTE (2014)	EIXO 02 (Pesquisa e Práticas Educacionais)	À captura do invisível em diálogo com os IN-visíveis da sala de aula (Márcia Fernanda Carneiro Lima – UFF – RJ; Carmen Lúcia Vidal Pérez – UFF – RJ)
		A educação menor para ser feliz: catando os piolhos, e... (Pedro Gomes Lima, UNISO / Programa de Pós Graduação em Educação)
Reuniões Anuais	Grupo de	Reuniões Anuais
ANPEDINHA SUL (2014)	ED. INFANTIL	Literatura e devir-criança: experimentações e agenciamentos para pensar a educação (Alice Copetti Dalmaso - Universidade Federal de Santa Maria)
	CURRÍCULO	Entre espaços e movimentos curriculares (Angelica Vier Munhoz- Centro Universitário UNIVATE; Morgana Domênica Hattge – (Centro Universitário UNIVATE)
		O currículo na educação infantil: uma análise teórica (Ana Lucia de Araújo Claro IIESM – Instituto de Ensino Superior Múltiplo; Simone Francescon Cittolin – UTFPR – Universidade Tecnológica Federal Do Paraná).
FILOSOFIA	O cuidado de si e a docência no presente: possibilidades via as dissoluções genealógicas (Betina Schuler - Universidade de Caxias do Sul)	
37ª (2015)	GT 07	Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle (Lenilda Cordeiro de Macêdo – UEPB; Adelaide Alves Dias- UEPB)
37ª (2015)	GT 08	Nenhum trabalho selecionado
37ª (2015)	GT 12	A produção de subjetividades na escola: uma reflexão sobre o poder disciplinar no contexto escolar (Sirley Lizott Tedeschi – UEMS)
		As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d'o pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares (Rebeca Silva Brandão Rosa – UERJ)
37ª (2015)	GT 17	René Scherer e a filosofia da educação: aproximações. (Sílvio Gallo – UNICAMP)
		O cuidado de si e a alteridade: sobre a possibilidade de uma formação ético-estética (Adriana Maria da Silva – UFF)
Total de territórios / artigos seleciona dos	22 (Vinte e dois) trabalhos	

Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora com os dados da Anped.

Quadro 2 __ MAPA CARTOGRÁFICO DO ASTEROIDE 332 (DISSERTAÇÕES) E 333 (TESES)

Asteroide 332 (Dissertação) 333 (Tese)	Ano	Título/autor
Dissertação de mestrado acadêmico	2012	Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo (Maria Riziane Costa Prates – UFES)
Dissertação de mestrado acadêmico	2012	Cartografias com crianças: composições e paisagens que afirmam o desejo de uma vida contida (Fernanda Vieira de Medeiros – UFES)
Tese de doutorado	2012	Devires em cor: movimentos de vida pintados em cenas cotidianas das escolas (Marco Antônio Oliva Gomes – UFES)
Tese de doutorado	2012	Infâncias e Educação Infantil: redes de "sentidosproduções" compartilhadas no currículo e potencializadas na pesquisa com as crianças (Kezia Rodrigues Nunes – UFES)
Tese de doutorado	2013	O devir menor de Alice: linhas de Escrita, linhas de Vida. sobre a aprendizagem da linguagem na Educação Infantil (Ana Paula Patrocínio Holzmeister – UFES)
Tese de doutorado	2013	Currículo, fotografia e fabulações: a infância como condição de uma vida... imanente (Angela Francisca Caliman Fiorio – UFES)
Tese de doutorado	2014	Lucidez-embriaguez, movimento e arrebatamento: homens, [semi]deuses que perambulam e a educação menor num bairro de uma rede municipal (MACIEL JÚNIOR, Edson – UFES)
Dissertação de mestrado acadêmico	2015	A força-invenção da docência e da Infância nos Processos de Aprenderensinar (Suzany Goulart Lourenço - UFES)
Dissertação de mestrado acadêmico	2015	No descomeço era o verbo: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil (OLIVEIRA, Glenda Matias de UNB)
Dissertação de mestrado acadêmico	2015	Autoridade docente na educação infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização (REICHERT, Estela Elisabete UNISINOS)
TOTAL		10 (dez) Trabalhos

Fonte: BDTD.

As apostas e as afirmações que as pesquisas têm produzido no campo dos currículos nos apontam para os “possíveis” de uma educação cotidiana, em que a educação menor se efetua em composição com linhas sensíveis e flexíveis dos

processos educativos imanentes. Seguindo as pistas, teceremos algumas conversas que nos ajudarão a compor a escrita-*fabulação* da pesquisa deste trabalho.

Começaremos tecendo os fios em que, Fiorio (2013), ao apostar na potência inventiva das crianças, usa imagens fotográficas como dispositivo de criação e problematiza o que ocorre nas dobras dos acontecimentos, entre os sujeitos (crianças) e as imagens, como possíveis para um currículo-fabulação que potencializa as experiências estéticas ao encontro com o currículo escolar da educação infantil. Desse modo, salientamos um fragmento da autora ao narrar que:

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 a 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 (FIORIO, 2013, p.8).

Seguindo os fios, Lima e Pérez (2014), ao darem a se vê aos que não são vistos, buscam em Boaventura questões do tipo: como nascem os IN-visíveis? O que vê quem não é visto? Que olhares lançam a nós e ao mundo? O que não se vê no Invisível?

Semelhantemente à proposta de Fiorio (2013), Lima e Perez (2014, p. 2) tratam a fotografia nesse trabalho não como a representação da realidade, mas como uma possibilidade de compreensão dela e afirmam que tal artefato permite grafar o inefável. “São para mim foto-grafias”. E continuam dizendo que para “Benjamim (1987) o empobrecimento da capacidade de trocar experiências extingue a arte de narrar. Privado dessa experiência o ser humano não deixa rastros”. (2014, p. 3). As autoras compreendem com Benjamin (1987) que “[...] ao falar sobre a totalidade sugere que esta seja composta de estilhaços de imagens como num caleidoscópio e que esta, portanto se faça por composição desses fragmentos de imagens e memórias” (p. 4). O IN-visível, para Lima e Perez, refere-se “[...] ao que foi retirado do campo de visão, retirado da criança, através de práticas mecanicistas, de concepções unilaterais sobre o saber, o ser e estar, da necessidade de homogeneização dos diferentes sujeitos, da reconhecimento, da representação, da repetição, da padronização, do enquadramento, da normalização, da colonização”

(p.5). Tanto, Fiorio quanto Lima e Pérez se utilizam desse artefato para capturar experiências que, na educação com crianças, têm sido substituídas por prática mecanicistas.

Seguindo ainda por linhas que potencializam os currículos na educação infantil, de modo que a experiência de si se torne força, Holzmeister (2013) aposta no devir-menor de Alice, sua personagem conceitual, para que, por meio do delírio, em meio às fabulações da personagem, provoquem estilos inventivos de uma aprendizagem da linguagem que potencialize a inscrição de “si” no mundo. O trabalho da autora se lança em três questões centrais de investigação: a) De que forma as práticas diferenciais de linguagem traçadas no movimento imanente do currículo deslocam de modo positivo o processo de aprendizagem da linguagem na educação infantil? b) Do que trata concretamente o conceito de linguagem no movimento expressivo e de aprendizagem afetiva? c) Por que é relevante abordar o movimento expressivo de aprendizagem da linguagem e por que fazer isso a partir do problema da escrita? Nesse sentido, o texto-tese da autora aponta:

Nesse processo investigativo, afirma que a aprendizagem da linguagem implica processos de subjetivação pelos quais a ideia do delírio, do sonho, do sonambulismo de Alice traz para a leitura e a escrita a necessária relação com a tradução: uma leitura que, ao invés de ler o real, o traduz com as forças intensivas do mundo, produzindo afecções nos corpos envolvidos (o leitor, o escritor, o texto, o próprio entorno) e fazendo variar sua potencia; uma leitura que envolve as artistagens de um agenciamento coletivo de enunciação pelo traçado de linhas de escrita e de vida; uma escrita como invenção: inscrição singular de um si-mundo; traçado desejante de criação (HOLZMEISTER, 2013, p.4).

Abordando ainda questões relacionadas com a educação com crianças, Silva (2013), ao tratar de culturas infantis e linguagem dos quadrinhos, problematiza as subordinações e resistências encontradas pelas crianças e afirma que, em “[...] situações mais dirigidas, através de suas experimentações estéticas, as crianças imprimem suas marcas, sua compreensão poética nas formas de ver, pensar e sentir o mundo”. Ao tecer os fios que compõem as conversas desses textos-artigo, a questão das temporalidades vem à tona novamente quando problematizam as resistências. Sendo assim, nesse movimento,

[...] também estão as crianças constantemente a reivindicar rupturas com o tempo do capital que é impresso sobre suas vidas. Um tempo que prima pela velocidade da informação e pela obsessão da novidade. No caso da pré-escola, materializa-se através de políticas educacionais que, consonantes com a política neoliberal, procuram acelerar processos

roubando das crianças o direito à brincadeira e às demais formas de expressão humana. Políticas que têm seu desdobramento em um projeto pedagógico marcado pela fragmentação do conhecimento em áreas disciplinares, a forte presença da perspectiva etapista do desenvolvimento humano, e a marca escolarizante presente em suas orientações [...]. O tempo burocrático impõe-se ainda ao processo criador das crianças pequenas, e mesmo das/os docentes. Frente a esta relação com o tempo, as produções das crianças também denunciaram a tensão existente entre imagem e palavra, e a tentativa de supremacia desta última sobre a primeira. Ao mesmo tempo, evidenciaram também certa compreensão da linguagem verbal em seu uso instrumental em detrimento à sua dimensão poética (SILVA, 2013, p. 15).

Holzmeister (2013) e Silva (2013), ao problematizarem questões relacionadas com a linguagem, compreendem que existem movimentos de resistências das crianças, no que diz respeito aos modos de instrumentalização da escola que, ao “roubar” das crianças seus tempos inventivos como inscrição de si-mundo nos currículos com a educação infantil, fragilizam os processos aprendentes delas com o corpo escola, pela via da inventividade.

Pelos deslizamentos de linhas sensíveis que inscrevem a potência das redes de sentidos produzidos na educação infantil, Nunes (2012) se lança num duplo movimento de pesquisa em que as experiências das crianças, numa intensidade muito mais latente do modo adulto de conceber o mundo, agenciam currículos que desterritorializam algumas concepções ainda molares, duras, de compreender as infâncias, de compreender o povo criança e a possibilidade de redescobrir a criança que existe em cada um de nós. Assim, em conformidade com a pesquisadora, seu trabalho de pesquisa

[...] se dedica a compreender as relações engendradas entre os conceitoterritorios criança, infância e educação infantil. Como objetivo principal, busca problematizar, relacionar e conectar redes de sentidosproduções a esses conceitos a fim de rasurar os seus contornos e compreensões hegemônicas e, nesse permanente movimento de des-reterritorialização, atualizar suas relações pensando no que eles juntos tem se tornado (NUNES, 2012, p.10).

Ao enunciar sobre o currículo como experiência pela potência inventiva das crianças, Lyrio (2014, p.175) evidencia que “[...] pensar a infância-currículo como experiência é pensar em movimentos de descontinuidades, que diferem da ideia de uma cronologia, de continuidade, linearidade”. Por esse viés, a autora destaca que tal discussão tem a pretensão de deslocar o sentido de infância e criança concebido como uma temporalidade cronológica, linear e nos propõe pensar em infâncias/crianças que escapam de uma lógica dominante que impera nas escolas,

pensar a infância/criança como múltipla, descontínua, como devir. “Devir, para Deleuze (1997) é um rizoma, não uma árvore que classifica, ele é verbo, ação” (LYRIO, 2014, p. 178).

Nessa mesma direção, Prates (2012), ao investigar as interdiscursividades sobre currículo e infância, com professoras e crianças, pontua que as experimentações educativas (as formações continuadas; sala de aula e outros espaços; planos de organização e imanência; nas expansões produzidas como arte do encontro pelo brincar, pela música e vivências na diferença como agenciamentos de afeto) favorecem um aprendizado que é potencializado em movimentos inventivos que, por sua vez, proporcionam um aprendizado afetivo.

Assim, Prates (2012), Nunes (2012) e Lyrio (2014) propõem um currículo com crianças que escape aos modos molares, constituídos por linearidades e cronologias que concebem crianças, infância e educação infantil como etapas a serem superadas. Faz-se necessário, portanto, problematizar as temporalidades nos territórios infantis e, seguindo pela esteira das autoras, apostar num currículo como experiência.

Ainda pelos fios de temporalidades, Oliveira (2012) salienta a importância de os professores discutirem sobre a coexistência dos tempos (*chrónos, aión e kairós*) na educação infantil. Embora predomine na organização da escola o tempo *chrónos*, essas temporalidades coexistem no momento presente, no agora (OLIVEIRA, 2012). Nesse sentido, a autora ao entrelaçar os fios entre o tempo e infância, assume que:

Ao falar tempo *chrónos, kairós, aión*, não significa que sejam três tempos, significa sim, múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades. O tempo se constitui como fluxo, continuidade, movimento na vida cotidiana, o que implica maneiras diferenciadas de organização no/com o seu fluxo (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Considerando que o tempo *chrónos* é a soma entre passado, presente e futuro, logo *chrónos* é um tempo que não para, tempo da linearidade (KOHAN, 2004) um tempo igual para todos. Seguindo ainda pela esteira de Khoan (2004), o filósofo faz distinção e explica que o tempo *kairós* é um tempo que se constitui no oportuno, nas relações consigo e com o outro. Já o tempo *aión* é a duração do tempo da vida humana, é a experiência, é o tempo da manifestação subjetiva no tempo *chrónos*.

Desse modo, ao conceber a infância, não podemos apenas tratá-la como etapa, fase da vida, mas, sobretudo, como dimensão da experiência, como modo de viver/ser/estar no/com o mundo. A infância, nesse sentido, não é apenas uma etapa do desenvolvimento humano, mas intensidade da duração, modos que experienciam a vida, já que também ser criança, nessa perspectiva, não significa pertencer unicamente a uma etapa cronológica. De acordo com a autora, problematizar questões relacionadas com as temporalidades implica pensar nossas práticas a partir das concepções que temos sobre criança e infância. Portanto,

Considerar a dimensão da infância é pensar nossa relação com o tempo e com o que somos, possibilitando, assim, observar e conversar com a criança a respeito da escola, levando-nos a refletir nossas práticas cotidianas. A noção de infância presente no nosso discurso diz muito da nossa prática. Pensar outras infâncias é pensar outras temporalidades. A infância supõe outra temporalidade. A infância não lida bem com a cronologia. Kohan (2004) relaciona a infância ao tempo aión. Aión é a criança que brinca. Isso expressa que se estabeleça com a infância uma relação aiónica e que essa relação com a infância seja menos cronológica, buscando-se uma relação brincante com o mundo (OLIVEIRA, 2012, p.4).

Prosseguindo viagem, o Pequeno Príncipe segue com o Voo 3511 no “PLUNCT, PRACT, ZUM” e se encanta com a possibilidade que Medeiros (2012) tece em outros entrelaçamentos quando, ao pesquisar sobre experiência-infância, problematiza também as questões das temporalidades, salientando que estas são os

Entrelaçamentos da diferença e do estilo de produção da vida como obra de arte, um desenho-pintura do pensamento de Deleuze e de Foucault, uma inspiração possível de uma experiência entre temporalidades que escapam às rígidas formas de aprisionamento da condição sujeito de ser, buscando potencializar outros sentidos, além dos já emblemáticos da educação infantil (MEDEIROS, 2012, p. 6).

Ainda no território da educação infantil, Medeiros (2012) investiga sobre infância, experiência e encontro, e nos chama a atenção ao afirmar que infância é aquela que faz pensar a potência de uma vida bonita e a existência de si. A experiência está sempre exposta ao imprevisível, o que nos leva a sair da história para entrar na vida (CORAZZA, 2003). A autora traz a força do encontro entre experiência e infância no sentido de o encontro ser sempre o encontro com,

[...] com ideias, conhecimentos, afetos, silêncios, sensações. Escrevemos um modo de pensar e de viver. Os processos de vida espalhados nesta escrita falam da experiência entendida como uma expedição em que se pode escutar o ‘inaudito’ e em que se pode ler o não-lido, isso é, um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já

interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível (LARROSA, 2010, p. 10-11). Mundo que pede abertura, outros sentidos. Ler com o que produz diferença. Espaço intersticial do devir que estraçalha a forma dada, consolidada. (MEDEIROS, 2012, p.5).

Seguindo viagem com aquilo que nos faz pensar, provocar aberturas, sair da forma consolidada por tantos espaços, tempos, planos imanentes, que não são capturados por tempos determinados de experienciar infâncias, de devir criança, como experiências que escapam das formas, desterritorializam práticas, desequilibram modos universalizantes de produzir infâncias, apostamos numa vida mais bonita nas paisagens existenciais das infâncias.

A viagem pode seguir por tantos espaços coexistentes, justapostos, reunidos por forças moventes, desequilibradoras dos universais e, assim, em alguns momentos criar em um só voo experiências sem território definido, ethos e estilo [...], coexistência de mundos, elo das fronteiras. Voos de tantas emoções e variações contínuas do tempo cronológico em luta com o tempo intensivo. Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a viagem não para. E a afirmação de uma vida bonita multiplica-se e se expande, inventa um jeito com paciência e atenção de compor-se, cantar suas paisagens existenciais. (MEDEIROS, 2012, p. 15).

Pensar nos fios que as temporalidades efetuam com as crianças é considerá-las politicamente ativas em sua potência inventiva de *criançar* o mundo, de expandir a vida, ser brincante, criador da experiência, enfim: viver com os fios das temporalidades e compor melodias para uma vida mais bonita e potente.

Richter e Barbosa (2013), ao escreverem sobre infância, recorrem a Mia Couto e Michel Vandebroek para dizer que há outra educação da infância por inventar. Perseguindo as linhas de pensamento das autoras, elas interrogam os processos de escolarização precoce com crianças pequenas e compõem com Mia Couto (2011, p. 13) que “[...] o que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa capacidade de produzir diversidade”, isto é, “a nossa condição comum e universal de ‘criadores de histórias’ capazes de sonhar um mundo diferente” (p.1).

Assumindo essa ideia para pensar sobre o processo de escolarização das crianças pequenas, Richter e Barbosa (2013, p. 2) consideram importante tensionar os debates acerca da educação com as crianças pequenas e apontar caminhos outros, “[...] outras sensibilidades para com a experiência da infância que desafiem consensos e enfrentem as ambivalências constituintes da pluralidade na convivência comum”. As autoras corroboram o pensamento de Vandebroek (2009, p. 18),

quando diz que a “[...] educação infantil ‘é a exceção’, a questão ímpar, o inesperado, o ‘escapamento’ que gera ‘debates’ e promove avanços nos profissionais.” (p. 8). Além disso, pontuam a urgência de pensar e realizar modos outros de educar crianças que não sejam a partir da escolarização ou sua fôrma escolar. Propõem, processos que “[...] deem abertura ao encantamento que exige considerar uma experiência de infância inscrita na temporalidade de uma linguagem que nos faça ser mundo – que nos enraíze no mundo – coexistindo com uma linguagem que nos faça sair do mundo – que nos faça ter asas” (COUTO, 2011, p. 23-24).

Fernandes e Mesquita (2012) perspectivam, por esse viés, um currículo *aión*, da experiência em tempos de um mundo globalizado, em que tempo é produção. Nesse sentido, afirmam que

Giorgio Agamben discorre sobre essa conjuntura em seu ensaio “Sobre o que podemos não fazer.” Ele explica que a operação do poder na atualidade, neste mundo globalizado e pós-moderno, não consiste exatamente em separar os corpos do que eles podem, de suas potências, mas sim em inibir e ofuscar as impotências de cada corpo. Hoje, a operação do poder funciona suprimindo um não poder fazer dos corpos, e, particularmente, desfavorecendo um poder não fazer. (FERNANDES E MESQUITA, 2012, p. 1-2).

As autoras destacam que o “[...] professor e o currículo, frequentemente, têm mais intimidade com o tempo do trabalho e dos relógios, *khronos*, do que com o tempo do Acontecimento, *Aión*” (FERNANDES E MESQUITA, 2012, p. 8). Portanto, esse tempo marcado, *khronos*, fatidicamente captura do tempo relações com o saber e das experiências que compõem as paisagens aprendentes. Nessa perspectiva, as autoras apostam num currículo em poder não fazer.

No que tange à discussão no campo curricular, Oliveira (2012, p. 1) inicia sua problematização afirmando que, inicialmente, um currículo parece poder tudo: “Como um artefato político e teórico, é um território intenso e pulsante no qual jogamos parte significativa de nossas vidas”. O autor pontua também que os currículos, ao se situarem, implantam, localizam, descrevem, ordenam e é nesse sentido que Oliveira (2012, p. 1) busca, nas linhas de força de Antonin Artaud e do Teatro da Crueldade e das Filosofias da Diferença de Gilles Deleuze, elementos

para tramar uma composição entre currículo e teatro. O que o autor propõe, aqui, então, é explorar a dimensão ética e estética do saber e do pensamento a partir do par ver/pintar que Artaud põe em jogo no Teatro da Crueldade (2012, p.2). Ao problematizar as imagens que nos são impostas por força daquelas que privilegiam a representação, Oliveira (2012, p. 3) propõe buscar e “[...] encontrar linhas de fuga desejosas da criação de outros mundos e de outros modos de ver e saber em um currículo”. Logo, *artistar* um currículo que escape das formas e agencie desejos de criar/inventar é

Caminhar, [...], ao encontro da arte como fenômeno estético transfigurador do mundo e da vida que pode transpor os limites disciplinares impostos aos currículos e programas de ensino, agenciando o desejo de aprender e potência de saber, abrindo espaço para a criação e uma inventividade artística em educação (CORAZZA, 2006; GOMES, 2004; COSTA, 2011, apud OLIVEIRA, 2012, p. 1).

Propõe, dessa forma, os conceitos de currículo-teatro e devir-ator para indicar outros possíveis como arte de fazer e viver currículos, versando experiências outras de si.

Ribeiro (2012, p. 2), ao problematizar sobre as questões das “práticas de pensamento” no debate curricular, a partir do encontro Foucault-Cortázar, problematiza que tal

[...] eficácia desse ‘modelo escolar’ parece ser diretamente proporcional à despotencialização das experiências de pensamento, uma vez que, nessa chave pedagogizante, estas tenderiam a se constituir como práticas de (re)conhecimento e (re)cognição, tornando-se mais refratárias, pois, às possibilidades de diferenciação e criação.

Nesse sentido, Ribeiro (2012, p. 4) circunscreve uma abordagem que focaliza o caráter representacional do pensamento e sugere uma forma de conhecer informe, “[...] daí o efeito-Foucault no debate curricular: o alerta frente às práticas de pensamento trucadas do modelo escolar”.

No que tange a pensar currículo, com os conceitos de Deleuze, Romaguera e Andrade (2012) instigam uma experimentação de *pesquisacurrículo*, provocando, por meio da escrita, os ditames da recongnição, as fixações das/nas representações. Buscam, assim, intensificar algumas provocações, atravessadas pelo conceito de dobra (DELEUZE, 1988), em colaboração com Foucault, sobre questões hifenadas, tais como: escritas(-)pesquisas, experimentar-te e(m) currículos e problematizam: E a escrita, sobrevive? Que vida sobrevive à escrita? Que currículo atravessa essa

sobrevivência? Seria possível percorrermos fragmentos dessa travessia por meio da escrita? Nessa perspectiva, Romaguera e Andrade (2012, p.7) concordam com o filósofo ao afirmarem que “[...] pensar é dobrar, é duplicar o fora com um dentro que lhe é coextensivo” (DELEUZE, 1988, p. 126). Reportando-se ao currículo, hifenar-se, produzirá sentidos outros, um convite a Vaz-ar, e, portanto, opera sobre um currículo que se desfaça daquilo que o aprisiona, que se virtualize, se invente em modos e formas e se descubra pura imanência, potência. Que combata as forças paralisantes e crie. (p. 15).

Em *Labirintos do filosofar/pesquisar com Nietzsche e Deleuze*, Costa (2013) abre uma conversa para continuar tecendo redes de pensamentos que nos convidam a esse potente movimento de adentrar por entre os labirintos (enigmáticos) da educação e da filosofia. Assim, Costa (2013, p. 2), seguindo pela esteira de Nietzsche e Deleuze, os titãs do Pensamento da Diferença, salienta que a filosofia:

[...] não aspira a um estatuto, pois ela não constitui uma “posse” resguardada a alguns poucos “iluminados”; ela é antes de tudo uma arte: “arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE & GUATTARI, QF, 1997, p. 10); uma arte não subjugada a idealizações ou abstrações conceituais, mas uma arte do sensível em plena interação com o mundo e a existência, com personagens e circunstâncias de toda ordem a constituir matéria e fruição ao pensar.

Para Costa (2013, p.3), a “Filosofia da Diferença (especialmente as de Nietzsche e Deleuze) se distancia da Filosofia do Universal ou da Unidade por sua ousadia em desterrar o ser austero, centrado e autônomo da modernidade”, a fim de deslocá-lo para a condição de um sujeito-efeito da linguagem e de seus múltiplos atravessamentos.

O pensamento da diferença analisa o mundo ou a existência a partir de sua imanência, de seu acontecimento, então o pensamento da imanência não reitera binarismos, dicotomias, separações, verticalizações, hierarquizações entre planos e mundos, no entanto também não pensa o mundo ou a existência “em si” ou irreduzível ao “si”, “[...] ele intercede por outras vozes, uma polifonia de vozes a bradar por diferença, por contágio no pensar com, contra ou a partir do outro e sua multiplicidade de sons e abismos” (COSTA, 2013, p. 03). Ele é da ordem das relações, das afecções, das multiplicidades, dos atravessamentos e

traspassamentos que cortam este mundo no aqui-agora, no acontecer do pensamento.

Silva (2013), ao buscar em Giard (1996) as “artes de nutrir”, bem como em Certeau (1994) as “artes de fazer”, criadas por professores e alunos nos usos que fazem dos produtos culturais, procura potencializar as forças que ficam entre esses movimentos dinâmicos, plurais, complexos, multifacetados e inusitados de invenção da escola. A autora, ao considerar o currículo como sendo,

As vivências nas múltiplas formas de manifestações culturais e nas artes de fazer, de nutrir e de viver de professores e alunos nos possibilitam apostar e defender que currículo é muito mais do que prescrições e normas com listagem de conteúdos e objetivos que precisam ser cumpridos. Entendemos currículo como práticas discursivas de negociações de sentidos que são produzidas a partir dos usos que os praticantes do cotidiano escolar fazem dos produtos culturais colocados à disposição pelo poder proprietário. (SILVA, 2013, p. 02).

Nesse sentido, Silva aponta que, para que os currículos sejam potencializados nas escolas com todas as “travessias” e travessuras que um currículo praticado pode em sua potência intempestiva, é preciso que, “[...] desse modo, muitas novas maneiras de operar, manipular, fazer vão inventando, modestamente, outros/novos comportamentos e definindo um modo de vida e culturas cada vez mais plurais e híbridas” (SILVA, 2013, p.15).

Semelhantemente, Gomes (2012), incomodado com os ditames dos padrões escolarizados pelo império dos *nãos* que permeiam as práticas pedagógicas dos cotidianos escolares, questiona a lógica de ensino pautada no “isso não é possível” ou “não pode”. Assim, o autor propõe um currículo inventivo e, como potência dessa inventividade, aposta no grafite como força que desterritorializa as molaridades existentes nas escolas e reinventa uma arte da escrita que subverte as imagens-clichês que permeiam os *espaçostempos* escolares. Gomes evidencia em *saberesfazeres* que rompam com a lógica hegemônica do pensamento e propõe currículos que privilegiem a inventividade/criatividade dos sujeitos que os compõem.

Munhoz e Hattge (2014), ao investigarem sobre os espaços e os movimentos curriculares, discutem sobre as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares e suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e

não escolarizados. Sendo assim, problematizam as noções de espaço e movimento e compreendem que espaço se refere ao escolar e não escolar; o movimento ao escolarizado e não escolarizado e buscam entender de que modo o currículo pode se compor e se cruzar com novas práticas, tecidas por outras relações de saber e por novas experimentações. Os autores concluem salientando que:

[...] ao olhar para as formas curriculares que se engendram nos diferentes espaços, não é possível dizer como um determinado currículo é, remetendo a análise a uma essência fixa que diga de suas possibilidades. Até o momento podemos dizer de determinada organização – tanto dos espaços escolares quanto dos espaços não escolares – o quanto cada um deles está, pois percebemos que é constante a possibilidade de que movimentos escolarizados e não escolarizados coexistam, tanto nos espaços escolares quanto nos espaços não escolares. Ao entendemos, por exemplo, a divisão das áreas de saber em disciplinas como um movimento escolarizado, é possível dizer que esse movimento se faz presente em todos os espaços, tanto os escolares quanto os não escolares. Afirmamos isso porque o material empírico evidencia que mesmo nas instituições não escolares há uma organização prévia que define um foco para as atividades e esse foco de estudo ou de experimentação pode ser relacionado a disciplinas específicas. Porém, mesmo nesses espaços, movimentos não escolarizados tornam-se possíveis e necessários para a realização de determinadas atividades. Assim, na construção de projetos de pesquisa, mesmo nos espaços escolares, percebe-se o engendramento de novas possibilidades – inter ou transdisciplinares – ou talvez para além dessas categorizações já pensadas (MUNHOZ; HATTGE, 2014, p. 11-12).

Maciel Júnior (2014), em sua pesquisa doutoral, afirma a vida por meio das biopotências que se manifestam em movimentações invisíveis aos olhos acostumados a permitir o ver, o julgar e o falar. Sua aposta é investida na possibilidade da existência de uma educação menor com as populações marginalizadas, muçulmanizadas do bairro que o autor desejou produzir na pesquisa. Compreende a educação menor, da sala de aula, do bairro, do cotidiano de professores, familiares e alunos, como uma educação revolucionária, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação nesses dias. A educação menor, nesse sentido, constitui-se, assim, num empreendimento de militância, de professores. Plano das afecções em que não há unidades; apenas intensidade.

Seguindo as linhas menores de uma educação em devir, Lima (2014), ao discutir e “xeretar” a educação infantil a partir das práticas menores de uma creche, evidencia que, para ser feliz na militância da docência, é possível que se experimentem enunciados muitas vezes marginalizados pelas escolas. Então, ensinar e brincar e catar os piolhos é apostar nos processos educativos com crianças, é dar visibilidade àqueles que subvertem o *script* padrão, provocando alegria e alterações de rotas. O autor utiliza uma perspectiva deleuziana para pensar uma ação na creche, com crianças pequenas, que não remete ao futuro, mas às experimentações que, ao envolver alegria, exerce suas potências e expõe as subjetivações aí construídas. Assim, catar piolhos, como resgate da experiência de cuidado e respeito ao outro, é assumir o cuidado ético, que é a aceitação do outro como ele é, como oferta de acolhimento ao que nele pede passagem, de sua alteridade e, portanto, uma aposta numa educação menor.

Gallo (2015), ao escolher René Schérer para sua análise, quanto à educação com crianças, elege três eixos ou pivôs na heterogeneidade da obra: a problematização da infância; uma política da hospitalidade; o anarquismo como marca de um pensamento aberto, rebelde e inovador para, a partir deles, traçar os contornos dessa Filosofia da Educação. Gallo, busca com Schérer, inverter os fluxos que infantilizam as crianças, tornando-as passivas, sobretudo nos processos que tangem à sexualidade infantil e propõem um movimento de “caminhar juntos” com as crianças.

O autor, após fazer um “sobrevoo” pela obra filosófica de René Schérer, evidencia que parece ser possível identificar os traços de uma Filosofia da Educação em seu pensamento. Ela se desdobraria em torno dos seguintes pontos:

A análise da ‘perversão’ operada pela escola sobre a criança, através de um ‘dispositivo pedagógico’ que infantiliza;
 A busca da criança para além da infância: a criança que se manifesta na rua, longe da escola e das instituições;
 A defesa da sexualidade da criança, que não pode ser negada e nem reduzida a uma ‘sexualidade infantil’;
 A afirmação da possibilidade de um ‘aprender nômade’ para além da escola, que se manifestaria num anarquismo filosófico como prática do pensamento autônomo (GALLO, 2015, p. 10).

O autor continua sua análise e afirma com Schérer que:

[...] a criança moderna (assim como a contemporânea) é definida por uma ‘pedagogização integral’: ela não pode ser compreendida senão como objeto de processos educativos. Aí está o cerne da ‘perversão pedagógica’ denunciada por ele. Se hoje se fala contra a perversidade do adulto na relação com a criança, uma vez que qualquer contato físico pode ser identificado como ‘pedofilia’, o filósofo inverte o fluxo e anuncia que a perversão está é na conformação da criança, que é infantilizada, tendo negados seus desejos e sua sexualidade, por uma visão construída pelos adultos e imposta a ela (GALLO, 2015, p. 12).

Assim, Gallo (2015) aposta que as crianças possuem seus desejos próprios, inventam, pensam, criam, experimentam e agem em seus mundos próprios. O que captura as crianças e as enquadra num processo de infantilização adulta são os “dispositivos pedagógicos”, que não dão condições de as crianças serem crianças em função das “invenções” adultas que rompem com um modo de ser criança.

Compondo com a problematização de Gallo (2015), Dalmaso (2014), ao tratar da literatura e sua interseção com o devir-criança, apresenta-nos a literatura como um lugar e tempo de aprender, como experimentação sem verdade, que porta seu caráter de problematização, por produzir experiências que transpõem e atravessam o vivido por um sujeito. Nesse sentido, aposta num pensamento em que a criança,

[...] é uma criança que se perde, que despreocupadamente, distrai-se com seus brincados, com seus desejos, que vive um tempo não cronológico, mas intensivo, onde a duração – e não a sucessão do tempo - são sentidos. Um devir-criança é essa sem regras, num desejo de despreocupação com códigos, que inventa um meio de fuga ao que se projeta sob ela como ideal de infância, numa forma homem que deve atingir, num vir a ser mais do mesmo na vida (DALMASO, 2014, p. 9).

A autora aposta, com Deleuze, num devir-criança que é um devir-menor, uma linha de fuga ao majoritário, em contramão a uma pedagogização da criança, que a infantiliza e perverte (DALMASO, 2014).

Prosseguindo pela discursão sobre a educação infantil, Cittolin e Claro (2014), ao pensarem em um currículo que contemple o universo da educação infantil, afirmam a importância de uma análise de como as crianças são. Nessa perspectiva, as autoras assumem que

[...] a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve estar vinculada à realidade cotidiana da criança, bem como à realidade social mais ampla. Isso implica, segundo a autora, conhecer as concepções, os valores e os desejos, assim como suas necessidades e os

conflitos vividos em seu meio próximo. Destarte, faz-se necessário ouvir dos profissionais suas concepções educacionais para a construção dessa proposta, além de reconhecer e inserir as famílias como interlocutoras e parceiras desse processo de construção (DALMASO, 2014, p. 6).

Não obstante, quanto aos currículos oficiais, que prescrevem de modo universal o que deve estar contido nos currículos da educação infantil, as autoras ressaltam que os processos de vida experienciados pelas crianças em seus múltiplos contextos devem ser considerados, não negando, assim, a voz das crianças que praticam esses processos educativos como protagonistas.

Os estudos realizados apontam a necessidade de dar voz às crianças nessa construção do currículo, bem como a necessidade de repensar as posturas dos professores nesse paradigma que se anuncia, que é 'deixar as crianças falarem'. Nessa perspectiva, os professores ouvem a criança, refletindo acerca de suas ações que podem ser pautadas em um trabalho de cooperação e de escuta das vozes infantis, dando ênfase à autoria da criança (CITTOLIN; CLARO, 2014, p.1).

Schuler (2014), ao tratar do cuidado de si e da docência no presente, investiga em Foucault possibilidades via as dissoluções genealógicas para problematizar a docência e seus modos de existência no presente. Aponta que as

[...] teorizações denominadas de pós-críticas, pós-estruturalistas e o denominado pensamento da diferença rompem com os binarismos e as metanarrativas educacionais, para pensar a educação como política cultural, envolvida fortemente na produção de regimes de verdade, efeitos de poder e modos de subjetivação (SCHULER, 2014, p. 3).

A autora pontua que, segundo Foucault (2002), as palavras não são as coisas e nem representam as coisas, mas as palavras produzem as coisas das quais falam. Entende que o que temos por realidade não existe fora dos processos discursivos, fora da linguagem que a produz como tal. Além disso, tal sistema opera, ainda, “[...] com o desmanche da identidade, entendendo que a docência não é uma essência, uma substância, uma forma idêntica a si mesma, mas modos de existência, lugares no discurso, efeitos de subjetivação” (SCHULER, 2014, p. 3).

Assim, o trabalho apresentado pela autora escolhe pensar a docência “[...] atravessada pelo conceito do cuidado de si a partir de uma docência entendida não como uma identidade, mas como um lugar no discurso, que possa buscar operar com a dissolução da verdade, da realidade e da identidade” (SCHULER, 2014, p. 5).

Silva (2015) também busca em Foucault e Ricoeur possibilidade de uma formação ético-estética em torno do cuidado de si e da alteridade desenvolvida a partir da crítica às filosofias do sujeito e propõe potencializar a relação que pode ser estabelecida entre essas teorias. Por esse caminho, a formação ético-estética encontra algumas possibilidades nas reflexões de Foucault, por sustentar seu fundamento na criação e na liberdade de experimentar a vida no exercício, na experiência do cuidado e da prática de si (SILVA, 2015, p.14).

Rosa (2015), ao discutir sobre as práticas docentes a partir do filme *O pequeno Nicolau*, aborda questões que envolvem os movimentos cotidianos nas sutilezas dos gestos e ações docentes que ficam invisibilizados nas escolas. Nesse sentido, Rosa (2015, p. 11) fomenta, a partir do filme, que

A professora d'O pequeno Nicolau – mesmo sem atitudes de extravasamento – revela que as táticas de professores e professoras são invisibilizadas muitas vezes, nas escolas. O filme permite perceber – e conversar sobre, o que é importante na pesquisa desenvolvida – como as ações de professores são engendradas quase que sorrateiramente e que, mesmo assim, dialogam, contrapõem e/ou transgridem as políticas públicas e avaliações educacionais que adentram às escolas sem pedir-lhes licença. Ela é, sem dúvida, uma figura que sente as pressões dessas intervenções, mas que, como muitos docentes em nossas escolas reais, as subvertem sem dar/produzir 'notícias' dos processos curriculares que desenvolvem.

Para Rosa (2015), o filme se torna um instrumento potente na formação docente, ao provocar afecções nos modos de pensar dos professores e professoras nas escolas e faz com eles se percebam nesse processo como atores que protagonizam os cotidianos por entre as táticas e as tessituras.

Macêdo e Dias (2015), ao discutirem sobre docência e controle, problematizam que o contexto das práticas pedagógicas e seus reflexos na produção de culturas infantis apontam as crianças como sujeitos sociais competentes, que conseguem elaborar estratégias de resistência às normas e/ou negociá-las com os adultos e seus pares. Tal centralização dos adultos gera uma ação por parte das crianças, que refletem sobre o que fazem e constroem, constituindo, assim, estratégias de resistência à ação coercitiva dos adultos. Em linhas gerais, as autoras evidenciam que

[...] a cultura instituída ao longo dos anos em relação às crianças foi/é a do controle: do tempo, do espaço, dos corpos, das informações. Tal atitude

acaba por forjar outras culturas, a do silêncio, da passividade, mas também, a da transgressão, da resistência [...]. A pedagogia do controle é capilar, se faz presente em todos os momentos da rotina. Por outro lado, as crianças, como sujeitos que refletem suas ações, conseguem relativamente, burlar/transgredir as regras, embora de forma diferenciada. Há crianças mais ousadas, menos tímidas, do que outras, mas todas resistem às estruturas e reproduzem e produzem culturas (MACÊDO; DIAS, 2015, p. 15).

Tedeschi (2015), com ideias análogas às proposições de Macêdo e Dias (2015), discute o poder disciplinar, com seus dispositivos de controle e normalização presentes nas falas de professores/as, indicando como estes/as subjetivam os/as alunos/as a partir dos ideais modernos de uniformização e homogeneização. Assim, a autora, assume com Foucault (1996) que a escola é uma instituição onde a disciplina constitui o eixo central da formação dos sujeitos e, por isso, muitas experiências vivenciadas pelos indivíduos que frequentam a escola são marcadas por regras e procedimentos que incitam a docilidade, o disciplinamento e a uniformização das subjetividades (TEDESCHI, 2015).

Ao investigar os lugares da verdade na educação, a partir das condições críticas que a hermenêutica afere para perfis epistemológicos constituídos nos fundamentos da educação, Carvalho (2013) questiona: que estatuto a verdade pode receber para além da fixação de sentidos e de valores para a educação? Assim, o autor problematiza questões sobre a lógica das verdades instituídas nas escolas e pontua que,

Em que pese tais palavras, é no mínimo interessante ver que elas indicam a necessidade de se ir além das verdades autoinstauradas na educação. O mais importante são as relações de fluxo de forças e as suas intensidades; o ir e vir de experiências subjetivantes, dizeres, acontecimentos, gestos, posturas, comportamentos, enfim, modos distintos de ser – de(vir)es; relações sujeito a sujeito por meio do imponderável e da inefável incalculabilidade emergem como potência de singularização das diferentes subjetividades, das diferentes ordens de experiências com o jogo de verdade. (CARVALHO, 2013, p. 13-14).

As pistas seguidas pelo Pequeno Príncipe, em meio à nebulosa sideral, fizeram com que ele, pouco a pouco, fosse entendendo a importância que sua rosa tivera. Não era tão banal se lançar em busca da compreensão e problematização de sua causa. Ele percebeu que, em outros *asteroides-mundos*, existem rosas que, com seus

espinhos, também impulsionaram outros “pequenos príncipes” a seguir por fios outros, linhas que tracejassem contornos das paisagens do campo educativo de modo que esses processos fossem potencializados por outras perspectivas, além daquelas que os moldes universais já nos apresentaram.

ZONA DE INTENSIDADE III

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa."



Roland Barthes

4 CAMINHOS DE FUGIR: LITERATURIZAR A CIÊNCIA

Afetada pela professora Regina Simões⁵⁵ a pensar sobre o convite de Barthes, ao enunciar sobre a sutileza da vida, o exercício da sensibilidade se fortaleceu e nos fez perceber ainda mais o quanto as pesquisas nas áreas das ciências humanas precisam de contornos mais afetivos e sensíveis para que o trabalho científico se aproxime da vida. Nesse sentido, a escolha da obra literária de Exupéry, *O Pequeno Príncipe*, foi uma tentativa de delirar com as fabulações *crianceiras* e *literaturizar a ciência*⁵⁶ de modo a produzir pesquisas, apostando na potência da vida, na potência de criar, a partir dos encontros com crianças, docentes, livros, histórias, poemas, brincadeiras... É a potência de *criançar invencionices*, e quem sabe produzir pesquisas de um modo menos duro. É uma tentativa, portanto, de produção que não nega seu rigor científico, entretanto tem a possibilidade de torná-la mais leve. Assim, assumimos com Alves (2001), quando usa o “sentimento de mundo” para referenciar e expressar que é necessário um mergulho com todos os sentidos numa dada “realidade”, que é preciso outra escrita para além da já aprendida.

Há assim, outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa mais ser chamada de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2015, p. 145).

Nessa perspectiva, Alves (2015) rompe com o discurso de um modo de “ver” dominante no mundo moderno, eurocêntrico e nos convida a superar esse “olhar”, com um “mergulho” com todos os sentidos nos cotidianos escolares. Alves (2015), quando “rouba” de Drummond o termo *sentimento de mundo*, convida-nos a mergulhar nos cotidianos com todos os nossos sentidos. Virar de ponta-cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência. É preciso afetar e nos deixar afetar.

⁵⁵ Contribuição (uma das) da professora Regina Simões no exame de qualificação que potencializou esta escrita-fabulação pela sensibilidade de pensar a pesquisa pelos perceptos por meio da literatura.

⁵⁶ Termo cunhado por Nilda Alves (2001), como um dos “princípios” do sentimento do mundo ao tratar da pesquisa com os cotidianos.

Suely Rolnik (2007) nos fala sobre um corpo vibrátil,⁵⁷ sobre um corpo que vibra, que sente. Um corpo que se afeta na relação com outros corpos. Nesse sentido, o corpo do cartógrafo tende ao sensível, aos micros atravessamentos, ao “invisível”, ao inesperado, ao acontecimento. Acontecimento de devir, devir-docência de professores e professoras da educação infantil, acontecimento como abertura dos “possíveis”.

Ao fabular com a literatura do Pequeno Príncipe, pensamos o quanto as ciências modernas implicam um modo de produzir pesquisa a partir de dados numéricos, de pontos de vista totalizantes, unívocos, universalizantes, territorializados, estratificados, molares, que parecem sempre estar preocupados com “dados” sem se preocupar com as sutilezas que a vida tem. O devir-criança da pesquisa fica desprezado e fragilizado em nome de informações que não afirmam a vida na sua potência inventiva.

‘Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?’ Mas perguntam: ‘Qual é sua idade? Quantos irmãos tem ele? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai?’ Somente então é que elas julgam conhecê-lo. Se dizemos às pessoas grandes: ‘Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado...’ elas não conseguem, de modo nenhum, fazer uma ideia da casa. É preciso dizer-lhes: ‘Vi uma casa de seiscentos contos’. Então elas exclamam: ‘Que beleza!’ (EXUPÉRY, 2009, p.17 - 18).

Dessa forma, nossas apostas estão investidas nas possibilidades de ir além de um modo de pesquisar que não afirma a vida imanente, mas perceber os possíveis que estão invisibilizados, despercebidos, desprezados pela percepção adultocêntrica que as pessoas grandes lhe conferem.

[...] Esse asteroide só foi visto uma vez ao telescópio, em 1909, por um astrônomo turco. Ele fizera, na época uma grande demonstração de sua descoberta, num congresso internacional de astronomia. Mas ninguém lhe deu crédito, por causa das roupas típicas que usava. As pessoas grandes são assim (EXUPÉRY, 2009, p.17).

⁵⁷ Corpo vibrátil é um termo criado por Rolnik (2007, p.12) para designar um conjunto de capacidades subcorticais de nossos órgãos dos sentidos, que “[...] nos permite apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. O exercício dessa capacidade está desvinculado da história do sujeito e da linguagem. Com ela, o outro é uma presença que se integra à nossa textura sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras de sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo”.

É necessário forjar uma rostidade de pesquisador-cientista para que as produções nas áreas das ciências humanas sejam legitimadas?

Nada é menos pessoal que o rosto. Mesmo o louco deve ter um certo rosto adequado e que se espera dele. Quando a professora tem um ar esquisito, instalamo-nos neste último nível de escolha, e dizemos: sim, é a professora, mas reparem, teve uma depressão, ou deu em maluca. O modelo de base, o primeiro nível, é o rosto do Europeu médio de hoje [...]. A partir deste modelo, determinas-se-ão todos os tipos de rosto, por dicotomias sucessivas (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 33-34, apud CARVALHO; FERRAÇO, 2014).

A rostidade do cientista foi forjada por contornos endurecidos de um modo padronizado de fazer/produzir ciência. Padrões dicotômicos como: homem x mulher, pai x filho, adulto x criança, professor x aluno, aprisionados num enquadramento de territórios muito segmentados, territorializados, duais que se tornam modelizantes. Assim, “[...] esse modelo de base é, em verdade, o rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que o mundo almeja” (CARVALHO; FERRAÇO, 2014, p. 147).

Imagem 24__ Rostidade de cientista



Fonte: Disponível em: < <http://www.opequenoprincipe.com/blog/?p=234>> Acesso em: 15 dez. 2015.

Felizmente para a reputação do asteroide B 612, um ditador turco obrigou o povo, sob pena de morte, a vestir-se à moda europeia. O astrônomo repetiu sua demonstração em 1920, vestido numa elegante casaca. Então, dessa vez, todo o mundo acreditou. Se lhes dou esses detalhes sobre o asteroide B 612 e lhes confio seu número, é por causa das 'pessoas grandes'. Elas adoram os números (EXUPÉRY, 2009, p. 17).

Além disso, as *pessoas grandes* esperam por pesquisas que prescrevam, sobretudo, com os números, dados quantitativos que deem “sustentação” aos “resultados” apontados pelos trabalhos científicos, rechaçando, assim, pesquisas que cartografam linhas de vidas com os cotidianos das escolas, como forças para pensar os *saberesfazerespotências* de um coletivo que se inscreve nessas histórias cotidianamente.

Mas com certeza para nós, que compreendemos o significado da vida, os números não têm tanta importância! Gostaria de ter começado esta história como nos contos de fada.

Gostaria de ter começado assim: 'Era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta pouco maior que ele, e que precisava de um amigo...' Para aqueles que compreendem a vida, isto pareceria sem dúvida, muito mais verdadeiro (EXUPÉRY, 2009, p.18).

O poeta acena: “[...] *vida que arde sem explicação*” (NANDO REIS, 2002) e compõe conosco pensamentos que implicam dizer que tentar explicar o que não se explica é desnecessário. A vida arde, pulsa, vibra sem explicação. A vida é um acontecimento imanente e não tem pesquisa que dê conta de explicá-la. Concordamos com Oliveira (2014, p.55) quando sublinha que pesquisar com os cotidianos é assumir que:

Explicações generalizantes sobre o mundo, das quais derivam prescrições sobre o que a realidade deveria ser, se obedecesse àquilo que a teoria construiu já fracassaram, e continuam fracassando em quase todos os campos do conhecimento, mas para os amantes da norma, a realidade não importa; importa aprisioná-la em modelos explicativos e teorias a serem aplicados na prática.

Portanto, afirmar a vida na sua potência criadora, inventiva, é compreender que a vida é “[...] mais do que buscar explicações e formular modelos, importa compreender as realidades em sua riqueza e complexidade, importa perceber as tantas variáveis que se enredam na constituição daquilo que podemos observar e vivenciar”(OLIVEIRA, 2014, p. 56). Considerando que a tarefa da filosofia é, antes de qualquer coisa, criar conceitos, o filósofo-cartógrafo é então um inventor de conceitos. Por essa razão, interessam-nos os afetos, os devires que atravessam os cotidianos como modo de potencializar os currículos pela via da produção de sentido que se atribui a eles. Concordamos com Carvalho (2009, p.21), ao evidenciar que,

Especificamente no caso do cotidiano escolar, interessa-nos, sobretudo, entender os enredamentos de conhecimentos, afetos, linguagens que produzem e o atravessam, ou seja, a compreensão do que significa o processo de escolarização para quem o vive é uma via fundamental para o entendimento dos modos sociais como ele é vivido.

Na tentativa de não sermos capturados por essa lógica que continua fracassando, efetuiremos, nesta escrita, linhas de intercessão da cartografia com a pesquisa com os cotidianos, a fim de potencializar percursos dos processos educativos imanentes. Assim, em busca de sentidos para uma análise cartográfica, poderíamos começar perguntando: qual o sentido de “dados” para a cartografia?

Pretendemos, então, romper com a lógica da neutralidade e apostar neste tipo de pesquisa como intervenção. Além disso, é o próprio problema que postula a análise da pesquisa, já que este pode ser reconfigurado durante o processo e, dessa forma, não há como separar a análise das demais etapas da pesquisa, entendendo-se que,

Se há algo de analítico na escolha inicial dos procedimentos a serem empregados é porque, em cartografia, não há como separar a análise das demais fases da pesquisa. Ela não é uma etapa a ser realizada apenas ao final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido. A atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações. Por isso, em cartografia não há uma separação entre as fases de coleta e análise; tal atitude subentende também algum tipo de separação entre o objeto e o sujeito que o conhece. Como consequência de separar radicalmente a análise da dita 'coleta' do material de campo, há a caracterização da análise como um procedimento de decomposição em relação ao sentido, isto é, como um meio de determinar onde se localiza o sentido obtido ao final do processo – se no mundo objetivo ou na subjetividade do pesquisador (BARROS, L.M. R; BARROS, M.E.B., 2013).

Nesse sentido, ainda que diferentes e diversos temas venham a emergir das relações engendradas do povo criança com as pessoas grandes, algumas questões nortearão a análise da investigação: As enunciações, em seus percursos de experienciamentos, são potencializadas pelos docentes com as crianças? As experiências educativas são potencializadas no CMEI? É possível perceber os enunciados das crianças agenciando modos outros de existências no CMEI? Que modos de existências são produzidos nos cotidianos do CMEI nas relações povo criança e “pessoas grandes”?

Assim nos lançamos por um devir-cartógrafo, ao mapearmos linhas intensivas durante o percurso da expedição, que se constituem nas relações dos encontros com crianças e docentes.

4.1 CARTOGRAFANDO LINHAS QUE COMPÕEM “POSSÍVEIS” PARA OUTRAS APOSTAS INVESTIGATIVAS: OU SOBRE FIOS QUE TRAÇAM CAMINHOS...

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isto o que faz não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma

evolução a-paralela, núpcias sempre 'fora' e 'entre' (DELEUZE; PARNET, 1998, p.6).

O que achar? O que capturar? O que roubar? Que método usar?...?

Os caminhos que movimentam os trajetos da pesquisa nunca são retilíneos e estáveis, ao contrário, são tortuosos, bifurcados, desestabilizados, incertos. Assim a escolha pelo (não)método cartográfico em sua interseção com as pesquisas com os cotidianos é uma aposta no sentido de buscar/produzir linhas-pistas que nos convocam sempre a escapar, fugir, desviar dos modelos de investigação que não produzem nem potencializam encontros nesse sinuoso percurso. Entretanto, é necessário inventar caminhos, ou seja, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2009, p. 31). Nesse sentido, compreendemos que tudo isso implica um preparo, preparo que demanda esforços para movimentar pensamentos de modo a compreender as pistas. Ainda buscando pistas de uma cartografia “enigmática”,⁵⁸ concordamos com Passos e Barros (2009, p.17-18) que dizem:

[...] a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação.

Plano de experiência ou campo de ação são planos moventes que se deslocam para produzir experiências outras do ponto de vista da produção de dados, cujas informações/realidades não são dadas a priori, há sempre movimentos que configuram novos contornos paisagísticos na pesquisa. Faz-se, então, necessário pesquisar para conhecer, conhecer para transformar, para inventar, para fazer desvios e potencializar a criação nos processos investigativos.

Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisa ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do

⁵⁸ Fazendo menção ao devir-serpente de Deleuze e Guattari que só falavam por enigmas.

clínica, etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30 - 31).

Imagem 25__Criando problemas



Fonte: Arquivo do CMEI.

Tais processos de criação têm incomodado os discursos da hegemonia dominante de pensar/produzir pesquisas dentro do campo das ciências humanas. São forças que fomentam o não reconhecimento das pesquisas que legitimam a afirmação de uma vida mais potente do ponto de vista científico. Podemos portanto considerar que a cartografia corresponde a um (não)método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2009), ou seja, consiste em acompanhamento dos processos (POZZANA; KASTRUP, 2009). Contudo, o que move uma pesquisa cartográfica são os problemas, e os problemas são pontos de partida e pontos de chegada, de desvios e hibridismos que movimentam o percurso da pesquisa, ou seja, partir de um problema para produzir outros e desse modo participar do processo de invenção ou de criação de problemas.

Dialogando com Certeau (1996), o autor nos convida a pensar sobre as artes e astúcias dos modos de fazer, dizer, dançar, falar, enunciar, criar, inventar nos cotidianos da educação infantil que rompem com as formas, com os modelos, com os já-ditos e que nos convocam em movimentos outros de reinvenção de si e de mundo. Assim, assumimos com o autor (1996, p. 31) “[...] que o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”.

Imagem 26__ Artes de fazer e viver e inventar e...



Fonte: Arquivo do CMEI.

Os cotidianos, nessa perspectiva, são tudo o que neles se pratica: ler, escrever, pintar, cantar, brincar... Ou seja, os cotidianos são campos de lutas, resistências e, sendo assim, a escola pode ser compreendida como um campo de luta micropolítica, que se constitui por um “[...] espaçotempo praticado por singularidades, agenciamentos, desterritorialidades, devires” (SILVA; DELBONI, 2014, p. 177) e que, articulado com tudo que a atravessa, principalmente, pelos planos da força social, se compõe e produz modos de existências, ou seja, produz subjetividades. Entretanto, os processos de singularização estão enredados em toda a trama. As possibilidades de “desvio e reapropriação” estão sempre colocadas, há sempre movimentos que buscam romper com o processo de serialização da subjetividade.

Félix Guattari denomina esses processos de singularização de “revolução molecular”, considerando-os como processos de diferenciação, que produzem modos de existência originais, tanto nos níveis infra como interpessoais.

“A revolução molecular consiste em produzir as condições não só de uma vida coletiva, mas também da encarnação da vida para si próprio, tanto no campo material como no campo subjetivo”. (GUATTARI, apud GUATTARI; ROLNIK, 1999, p.133).

Nesse sentido, a micropolítica se compõe por linhas molares, moleculares e linhas de fuga, num coengendramento que é ao mesmo tempo molar e molecular, ou seja, macro e micropolítico.

O plano molar refere-se às formas institucionalizadas, aos grandes conjuntos bem delimitados, por exemplo, “a escola” no seu sentido mais amplo. Já o plano molecular corresponde aos fluxos, aos devires, às intensidades, que engendram modos de existências singularizados. Esse plano se constitui por lutas cotidianas que produzem incessantemente subjetividades múltiplas e diversificadas. Há sempre caminhos de fuga, há sempre o que se inventar, há sempre o que criar, há sempre o que literaturizar!

ZONA DE INTENSIDADE IV

Imagem 27__ O encontro



Fonte: Arquivo do CMEI.

5 O PEQUENO PRÍNCIPE ENCONTRA UM POVO: UM “POVO CRIANÇA”

Imagem 28__ Povo criança.



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

[...] Este povo é ateu e religioso; há os ritos e as preces nos jogos, mas sem qualquer deus exterior; este povo é seu próprio deus; ele adora suas próprias cerimônias e não adora mais nada; é a bela idade das religiões (ALAIN, 2007, p. 36-37, apud GALLO, 2010, p. 112).

O Pequeno Príncipe, tendo feito seu pouso na terra, ficou muito surpreso por não ver ninguém. Já receava ter se enganado de planeta, quando um anel cor de lua se remexeu na areia.

__Em que planeta me encontro?__ Perguntou o príncipe.

__Na Terra, na África __respondeu a serpente. (EXUPÉRY, 2009, p. 57).

Parada obrigatória. Lugar: Deserto do Saara. Deserto de localização geográfica estratégica que faz fronteira com o Oceano Atlântico a oeste, a cordilheira do Atlas e o Mar Mediterrâneo a norte, o Mar Vermelho a leste e o vale do Rio Níger a sul. Nessa tentativa de fuga a fim de buscar encontros com outros mundos possíveis, seguimos para o Sul. E foi no continente africano⁵⁹ que a aeronave precisou fazer seu pouso. Esse continente, um pouco diferente do que conhecemos pelos mapas convencionais, fica numa região conhecida por Serra. Não que haja muitas montanhas, serrados, ao contrário, há nesse lugar muitos vales, planícies e praias.

⁵⁹ Cidade Continental é um bairro no município de Serra/ES, dividido por setores. O CMEI pesquisado está localizado no setor África desse bairro.

Praias belíssimas! Mas, especificamente a região na qual o Pequeno Príncipe precisou fazer seu pouso emergencial foi num grande bairro dessa Serra, dividido em setores, dos quais cada um deles corresponde a um continente. A aeronave em que estamos pousou exatamente no setor África desse bairro continental. Mia Couto (2011, p. 22), ao escrever sobre a África, desperta-nos a pensar que “[...] há tantas Áfricas quantos escritores, e todos eles estão reinventando continentes dentro de si mesmos,” o que supõe reinventarmos lugares geográficos (ou não) em confluência com um imaginário escriturístico, que escreve para movimentar pensamentos.

Ao chegar nesse lugar, o Pequeno Príncipe, além da inusitada surpresa, ao se deparar com incontáveis rosas (*sua rosa lhe havia dito que ela era a única de sua espécie em todo o universo. Eis que havia cinco mil, iguaizinhas, num só jardim!*) e com inúmeros monarcas, equilibristas, narcisos, molares, dogmáticos, acendedores de lampião e, claro, sem contar as “pessoas grandes”, encontra um povo. Um povo cujo idioma, leis e rituais são próprios, singulares e diferem de tudo que até então o pequeno tivera experimentado. Ao se adentrar, naquele território (des)conhecido, viu também muitos objetos, dos quais alguns faziam escorregar, outros podiam fazer as pessoas girarem, pêndulos que podiam elevar os pés às alturas, seres inanimados parecendo pessoas e muitos outros que o Pequeno Príncipe não saberia identificar, já que seu planeta era tão pequeno que mal podia comportar ele próprio, seus três vulcões e sua rosa.

O Pequeno Príncipe, curioso como de costume indagou: que lugar é este? Que povo é este? Eis que uma enunciação coletiva explode e, como uma tempestade de fagulhas, responde ao Pequeno Príncipe:

___ Somos o povo criança e esse lugar é o Território-CME*laión*.⁶⁰

Povo criança! Termo usado-roubado de Alain (Émile Chartier), designado para fazer menção a um grupo que, historicamente, foi concebido de diferentes maneiras por um longo período entendido como um grupo de “*meúdos*,” “*ingênuos*” e “*infantes*”, cronologicamente marcados para adultecer (DEL PRIORI, 2007, p. 85). Gallo (2010), ao analisar as diferentes perspectivas da concepção de criança a partir de Dewey e Arendt, leva-nos a movimentar o pensamento com Alain, ao considerar que as

⁶⁰ Território-CME*laión*.

crianças constituem um povo, com relações políticas próprias, que encontra seu lugar natural, que vamos chamar, neste trabalho, de *Território-CMEaión*.

A ideia de povo criança mobiliza a tensão que a criança vive na relação com os adultos, relação necessariamente assimétrica, com incompreensões de ambas as partes. Apenas entre iguais as crianças podem organizar suas forças e se relacionar de modo 'natural'. Para Alain, a característica mais importante da instituição escolar é a de permitir o agrupamento das crianças e a constituição do povo criança; tudo o mais, o ensino, por exemplo, é secundário. E nessa relação entre iguais, as crianças pensam, produzem, criam. Diz Alain (2007, p. 40) que é o povo criança que forja as ideias que mais tarde o povo adulto tentará colocar em prática, fazendo aquilo que lhe for possível, sem nunca conseguir alcançar a grandiosidade pensada pelo povo criança. E é a escola a instituição que possibilita essa criação. Apenas por isso ela já se justificaria (GALLO, 2013, p. 210).

E aión? O que significa aión? Segundo o Khoan (2007), na Grécia clássica, eram utilizadas três palavras para se referirem ao tempo: *chrónos*, *kairós*, *aión*. Nesse sentido, *chrónos* indica a linearidade de um tempo sucessivo. Tempo demarcado, passível de medição. O *kairós* é o tempo oportuno, tempo que soma o passado e o futuro constituindo desse modo o presente. Já o *aión* é entendido como o tempo das intensidades, destino, duração, temporalidade inumerável e não sucessiva, mas intensiva. Nesse sentido, concordamos com Couto (2011, p.104) ao enunciar que “[...] a infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do Tempo”. Assim, o Pequeno Príncipe pode entender a razão pela qual o povo criança nomeou aquele lugar de *Território-CMEaión*: segundo Oliveira (2012, p. 4), “[...] *aión* é a criança que brinca. Isso expressa que se estabeleça com a infância uma relação *aiónica* e que essa relação com a infância seja menos cronológica, buscando-se uma relação brincante com o mundo”.

E o Pequeno Príncipe começou a compreender que o *Território-CMEaión* é atravessado pelos diferentes fios de temporalidades (OLIVEIRA, 2012) (*chrónos*, *aión*, *káiros*) o que (in)compreende as intensidades vividas pelo povo criança. Razão pela qual o povo criança enuncia que esse lugar-Território tem esse nome. O Pequeno também se lembrou de que o povo havia dito algo sobre “eles mesmos” fazerem suas leis, sua religião, ritos, jogos e por que não, seu tempo? O Pequeno Príncipe se encantou por conhecer um povo tão singular e resolveu passar boa parte de sua visita na terra, neste lugar. Assim, segundo Alain, “[...] a escola é o lugar

onde a criança encontra seus iguais, sendo, portanto, seu ‘lugar natural’” (GALLO, 2013, p.209).

A cada tempo vivido, o Pequeno Príncipe era potencialmente afetado por aquele povo tão encantador e autêntico que, semelhante a ele, não parava de fazer perguntas e inventar respostas das mais diversas possíveis.

O Território é grande e possui muitos outros espaços que o compõem. Podemos conhecer *territórios-parquinho*, *territórios-jardim*, *território-pátio*, *território-refeitório*, *territórios-salas-mundo*. Ao chegar, a convite do povo criança, o Pequeno Príncipe adentrou em cada *sala-mundo* que aconchegava as crianças por idades. Cada *sala-mundo* era constituída por belezas, encantos e afetos singulares. Sendo as crianças força em potência, seria ingênuo achar que elas não têm suas astúcias e irreverência próprias. Nas *salas-mundo*, aconteciam muitos mundos outros, e dia após dia, nunca se podia prever o que iria acontecer. O Pequeno Príncipe ousou experimentar as *salas-mundo* deste território.

Ao chegar à *sala-mundo GV*,⁶¹ o Pequeno Príncipe se apresentou e disse que estaria com eles durante algum tempo. Agitação, euforia, abraços, beijos, mãos nos cabelos, nos brincos e perguntas, muitas perguntas... Segredos... Nesse primeiro contato com o povo criança, o Pequeno Príncipe foi acolhido carinhosamente e invadido por perguntas e falas que entoavam ao mesmo tempo:

— Eu tenho bota! Eu tenho roupa rosa. Minha roupa é tomara que caia. Eu tenho um pai e um padrasto. E eu tenho duas mães! Eu fui ao Mestre Álvaro. Eu sei contar de dois em dois... Olha o cavalo (atividade) Você tem namorado? Você vai dar aula pra gente agora? Sua roupa é bonita! Você sabe contar história?...

Continuaram perguntando como o Pequeno Príncipe havia parado naquele lugar. Após o Pequeno Príncipe contar sobre sua expedição, o povo se apresentou dizendo: nós também viemos de outros planetas! Somos Winxs.⁶²

⁶¹ *Salas-mundo*, neste trabalho, significam cada sala e seu respectivo grupo (correspondente à faixa etária da criança) no CMEI. Grupo II (GII-crianças de 2 anos), Grupo III (GIII-crianças de 3 anos), Grupo IV (GIV-crianças de 4 anos) e Grupo V (GV-crianças de 5 anos).

⁶² As crianças estavam tomadas pela potência criadora de fabular com essas personagens que as faziam penetrar em mundos possíveis, pelos afetos e perceptos que as atravessavam. “As Winx são as personagens principais da série e dos filmes da franquia Winx Club. É um grupo composto por seis fadas: Bloom: é a fada guardiã da Chama do Dragão e princesa do planeta Dominó. Namora o especialista Sky. Stella: é a fada do sol reluzente e princesa do planeta

__ Eu sou Stella, a fada do sol reluzente. (Várias crianças)

__ Eu sou Aisha – fada das ondas. (Várias crianças)

__ Eu sou Flora – chama da natureza. (Várias crianças)

__ Eu sou Musa – chama da natureza. (Várias crianças)

__ Eu sou Técna – fada da tecnologia. (Várias crianças)

Imagem 29__ Encontro com as Winxs e seus amigos



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

As experimentações curriculares vividas nos cotidianos do CMEI, durante o processo da viagem-pesquisa, puderam compor um caleidoscópio com fragmentos moventes do diário de bordo, da expedição pelo *planeta-mundo* do Território-*CMEIaión*. Como o mundo é habitado por vários outros mundos, percorreremos algumas zonas de intensidades com o povo criança para compreendermos como os enunciados infantis podem produzir nos docentes modos de existir que escapem dos modelos, da soberania adulta, da hegemonia dos modos de conceber as crianças. Algumas narrativas, retiradas do diário de bordo, darão pista sobre como os

Solaria. Namora o especialista Brandon. Flora: é a fada da natureza e veio do planeta Lynphea. Namora o especialista Helia. Tecna: é a fada da tecnologia e veio do planeta Zenith. Namora o especialista Timmy. Musa: é a fada da Música e veio do planeta Melody. Aisha: é a fada das Ondas, princesa de Andros. Namora o paladino Nex.”
Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_personagens_de_Winx_Club#Winx>.
Acesso em: 29 nov. 2015.

enunciados infantis indicam questões para além dos objetivos propostos pela escola, já que enunciam as questões sentimentais, resistências, desejos etc.

Sendo assim, como capturar, nas forças enunciativas das crianças, processos de resistências que atravessam os modos de existir desse povo nos territórios educativos? Nos sobrevoos do Pequeno Príncipe, por entre galáxias e asteroides, foi possível compreender que as crianças com quem temos discutido, a partir das inspirações teóricas que nos afetam, são compreendidas por um conjunto de singularidades, de multiplicidades, diferenças, heterogeneidades que as constituem por ser um povo. Assim, essa ideia categórica de criança como sujeito idealizado, padronizado, programado para responder aos “estímulos” professorais de uma educação que não afirma a vida, não produz alegria, nem, tampouco, aumenta a potência *crianceira* de estar no mundo. “Contudo, o que é processo de produção de existência é caminho e obstáculo, passividade e resistência” (CARVALHO, 2009, p. 23).

Seguem aqui algumas linhas-pista, já que não teríamos como colocar todas. Por isso, elencamos três, neste capítulo, a fim de mostrar e pensar sobre elas.

FRAGMENTO 1) Ao experienciar um encontro na *sala-mundo* GV, a pessoa grande docente, em meio às inúmeras atividades sugeridas por ela ao povo-criança, propõe que se pintem numa folha vários desenhos. Uma criança enuncia, por meio de rabiscos em toda a folha, que não deseja continuar o que havia sido proposto. A professora incentiva, dizendo que é importante que ela, a criança, conclua sua atividade. A criança retorna para carteira e, quando menos se espera, ela não só rabisca toda a folha, como a amassa. A professora, escandalizada pela atitude da criança, entrega outra folha e diz que a atividade precisa ser refeita. A criança retorna novamente para a carteira. Porém, desta vez, ela rasga a folha e diz que não irá fazer atividade nenhuma. Segue a conversa (Diário de bordo):

__ Tecna,⁶³ por qual razão você está rebelde assim, não querendo fazer sua atividade?

__ Porque eu não quero!

__ Eu vou chamar sua mãe aqui, no CMEI, e aí eu quero vê se você não faz na marra!

⁶³ Usaremos, neste trabalho, no lugar dos nomes das crianças, os nomes das personagens das Winx (tanto as meninas quanto os meninos), como modo de nos referirmos a elas considerando seu enunciado, quando se apresentaram dizendo que eram as personagens.

Após um tempo, a criança retorna à professora e sugere:

__ Se eu te der um dinheiro, você não conta não?

A professora, sem saber o que responder à criança, chama a pedagoga e relata o acontecido. A pedagoga diz à professora para perguntar à criança quanto ela pagaria para a professora não contar à sua mãe.

A criança diz que pagaria dez reais e não quis mais conversar sobre o acontecido.

FRAGMENTO 2) No momento da roda, o Pequeno Príncipe, encantado pelas vozes desconhecidas, desafinadas e desalinhadas do povo criança, já não sabia que música cantar. Seu repertório havia se esgotado e o povo criança, como sempre, pedia caloroso que mais músicas fossem cantadas. Sapos, jacarés, borboletas, peixe vivo, cobra e cobrinha entre muitos outros bichos que fabulam as canções infantis, foram lembrados. Sem hesitar, o Pequeno Príncipe anunciou:

__ Confesso que não sei mais. O que vocês podem sugerir? (Pequeno Príncipe)

__ Por que os bichos não entram em outras músicas?(povo criança Musa)

__ Se os bichos podem falar, eles podem fazer qualquer coisa!(povo criança Brandon)

__ Então tá! Vamos cantar!(Pequeno Príncipe)

A borboletinha não lava o pé! Não lava porque não quer! Ela mora lá na lagoa, não lava o pé porque não quer! ...(Todos)

O sapinho tá na cozinha, fazendo chocolate para madrinha... (todos)

O peixe não tem mão. O peixe não tem pé. Como é que o peixe sobe no pezinho de café?(Todos).

__ Ele vai morrer! Ele não respira fora d'água. (Povo criança Nex)

__ O sapo não tem problema mudar de música. Ele respira dentro e fora d'água. (Povo criança Timmy)

__ E porque que o peixe não? (Pequeno Príncipe)

__ Deus que fez assim!(criança)

__ É mesmo! Ele que fez a arca de Noé! (povo criança Stella)

__ Você não viu a tia dizer que deu a louca nos bichos?(povo criança Sky)

__ Mataram meu cachorro. Deram veneno pra ele. (povo criança Aisha)

FRAGMENTO 3)

__ Tá vendo, ela não termina nunca! ("Pessoa grande" docente GV)

__ Por que você ainda não terminou? Seus colegas já estão na terceira atividade! (Pequeno Príncipe)

__ *E daí? Eu preciso pensar! Só pintar o 'c' é fácil. Cavalo, Cebolinha... (Fada Flora)*

__ *Então! E porque não terminou ainda? (Pequeno Príncipe)*

Pausa.

__ *É, estou aqui pensando se o Cebolinha está sentado num cavalo só pode está pensando na Mônica! "c" de coração! (Fada Flora)*

Imagem 30__ Enunciações escritas



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Os fragmentos nos apontam questões que envolvem sentimentos, morte (de animais de estimação), possibilidades de reinventar histórias/músicas, negociações do mundo *adultocêntrico*, entre outras enunciações, que são pura produção de sentidos das crianças. Tais enunciados levam-nos a pensar sobre quantas possibilidades temos, mas não damos conta de problematizá-las em função dos programas de objetivos e conteúdos que temos que seguir em consonância com um tempo marcado (*chrónos*), para que a criança também aprenda nesta temporalidade. “Notemos que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2004). Ninguém sabe exatamente como uma criança aprende, mas, certamente, sem produzir sentidos pela força dos perceptos e afetos que as atravessam, as experiências educativas se esvaziam.

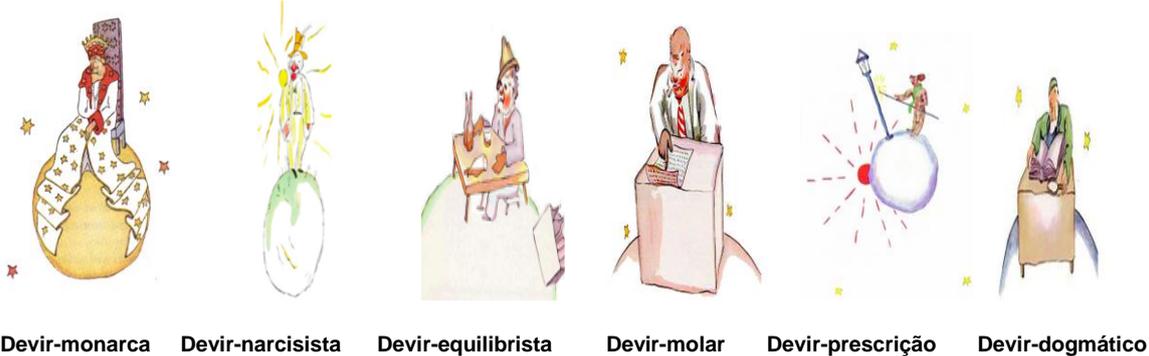
Nessa perspectiva, Larrosa (2001) indica que, na experiência, há o risco, pois é uma viagem por territórios não conhecidos, nos quais o sujeito se deixa perder, para que a experiência de fato aconteça. O autor atenta ainda para a possibilidade de transformação nesse processo. Por ser “ex-posto”, o sujeito da experiência permite que o acontecimento passe por ele e o toque e, assim, abre um espaço para o novo, liberando as expectativas e fórmulas externas. Logo se transforma e se “re-conhece”.

Imagem 31__ Experiência *dentrofora*: além do território-CMEIaíón

Fonte: Arquivo do CMEI.

A escola (CMEI), como território desterritorializante, pode ser concebida como lugar praticado ou as próprias práticas de um lugar, que afetam e são afetados a todo o tempo por aqueles que nele habitam. Sendo assim, os enunciados das crianças nos convocam a problematizar o que elas têm nos mostrado como pistas de um trabalho significativo, que envolve um aprendizado em meio a vida, às questões reais, sem menosprezar o povo e subjugá-los como *infantes*. Por isso, nós, “pessoas grandes” docentes, devemos pensar para eles, propor para eles, sem entender que eles estão aí! O povo criança e seus agenciamentos não podem estar às margens das nossas proposições, assim como nós, docentes, não podemos estar às margens de prescrições que não nos potencializam como criadores de problemas que levam as crianças a vislumbrar mundos outros. Nesse sentido, que modos de existência a docência tem assumido nos contextos educativos? Que devires temos experimentado?

5.2 SOBRE DEVIRES e SOBRE DOCÊNCIAS e SOBRE DEVIR-DOCÊNCIA e...



A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo (FÉLIX GUATTARI, 1992).

O Pequeno Príncipe, ao percorrer linhas de intensidades *sentidasvividas* na docência, encontrou modos de existência que, engendrados em meio aos fluxos que compõem os devires docentes, também produzem subjetivações. Entretanto, o devir-docência dos professores e professoras também é agenciado por forças motrizes, que enredam posturas, concepções e práticas que se inscrevem em planos de organização, que necessitam da unidade e homogeneidade para “sobreviver”. Esse mesmo plano, irrevogavelmente, aproxima-se do caos e, rizomaticamente, desterritorializa estruturas, entrando em relação com um campo de intensidades que permite que tais superfícies sejam cartografadas. Assim, alguns devires, que pudemos cartografar pelas linhas vividas das trajetórias docentes, enunciaram práticas que, mais ou menos, depõem a favor (ou não) da negação de devires-crianças inventivos.

Nesse sentido, o trabalho busca “[...] fazer com que a dimensão molar da docência ‘gagueje’, abrindo o território escola ao mundo, ao plano de imanência da vida, a um devir-docência que processualmente encharque o ensino e a aprendizagem de uma vida potencializada por uma política dos afetos” (CARVALHO, 2012, p. 4). Por assim fazer, assinalamos algumas pistas-devires que fomentam o campo problemático deste trabalho, a fim de investigar e potencializar, por meio das enunciações menores das crianças, suas implicações nos processos formativos docentes e os modos de existência das “pessoas grandes” convocadas pelos devires-menores do

povo criança, considerando como modos de contribuir para a produção de currículos mais potentes e inventivos.

Assim, o Pequeno Príncipe buscou, na sua mesma galáxia, *asteroides-mundo* que pudessem ampliar suas possibilidades de articular o pensamento acerca da problemática-rosa. Nesse momento, o Pequeno Príncipe se lança pela nebulosa espacial e, nos fios da migração dos pássaros, viaja por seis *planetas-mundo* em busca de perguntas que movimentem suas inquietações sobre o devir-rosa da pesquisa. “Ele se achava na região dos Asteroides 325, 326, 327, 328, 329 e 330. Começou, então, a visitá-los, para desta forma ter uma atividade e se instruir” (EXUPÉRY, 2009, p. 34). Com as “pessoas grandes” docentes, além do acompanhamento dos processos educativos, alguns elementos disparadores para as redes de conversas⁶⁴ foram necessários para delinear um *corpus* em composição com o diário de campo.⁶⁵ Nessa perspectiva, os recursos textuais foram usados como modo de compor, com o coletivo docente, pensamentos a partir de práticas, concepções e devires-docência. Os textos da literatura de Exupéry, como *Os baobás* e os *Planetas-mundo* visitados pelo Pequeno Príncipe, foram discutidos a partir dos diferentes perceptos e afetos, por ora produzidos nessa paisagem (de)formativa, como possibilidade de “[...] observar práticas que implicam a invenção e a criação, o nadar contra a maré da homogeneização, do engessamento da potência criadora de alunos e professores (CARVALHO, 2012, p.8).

Nesse sentido, as visitas aos *planetas-mundo* permitiram ao Pequeno Príncipe tecer com as “pessoas grandes” modos de inscrição de “si” numa docência que constantemente desliza por fluxos que bifurcam em modos de existência nos quais ela não pode mais ser compreendida como uma identidade fixa. Logo, “deve e pode, portanto, a docência constituir-se como devir, ou seja, como um constante processo de problematização e experimentação” (CARVALHO, 2012, p.8). Tais devires ocorrem por força de alguns processos que podem, ou não, ativar linhas mais enrijecidas (linhas de estratificação ou sedimentação, molaes...) ou linhas moleculares (mais flexíveis, de atualização, de criatividade...) que podem produzir

⁶⁴ O CMEI possui em seus tempos (cronograma interno) horário destinado aos estudos e planejamentos. Esse espaço institucional em acordo coletivo entendeu que esse tempo seria adequado para as rodas de conversas e leituras dos textos do livro *Pequeno Príncipe*, como disparador das problematizações acerca dos processos formativos e práticas docentes.

⁶⁵ Além das falas, acompanhamentos nos fazeres cotidianos dos docentes foram pertinentes para dar visibilidade aos possíveis praticados no CMEI, produzir tensões.

processos de desterritorialização resistindo a um sistema capitalístico e maquinico que supere os modos duros e binários de existência (CARVALHO, 2012). Sendo assim, o Pequeno Príncipe, precisa desterritorializar, ou desenraizar um drama que o acompanha a algum tempo: os baobás!

— *É verdade que os carneiros comem arbustos? (Pequeno Príncipe).*

— *Sim. É verdade. (Exupéry)*

— *Ah! Que bom! (Pequeno Príncipe).*

Não entendi imediatamente por que era tão importante que os carneiros comessem arbustos. Mas o Pequeno Príncipe acrescentou:

— *Então eles comem também os baobás?*

No *planeta-mundo* do Pequeno Príncipe, como em outros *planetas-mundo* de outros “povos e pessoas”, há ervas que produzem flores, roseiras, rabanetes, rizomas... E ervas que produzem baobás. Os baobás são sementes de ervas que se multiplicaram e expandiram, sobretudo, nas ciências modernas. Como sementes invisíveis, elas adormecem nas entranhas da terra do nosso pensamento até que surgem timidamente apontando um galhinho inofensivo e encontram, em nossas terras, campos férteis para habitar-nos clandestinamente. Quando isso acontece, só nos damos conta, se é que damos, quando os baobás já cresceram e se fortaleceram como modelo, como representação e dificilmente conseguimos arrancá-lo pela raiz. É, então, que esse modelo, tão bem estruturado, se acopla em nossos pensamentos, produzindo subjetividades que fortalecem esse padrão arbóreo dos modos de conhecer, impedindo-nos de reinventar ou produzir modos de existência outros.

Os baobás, quando crescidos, imobilizam o pensamento tornando-o imóvel, formatado, dogmático, preguiçoso. Dessa maneira, produzimos devires que procrastinam nossa potência de agir e diminuem nossa condição criadora de sermos inventivos podendo potencializar modos outros de experienciar os processos formativos-docentes.

Além de, dificilmente, não conseguirmos nos livrar dos baobás, corremos o risco de plantar essas sementes na terra do pensamento, do povo criança, por meio de posturas endurecidas, e poderemos cultivar tais sementes impondo “verdades” que, ao modo do nosso modelo professoral, acompanhado de um devir-molar, rompem com a potência criadora que afirma a vida e nos deixam também na imobilidade do pensamento. Enquanto René Descartes (1596-1650) aposta na árvore como princípio do conhecimento como unidade, Deleuze e Guattari vão apostar no

conhecimento como multiplicidade feita por conexões que ligam heterogêneos, ou seja, o conhecimento feito por rizomas.

Olha, as crianças também já vêm de casa com os ‘baobasinhos’ bem plantadinhos pela família, tá? Quando a mãe pergunta pra eles como foi a escola, eles respondem: ‘A gente só brincou.’ Aí, as mães vêm na porta da gente e perguntam: ‘Quando que eles vão aprender letra cursiva?’ E eles perguntam pra gente: Tia, eu quero fazer letra cursiva e Matemática (“PESSOA GRANDE” Docente GIV).

Se pensarmos a infância em devir-criança, escaparemos das lógicas que infantilizam, escolarizam e aprisionam as crianças em seus processos inventivos, desmontando a ideia de “plantar” as sementes de baobás e compreender que a infância precisa ser pensada “[...] como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004). E, assim, apostar na infância, não com plantio de baobás, mas como “[...] possibilidades em devir, num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes [...]” (KOHAN, 2004).

Foi com essa inquietação, que Éxupéry, afetado pela fala e preocupação do Pequeno Príncipe de não correr o risco de os baobás sufocarem a rosa e crescerem a ponto de tomar todo seu pequeno planeta, advertiu as crianças para ficarem alertas:

‘Crianças! Cuidado com os baobás!’ Foi para advertir meus amigos de um perigo que há tanto tempo os ameaçava, como a mim, e do qual nunca suspeitamos, que tanto caprichei naquele desenho. A mensagem que eu transmitia era de grande importância. Perguntarão, talvez: ‘Por que não há neste livro outros desenhos tão impressionantes como os dos baobás?’ a resposta é simples: ‘Tentei, mas não consegui.’ Quando desenhei os baobás, estava inteiramente tomado pela iminência de seu perigo (ÉXUPÉRY, 2009, p. 22).

Imagem 32__ Os baobás



Fonte: Disponível em: <http://www.surfari.me/wp-content/uploads/2011/08/pequeno-principe-book-review-literatura-surfari.png>. Acesso em : 15 jul. 2015

Seriam os baobás dispositivos de poder que operam na produção de subjetividade docente, modelos de representação sobre crianças, infância e processos educativos e que impedem que as linhas dos afetos e das sensibilidades agenciem modos outros de se constituir docente? As práticas educativas nos CMEIs reforçam o “plantio” das sementes dos baobás? Como escapar das práticas engendradas com os processos de produção dos baobás?

Com essas perguntas, o Pequeno Príncipe convocou as “pessoas grandes” a movimentar pensamentos acerca dos processos formativo-educativos que as escolas ainda tecem nas relações com as práticas experienciadas e das forças como elas se atualizam.

É comum nas escolas, e mesmo na educação infantil, encontrar professores que trabalham com cópias, decorebas, repetições e cobram isso das crianças acreditando mesmo que essa seja a única possibilidade de trabalhar e de aprender das crianças. Eu estava conversando com uma colega antiga de magistério e ela dizia que ‘Essa história que criança vai para o CMEI para ficar só no lúdico, os meninos saem sem aprender nada. Não sabem fazer o nome, não conhecem as letras, os números, então tem que colocar eles pra copiarem mesmo.’ É eu acho assim, que se confundiu isso na educação infantil, entende? Acaba tendo professor que não trabalha, deixa só no brincar pelo brincar e outros que escolarizam as crianças, somente. Então, buscar o equilíbrio disso é complicado. As concepções tradicionais são muito fortes ainda. (“Pessoa Grande” docente GV).

É verdade! Por mais que a gente tente fazer uma coisa diferente, o caderno, as cópias, as xerox... Está tudo lá! (“Pessoa Grande” docente GII).

Assim, por meio das redes de conversações, tecidas com as pessoas grandes do território-CMEIáion, as questões trazidas apontam para o desejo da desterritorialização de concepções herdadas das tendências pedagógicas, como a escola tradicional, que exerce ainda forte influência nas práticas docentes. Mesmo que eles tentem praticar o exercício da raspagem do solo de “si”, para evitar que baobás cresçam e se proliferem, sempre há um galhinho que fica esquecido.

Bom... Querendo ou não, por mais que a gente tente não escolarizar as crianças, controlar os corpos, quando a gente vê, já foi. E aí, mesmo que a gente discuta sobre novas formas de trabalhar na educação infantil, acabamos por repetir o que aprendemos e como fomos educados na escola (“PESSOA GRANDE” docente GIV).

Eu estou atuando aqui recentemente. Eu sou contratada. E também não tenho muito tempo como pedagoga, mas algumas coisas me chamam a atenção. Por exemplo, eu recebi um caderno de orientações para o trabalho do pedagogo no CMEI. Tem uma página que lista o perfil de um docente ideal. Eu fiquei perplexa... Então, se o profissional não tiver aqueles requisitos, ele tá no ‘sal’. E o texto é muito claro: o título não diz que são atribuições ou qualidades, não. Diz: Perfil do docente Ideal. Trata de perfil (“PESSOA-GRANDE” docente Pedagógica).

É mesmo! Eu conheço. Os verbos são todos: domina, possui, estabelece, entre outros... (“PESSOA-GRANDE” docente GV).

As falas, ao mesmo tempo em que problematizam e procuram fazer o exercício da raspagem dos solos, também tensionam fios platônicos, que fortalecem os ideais, os modelos, os padrões, tendo em vista uma incessante busca pelos “seres perfeitos” e que por isso devem ser imitados pelas “coisas sensíveis”, como cópia imperfeita das ideias. Nesse sentido, para Platão, o que rompe com o modelo se denomina simulacro. Enquanto a macropolítica perseguir esse estatuto, os movimentos imanentes experienciados nos processos educativos na relação entre os docentes e crianças ficarão cada vez mais restritos. Por essa razão, concordamos com Kohan (2004), ao relacionar esta macropolítica com a micropolítica de Estado:

[...] por um lado, estão os espaços da macropolítica, o Estado, os segmentos molares, binários por si mesmos, concêntricos, ressonantes, exprimidos pela Árvore, princípio de dicotomia e eixo de concentricidade. De outro lado, os espaços da micropolítica, os segmentos moleculares, o rizoma, aonde as binaridades vêm de multiplicidades, e os círculos não são concêntricos(KOHAN, 2004).

A macropolítica insiste em determinar, regular e estabelecer padrões que despotencializam as práticas inventivas, criativas de produzir educação em nome de formatações excludentes, fazendo com que o próprio docente, ao não corresponder às expectativas postuladas pela máquina abstrata sobrecodificante, se assuma como fracassado e, portanto, sem condição de atuar no campo educativo. A fala da “pessoa grande” pedagoga tensiona essa concepção *maior* a partir também dos documentos que pretendem orientar um “bom funcionamento” dos processos educativos com crianças.

Imagem 33__ Perfil do docente ideal

O PERFIL DO DOCENTE IDEAL¹

- É responsável pela sua sala de aula em todos os momentos, permanecendo nela, zelando pelos seus alunos;
- Busca uma boa adaptação com seus alunos e familiares desde o início do ano letivo;
- Domina os conteúdos curriculares das disciplinas;
- Têm consciência das características de desenvolvimento dos alunos;
- Conhece as didáticas das disciplinas;
- Domina as diretrizes curriculares das disciplinas;
- Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento do educandos e seu nível de aprendizagem;
- Seleciona recursos de acordo com os objetivos de aprendizagem e características de seus alunos;
- Escolhe estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem;
- Estabelece um clima favorável para a aprendizagem;
- Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos;
- Institui e mantém normas de convivência em sala;
- Demonstra e promove atitudes e comportamentos positivos;
- Comunica-se efetivamente com os pais dos alunos;
- Aplica estratégias de ensino desafiantes;
- Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo;
- Otimiza o tempo disponível para o ensino;
- Avalia e monitora a compreensão dos conteúdos;
- Busca aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo;
- Trabalha em equipe buscando solução para os problemas que surgirem;
- Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão;
- Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.

¹ FONTE: REFERENCIAIS PARA O EXAME NACIONAL DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE – DOC PARA CONSULTA PÚBLICA - MEC/NEP – GRFOS NOSSOS.

Ter: responsabilidades e consciência. Dominar. Conhecer. Organizar. Escolher. Demonstrar. Manifestar. Aplicar. Trabalhar. Selecionar. Buscar. Estabelecer. Utilizar. Comunicar. Possuir. Avaliar. Otimizar. Instituir. Diante desses verbos enunciados, colocamo-nos a problematizar a responsabilização pelos docentes de todo o processo de *aprendizagem* em meio a um território tão complexo e diverso e entendemos que o profissional docente tem comprometimento e responsabilidade política com o campo educativo, mas ele não é único nesse enredamento. Existe um campo gravitacional em que o docente não perturba o meio isoladamente, ou seja, existem outros corpos (físicos, subjetivos) que estão em jogo nesse cenário. Como, então, atribuir ao docente todos os verbos de uma prescrição idealizada? E se ele não atender a todos os requisitos? Ele não é ideal? Como ficam as crianças quando, também, não correspondem aos objetivos idealizados pelas “pessoas grandes”?

Quando eu vi, fiquei surpreso. Imagina, eu, da Educação Física? No primeiro item, eu já estaria fora. Eu não fico dentro de sala e se, tivesse sala, também não iria ficar. Eu acho que a escola não tem só a sala de aula como espaço de aprendizagem. A escola pode ser toda explorada. Eu ‘futuco’ todos os cantos da escola. Quando chove, que não tem outro jeito, eu desmonto a sala toda. Mas depois eu arrumo [risos] (“PESSOA GRANDE” docente Educação Física.)

A gente até busca fazer um trabalho conjunto com outros grupos, mas na hora de preencher o plano de curso, tem que ser por grupo, e aí acaba não acontecendo, porque precisa cumprir o que está no planejamento. Mata a tentativa de fazer algo diferente e acaba nas folhas, intermináveis cópias. (“PESSOA GRANDE” docente GV).

Para além de uma prescrição esvaziada, no sentido de não potencializar os movimentos inventivos da escola, os docentes enunciam o desejo de trabalhos coletivos, da possibilidade do trabalho em composição, ou seja, com maior articulação nos processos de convivências e maneiras de se reinventar. Resgatando o diário de bordo, os docentes falam que consideram os trabalhos com a reprografia, com a repetição, modos de aprisionamento que não estabelecem a menor relação com a vida e que, ao andar na contramão do sistema, mais imposições sobrevêm para o espaço micropolítico da escola. Poderíamos pensar ao invés de um docente ideal, um docente da diferença? Corazza (2008, p.92) propõe pensarmos numa docência da diferença, no docente da diferença e, assim, corrobora essa ideia ao dizer que o docente é:

Extrator de partículas, que não pertencem mais a como vive, pensa, escreve, pesquisa, mas são as mais próximas daquilo que está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é, o docente da

diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa. Entretanto, não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu próprio potencial de variação contínua e crítica, assim, o conceito Docente e a forma docente.

Imagem 34__ Não se acomodar com o que incomoda.



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Eu acredito, assim, que a escola precisa o tempo todo se refazer. Às vezes, por muito fazer as mesmas coisas, acreditamos que já sabemos tudo. Só que eu penso, como o trecho da música do tetro mágico, a gente não deve se acomodar com o que incomoda (“PESSOA GRANDE” docente G IV).

*Eu acho que
Tenho certeza daquilo que me conforma
Daquilo que quero entender
E não acomodar com o que incomoda
(Criado-mudo: O Teatro Mágico)*

“Precisamos ficar à espreita e nunca acomodar porque o rizoma se arborifica; o devir-revolucionário se torna é; e, então, já não é mais devir, mas forma, estagnação, raiz” (PARAÍSO, 2016, p.7). Nos momentos de conversa⁶⁶ com o grupo,

⁶⁶ Carvalho (2009, p.187) compreende a ideia de “[...] conversação não apenas como dimensão oral da linguagem, mas como linguagem em todas as suas manifestações, falada, gestual, pictórica, etc.,

algumas possibilidades flexíveis foram propostas de modo que a cada encontro com as “pessoas grandes” um modo de fazer acontecesse. Em uma dessas, após falarmos sobre o mergulho da pesquisadora-cartógrafa nas experiências com o CMEI, apresentamos às “pessoas grandes” docentes desse território o que o Pequeno Príncipe pretendia com sua problemática-rosa. Após conversarem sobre esse mergulho de pesquisa, as “pessoas grandes” docentes reuniram-se em grupos e produziram cartazes artísticos, para expressar, por meios outros, como eles pensam a escola e debater sobre a problemática do Pequeno Príncipe. As “pessoas grandes” estavam dispostas a mergulhar com o Pequeno e com ele compor as problematizações acerca da sua rosa.

Pensamentos, trocas, pesquisa, experiências, viagens, afetos, imaginação, criatividade foram algumas palavras-pista que as “pessoas grandes” docentes elencaram para indicar que são importantes para pensar os processos educativos com as crianças, bem como os processos de formação docente. Além dessas proposições mencionadas neste cartaz, outro cartaz trouxe questões como “interrogações” que carregamos durante nossa trajetória docente. Semelhante a um caleidoscópio, o cenário educacional é composto por pedaços de cada profissional, de cada criança, de cada experiência, dos momentos felizes que vivenciamos nas escolas, dos desafios e de tudo aquilo que mais ou menos, intensamente, atravessa os cotidianos da nossa profissão docente.

Imagem 35__ Docência das perguntas



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Seguindo as linhas dos devires-pista, o Pequeno Príncipe visita o primeiro *planeta-mundo*, o Asteroide 325, habitado por um devir-monarca. Existe uma produção

discursiva acerca da “obediência disciplinar” que afirma que um docente que se preze precisa saber disciplinar e ter domínio de sala. Domínio este que muitas vezes conota autoritarismo e impõe uma relação pautada entre súditos x reis. *“Ele (o Pequeno Príncipe) gaguejava um pouco e parecia envergonhado. Porque o rei fazia questão de que sua autoridade fosse respeitada. Não tolerava desobediência”*(EXUPÉRY, 2009, p. 35).

É comum presenciarmos, nos espaços educativos cotidianos dos CMEIs, práticas que estão, ainda, pautadas em *devires-monarcas* e, para que *reinados docentes* se estabeleçam, importa que imponham suas determinações às crianças para que, imbuídas nos seus *devires-súditos*, respeitem/acatem as regras imputadas pela *Monarquia Docente*. *“Mas o Pequeno Príncipe estava espantado. O planeta era minúsculo. Sobre quem reinaria o rei?”[...] __Majestade... Sobre quem reinas?”*(EXUPÉRY, 2009, p.36). Nosso “reinado” é sempre menor que o mundo que habitamos. Temos a impressão de que somos nós que imperamos (e até agimos como tal). O que não percebemos é que, somos nós que estamos submetidos a modelos que nos fazem acreditar que imperamos sobre alguém ou alguma coisa.

Frustramo-nos! O *povo-criança-súdito* não corresponde. As crianças burlam, sorrateiam, subvertem e nós pensamos que estamos no controle. Como poderíamos prever ou determinar as linhas pulsantes da vida? Seríamos nós, docentes, determinantes dos desejos? Seríamos mesmos detentores de uma *governamentabilidade* que nos dá o poder de imperar e controlar os processos educativos e as subjetividades infantis nos CMEIs?

É! Às vezes a gente acha sim, que a sala de aula é um reinado e nós estamos no controle de tudo. Podemos até estar mesmo, no sentido que nós somos os adultos e precisamos cuidar de tudo, das crianças até que elas tomem consciência dos seus atos. Mas as ao mesmo tempo, isso se confunde e se perde e, quando a gente vê, já estamos agindo como se as crianças por serem pequenas, devessem somente obedecer (“PESSOA GRANDE” docente GIV).

E tem mais, vocês falando em obediência, tem aquela música que a gente canta: “Tem que ouvir” e... E aí as crianças continuam: ‘obedecer’! E vai repetindo (“PESSOA GRANDE” docente especialista).

A parte no texto que me chama a atenção é quando o rei diz ao Pequeno Príncipe que só pode exigir o que cada um pode dar. Então

eu acho que também o professor é assim. E como o rei, eu não vejo o rei só como negativo. Eu acho que com as crianças também é mais ou menos assim. Você só pode pedir o que cada uma pode dar. (“PESSOA-GRANDE” docente GIV).

Mas acontece que o mesmo rei fala, quando ele se refere ao rato, que precisa ‘poupá-lo’ porque senão a quem condenarás? Ou seja, a gente trata as crianças como alguém que está submissa à nós. Pra mim, quando o rei diz que só pode pedir o que se pode dar, também pode ser que não avance o aprendizado com a criança. Se a criança responder bem, tá bom, senão é porque ela não consegue mesmo. E aí fica por isso mesmo? (“PESSOA GRANDE” docente GIV).

O professor deveria era ser um rei democrático: ao invés de ficar ditando regras, que eles chamam de razoáveis, deveriam ser mais democráticos. Não é por isso que a categoria do magistério luta, e quer se tratada assim? Acredito que com as crianças devemos dar o mesmo respeito. Só porque são crianças é que a gente quer impor um poder? Não acho que deva ser assim. (“PESSOA GRANDE” docente GIII).

As conversações nos apontam que, ainda que práticas docentes sejam reconhecidas como “monárquicas”, existem também possibilidades de problematizações acerca dos modos como às vezes operamos. Envolve, nesse sentido, concepções que ainda se orientam por uma perspectiva cronológica de conceber a infância, quando compreendem que “[...] devemos estar no controle de tudo até que as crianças tomem consciência” (“PESSOA GRANDE” DOCENTE). À qual “consciência” estaríamos nos referindo? A qual obediência as crianças estariam submetidas?

Ainda assim, as opiniões vão se divergindo, fazendo com que os pensamentos entrem em movimentos e as problematizações bem como as linhas que se emaranhem, engendrem desterritorializações sobre modos de pensar e praticar as ações docentes, podendo ser subvertidas por um devir-democrático nos processos educativos com crianças.

Sendo assim, os que ambicionam a dominação convertem uma explicação imaginativa da realidade em máquina imaginária a serviço da opressão, forçando a fraqueza dos dominados a acreditar, mesmo quando contrariada ou negada pelos acontecimentos. Com isso o medo é duplicado: alunos e professores têm medo do acontecimento novo (porque inexplicado) e têm medo da contestação (porque será punida). Importa considerar que essa figura da autoridade se mantém pela transformação da explicação imaginativa em doutrina e, desta, em ortodoxia, punindo com exclusão toda

tentativa para substituí-la ou modificá-la. Dessa maneira, os que representam a autoridade dominam os que são movidos por medo (CARVALHO, 2012, p. 7).

As crianças, por portarem traços sutis embutidos pelas “pessoas grandes”, veem-se em temor em relação aos docentes e por isso acabam fragilizadas pelo medo dos que as dominam, acatando as “ordens razoáveis” que não potencializam alegria de uma vida mais potente. *“Eu tenho o direito de exigir obediência porque minhas ordens são razoáveis” (EXUPÉRY, 2009, p. 38).*

Foucault caracteriza a biopolítica como uma nova tática de exercício do poder, que pôde emergir com a consolidação do poder disciplinar. Na medida em que este último era uma tática individualizante, uma vez que se dirigia aos corpos dos indivíduos, o biopoder será uma tática dirigida ao controle de grupos de indivíduos, dirigido a uma população; será uma tecnologia de poder massificante. Por outro lado, se o biopoder se diferenciava do poder disciplinar ao dirigir-se a conjuntos populacionais e não a indivíduos, ele se diferenciava também das táticas de soberania, pois se o poder soberano se caracterizava por ‘deixar viver e fazer morrer’ os súditos, o biopoder consistirá em ‘fazer viver e deixar morrer’, constituindo-se num poder sobre a vida das populações, destinado a preservá-la (GALLO, 2013, p. 201)

— Tu poderás julgar esse rato. Tu o condenarás à morte de vez em quando. Assim, a vida dele dependerá da tua justiça. Mas tu o perdoarás sempre, para poupá-lo. Pois só temos um. (Rei).

— Eu não gosto de condenar à morte, acho que vou embora. (Pequeno Príncipe) (EXUPÉRY, 2009, p. 39).

O Pequeno continuou sua viagem. E eis que outro *planeta-mundo*, o *Asteroide 326*, ele pôde conhecer. *“Porque, para os vaidosos, os outros homens são seus admiradores. (EXUPÉRY, 2009, p.40).*

Pedagogia da vitrine. P(eu)dagogia do *ensimesmismos*. Pedagogia sensacionalista. Pedagogia do destaque. Pedagogia professor nota dez. Pedagogia do evento. Pedagogia das sextas-culturais. Pedagogia, Pedagogias, pedagogizantes!

Quantas vaidades nos habitam em relação às nossas próprias certezas e vaidades de acharmos que “o que propõem os docentes é o melhor” ou “o que pensam os docentes é o certo” ou “o que sabem os docentes é o legítimo”. Sendo assim, quantos outros “ous” são fontes para nutrir nossas certezas?

Comumente, encontramos “belíssimos” trabalhos, com mínimos e sucintos “dedilhados” das crianças e persistimos em considerar que suas participações foram

de fato efetivas, mesmo que custem angústias, tristezas e sofrimentos por parte das crianças, ao terem que, ao nosso gosto, fazer os trabalhos, as atividades, as apresentações artísticas-cultural, como estamos vaidosamente exigindo que se faça. Estaríamos nós agenciando uma microfísica do poder sobre aqueles que estão sob a nossa égide-professoral? Não seria um fascismo de nossa parte? Esse individualismo narcisista não seria um desprezo a outro aprendente?

Gallo (2015, p. 374), ao escrever sobre os fascismos que nos habitam e nos deixam admiradores de nós mesmos e das nossas ações, alijadas do coletivo (neste caso, coletivo educativo com as crianças), propõe que: “[...] um cuidado de si aplicado a tal sujeito resulta no exercício do narcisismo que despreza o outro, resulta numa prática política fascista”:

Eu estava acompanhando uma vez um ensaio de uma apresentação que iria acontecer com uma determinada turma e, claro, como toda atividade em escola é sempre um corre-corre, tem que vê uma coisa, vê outra, enfim, mas eu não entendia o estresse da professora com uma determinada criança. A criança estava totalmente perdida naquele espaço [que seria da apresentação] e a professora brigava, gritava, puxava pelo braço pra conseguir colocar do jeito que ela queria que ficasse. Eu não estou aqui pra julgar a profissional, mas eu me pergunto: a troco de que esta professora está fazendo isso? Pelas crianças? As crianças estão entendendo esse movimento? Realmente não acho que o trabalho na educação infantil se faça desta forma. Aí, no dia seguinte, a mãe me procurou para relatar que o filho não queria mais participar da dança, da apresentação, porque a professora havia dito que só ficaria na frente quem soubesse dançar melhor. Como ele foi colocado para ficar atrás, ele disse à mãe: __ Então... Eu não sei dançar. (“PESSOA GRANDE” docente GIV).

Na educação, é comum ainda profissionais que só querem ouvir o que desejam ouvir, o que interessa a eles ouvirem, ou seja: se for uma intervenção para o crescimento, muitas vezes acham que não precisam ouvir. E aí essa ‘vaidade’ acaba levando a um tipo de individualismo, a um egoísmo pedagógico, que desvaloriza um trabalho que poderia ser muito melhor se fosse feito considerando todo o coletivo, um trabalho com todos (“PESSOA GRANDE” docente GIII).

Por outro lado, se a gente não cobra da criança um fazer mais ‘elaborado’, a gente também não explora o que a criança tem de melhor e, aí, fica tudo de qualquer jeito, sem potencializar o que a criança tem de melhor. (“PESSOA GRANDE” docente GIV).

Por exemplo, eu fiz teatro há um tempo, atrás, na Fafi. Nós tínhamos um professor que era superexigente, mas, ao mesmo tempo, a cobrança que ele fazia a nós era extremamente constrangedora, angustiante, que não produzia alegria. Pelo contrário, gerava confusão,

brigas e até, no meu caso, o desligamento daquele grupo. Eu imagino com a criança que não sabe se defender, não sabe resolver como nós adultos (“PESSOA GRANDE” docente especialista).

Isso, quando eu falo disto, eu não estou falando de deixar de qualquer jeito. Eu me refiro a potencializar o que as crianças podem dar, do melhor que elas podem dar. É o que as crianças fazem naquilo que é possível (“PESSOA GRANDE” docente GIV).

É a mesma coisa com a criança especial. A gente fortalece o tempo todo o que a criança faz. A cada dia a criança mostra suas superações. Então essa questão de explorar o que a criança tem de melhor é importante (“PESSOA GRANDE” especialista).

Uma coisa que muito me incomoda, é quando o grupo planeja um tipo de trabalho e, quando vai ver, o que disse que não iria fazer nada, fez tudo escondido. E isso me leva a pensar: é porque quer brilhar sozinho. Não sabe trabalhar no coletivo. Se outro fez e é humilde, ele se apodera de um ‘projeto’ e leva nome de “o melhor professor” da escola. Eu não concordo com isso! (“PESSOA GRANDE” gestora).

As narrativas expressam alguns tipos de vaidades que encontramos no campo da docência, apontado questões de constrangimentos com crianças, constrangimentos com os docentes em suas trajetórias vividas bem como questões relacionadas com o “ego-pedagógico”, quando entendem que não é necessário ouvir, do ponto de vista dos debates, dos confrontos, enfim, daquilo que opera no campo do pensamento como forças que o movimentam e desterritorializam clichês⁶⁷ que pulverizam nossas concepções e, portanto, nossas práticas. Apontam, também, práticas individualizantes, competitivas, que geram conflitos e desmotivam seus pares em encontros que entristecem e despotencializam em nome do individualismo.

O capitalismo cria modelos, padrões, levando-nos a buscar a cópia ideal, no caso da educação, das práticas ideais, do professor ideal. Sendo assim, o capitalismo também captura as subjetividades docentes, entendendo que é “necessário” alcançar padrões inatingíveis. Assim, quando um docente não compartilha uma atividade, um projeto ou não revela suas intenções, ele nos leva a pensar que uma insegurança também o circunda e faz com que essas atitudes sejam a possibilidade de um trabalho que se aproxime do modelo perfeito.

É outra coisa que está se perdendo na educação infantil, é a essência do que é o trabalho com as crianças. No dia, a dia a gente escolariza. Ai, só nos eventos do CMEI é que trabalhamos músicas, teatros, arte... Acho que esse tipo de trabalho poderia ser sempre, fazer parte da

⁶⁷ Segundo Deleuze (1990), clichê é uma espécie de imagem-lei, de imagem-moral.

rotina das crianças, porque é disso que elas gostam, sabe? E eu acredito que elas aprendam sim, com essa variedade lúdica (“PESSOA GRANDE” docente GV).

Infelizmente, o contágio do capitalismo “narcísico”, na subjetivação docente, faz com que os movimentos pulsantes, inventivos e desejosos na educação infantil sejam capturados pelos calendários de eventos. Nesse sentido, as “pessoas grandes” docentes, ao se darem conta de tal situação de trabalho, percebem que esses tipos de práticas têm se perpetuado nos processos educativos com crianças nos CMEIs. Assim, as falas apontam para uma reinvenção da docência, numa possibilidade de *artista-la* no espetáculo educativo, “equilibrando” linhas de esperança na corda bamba e incerta dos processos educativos. Talvez sejam os possíveis de uma docência inconformada, engendrada em processos desejantes do profissional docente em seu devir artista. “Dançar sobre a corda é de momento em momento manter um equilíbrio, recriando-o a cada passo, graças a novas intervenções” (CERTEAU, 1994, p. 146), assim como diz a composição de Aldir Blanc e João Bosco (1979):

*Dança na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha
Pode se machucar
Azar!
A esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista
Tem que continuar
(Composição: Aldir Blanc / João Bosco)*

O Pequeno Príncipe, ao chegar ao Asteroide 327, conhece mais um devir. Um devir-equilibrista em que a artistagem docente, agenciada pelas “pessoas grandes” do território-CMEI*aión*, é afetada pelas possibilidades que os/as professores/as enunciam como modo de fazer educação com as crianças. As “pessoas grandes” seguem se reinventando e equilibrando os *saberesfazer*s docentes, os desejos, os desafios, as lutas, as conquistas etc. para inventar/criar uma educação que produza sentidos nos encontros com as experimentações curriculares.

Aqui, no CMEI, como em outros, nós, professores da Educação Física, não temos muitos recursos: nem materiais nem de condição de trabalho (estruturas físicas, pátios cobertos, quadras, areias...), mas eu não fico reclamando, não sabe por quê? Não vai adiantar muita coisa. Eu vejo vários colegas meus murmurando, não que eles estejam

errados em reivindicar, mas, se eu for ficar esperando, eu não trabalho com as crianças. Eu invento o tempo todo com eles. Eu falo com a pedagoga que ela fica preocupada só com os registros na pauta, mas não vai lá assistir às aulas. E eu posso garantir que minhas aulas são sempre diferentes. O que eu faço: têm árvores, têm cones, têm cordas... Eu invento um circuito todo emaranhado, e assim deixo a criançada doida. E as aulas promovem criatividade, resolução de problemas, tentar sair da cama de gato. Agora eu estou trabalhando com todos eles, inclusive com o Grupo II, o slack line, tem que ter muito equilíbrio e pra eles isso é bom (“PESSOA-GRANDE” Docente Educação Física).

Imagem 36__ Equilibrando na corda bamba



Fonte: Arquivo do CMEI.

A narrativa da “pessoa grande” docente acima menciona seus desafios cotidianos, engendrados num movimento micropolítico, como campo de resistência, de busca de equilíbrio na corda bamba dos processos educativos, em que os desafios materiais também coexistem com a ausência de políticas de (de)formações qualificadas, com salários irrisórios, condições de trabalho inefáveis, entre outras questões que permeiam os *saberesfazeres* da docência em meio aos desafios que a macropolítica nos impõem.

Sendo assim, professores e professoras buscam equilibrar a docência de modo a reinventar maneiras outras de existência, que potencializem a vida como potência criadora de um devir-artista que nos habita em meio às molaridades de máquinas

sobrecodificantes, binárias, de produzir o mesmo, de representar, de anular a invenção. Assim, “[...] a arte do equilibrista é recriar a cada novo passo um novo equilíbrio” (SILVA, 2012, p.125).

Certeau (1994), assim como João Bosco e Aldir Blanc, também utilizou a metáfora do equilibrista na corda bamba para pensar o movimento das táticas dos praticantes do cotidiano na incessante busca de novos lugares e espaços. Assim como a música interpretada por Elis, que tanto marca um longo período de ditadura no Brasil e a pressão para uma abertura democrática, os estudos no campo do currículo também vêm se constituindo por meio de lutas e confrontos de ideias, sentidos e crenças. Em cada contexto histórico, político, econômico, social e cultural, os discursos de currículos se movimentam, se alteram, se deslocam, se hegemonomizam, se institucionalizam, mas também se desconstruem para serem construídos com novos sentidos e significados. (SILVA, 2012, p.123)

Nessa direção, os docentes evidenciam que, para além de um devir-equilibrista da educação, existe também um devir-artista da educação e que, portanto, há sempre movimentos que resistem em uma nova existência para esta que está posta, *clichêizada* pela máquina abstrata.

O Pequeno Príncipe visita mais um asteroide, o Asteroide 328. Os portões se abrem! Professoras e professores engolem com pressa o café. Choros, despedidas, transportes e uma multidão se adentram por esses limiares. O corre-corre inaugura mais um dia de rotina na educação infantil. As crianças se alimentam nos refeitórios e alegam-se por poder encontrar seus pares. Correm umas para as outras. Na tentativa de se aproximarem, uma voz exalta em alto tom no refeitório: “Senta no seu lugar! Aqui é para comer e não correr!”.

Partem para o pátio, conforme a organização dos tempos da instituição.

__Não corram! Cuidado! Brinquem bastante porque daqui a pouco iremos para a sala, para começar as atividades!

O tempo do pátio acaba. É hora de retornar.

Em sala, a coisa agora é séria: vamos fazer a atividade!

Movimentos de euforia, entrosamento e intensidades perseguem as crianças em sala.

Mais uma vez, eis que surge uma grande voz, que, ao ressoar, estremece os “possíveis” que podem potencializar composições outras nesse outro *espaçotempo* de acontecimento.⁶⁸

__Agora a coisa é séria. A brincadeira já passou e agora é hora de aprender. “Passear – vagabundear - não é de ‘boa educação’ nos espaços-tempos reservados para o trabalho sério. Até porque uma das coisas caras ao capitalismo é o controle: dos tempos, dos corpos, do pensar, da produção inclusive da economia escriturística” (RIBETTO, 2009, p. 26).

Enquanto o devir-monarca “reina”, o devir-molar “possui”. Possui os tempos, possui os afetos, possui a alegria, possui a obediência e tudo em nome de um processo educativo fundado no controle, na disciplina, na docilização dos corpos. Não há, desse modo, uma potencialização da estética da vida, da estética da existência nas relações de afetos, de alegrias, mas visa-se sempre a um resultado. Resultado cuja experiência é descartada em nome de uma razão inoperante, passiva.

Assim o Pequeno Príncipe, no Asteroide 328, pergunta: Será que tem como separar a alegria, os afetos, o brincar e as “tarefas de aprendizagem”?

Deve-se, pois, resistir à representação da docência como objeto de fascinação programado, de controle, que aniquila o outro pelas paixões tristes e que pretende uniformização e homogeneização dos alunos, enclausurados num futuro longínquo do devir, fabricados pelas leis do mercado, apartados da transversalidade do presente, tratados como invólucros (CARVALHO, 2012, p. 11).

Desterritorializar a lógica das prescrições pelos movimentos da vida, da imanência, do plano de composição em linhas de criação contrário às molaridades imersos nas práticas/discursos, que diminuem a potência de agir, deixando-nos tristes, é apostar na alegria como princípio ético da educação tornando a vida nos CMEIs mais bonita e potente.

[...] Tenho tanto trabalho. Sou um sujeito sério, não me preocupo com futilidades! [...] Há cinquenta e quatro anos habito este planeta, e só fui incomodado três vezes. [...] Não tenho tempo para passear. Sou um sujeito sério. [...] eu sou uma pessoa séria! Não tenho tempo para divagações. [...] Eu sou um sujeito sério. Gosto de exatidão. (EXUPÉRY, 2009, p. 44).

⁶⁸ Fragmento do diário de bordo.

Larrosa (2015, p.169), ao profanar a pedagogia do sério, da seriedade, convida-nos a pensar uma pedagogia do riso e comenta:

[...] vou falar desse riso que está no meio do sério, que ocupa o sério, que se compõe com o sério e que mantém com o sério estranhas relações; desse riso que dialoga com o sério, que dança com o sério; ou melhor desse riso que faz dialogar o sério, que o tira de seus esconderijos, que o rompe, que o dissolve, que o coloca em movimento, que o faz dançar.

Assim, o autor nos ajuda a mover pensamentos, que escapem das polaridades que consistem em: “Se eu educo é sério, se eu brinco não educo”, mas perspectivar maneiras que desconstruam essas bases sólidas do pensamento para compreender quando o autor procura falar do “[...] riso como componente do pensamento sério” (LARROSA, 2015, p. 170).

Às vezes, quando eu dou muita tarefa aos meus alunos, eu falo com eles: ‘Agora vamos para o pátio para relaxar. Eu percebo que eles, e até eu, estamos cansados das atividades que eu mesma prescrevi no planejamento. Eu acho que eu preciso continuar trabalhando, sim, mas de forma mais prazerosa. Hoje, por exemplo, eu briguei tanto com as crianças que estou até sem voz. Eu não gosto disso. E todo este desgaste é pra dar conta das ‘tarefas’ das folhas, das cópias, etc (“PESSOA GRANDE” docente GV).

Continuando sua expedição, o Pequeno Príncipe encontra outro devir. Desta vez, foi no Asteroide 329, onde ele conheceu um acendedor de lampião.

Bom dia. Por que acabas de apagar o teu lampião? (Pequeno Príncipe)

__ É o regulamento __ respondeu o acendedor. __ Bom dia.

__ Qual é o regulamento? (Pequeno Príncipe)

__ É apagar meu lampião. Boa noite.

E tornou a acender.

__ Mas por que acabas de acendê-lo de novo? (Pequeno Príncipe)

__ É o regulamento __ respondeu o acendedor.

__ Eu não compreendo __ disse o Pequeno Príncipe.

__ Não é para compreender __ disse o acendedor. __ Regulamento é regulamento. Bom dia.

O Pequeno Príncipe, perplexo diante de tal atividade maquínica, pergunta-se: É possível resistir ao presente, escapar das modelizações dominantes, não nos apropriarmos do que nos é oferecido cotidianamente nas escolas, por via das prescrições, pelos discursos que se tornam efeitos de realidades?

Se pensarmos o currículo como puramente prescrições, como determinantes das ações e concepções das nossas práticas, é possível que nos transformemos em “acendedores e apagadores de lampiões”. Mas, se buscarmos pensá-lo para além das “orientações prescritivas”, afirmá-lo como força que pulsa e transborda vida e,

rizomaticamente, conectar-nos a diferentes pontos criando outros pontos que são ao mesmo tempo chegada e partida, podemos concordar com Carvalho (2009, p.179):

Entendemos, a partir de Oliveira (2003), Alves (2002) e Ferraço (2005) que o currículo envolve, além de documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa a teoria e a prática escolar. O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano.

Logo, é possível conceber um currículo que se limite a listas “do que fazer”, em detrimento de todas as intensidades, multiplicidades, singularidades, processos vividos que atravessam os espaços educativos? “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressas nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2002, p. 273).

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

Ao problematizar essas questões a partir das Filosofias da Diferença, identificamos essa poderosa ferramenta micropolítica como processo de resistências às prescrições maiores (documentos oficiais: resoluções, diretrizes, orientações curriculares etc.) e universalizantes. Assim, as linhas intensivas buscam, nos processos de resistências, linhas de desdobramentos no plano de imanência dos cotidianos escolares num coengendramento com as subversões docentes, procurando mapear, por meio da pesquisa cartográfica em intercessão com a pesquisa com os cotidianos, linhas de vida que, ao entrarem em relação com o fazer pedagógico, transformam, criam e inventam planos moventes que desestabilizam formas que operam como plano de organização. Assim, privilegia-se a Filosofia da Diferença, sobretudo de Deleuze e Guattari, para compor platôs que potencializem um fazer pedagógico, cujas práticas docentes sejam efetuadas em composição com linhas que afirmem os processos educativos como políticas de afirmação da vida e, conseqüentemente, potencializem as ações imanentes na produção curricular.

Naquele material dado às pedagogas do CMEI, o passado pra nós, professoras e professor, orienta que a gente não escreva do mesmo jeito o que a gente acha das crianças. Quando eu fui escrever o relatório, as regras era que a gente não escrevesse como pensavamos. Por exemplo: se eu acho que a criança é 'chiclete', eu tenho que escrever que a criança é afetuosa; se eu acho que a criança é sonsa, dissimulada eu tenho que escrever que o aluno fica de espectador diante dos conflitos e umas coisas deste tipo lá. Aí eu fico pensando: mas quem falou que eu acho isso da criança, para escrever de outra forma? ("PESSOA GRANDE" docente Arte).

O Pequeno Príncipe ficou surpreso em meio a tantas informações narradas pelas "pessoas-grandes" docentes. Como separar os afetos da escrita? Isso nos coloca a pensar não numa simples troca de termos, mas de práticas perspectivadas por modelizações, padrões comportamentais, contornos fixos e fechados de conceber as crianças numa perspectiva despotencializadora. Nesse sentido, esperamos que não só a escrita seja modificada, mas também o modo como pensamos a criança. Para Deleuze, importa o que dá a pensar. Ainda que as prescrições maiores tenham a intenção de orientar quanto ao uso das expressões, demonstrando uma preocupação apenas com os modos escriturísticos, não se atenta que acabam por agenciar modos de conceber as crianças e seus enunciados como marginalizados, desinteressantes, improváveis, negligenciando as potências afirmativas do povo criança como inscrição de si e de mundo.

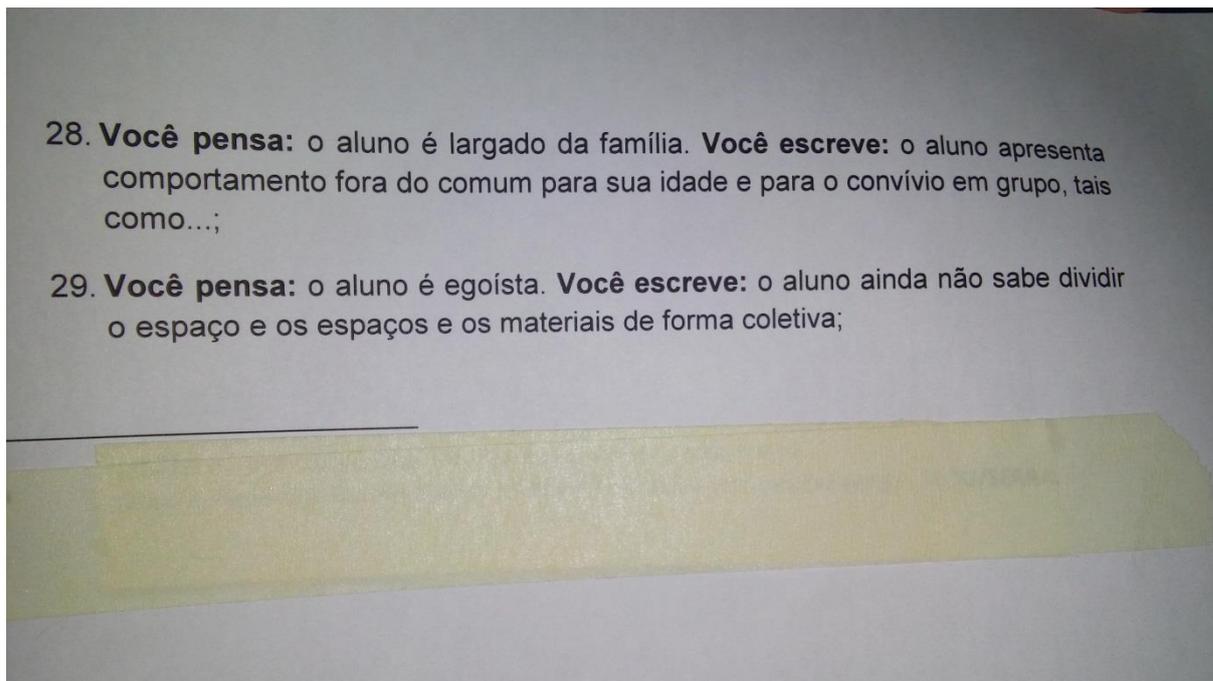
O que pensamos não está desarticulado do que escrevemos. O documento de orientação abaixo deixa claras, nessa perspectiva, as concepções de criança que agenciam os modos de existência dos docentes pautados numa relação de poder sobre os *infantes*, cabendo ao educador forjar identidades classificatórias para o povo criança, de maneira que "o que penso" (legítimo) pode ser transcrito para "abafar" os modos de estar no mundo das crianças, declarando que os modos enunciativos desse povo não operam potência nos modos de existir das "pessoas grandes".

Quadro 3: Dicas de expressões para usar nas avaliações semestrais.

DICAS DE EXPRESSÕES PARA USAR NAS AVALIAÇÕES SEMESTRAIS

1. **Iniciar o relatório** de avaliação do aluno considerando seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor;
2. **Cite** o Projeto de trabalho da sala considerando a participação do aluno nas atividades desenvolvidas;
3. **Evite** utilizar termos negativos, como por exemplo: “o aluno não reconhece o alfabeto”, dê preferência a “o aluno está no processo de reconhecimento do alfabeto”. Assim, você considera o processo de aprendizagem que o aluno se encontra e que os objetivos ainda não foram plenamente atingidos;
4. **Cuidado** com os termos excessivamente técnicos. Lembre-se que, além dos educadores, os pais também irão ler o relatório;
5. **Atenção** para os termos “déficit de atenção”, “hiperatividade”, entre outros. Use com cautela e se houver comprovação clínica;
6. Em relação aos **aspectos comportamentais**, **evite** o termo mais comum “o aluno demonstra um comportamento agressivo em relação aos colegas e/ou professores” e sim “o aluno apresenta atitudes que incomodam os colegas e professores necessitando de ação conjunta da família e CMEI a fim de modificar a situação atual”. Assim, você demonstra para os familiares que esse tipo de comportamento é passível de modificação e que é necessário uma parceria entre educadores e família, evitando que rótulos sejam criados e/ou reforçados, tais como: “esse menino é assim mesmo, não tem jeito”;
7. **Mencione sempre** as suas ações, intervenções e mediações enquanto professora da turma, valorizando assim o seu trabalho desenvolvido durante o semestre;
8. **Você pensa:** o aluno não sabe. **Você escreve:** o aluno não adquiriu os conceitos, está em fase de aprendizagem;
9. **Você pensa:** o aluno não tem limites. **Você escreve:** o aluno apresenta dificuldade de auto-regulação;
10. **Você pensa:** o aluno é nervoso. **Você escreve:** o aluno ainda não desenvolveu habilidades para convívio no ambiente escolar;
11. **Você pensa:** o aluno tem o costume de roubar. **Você escreve:** o aluno apresenta dificuldade de autocontrole;
12. **Você pensa:** o aluno é agressivo. **Você escreve:** o aluno demonstra agressividade em situações de conflito; usa meios físicos para alcançar o que deseja;

13. **Você pensa:** o aluno é bagunceiro, relaxado, porco... **Você escreve:** o aluno ainda não desenvolveu hábitos próprios de higiene e de cuidado com seus pertences;
14. **Você pensa:** o aluno não sabe nada. **Você escreve:** o aluno aprendeu algumas noções, mas necessita desenvolver...;
15. **Você pensa:** o aluno é largado da família. **Você escreve:** o aluno aparenta ser desassistido pelos familiares/responsáveis;
16. **Você pensa:** o aluno é desobediente. **Você escreve:** o aluno costuma não aceitar e compreender as solicitações dos adultos; tem dificuldades em cumprir regras;
17. **Você pensa:** o aluno é apático, distraído. **Você escreve:** o aluno ainda não demonstra interesse em participar das atividades propostas; muitas vezes parece se desligar da realidade, envolvido em seus pensamentos;
18. **Você pensa:** o aluno é mentiroso. **Você escreve:** o aluno costuma utilizar inverdades para justificar seus atos ou relatar as atitudes dos colegas;
19. **Você pensa:** o aluno é fofoqueiro. **Você escreve:** o aluno costuma se preocupar com os hábitos e atitudes dos colegas;
20. **Você pensa:** o aluno é chiclete. **Você escreve:** o aluno é muito afetuoso e demonstra constantemente seu carinho;
21. **Você pensa:** o aluno é sonso e dissimulado. **Você escreve:** o aluno em situações de conflito coloca-se como expectador mesmo quando esta clara a sua participação;
22. **Você pensa:** o aluno é preguiçoso. **Você escreve:** o aluno não realiza as tarefas, aparentando desânimo e cansaço. Porém, logo parte para as brincadeiras e outras atividades;
23. **Você pensa:** o aluno é mimado. **Você escreve:** o aluno aparenta desejar atenções diferenciadas para si, solicitando que sejam feitas todas as suas vontades;
24. **Você pensa:** o aluno é deprimido, isolado, anti-social. **Você escreve:** o aluno evita o contato e o diálogo com colegas e professores preferindo permanecer sozinho; ainda não desenvolveu hábitos e atitudes próprias do convívio social;
25. **Você pensa:** o aluno é tagarela. **Você escreve:** o aluno costuma falar mais que o necessário, não respeitando os momentos em que o grupo necessita de silêncio;
26. **Você pensa:** o aluno tem a boca suja, uso de palavrões. **Você escreve:** o aluno utiliza-se de palavras pouco cordiais para repelir ou afrontar;
27. **Você pensa:** o aluno possui distúrbio de comportamento. **Você escreve:** o aluno aparenta ser desassistido pelos familiares/responsáveis;



Fonte: Caderno de orientação pedagógica do Cmei.

Se o que importa é o que dá a pensar, o que dá a pensar que as crianças podem ser concebidas dentro desses padrões classificatórios, dos quais as possibilidades de potenciais ficam restritas apenas na “mudança” da escrita e não como modo de transformação daquilo que “clicherizamos” ser as crianças nas escolas/CMEIs? Mesmo assim, nas conversas com as “pessoas grandes” docentes, já há apontamentos de desconstrução e resistência a orientações que entendem e persistem para que os docentes trabalhem com uma lógica pejorativa, desqualificadora com as crianças, e que tais processos de enunciação das crianças tem que ser categorizados como problemas familiares, medicalizações/laudos e “distúrbios” de comportamentos, uma vez que não correspondem ao esperado pelas prescrições dos “comportamentos ideais”.

Devir-explorador, experimentador, experienciador! Talvez, sejam esses devires que precisamos permitir que nos habitem. Capturados por um modo de fazer educação, calcado nos dogmas, no sacro, nas prescrições, em nome de uma educação maior, perdemos as possibilidades de experienciar modos outros que ativem processos educativos mais potentes. Nesse sentido, o Pequeno Príncipe, em visita ao último Asteroide, o 330, conhece o devir-dogmático. Assim, segue linhas de fuga por caminhos que escapam das “geografias dogmáticas” e aposta na geografia dos afetos, como nos convoca a pensar Holzmeister (2013 p. 13):

Advogamos, pois, por uma experiência educativa que se constitui como uma inteligência sensível (ligada ao conhecimento da geografia dos afetos) que obedece apenas a si própria, ainda que a vontade obedeça à outra vontade. Tal experiência rejeita a ideia de um mestre que siga técnicas reprodutoras de conhecimentos e propõe a de um professor como um mestre na interpretação dos signos, capaz de criar modos diferenciais de docência a partir de uma relação sensível com outrem. Trata-se de experiências aprendentes detentoras do verdadeiro movimento do entendimento humano que toma posse do seu poder.

__ *O seu planeta é muito bonito. Há oceanos nele? (Pequeno Príncipe)*
 __ *Não sei te dizer* __ *disse o geógrafo.*
 __ *Ah! (o Príncipezinho estava decepcionado) E montanhas?*
 __ *Não sei te dizer* __ *disse o geógrafo.*
 __ *E cidades, e rios, e desertos?*
 __ *Também não sei te dizer* __ *disse o geógrafo pela terceira vez.*
 __ *Mas o senhor é geógrafo!*
 __ *É verdade* __ *disse o geógrafo.* __ *mas não sou explorador. Faltam-me exploradores! Não é o geógrafo quem vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo é muito importante para ficar passeando. Nunca abandona sua escrivaninha.*

Que experiências estamos compondo com as crianças? Que mundos, estamos explorando com elas? De quais experiências estamos falando? Qual o sentido de uma geografia dos afetos com o povo criança? Perguntas. Perguntas. Perguntas! O mundo é movido por perguntas. Não há transformação se não houver perguntas. Nada sai do lugar. É por isso que as crianças não se furtam de movimentar os mundos, os nossos mundos, com as perguntas que não querem calar. Aprender e ensinar se constituem nas experiências, na troca, nos encontros, nos afetos. Sendo assim, encontros que não promovem experiências também não produzem sentidos e, sem produzir sentidos, não produzimos os conhecimentos/relações com aquilo que nos atravessa, que nos faz pensar, que nos faz criar conceitos outros. Assim, experiências que envolvam a grupalidade, os encontros, experiências com o corpo, com a morte, com a natureza, com as sensações etc. não podem ficar restritas, aprisionadas em registros no papel sulfite xerocopiados.

E foi percorrendo vários *asteroides-mundos*, que pudemos perceber a constituição de docências ainda aprisionadas em modelizações que não equacionam modos de existências como inscrição de si e de mundo. Gallo (2002), inspirado em Negri, ajuda-nos a pensar esse devir-dogmático a partir da relação professor-profeta e professor-militante e salienta:

Toni Negri tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos

sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal ideia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam (GALLO, 2002, p. 170).

Além disso, Gallo (2002) aponta que, para o devir-docência dogmático, é possível outras desterritorializações que efetuam práticas menores de ser professor e potencializam uma vida ativa do ponto de vista educativo e formativo que atualiza forças que produzem políticas para uma educação que se faz pelas impossibilidades, invisibilidades, inconformismos, apostando num devir-militante da docência:

[...] professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente (GALLO, 2002, p.171).

Para além dos devires visitados pelo Pequeno Príncipe, as “pessoas grandes” docentes enunciam possibilidades outras de subjetivações que potencializem os modos de existências docentes a partir de devires que efetuam condições de afirmar a vida na sua potência inventiva. Ao indagarmos: como *artistar* a docência? Como produzir potência nas relações com o povo criança? Como tornar o corpo docente em corpo aprendente com as crianças? Como aprender com as crianças nas experiências cotidianas nos CMEIs? Como se constituir docente na diferença e da diferença? Como as “pessoas grandes” docentes se singularizam sem se tornar individuais? Quem seria, portanto, o docente da diferença? Encontramos com Corazza (2008) alguns deslocamentos possíveis, para além dos visitados pelo Pequeno Príncipe, que abrem possíveis (des)caminhos para experienciar uma docência ativa que afirma a vida.

I⁶⁹. Devir-enxame. O devir-docente começa pelo devir-enxame de partículas.

II. Devir-atmosfera. Neste devir, o importante não está no sujeito, como ponto ou centro, mas naquilo que se passa entre os docentes e seus corpos: um acontecimento impessoal.

III. Devir-olho. Possuindo um olho que não pára nos indivíduos, esse devir vai aos acontecimentos puros e aos outros devires, que funcionam por meio de potências afectivas (com poder de afectar e de ser afectadas), nas fases de um processo de individuação. Devir-potência, que descobre sob ‘as aparentes pessoas a potência de um impessoal, que de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: um homem, uma mulher, um animal’ (Deleuze, 1997, p.13). Arte é o nome desse reino de individuações sem sujeito, que é percorrido por: uma docente-hora-do-dia; um docente-ponto e outra docente-brilho compondo telas; um docente-ritorno que assobia um tralalá (cf. Costa, 2006); um docente-rua e outra docente-nua; um docente-olhar e outra docente-haica; um docente-infantil e outra docente-anil; um docente-poema e outra docente-romance; um docente-puma e outra docente-pluma; e assim por diante.

IV. Devir-traços. Não basta afirmar que o docente é impessoal, como oposto ou ao lado das individuações subjetivas, já que é cada elemento seu (mesmo o rosto, sentimentos, cores, desejos) que se torna singularidade impessoal. De um docente em devir-impessoal, no qual acontece a emergência de traços circunstanciais (que são de outra ordem que os processos pessoais), elimina-se todo recurso ao geral (Docente), pois a sua singularidade não é da ordem do indivíduo, mas dos acontecimentos e das atmosferas (cf. DELEUZE, 1997; DELEUZE 1998).

V. Devir-viagem. A artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional. Dimensão, para a qual, não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre: materiais, ruídos, acontecimentos. Em devir-trajetória, o docente dá partida a uma operação de individuação, que se desdobra e se individualiza em personagem e meio, e os conduz por uma via impessoal. Como, por exemplo, no trajeto da fabricação de um currículo, um docente depende da cartografia feita com mapas, caminhos, planos de viagem, encontros e muito pouco (quase nada) de memória. Assim como os ‘Desprendimentos: aprendizagens’ de Octavio Paz (1976,

⁶⁹ O referido “tratado” de devir sugere a ideia de traçar um plano de fuga/resistência aos documentos oficiais que fixam “identidades” docentes e forjam uma concepção de criança e enunciado infantil por meio de uma escrita que não afirma a vida em sua potência de existir.

p.170): 'Viajar não é morrer um pouco e sim exercitar-se na arte de despedir-se para, assim, já leves, aprender a chegar, aprender a receber'.

VI. Devir-gradiente. Definido, ontologicamente, pelas populações de afectos e de intensidades de que o docente é capaz, para esse devir, não há subjetividade, pessoalidade nem humanidade, pois é vivido num plano de vida pré-subjetivo: como grau de potência ou diferença intensiva.

VII. Devir-turbilhão. Trata-se do movimento de docentes, em efervescência do caos, que efetuam o trânsito das intensidades mais radicais.

VIII. Devir-bebê. Seguindo o último texto de Deleuze (2002), A imanência: uma vida..., o docente é dotado de uma vida indefinida – a vida de um bebê –, na qual os afectos e os problemas são transformados em signos puros da arte e em intensidades de um rosto (cf. Deleuze; Guattari, 1996). Rosto, que afirma a grandeza de uma vida.

IX. Devir-rede. Desde os conceitos de individuação e de impessoal, as singularidades extensivas (trajeto e meio) e as intensidades (afectos) introduzem-se na problemática do docente, fazendo com que ele não possa mais ser pensado sem os dinamismos dessa realidade complexa e diferenciada, que o tornam uma multiplicidade. Enquanto multiplicidade interconectada ou que vive entre multiplicidades, numa rede de conexões fora da qual não há individuação, o docente entra em movimentos que fazem dele um ser sempre agitado por intensidades (cf. Nodari, 2007).

X. Devir-grupo. Ao individuar-se, o docente integra uma problemática vasta e participa de amplos sistemas de individuação. Estabelece aí relações, de maneira que a sua realidade pré-individual reúne-se à de outros docentes, o que os leva a participarem de uma operação de individuação coletiva. Os processos de individuação supõem, assim, não um simples somatório de indivíduos, mas um estado trans-individual, dotado de potenciais de transformação e de constituição de novas individuações. Esse movimento vai em direção contrária ao que afirma um senso comum disforme, supersticioso, obtuso e equivocado epistemologicamente, alimentado por quem acredita que o indivíduo é um ponto de partida imediato. Desde o ponto de vista ético, no coletivo, a singularidade não apenas não se dilui, mas a vida em grupo é o momento de uma ulterior e mais complexa individuação. Na esfera pública, longe de ser regressiva, a singularidade é polida e alcança o seu apogeu pela atuação conjunta e pluralidade de vozes. Assim entendido, o coletivo não prejudica nem atenua a individuação, mas a persegue e aumenta a sua potência, desde que tal continuidade concerne àquela parcela de realidade pré-individual que o primeiro processo de individuação não resolvera. Logo, a instância do coletivo é ainda uma instância de individuação, na qual está em jogo a tarefa de dar, ao indivíduo, uma forma contingente e impossível de

confundir com o indeterminado, que precede a singularidade: 'Podemos chamar Natureza a essa carga de indeterminado' (Simondon, 2003, p.102).

XI. Devir-cristal. Consiste num devir movimentado por uma operação transdutora, a qual, mais do que ser aplicada à ontogênese, é a própria ontogênese, ou seja: uma 'operação física, biológica, mental, social'. Operação, por meio da qual, 'uma atividade se propaga gradativamente no interior de um domínio', e funda essa propagação 'sobre uma estruturação do domínio operada de região em região'. A região de estrutura constituída serve de princípio de constituição à região seguinte, ocasionando uma modificação que se estende ao mesmo tempo que a operação estruturante. O docente em devir-transdutor cresce e aumenta, desde um germe pequeno, no centro do seu ser, em todas as direções. Disso resulta 'uma estrutura reticular amplificante', em que cada camada molecular serve de base à camada em formação. Esse devir exprime não apenas a individuação orgânica do docente, mas também suas operações psíquicas, procedimentos lógicos e mentais; além de, quanto ao saber, definir os progressos de invenção: a qual 'não é indutiva nem dedutiva, mas transdutora', e corresponde 'a uma descoberta das dimensões segundo as quais uma problemática pode ser definida' (Simondon, 2003, p.112, p.113).

XII. Devir-escritor. Como na literatura menor (cf. Deleuze; Guattari, 1977), esse devir processa-se numa condição da linguagem que não aquela de um coletivo entendido como fundo social que fica em segundo plano. Utiliza o conceito de agenciamento não somente para apontar a existência de dois termos (1 docente + 1 docente), e sim para conectar heterogêneos, o que faz algo acontecer entre os docentes: uma operação de individuação que os cerca e arrebatada. Da mesma maneira que o escritor e os seus personagens são tomados num agenciamento coletivo de enunciação, o docente, em devir-escritor, não dá a palavra àqueles que não a possuem, mas encontra-se com eles. Encontro, sem o qual nada haveria, nem palavras.

XIII. Devir-prenhe. Desde que tem o corpo prenhe de devires, o docente encontra o seu pedaço de mundo-menor, o seu povo-menor, o seu currículo-menor, o seu aluno-menor, a sua aula-menor, o seu texto-menor. E torna-se tudo isso. A docência-menor expressa o conjunto desses encontros.

XIV. Devir-abertura. Devir que abre as subjetividades, os objetos e as palavras da docência a uma virtualidade que os extrapola, para além dos limites do individual e do meramente coletivo. O docente atinge, assim, processos e acontecimentos que transformam relações, saberes, exercícios, livros.

XV. Devir-infinitivo. Sendo o princípio de individuação a origem da hecceidade, a forma verbal do infinitivo (chegar, encontrar, planejar,

ensinar, escrever, etc.) apreende as singularidades de sentido e o tempo do acontecimento puro da docência, independentemente de coordenadas espaços-temporais. Na mesma direção, o docente verifica que nomes próprios, artigos e pronomes indefinidos designam individuações por hecceidades (cf. Deleuze, 1998); pois, nomear algo (como uma invenção um cálculo, uma operação curricular) é recolher na linguagem traços evenemenciais, que se encarnam no designado e encontram sua individuação no agenciamento do qual fazem arte.

XVI. Devir-larvar. O docente não coincide com aquele individuado, senão contém em si uma proporção irreduzível de realidade pré-individual, que passa pela operação de individuação, sem ser efetiva ou totalmente individuada. Nesse devir anfíbio, brilha o aspecto individuado do docente: o tecido íntimo do sujeito.

XVII. Devir-anônimo. Aqueles que persistem no erro de assimilar o sujeito ao docente individuado não atentaram suficientemente para a sua realidade pré-individual e ignoram o que nele é meio. Condenam-se, assim, a não encontrarem jamais a via do trânsito entre interior e exterior, entre Eu e Mundo.

XVIII. Devir-frágil. No domínio do sujeito-docente, a coexistência do pré-individual e do indivíduo é mediada pelas emoções e paixões, que assinalam a integração provisória dos dois aspectos; além de, também, ser mediada por um eventual desapego, já que não faltam crises, recessões, catástrofes. Inclusive, para o docente, resta medo, pânico, angústia, na medida em que ele não consegue compor os aspectos pré-individuais da sua experiência com aqueles já individuados. O docente sabe que, entre a sua natureza pré-individual e o ser, é o aqui-e-agora que é individuado; mas reconhece também que esse aqui-e-agora pode impedir uma infinidade de outros aqui-e-agoras virem à tona. Dá-se conta, assim, que a individuação nunca está garantida de uma vez para sempre, visto que ela pode fragilizar-se, trincar, romper-se, estalar, reduzindo os aspectos pré-individuais da experiência a uma singularidade apenas pontual.

XIX. Devir-abolição. Concerne a uma vida enquanto expressa. A expressão *homo tantum* (homem simplesmente) abole a pessoa, lapida o seu poder de dizer Eu, e faz emergir uma quarta pessoa, pela qual ninguém fala, da qual ninguém fala, mas que, todavia, existe: um extra-ser, como o acontecimento do qual o indivíduo se faz o sujeito (cf. Shérer, 2000). Esse indivíduo encontra aí a dispersão ou a elusão do sujeito, o ego dissolvido e o Eu rachado, como diz Deleuze (2002 p.12-14): 'a vida do indivíduo deu lugar a uma vida impessoal, mas singular, que desprende um puro acontecimento, liberado dos acidentes da vida interior e da vida exterior, isto é, da subjetividade e da objetividade daquilo que acontece. *Homo tantum* do qual

todo mundo se compadece e que atinge uma espécie de beatitude'. Em tal devir, o docente substitui o Eu-penso logo-sou, toda consciência de sujeito, sua individualidade maciça, molar (característica de uma pessoa artificial ou alegórica), por singularidades moleculares e moventes, destacadas de um campo transcendental. Um campo impessoal, que junta o mais impessoal com o mais singular, e onde as singularidades são verdadeiros acontecimentos transcendentais (nem individuais nem pessoais), que presidem a gênese do indivíduo.

XX. Devir-alquimia. Este devir liberta o docente do peso das normas, das obrigações do comportamento social, do sujeito pessoal, de tudo que o estrutura fixamente. Sua natureza (aberta por um vazio, quando a linguagem falta) movimenta-se como dinamismo e potência, dos quais ele é expressão imanente. Ocupa, assim, um lugar alquímico de criação. Lugar operado pelo impessoal onde coisas e palavras se trocam. Lugar, nem exterior nem interior, abandonado tanto pela subjetividade como pela objetividade. Lugar, no qual o acontecimento incorporal eclode, abre a região do sentido, opõe-se à incerteza das determinações do verdadeiro e do falso, do bem e do mal. E, assim, de banal, vulgar, lamurioso, o docente, com os seus devires, converte-se em índice da mais alta potência: a evidência da singularidade não perecível e insubstituível de uma vida de docência (CORAZZA, 2008, p. 100 - 105).

Assim, para cada devir que despotencializa nossa potência docente de agir, apostamos nos que potencializam nossa existência e, então, ao invés de um devir-monarca um devir-democrático, de um devir-narcisista um devir-grupo, de um devir-equilibrista um devir-artista, de um devir-molar um devir-riso, devir-abolição, devir-frágil, de um devir-prescrição um devir-invenção, devir-alquimista, de um devir-dogmático um devir-militante, devir-viagem, devir-abertura, devir-nômade. Entre muitos outros que as “pessoas grandes”, em seu devir-docência, agenciados pelos devires menores do povo criança, sejam capazes de produzir.

Imagem 37__ A caixa de Jéssica



6 SE TU VENS, POR EXEMPLO, ÀS QUATRO DA TARDE, DESDE AS TRÊS EU COMEÇAREI A SER FELIZ!

Quando o tempo passa e leva o instante, há sempre um entre-tempo para trazer o acontecimento.
(DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Suspense, falas embaralhadas, gritos, algazaras... O que pode um acontecimento? “Nada se passa, e todavia tudo muda, porque o devir não pára de repassar por seus componentes e de conduzir o acontecimento que se atualiza alhures, a um outro momento”(DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 204). As experiências nos tornam mais sensíveis aos afetos do povo criança, na potência de suas invenções, dos seus gestos brincantes, da língua que gagueja, das fantasias que se tornam reais, enfim, de um amontoado de afetos que se misturam e já não sabemos qual fio seguir. Talvez seja esse o sentido do “*desa(fio)*”: não saber qual fio seguir. São tantos... Começaremos pelo meio, pelas linhas de fuga, que traçam mapas intensivos e extensivos e cartografam os processos vividos nos cotidianos do Território-CMEI *Elaión*, a fim de acompanhar linhas de vida e afetos que engendram produções de sentidos nas experimentações curriculares com crianças e docentes.

Nesse mesmo movimento, seguindo as linhas que contornam os enunciados do “povo criança”, buscaremos um acolhimento-dialogado⁷⁰ (CARVALHO, 2009) cujas ferramentas literárias, artísticas, imagéticas serão disparadoras para as conversações com as crianças e docentes. Assim, ao percorrer linhas intensas de um currículo imanente, vamos nos lançar num *entre-tempo* para rasurar linhas endurecidas dos currículos-prescrição que muitas vezes impedem a inscrição de si e de mundo das crianças e dos docentes. Na potência de produzir um currículo-acontecimento foi que nos deslocamos em meio a uma superfície de aderência para desenhar paisagens que traçam outros possíveis que desterritorializem imagens molares, dogmáticas, que não concebem as produções curriculares no seu plano imanente. Foi assim, que nos emaranhamos nos diversos e diferentes fios que tecem modos de acontecimentos em meio aos encontros com as crianças, com as

⁷⁰ Buscamos com as professoras pensar movimentos que desestabilizassem as “atividades convencionais” (folhas xerocadas, cópias, memorizações etc.) planejadas para as crianças por meio das capturas de seus enunciados. Envolvemo-nos com as docentes dos Grupos V, numa tentativa rizomática de apostar em possibilidades inventivas com as crianças de modo que, por meio da fabulação, as crianças pudessem compor sentidos no seu mais alto grau de potência.

fantasias, com as histórias, com os pátios, com os risos, com as inquietações, com pensamentos outros do povo criança e das “pessoas grandes”, e nos perguntamos: o que pode um encontro? O que pode uma história? O que uma caixa?

6.1 O QUE PODE UMA CAIXA?

Imagem 38__ O que pode uma caixa?



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

A caixa sempre nos remete à ideia dos tesouros, das surpresas, das novidades, das expectativas... Enfim! A caixa é como um baú onde guardamos nossas histórias, nossos sonhos, desejos, segredos... Sempre há o que se guardar. Mas com as crianças há sempre o que escapar da caixa. Espinosa, em seu livro *Ética*, ao falar de corpo, aborda sobre o que pode esse corpo. Assim, seguindo pela esteira do filósofo, usaremos esse conceito/noção para forçar a pensar o que pode uma caixa.

Para Espinosa (apud DELEUZE; GUATTARI, 1997c), não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afetos, como eles podem ou não se compor com outros afetos, com os afetos de outro corpo, seja para destruí-lo, seja para ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente (CARVALHO, 2012, p.10).

Hora da roda! A “pessoa grande” docente anuncia:

__Gente, hoje terá uma visita muito bacana aqui, na sala.

Corações aflitos! Quem? Aonde? É um bichinho? Um palhaço? Uma tartaruga? Fala logo, tia! As vozes não paravam de tagarelar o que poderia acontecer de tão inusitado naquela tarde.

__Nós trouxemos uma coisa pra vocês!

__ *Olá, pessoal, tudo bem? ! (Pequeno Príncipe).*

__ *O que tem nesta caixa? (povo criança)*

__ *O que vocês acham que tem? ! (Pequeno Príncipe).*

__ *Pirulitos, tartarugas, ursinhos, comidas, doces, vestido de princesa, cachorrinho, carrinho, sorvete, música, violão, cartinhas, histórias...*

__ *acertou quem falou história! (Pequeno Príncipe).*

EHHHHH! (povo criança).

__ *Abre! Abre! Abre! Abre! Abre! Abre! Abre! Abre! (povo criança).*

Eis que sai de dentro da caixa um livro de história, 'A caixa de Jéssica'.⁷¹

Imagem 39__ Capa do livro *A caixa de Jéssica*



Fonte: Disponível em: <http://www.ftd.com.br/detalhes/?id=4855> Acesso em: 15 ago. 2015.

Ao ouvir a história, o povo criança remete seus olhos vidrados e os ouvidos atentos, anunciando um corpo vibrátil que, ao mesmo tempo em que ouve atentamente a leitura do livro, a imaginação flui, os sentidos se aguçam, os afetos atravessam, as crianças entram em devir com a personagem e, quando se dão conta, já estão imersas numa fabulação *crianceira*. Assim, a partir da história, as crianças enunciam, por meio de um agenciamento coletivo, desejos em experienciar as afecções da história sentidas pelas crianças e vividas por Jéssica no livro.

Jéssica. Ser inanimado que ganha vida nas vozes, nos gestos, no imaginário das crianças. Boneca-força, boneca-amiga, boneca-experiência, boneca-devir, devir-

⁷¹ “A caixa de Jéssica” é uma história que fala de uma menina que queria muito ter amigos na escola. Ela, a Jéssica, usa uma caixa para colocar dentro tudo que ela acha que seria interessante para conquistar amigos. Após várias tentativas frustradas para conquistá-los, descobre, sem querer, que mais importante que coisas, para conquistar amigos, era ela mesma.

boneca das crianças que se enlaçam em experiências múltiplas, alegres, inventivas e afetivas e do devir-humano da boneca que possibilita conexões entre heterogêneos. Potência que se afirma no seu mais alto grau ao encontro com forças que aumentam a alegria. Potência que cria e “[...] transforma os bonecos em intercessores, em personagens conceituais que interceptam, deviam a composição do currículo” (KROEF, 2004, P. 562).

Imagem 40__ Acontecimento de Jéssica



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Jéssica sai da caixa e surge como um acontecimento. A personagem conceitual ganha vida pelos afetos e perceptos do povo criança e potencializa os encontros com “pessoas grandes” mergulhando em mundos que agora se atualizam ganhando forças nos processos imaginativos, criativos e inventivos que rompem com as lógicas endurecidas de currículos para crianças que estão aprisionados por modelos escolarizantes.

O Território *sala-mundo* fica tomado pelos contágios que o povo criança e “pessoas grandes” docentes agenciam pelo *acontecimento* de um devir-inventivo que rompe com os modelos convencionais que estão capturados pela perspectiva dos eventos. No entanto, os “possíveis” se bifurcam pelas práticas docentes que se reinventam

em modos mais alegres de estar no mundo em composição com o povo criança, com as “pessoas grandes”, com o livro, com as experiências e outros mais. Todos em devir-contágio, afetando e sendo afetados pelo devir-criança da experiência-fabulação.

Imagem 41__ Encantamentos pela boneca em devir



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

A potência da boneca-personagem abre caminhos para os segredos, fantasias, sonhos, angústias, ou seja, afetos que muitas vezes ficam invisibilizados nos *espaçostempos* educativos. Tais experiências produziram no povo criança aberturas para mundos outros que nos convocam a desterritorializar pensamentos-ideias fechados em noções recognitivas que não despertam nossa sensibilidade de compreender que as experimentações vividas dentro e fora do Território-CMEI produzem sentidos com as crianças nos processos educativos.

Essa condição movimenta pensamentos e nos faz entender que as crianças não chegam aos CMEIs como uma caixa vazia em que as “pessoas grandes” docentes irão depositar seus achismos, conteúdos, valores, princípios. O povo criança é um povo guerreiro, militante, resistente e foge por meio de linhas mais flexíveis e sensíveis, desenhando traçados menores como possibilidade de fugas aos que tentam impor a elas modos endurecidos de produzir currículos que não potencializam as experiências. Ao contrário, vimos que o que está em jogo nos enunciados infantis fica muitas vezes distanciado do que hegemonicamente está

estabelecido nos regulamentos prescritivos. O povo criança agencia os devires docentes das “pessoas grandes” num devir-cartógrafo e delinea paisagens em composição com os diferentes territórios existentes no CMEI*aíón* que entram em relação com as forças que se constituem desses encontros. Encontros que produzem potência e aumentam nossa força para agir e existir de modos outros num movimento *aiónico* de estar no mundo e, num devir-nômade, desterritorializa conceitos, por meio de um modo de inscrição de si-mundo, que agenciam possibilidades de reinvenção. Assim, o encontro-acontecimento impulsionou no Território-CMEI*aíón* um modo de *criaión e inventaión e cartografaíón e existión e expressaión e desejaión e...*

Imagem 42__ Jéssica vai ao pátio



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

No *território-pátio*, as crianças compartilham suas histórias com a boneca que, em seu devir-humano, compõe com o povo criança troca de afetos que convocam a pensar um percurso aprendente que se relaciona com tudo aquilo que fomenta a pensar, pensar que as crianças são agenciadoras dos desejos coletivos, dos modos de aprender na escola/CMEI. A experiência com Jéssica e sua caixa possibilitou cartografar linhas de desejos pulsantes, ora apagadas, ora despotencializadas por práticas/concepções/currículos que não enobrecem o devir-criança na sua potência de compreender que a infância produz substâncias que são importantes para uma vida que proporcione alegrias, descobertas, “possíveis”, uma vez que, quando somos capturados pelo engessamento da *adultocência*, essas substâncias ficam

cristalizadas e não mais nos permitem aberturas para mundos outros. Nesse sentido, afirmamos com Richter e Barbosa (2013, p. 8) que

A infância constitui para todos uma caixa, uma caixa imaginária onde permanecem registradas as experiências, onde se recorre sempre que se deseja encontrar tesouros, pedaços de infância, vozes da infância. Pedaços e vozes de infância que são tão preciosos e mágicos que, em alguns textos, podem ser usados como remédio para curar.

Imagem 43__ Aberturas... Abrindo caixas



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Experienciando as “aventuras” com a boneca, as crianças puderam compor com a caixa de Jéssica as suas caixas e compartilhar o que gostariam que tivesse dentro dela. Uma emoção transborda a atmosfera do Território-CMEIaión e faz da brincadeira um aprendizado de praticar a vida nos seus aspectos solidários e coletivos. Além da caixa da Jéssica, a caixa do povo criança também continha os mais diversos signos que expressavam modos distintos de estar no mundo. Balas, bombons, carrinhos, bonecas, vestidos, saia, cola, pontas de lápis, tesouras, figurinhas, escova de cabelo, ímã de geladeira, canetinha falhada, moedas, papel picado, ursinhos e até mesmo uma caixa vazia.

O Pequeno Príncipe, ao ouvir o que cada um havia trazido para compartilhar com seus colegas, depara-se com uma caixa vazia: Por que sua caixa está vazia? ***Não está vazia. Ela está cheia, só que por fora!***

As crianças rompem com o esperado e nos convocam a problematizar o “fora” como possível de estar cheio e, com a força de seus enunciados, dão visibilidade ao que não consideramos possível. Nesse sentido, elas cortam com as cristalizações que nos habitam e nos dão pistas para pensarmos que “[...] o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos” (BARROS, 2010). Infinitas possibilidades de nos enchermos de vazios... Retalhos de papéis coloridos e picados, retalhos de tecidos, botões, purpurina etc. A caixa estava ornada com diferentes materiais. Segundo a criança, cada material daquele foi dado por pessoas que gostavam muito dele (a avó, a mãe, o tio, a tia e a irmã). Observamos, assim, que os materiais produziam sentidos com as crianças que agenciavam seus afetos familiares e estes não se distanciam das relações com os processos aprendentes do Território CMEI*aión*. São sempre arranjos maquinais de enunciação.

Assim, os personagens [...] são agentes de enunciação e todo enunciado é produto de um arranjo maquinais, de agentes coletivos de enunciação. Agentes entendidos como multiplicidades. O conceito é criado, os personagens conceituais são inventados e o plano é traçado (KROEF, 2004, p. 564).

Traçados alguns trajetos em meio aos enunciados coletivos do povo criança, a boneca-conceito entra em movimentos nômades que a levam para além dos muros do Território-CMEI*aión* e possibilitam encontros com as “pessoas grandes”__ famílias do povo criança.

Tia, a Jéssica vai ficar na nossa sala? Ela pode ir à minha casa? Meu irmãozinho quer conhecer a Jéssica! Ela pode dormir na minha casa? Tia, a Jéssica fala? Tia, se você deixar a Jéssica comigo um ano, eu levo ela pro Rio de Janeiro comigo! O que ela gosta de comer? Tia, a Jéssica solta pum? Ela tem namorado?

Imagem 44__ Experimentações fora do Território-CMEIaión.



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

As experiências com a boneca-conceito extrapolaram os muros do Território-CMEIaión e se expandiram até as casas do povo criança, onde foi possível compor afetos com as “pessoas grandes” de suas famílias.

___Minha filha amou a experiência. A escola ficou muito interessante pra ela. Ela fala na Jéssica o tempo todo. Nós também acompanhamos com ela essa aventura e embarcamos nessa história. A família ficou até mais tempo junta. Eu acho também que o trabalho na escola precisa trazer essa coisa da imaginação da criança, da fantasia, do faz de conta. Muito legal (“PESSOA GRANDE” mãe).

Imagem 45__ Experimentações nas dobras da escola



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

___Essa menina não desgrudou desta boneca em nenhum momento. Até pra dormir não largava a Jéssica. Ela está muito interessada na escola (“PESSOA GRANDE” mãe).

Perseguindo ainda linhas intensivas que ativam as enunciações do povo criança, foi solicitado que elas registrassem o que gostariam de colocar na caixa e, em seguida, o Pequeno Príncipe e a “pessoa grande” docente pediram que elas socializassem seus registros. Uma das fadas Winx, ao ler o registro, enuncia: **“Eu não quero colocar as coisas que eu gosto dentro da caixa, eu quero fora!”**. Contrariando a história da caixa de Pandora, o povo criança enuncia que os sonhos, desejos e esperanças precisam estar fora da caixa. Da caixa do nosso pensamento, das nossas certezas e de tudo que carregamos em devir-caixa, aquilo que precisamos dar a viver.

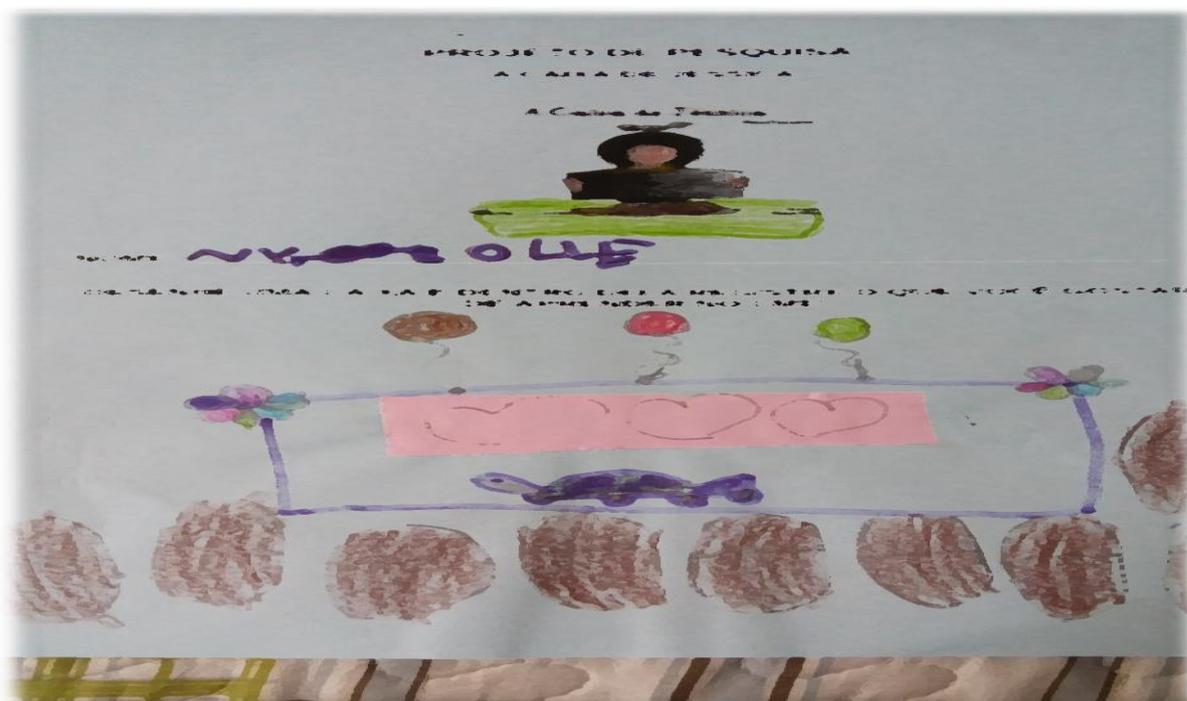
A história de Pandora foi contada pelo poeta grego Hesíodo, que viveu no século VIII A.C. De acordo com a obra, o titã Prometeu presenteou os homens com o fogo para que dominassem a natureza. Zeus, o chefe dos deuses do Olimpo, que havia proibido a entrega desse dom à humanidade, arquitetou sua vingança criando Pandora, a primeira mulher. Antes de enviá-la à Terra, entregou-lhe uma caixa, recomendando que ela jamais fosse aberta, pois dentro dela os deuses haviam colocado um arsenal de desgraças para o homem, como a discórdia, a guerra e todas as doenças do corpo e da mente, mas um único dom: a esperança. Na metáfora contada pelos gregos, Pandora, vencida pela curiosidade, acabou abrindo a caixa e liberando todos os males no mundo, mas a fechou antes que a esperança pudesse sair. A caixa de Jéssica, em seu devir-abertura, subverte essa metáfora e, ao contrário de Pandora, liberta, solta as inventividades, as criações, os desejos e, claro, a esperança. Esperança de encontros que produzam currículos agenciados pelo povo criança que afirmem a vida na sua imanência, nos seus afetos, na sua potência.

Imagem 46__ Esperança fora da caixa



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Imagem 47__ Cuidar dos bichinhos



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Registros escritos, falados, cantados, fabulados. Seja qual for o modo, o que importa são os enunciados invisibilizados, marginalizados que povoam os cotidianos dos CMEIs e nos dão pistas para investir em informações tão importantes que sinalizam para a docência práticas educativas em meio à vida. É preciso, mais que “cumprir”

programas imensos e exaustivos com as crianças numa tentativa escolarizante dos processos de aprender e ensinar, movimentar os vulcões do pensamento e sair daquilo que nos acomoda. Nesse sentido, faz-se necessário fazer uma escuta sensível sobre o que as crianças dizem.

O que dizem as crianças?

Após a contação das partes da história “A caixa de Jéssica”, a “pessoa grande” docente fazia algumas perguntas de modo a provocar o povo criança a dizer o que eles pensavam acerca dessas partes. Assim, perguntas eram lançadas e, como uma tempestade de ruídos, as crianças respondiam:

“Crianças, após ouvirem um pouco da história de Jéssica, desenhem o que vocês gostariam de colocar na caixa”:

Bolinhos, bonecas, pipa, Bem 10, Maxteel, minha casa e minha mãe, Isabelle e a professora, boneca e castelo, tartaruga, meu pai, eu quero o que eu gosto fora da caixa.

“Se o CMEI fosse uma grande caixa, o que deveria ter nessa caixa?”

Comidas gostosas, chocolates com morangos, parque de diversões, picolé, cupcake, piscina, campo de futebol, castelo de atividades, piscina e casinha, bonecas, comidas gostosas, uma casinha, ninja azul, mais festas, muitas histórias, alegria.

“Desenhe uma caixa e dentro dela registre o que você gostaria de aprender no CMEI:”

Vôlei e mais brincadeiras com bonecas, brincar mais de bonecas e aprender letra cursiva, como cuidar de coelhinhos, fazer roupas pra Jéssica, jogar bola, fazer Matemática e cuidar dos cachorrinhos, fazer Matemática e cuidar de borboletas, aprender a história da Jéssica e contar pra minha mãe, aprender a fazer uma ginástica diferente, não fazer bagunça.

“Agora, desenhem ou escrevam o que vocês gostariam que um amigo colocasse nessa caixa.”

Amizade, pônei, carrinho, brinquedos, ele brincar comigo, joguinho, alegria, Patati e Patatá, carro, videogame, um diário com segredos dos amigos, carinho, menos briga,

As falas se misturam e enunciam o que o povo criança traz como importante, de modo que a escola potencialize os enunciados menores como força nos processos educativos que engendram a vida em meio aos desejos, amizade, família, alegria, afetos, cuidados e fazer romper com os modos que condicionam os aprisionamentos, quando enunciam que desejam sair da caixa. Essa enunciação coletiva revela uma grupalidade que move os afetos a partir de um coletivo que deseja que os processos educativos aconteçam em meio a uma vida imanente. Para Deleuze e Guattari (1997), o afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica; ele é “[...] a efetuação de uma potência de matilha” (PARAISO, p. 21).

Imagem 48 __ Se Jéssica fosse criança



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Muitas vezes a gente fica desesperada pensando: o que eu vou trabalhar com as crianças? Qual projeto irei desenvolver com elas este ano? Procuo na internet, com as colegas, enfim, às vezes fico até abril sem saber o que trabalhar, qual o projeto, desenvolverei com as crianças. E, no final, estou eu lá, capturada pelas xerox, pela cópia nos cadernos, mesmo propondo um trabalho diferenciado com elas. Com a Jéssica, foi interessante, porque não havia de antemão um roteiro preestabelecido. À medida que a história ia sendo contada, eles já diziam as possibilidades do que poderia acontecer. É de fato a gente deixar que a crianças falem o que querem, como querem e nós, professoras do grupo V também ficamos mais contentes, porque não precisamos ficar naquele desgaste sem fim de ficar controlando o comportamento das crianças. Aprendemos com elas, sabe? É possível! (“PESSOA GRANDE” docente GV).

Essa parceria de pensar junto foi bacana, porque, quando a escola é pesquisada ou o pesquisador fica analisando o que a gente faz ou deixa de fazer ou faz o que bem entende e vai embora... Esse trabalho foi legal. Pensado junto! Planejado junto! Foi possível fazer muitas coisas legais, fantasias se tornaram reais. O pique-nique, o aniversário, a história saiu do livro, as professoras das outras turmas saíram de suas salas e quando nos demos conta o CMEI estava inteiramente envolvido por causa das crianças que falavam o tempo todo da caixa e da Jéssica. Poderia ter sido o ano todo. Mas foi bom! (“PESSOA GRANDE” docente GV).

Outra coisa, que me colocou a pensar foi sobre as Winxs. Como eu pude não me dar conta! Eles enunciaram isso o tempo todo, por exemplo e eu envolvida com o que “eu” teria que propor para eles. É aí, que eu entendo que tem que ser pensado com eles. As crianças enunciam não é só falando, mas brincando também. (“PESSOA GRANDE” docente GV).

Imagem 49 __ Piquenique com Jéssica



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Os enunciados das “pessoas grandes” docentes estão encharcados de alegria, encantamento, provocações produzidos pelos bons encontros entre a pesquisadora-cartógrafa e o povo criança do Território-CMEIaión que, em composição, puderam experienciar movimentos de fabulação, de afetos, de amizade, de invenção que aumentaram a potência de agir nos processos educativos como força para inventar currículos outros que ativem modos de existências mais alegres e que anunciem a vontade de escola por meio da ocupação das brechas mas tentativas de silenciamentos dos docentes. Esses bons encontros possibilitaram movimentos que

escaparam da escolarização e das atividades “especiais” que só podem ser feitas quando um calendário especifica um evento, uma data “especial”, para tornar-se práticas de uma educação que se importa com os acontecimentos (des)importantes, invisibilizados, menores. Desterritorializar práticas curriculares e produzir currículos-nômades, currículos-rizomas, currículos-caos.

É agora! O que vai acontecer? Será verdade? Mas ela está sumida. Foi tomar banho! Mas ela é de pano. O que que tem? Pra ela está sumida assim, só pode ter matado ela! Credo... Hoje é o aniversário da Jéssica. É mesmo!

Jéssica se despede do encontro com as crianças fazendo uma festa de aniversário. E, assim, o devir-humano da boneca ganha força mais uma vez pelos agenciamentos das crianças ao comemorar um aniversário sem idade. Não importa que idade tenha Jéssica ou que não tenha idade nenhuma, importa que ela também faça aniversário e celebre com o povo criança os “possíveis” da infância que afirmam a vida, não somente por um tempo cronológico determinante de um tempo corporal, mas celebrar a vida como incorporal, como intensidade, como modo de anunciar a alegria, os afetos, a própria vida.

Imagem 50__ Aniversário da Jéssica



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

A expectativa se acende e o tempo se torna interminável!

__Tia, que horas que é o aniversário?

- __ **Quatro horas.**
- __ **São que horas agora?**
- __ **Agora são duas e cinquenta e quatro.**
- __ **Falta muito ou pouco?**
- __ **Depende. Se você ficar ansioso, não vai chegar nunca.**
- __ **O que que é ansioso?**
- __ **Ficar inquieto, sem paciência.**
- __ **Mas eu não consigo. Só penso nisso. Acho que estou feliz!**

O Pequeno Príncipe se recorda do seu encontro com a raposa e começa a compreender quando ela disse a ele que, ainda que não estivesse com ele, ele se lembraria dela. Isso nos força a pensar no *entre-tempo*, na força do acontecimento como potência de uma vida alegre e disposta, da duração do instante que nos habita e nos fortalece para investir na docência como força transformadora de uma sociedade que só fala do que entristece, do que tira o ânimo, daquilo que nos rouba a alegria, que nos desqualifica, do que empobrece os nossos *saberes-fazer* e nos mata pouco a pouco, furtando-nos do que temos de melhor.

__ O bolo é de verdade? Pode comer? Eu nunca tive festa de aniversário! Eu adoro festa. Nós vamos comer a cara da Jéssica! Vai ser o bolo mais gostoso que já comi. Eu nunca vou esquecer Jéssica, porque eu queria que o CMEI fosse sempre assim.

Importa, nesse sentido, que as experiências tecidas nesta cartografia impliquem, sobretudo, uma transformação no nosso próprio pensamento: deixar-nos afetar pelos bons encontros que os cotidianos escolares/CMEI nos proporcionam. Assumimos com Paraíso (2016, p. 02), que o que nos importa nesta expedição cartográfica seja:

Acompanhar e registrar as linhas de uma prática docente e suas composições: com as crianças, com aquela criança, com a alegria, com a música, com outras professoras, com aquele autor ou autora, com um livro, com as matérias, com o currículo... Estas questões movem esta escrita e, ao mesmo tempo, fazem movimentar o meu próprio pensamento.

Imagem 51__ A boneca e os meninos



Fonte: Arquivo (diário de bordo) da pesquisadora.

Boneca-desvio que, além de provocar cortes nos modelos aprendentes, sensibiliza os afetos que perpassam por questões do sexismo tão presentes nos Territórios-escolares que impedem experiências que abrem possíveis para modos outros de inscrição de si-mundo.

Assim, apostamos nos acontecimentos como encontros. Encontros que visibilizam os enunciados infantis que estão o tempo todo povoando o Território-CMEI *aión* por força de um devir-minoritário e de um devir-revolucionário que inventam modos para existir de maneira diferente cada vez que são interpelados pelo sistema de uma educação maior. É forçar pensar de fato o que pode uma caixa, o que pode uma boneca, o que pode uma personagem-conceitual, o que pode um acontecimento, o que podem os devires, o que podem os currículos, o que pode a docência, o que podem os desvios, o que podem as escolas públicas, enfim, é preciso estar sensível para perceber e se deixar agenciar por esses microdevires, por esses “o que pode?”.

7 É PRECISO QUE EU SUPORTE DUAS OU TRÊS LARVAS SE QUISER CONHECER AS BORBOLETAS



*Uma rã me pedra.
Um passarinho me árvore.
Os jardins se borboletam.
Folhas secas me outonam.
(BARROS, 2000)*

Considerando que os jardins, bem como suas flores e rosas podem ser pessoas, afetos, ideias, devires, podemos nos considerar “*borboletados*” na condição que esse devir-borboleta nos ocasiona. Ao percorrer a leitura do texto de Castro (2010), intitulado “A arte de caçar borboletas”, a autora relata a experiência de Benjamin em *Infância em Berlim por volta de 1900* “[...] quando ele recorda que costumava perseguir borboletas em suas ‘ardorosas caçadas’ infantis” (CASTRO, 2010, p. 223). Assim, a autora, ao trazer essa experiência de Benjamin, problematiza: “[...] como afirmar [...] o devir-borboleta do menino, seu transforma-se em borboleta [...] se a criança não se transforma “realmente” em borboleta, onde repousa a realidade e a verdade deste processo de mimetização?” (CASTRO, 2010, p.227). Castro afirma que a caça às borboletas é uma revelação filosófica porque se desdobra em um espaço complexo. Nesse sentido, ao relacionar essa proposição feita a partir do relato de Benjamin com o conceito de devir em Deleuze, afirma que:

[...] o conceito deleuziano de *devir*, espécie de “núpcias entre dois reinos”, oferece boas pistas. Em *Mil Platôs*, Deleuze fala que no *devir* nos deparamos com um ‘espaço liso’ que permite passagens. Intenso e não extenso, esse espaço pode ser pensado como um ‘mar’. É por isso que ‘o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e os barulhos, as forças e qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo’ (CASTRO, 2010, p.227).

Seguindo a inspiração da autora em Deleuze, que deslizamentos são possíveis para afirmarmos os processos formativos da docência num movimento metamorfoseado pelas enunciações do povo criança em devir-borboleta? Para conhecer as borboletas, modos de existir mais potentes fazem-se necessários para que, num movimento transformador, os docentes invistam em devires-borboletas e conectem *planetas-mundo* inventivos de um povo criança que desmonta ideias fixas, engessadas por modos molares de um padrão *adultocêntrico*. Nesse sentido, o trabalho ganha força ao escapar das formas dominantes para adentrar em universos informes e, como diz Benjamin (CASTRO, 2010), permitir que as borboletas nos atraiam para “lugares ermos”, longe dos caminhos bem tratados do jardim.

Nesse sentido, o povo criança se lança em voos e agencia modos outros de constituir uma vida aprendente mais potente, enunciando situações que potencializam os acontecimentos ao encontro, por exemplo, com signos literários que podem implicar possibilidades outras de pensar os processos formativos docentes e compor currículos que afirmam a potência de uma vida mais ativa. Assim, ao cartografar linhas de vida investidas em força-potência nos territórios que inscrevem possíveis percursos dos processos educativos, o trabalho propõe planos de intervenções, na tentativa de potencializar enunciações que deram pistas para um currículo que seja produzido na imanência dos encontros entre o povo criança e “pessoas grandes” e literaturas e brincadeiras e boneca e caixas e... Garcia (2014, p. 93-92) contribui com essa ideia ao nos ajudar a pensar que:

Os processos formativos, portanto, necessitam e, em grande parte, acontecem no e com os encontros. Encontro com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores, emoções, encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores os encontros produzem ‘marcas’ com as quais valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola.

Marcas de signos que remetem ao amor, morte, família, conflitos, céu, inferno, amizade, alegrias que são enunciados nos cotidianos escolares das crianças e produzem sentidos significativos para esse povo que vive a vida na sua mais alta intensidade, provocando saberes que produzam afecções e, para isso, “[...] precisamos resgatar o sabor do saber, que estão no desejo de mudar a vida” (TRISTÃO, 2005, p. 253), de transformá-la.

Os enunciados expressos pelas crianças nos seus mais variados estilos, em suas inúmeras possibilidades linguísticas, artísticas, cantadas, faladas, escritas, escapam da ordem, da conformação, do dogmático e é isso que potencializa este trabalho de pesquisa. Questões que estão para além de um modelo escolar, de uma regra, de perguntas e respostas prontas, óbvias, que reproduzem o já dito, o já pensado. Interessa-nos aquilo que está à margem, invisibilizado, desprezado e, portanto despotencializado como um modo de existência. “Poderia dizer que é na marginália, nos próprios terceiros mundos, nos próprios desertos (DELEUZE, 2002, p. 42) dos espaços e tempos da educação maior (GALLO, 2005:78) que esses conhecimentos se criam e recriam” (RIBETTO, 2009, p. 19).

Imagem 52__ O devir-docência das "pessoas grandes" agenciado pelos devires-menores do povo criança



Fonte: Arquivo CMEI.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras,

revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto. (KOHAN, 2004)

Apostamos nesse devir-menor docente que, por força dos devires-crianças, nos convocam à militância, à resistências, numa docência revolucionária como modo de existência ativo, que nos constitui docente, também, pelos enunciados crianceiros que pulverizam nossos cotidianos. Enunciados muitas vezes expressados pelos silêncios, por “gritos fechados” (“pessoa grande” gestora, 2015), pelos distanciamentos, por corpos despotencializados, submetidos a padrões que não afirmam uma vida que canta, que dança, que fabula, que pensa, que transforma... Que revoluciona! Que as nossas caixas sejam os “possíveis” da soltura. A caixa é a própria infância, o carneiro, as experiências disformes e inesperadas. O que importa que esteja dentro da caixa são os sentidos que produzimos, aquilo que criamos de significativo na relação entre crianças e docentes nos processos educativos menores.

Assumindo que uma educação menor se faz a partir de desterritorializações, de questões com ramificações políticas e de cunho coletivo, essa educação busca, por agenciamentos outros, linhas de fugas outras, busca “[...] docência como território de desterritorializações e reterritorializações, como espaço de criação; como um lugar em que encontros são possibilitados, afectos potencializados, conexões são feitas” (PARAÍSO, 2016, p.). Nessa perspectiva, a (in)conclusão deste ensaio se apresenta também como “[...] escritura menor: impura, livre, fragmentária, parcial, despreocupada com a organização progressiva começo-desenvolvimento-fim, feito na interrupção e na descontinuidade” (RIBETTO, 2009, p. 21).

Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade. Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo. (GALLO, 2002, p. 172173).

(Des)forma que escapa às normas de uma pesquisa que se parece com um pacote comprado em qualquer agência de turismo das academias científicas globais. Traço sempre incompleto e rizomático que gosta de passear: talvez sofrer desse movimento – que é o acontecimento e as possibilidades de se criarem conhecimentos como vadiagem poética, como ampliação do político desferindo golpes no já dito, no já sabido, no que está arrumado. (RIBETTO, 2009, p. 25).

**A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não
aceito.**

**Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.**

**Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(MANOEL DE BARROS, 2010)**

O ensaio não termina aqui! Ele começa aqui! Queremos ver as borboletas! Caçar as borboletas! Devir borboletas! Queremos romper, desviar, quebrar, voar sem asas! Queremos metamorfosear! “A escrita não é alcançada quando não há mais nada a ser incluído. A escrita é alcançada quando não há mais nada a ser retirado”. (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY)

Imagem 53__ Caixa e aberturas e devires e enunciações e borboletas e...



REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES, Nilda. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de; ROMAGUERA. Alda Regina Tognini. Escritas (-) pesquisas, experimentar-te e(m) currículos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35., 2012. Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, Anped, 2012. 1 CD-ROM.

BARROS, Leticia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal**, Rev. Psicol., v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. p. 85.

BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. In: BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARROS, Manoel. Livro das ignoranças. In: BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya. v. 18. n. VII 1993.

BEAT, A. da; Uma experimentação filosófica na educação através de personagens conceituais. **Contrapontos**, Itajaí, v 4,n. 3, p. 561-576, set./dez. 2004

BETINA, Schuler. O cuidado de si e a docência no presente: possibilidades via as dissoluções genealógicas. Trabalho apresentado na X Anped SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

BRASIL. **Referenciais para o exame nacional de ingresso na carreira docente documento para consulta pública**. MEC/INEP. Disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016

CARNAVAS, Peter. **A CAIXA DE JÉSSICA** . Tradução de Rosana Rios. São Paulo: Ed. FTD, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo**. Universidade Federal do Espírito Santo XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – (Endipe), Campinas, Unicamo, 2012.

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

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

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 143-159, set./dez. 2014. ISSN 1645-1384

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Hermenêutica e transversão epistemológica: a questão da impermanência da verdade e do devir-outro na educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: Anped, 2013. 1 CD-ROM.

CASTRO, Cláudia Maria de. A arte de caçar borboletas. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CLARO, Ana Lucia de Araújo; CITTOLIN, Simone Francescon. O currículo na educação infantil: uma análise teórica. In: Trabalho apresentado na X Anped Sul, Florianópolis, outubro de 2014.

COSTA, Gilcilene Dias da. Labirintos do filosofar/pesquisar com Nietzsche e Deleuze. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37,2015, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia-GO, ANPED, 2015, 1 CD-ROM.

COUTO, Mia. **Se Obama fosse africano? e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. **O docente da diferença**. Originalmente apresentado na mesa redonda: “Currículo, diferenças e identidades”, no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. UFSC, Florianópolis, 2 set. 2008/2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

DALMASO, Alice Copetti. Literatura e devir-criança: experimentações e agenciamentos para pensar a educação. Trabalho apresentado na X Anped Sul,

Universidade Federal de Santa Maria- Florianópolis, outubro de 2014.

DEL PRIORI, M. **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo. Editora: 34, 1997.

(DELEUZE, G. Le bergsonisme. Paris: PUF, 1966).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 156.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1992. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1995. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1995. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1996. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1997. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** . Vol. 1, São Paulo, Editora: 34, 1995,

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: editora: 34 1995.

DELEUZE, G; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo capitalismo e esquizofrenia** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Ed 34, 2010. 2010. (Coleção Trans)

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

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

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Imanência, uma vida**. Rio Grande do Sul: Ed. e Realidade, 2002.

p. 3.

DELEUZE, Gilles. **Lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34,

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1977/1998.

ESPINOSA, Baruck de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

FERNANDES, Rosana Aparecida; MESQUITA, Ilka Miglio de. Poder não fazer. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, Anped, 2012. 1 CD-ROM.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica**. Rio de Janeiro: Rochelle. 2011.

FIORIO, Angela Fiorio Caliman. **Os usos de imagens na produção de conhecimento da infância**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

GALLO, Sílvio. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 18, n. 34, dez. 2002.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, v.27, n. 2, p. 169-178, jul./dez.2002.

GALLO, Sílvio. René Scherer e a filosofia da educação: aproximações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Fazendopensando práticas teóricas educativas nos/dos/com os cotidianos*. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I.B. (Org.) **Praticantes pensantes de cotidianos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

GOMES, Marco Antônio Oliva. **Devires em cor**: movimentos de vida pintados em cenas cotidianas das escolas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia

de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. Micropolítica: **Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Rolnik. 3. edição, São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 212

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. **O devir menor de Alice**: linhas de escrita, linhas de vida: sobre a aprendizagem da linguagem na educação infantil. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

HORÁCIO Luíz. **KAFKA por Deleuze e Guattari**. Disponível em: <<http://piauinauta.blogspot.com.br/2014/09/kafka-por-deleuze-e-guattari.html>> Acesso em: 15 jul. 2015.

KOHAN, Walter. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. Trabalho, apresentada no III Fórum do Ensino de Filosofia do Centro-oeste (Brasília, novembro de 2003) e no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Rio de Janeiro, maio de 2004). Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>> Acesso em: 10 de agosto de 2015.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KOHAN, Walter Omar Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento /**Educação e Realidade**, v. 2, n. 27, p. 123 – 130, jul./dez. 2012.

KOHAN, Walter Omar (Org.) **Lugares da infância**: filosofia. 2004. Fonte: Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAZZARATO, Maurício. **Signos, máquinas e subjetividades**. Tradução de Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. São Paulo: Edições Sesc São Paulo n-1, 2014.

LIMA, Márcia Fernanda Carneiro.; PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. À captura do INvisível em diálogo com os IN-visíveis da sala de aula. In: REUNIÃO NACIONAL

DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2014, São João del-Rei. **Anais...** Sudeste: Anped, 2014.

LIMA, Pedro Gomes. A educação menor para ser feliz: catando os piolhos, e... In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2014, São João del-Rei . **Anais...** Sudeste, Anped, 2014.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força-invenção da docência e da infância nos Processos de Aprenderensinar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37. 2015, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: Anped, 2015, 1 CD-ROM.

MACIEL JÚNIOR, Edson. **Lucidez-embriaguez, movimento e arrebatamento: homens, [semi]deuses que perambulam a educação menor num bairro de uma rede municipal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. **Cartografias com crianças: composições e paisagens que afirmam o desejo de uma vida contida**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. Infância: composições zigzagueantes de uma experiência "Plunct Plact Zum". In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012, 1 CD-ROM.

MESQUITA, Ilka Miglio de. Poder não fazer. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, Anped, 2012, 1 CD-ROM.

MUNHOZ, Angelica Vier; HATTGE, Morgana Domênica. Entre espaços e movimentos curriculares. In: Trabalho apresentado na Anped Sul, X, Florianópolis, outubro de 2014.

NUNES, Kezia. Rodrigues. **Infâncias e educação infantil: redes de "sentidosproduções" compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Fios de Temporalidades na Educação Infantil.

In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Glenda Matias de. **No descomeço era o verbo**: Um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Thiago Raniery Moreira de. **Theatrum curriculum: entre o ver e o pintar um currículo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, Anped, 2012. 1 CD-ROM.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **A docência como território de encontros, Experimentações e fugas**. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0015/3772/A_Docencia_como_Territorio_de_Encontros.pdf Acesso em: 04 de jun. de 2016.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia.; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

POZZANA, Laura.; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

REICHERT, Estela Elisabete. **Autoridade docente na educação infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização**. Dissertação de mestrado acadêmico. UNISINOS. 2015.

RIBEIRO, Cintya Regina. A Questão das "Práticas de pensamento" no debate curricular a partir do encontro Foucault-Cortázar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO , 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012, 1 CD-ROM.

RIBETTO, Anelice. **Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita**. Tese Doutoral Universidade Federal Fluminense.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Entre mia couito e Michel Vandebroek: outra educação da infância por inventar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia / GO. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013, 1 CD-ROM.

ROSA, Rebeca Silva Brandão. As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d'o pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. **Como uma onda**: zen surfismo. Produzido por Liminha e Lulu Santos. Estúdio de gravação WEA. Álbum Ritmo do momento 1983. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/lulu-santos/discografia/mtv-ao-vivo-10.html>>. Acesso em 21 jul. 2016.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

SCHULER, Betina. O cuidado de si e a docência no presente: possibilidades via as dissoluções genealógicas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SUL, X, 37.,2014,Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014.

SILVA, Adriana Maria da. O cuidado de si e a alteridade: sobre a possibilidade de uma formação ético-estética. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia / GO. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013, 1 CD-ROM.

SILVA, Sandra Kretli da. Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimentos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: Anped, 2013, 1 CD-ROM.

SIMONINI, Eduardo. Currículo e devir. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. RANGEL, Iguatemi S. CARVALHO, Janete Magalhães. NUNES, Kezia Rodrigues (Org.) **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis, R.J: De Petrus, 2015.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

TEDESCHI, Sirley Lizott. A produção de subjetividades na escola: uma reflexão sobre o poder disciplinar no contexto escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,

37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015.

TRINDADE, **Rafael. Deleuze e o desejo.** Disponível em:<
<http://razaoinequada.com/2013/02/08/deleuze-desejo/>> Acesso em 11 de agosto
de 2015.

TRISTÃO, Martha. **Tecendo os fios da educação ambiental:** o subjetivo e o
coletivo, o pensado e o vivido. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n-2, p. 251-
264, maio/ago. 2005.

WALSCH, Neale Donald. **A vida é movimento.** Disponível
em:<<https://universonatural.wordpress.com/2012/08/01/a-vida-e-movimento/>>
Acesso em 15 de dezembro de 2015.