



As crianças e suas fabulações

Children and their fabulations

Janete Magalhães Carvalhoⁱ
Universidade Federal do Espírito Santo

Camilla Borini Vazzoler Gonçalvesⁱⁱ
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Neste artigo, discute-se a brincadeira das crianças como processos não padronizáveis, visto que, em movimentos criativos, inventam tanto brinquedos como brincadeiras inusitadas nos centros de educação infantil. Problematiza-se, assim, os modos pelos quais as crianças atualizam o plano da virtualidade, abrindo-se para outros mundos a serem habitados. Como estratégia metodológica, adota-se a pesquisa cartográfica, acompanhando processos ocorridos no cotidiano escolar. Ao longo desta investigação, argumenta-se que o fabular envolve 'artistagens' e encontros entre corpos, deslocando o pensamento ordinário para o extraordinário. Conclui-se que as crianças, ao fabularem, estimulam outros modos de existir e (re)existir na vida devido a sua força inventiva.

Palavras-chave: fabulação, criança, invenção.

Abstract

This article discusses children's play as non-standard processes, since, in creative movements, they create both toys and unusual games in early childhood education centers. Thus, it problematizes the ways in which children update the plan of virtuality, opening up to other worlds to be inhabited. The study uses cartographic research as a methodological strategy, following processes that occur in school in everyday life. It argues that fabulation involves artistry and encounters between bodies, shifting the ordinary way of thinking to the extraordinary. It is concluded that children, when involved in fabulations, stimulate other ways of existing and (re)existing in life by their inventive force.

Keywords: fabulation, child, invention.

Enviado em: 25/04/21 - Aprovado em: 09/06/21

Dobra I – Crianças, brinquedos, brincadeiras

A palavra criança vem do verbo latim creare (criar), que também provém da raiz credere (crer) (Carolina Prestes Yirula).

Tempo livre, espaço adequado e encontros entre corpos são convites à imaginação que despertam a força criadora da criança. Entretanto, na sociedade do sistema capitalista, a publicidade de brinquedos e a oferta de produtos voltados ao público infantil desestimulam e inibem a brincadeira livre, a criatividade e a imaginação das crianças. Induzida pelo desejo de possuir um objeto, a criança encanta-se pelo artefato e pelas regras de seu uso, e, assim, a naturalidade da brincadeira acaba sendo substituída por um desejo de adquirir o brinquedo que lhe é ofertado e de realizar a brincadeira da forma como lhe é apresentada.

Desse modo, a invenção de um mundo infantil artificial retira as crianças do mundo. O mundo dito infantil, na verdade, passou a ser o mundo do mercado, do comércio, do conforto, da praticidade e da rapidez. Historicamente as próprias crianças sempre criaram muitos brinquedos: brinquedos nascidos dos próprios corpos, de suas formações de palavras e combinação de sons, de coisas da natureza e de apetrechos familiares.

Somente em 2016, o mercado brasileiro contou com mais de nove mil modelos de brinquedos para crianças. Será que elas precisam realmente do brinquedo para brincar e para imaginar? O livre brincar em contato com matérias não industrializadas, ao encontro com as árvores, os animais, os rios... tudo isso desperta sentidos de vida em devir: eixo corporal, acuidade sensorial, energias internas, simbólicas e oníricas.

É nesse jogo de imaginar a vida que a criança é estremecida pelo poder encantatório e inventivo da ficção que o ato de fabular revela como o mundo é e como o mundo poderia ser. Fabular é um brincar voltado para atender à carência de fantasia como contraponto da inteligência lógica, que faz da realidade um território árido e carente de imaginação. Para viver e sobreviver, é preciso sonhar que, por meio de palavras e gestos, torna-se um modo de reinventar a vida e fazer da existência um lugar de descobertas e de revelações. Devir-criança...

Ao pensarmos a infância em devir-criança, escaparemos das lógicas que infantilizam, escolarizam e aprisionam as crianças em seus processos inventivos, ou seja, se pensarmos a infância “[...] como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 65), poderemos produzir modos outros de relação com crianças. Assim, apostar na infância não é apostar em manuais de regras e normas, mas sim apostar na vida, nos movimentos vitais como possibilidades em devir, “[...] num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes [...]” (KOHAN, 2004, p. 54); é apostar nas infâncias como múltiplas, errantes, cambiantes, sorradeiras e dançantes. Nesse sentido, estar em devir-criança é estar na fissura, na

brecha, na fenda. É abrir-se àquilo que aprisiona, que produz confinamento ao modo de pensar/criar.

Antonio Candido (2015, p. 174-175) identifica o ato de sonhar como enseada necessária para a existência do ser: "Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado [...]. E durante toda a vigília a criação ficcional ou poética [...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos". A fabulação pulsa nas camadas mais profundas da criança e do homem, e ele precisa transitar no universo da fabulação para viver a experiência lúdica e estética, sonhar sonhos possíveis e impossíveis, fazer o trajeto da fantasia para existir.

Fabular é uma questão de saúde (Deleuze).

Quanto é melhor quando há bruma/Esperar por Dom Sebastião quer ele venha ou não (Fernando Pessoa).

Invente uma canção de roda para que o povo cante, principalmente as crianças (Thiago de Mello).

O que interessa mesmo não é a noite em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre (William Shakespeare).

Esses breves enxertos (apud Marinho, 2015, p. 2) mostram como a fabulação presente na arte literária joga a favor da vida e extrai do sonho e da fantasia um modo de corrigir o real. O ato de fabular ou recriar o universo busca preencher o que o mundo tem de falta ou de carência, anunciando, de forma muito expressiva, um mundo onde todos devem inventar outros modos de existência, pois a fabulação sempre se anuncia como uma voz coletiva que oferece palavras e cores revigorantes, para tornar a existência uma (re)existência.

Isso posto, neste artigo, nosso objetivo é problematizar as brincadeiras das crianças tanto em face de seus movimentos criativos como aos modos pelos quais, ao fabularem, elas atualizam os virtuais e, em artistagens crianceiras, descortinam outros mundos a serem habitados para além de brinquedos e brincadeiras padronizados. A pesquisa foi realizada em um centro de educação infantil, utilizando, como estratégia metodológica, a pesquisa cartográfica de acompanhamento de processos ocorridos no plano de imanência e buscando analisar linhas de vida que se afirmaram por seus fluxos ingovernáveis, que driblam formas-mundos adultocêntricas e criam cenários que fabulam experiências e invencionices por meio de encontros-acontecimentos e experimentações no cotidiano escolar de um centro público de educação infantil.

A seguir, relatamos as primeiras experiências na escola de educação infantil.

Na sala de aula, encontravam-se a professora, a estagiária, as crianças e as pesquisadoras no desejo de cartografar ou se afetar com as intensidades e fabulações das crianças. Animadas com as possíveis composições, as crianças passaram a perguntar: “*Quem são vocês?*”, “*O que estão fazendo aqui?*”, “*Vão ficar com a gente para sempre?*”. Fomos respondendo e buscando aproximação.

De alguma maneira, seguimos certa representação do pensamento, elucidando qual seria a nossa intenção com elas naquele centro de educação infantil. A cada resposta, perguntas diferentes emergiam e passavam a ser multiplicadas. Como um emaranhado de linhas e fluxos que cortam todos os sentidos, as crianças seguiam com os seus questionamentos e composições: “*Olha aqui a minha mochila!*”, “*Essa aqui é minha atividade*”.

A professora e a estagiária não se meteram naquele emaranhado de linhas que estavam se (trans) formando. Mal sabíamos quem estava falando e a quem estávamos respondendo. Um questionamento emendava-se no outro e no outro: “*Hoje foi meu tio que me trouxe para a escola!*”, “*Vem cá ver os nossos brinquedos!*”.

Os assuntos eram dos mais variados, as perguntas diversas, e a nossa intenção de composição com aquele grupo se tornou, em algum momento, impossível de ser estabelecida, pois não era possível corresponder às demandas de todas as crianças. Na verdade, nem era isso que elas queriam. Os mapas virtuais que elas criaram naquele *espaçotempo* indicaram as múltiplas e heterogêneas maneiras de criar e fabular.

Se, por um lado, as crianças traçam mapas extensivos e intensivos que fogem de uma representação, precisamos de uma violência em nosso pensamento para seguir as linhas que elas tramam. Isso porque, de maneira geral, o nosso pensamento cartesiano busca operar e nos forçar a um pensamento clichê ou do senso comum. Já as crianças, pelo contrário, preferem os percursos, cartografar os próprios caminhos, as próprias entradas e saídas, produzem a si mesmas, constroem as próprias linguagens, assinalam seus conhecimentos, movimentando o corpo-pensamento em afetos e afecções.

A criança cronológica, um dia, tornar-se-á adulto e enquadrar-se-á nesse agenciamento maquínico de subjetividades que a sociedade e as instituições nos impõem. O devir-criança, porém, é a resistência a esses agenciamentos. São movimentos fáceis e intensos para as crianças, mas difíceis para os adultos. Em contrapartida, o devir-criança sobrevém ao adulto, que ri do inesperado, afeta-se por signos simples, passa a cartografar outros modos de existência, contagia-se pelas virtualidades das crianças e as atualiza em *uma* vida imanente. O devir-criança é um ato de resistência em que se permite afetar e ser afetado pelos encontros, pelos trajetos moleculares, pelas linhas de fuga e virtualidades.

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

Assim, os currículos entram em devir, em devir-criança, pois superam as imagens dogmáticas do pensamento que acoplam nossas práticas de poderes aos nossos modelos de infância. Um devir-criança seria quase um limiar do currículo, ou seja, aquele território que se projeta como exterioridade e experiência imprevisível. “Daí toda a aposta muda de figura: o fora, o perigo e a experiência não compõem um além-mundo, algo fora do currículo. Eles compõem essa região fronteira mais interna que todo o interior” (LEITE; CHISTÉ; CAMMAROTA, 2020, p. 133).

Por esse motivo, quando pensamos na composição com a criança, é preciso considerar que ela produz o tempo todo, pois “[...] não para de dizer o que faz ou tenta fazer” (DELEUZE, 1997, p. 73). As crianças falam pensando, pensam fazendo, produzem criando. De fato, elas não param. Mas por que deveriam? Estão em devir, tracejando mapas intensivos e extensivos. São cartógrafas, visto que exploram os meios, buscam as dobras, investigam as aulas, a escola, a cidade, o pátio, criam trajetos nos seus percursos, “[...] traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos, em extensão e intenção, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados” (CORAZZA, 2013, p. 20).

Compor com o pensamento infantil, nesse sentido, é habitar um mundo que não é nosso, mas que pode coexistir e ser habitado, mesmo que momentaneamente. É, de alguma maneira, experimentar o devir-criança que, na partilha do sensível, busca esse outro mundo que não cabe em uma representação. Por isso, assumimos a criança como cartógrafa, pois ela traça seus mapas extensivos e intensivos que correspondem a “[...] uma lista de afectos e constelações, um mapa intensivo, é um devir [...]. É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir” (DELEUZE, 1997, p. 77).

As crianças tramam percursos imanentes pelos percursos que trilham, cada uma à sua maneira, pois seus corpos afetam-se por signos virtuais que buscam atualização, nos quais suas *fabulo invenções* (GONÇALVES, 2019) são criadas. Elas resistem aos percursos previsíveis e devindo sinalizam: “Já estamos cansados das estradas à nossa frente, para

preencher o tempo de uma vida, e é justamente o tempo de *uma vida* que quero aproveitar para terminar a minha viagem” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 119).

Uma vida. Deleuze (1998) insiste no artigo indefinido *uma*, justamente para evocar as multiplicidades, os rizomas. Somos múltiplos. Multidão. Matilha. A vida, assim, não representa uma hereditariedade; ela ganha força na sua virtualização, na qual traceja direções divergentes, percursos indeterminados, dobras e redobras em devir. Por isso, por meio das fissuras, das brechas, a vida é possível. Com suas lanternas e picaretas, as crianças criam, fabulam *uma* vida imanente “[...] que transborda os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que atualizar nos sujeitos e nos objetos” (DELEUZE, 2002, p. 14). *Uma* vida, então, está em toda parte: vida de singularidade, virtualidade e acontecimentos. E, justamente no indeterminado, *uma* vida tem potência, nunca há uma finalização ou uma etapa a ser concluída; ela deriva-se em contínuos e infinitos processos, em virtualidades (DELEUZE, 2002).

Cartógrafas, as crianças nos lançam ao extraordinário, deslocam o nosso pensamento no desejo de atualização das virtualidades que produzem. Evidentemente as virtualidades são da ordem do infinito, e nunca saberemos o que ou quem as criou. É *uma* vida que pede passagem.

O pensamento das crianças cruza o plano de imanência e, no encontro entre os corpos, tenta por alguma atualização e composição. Tornar-se sensível às virtualidades produzidas pelas crianças é um exercício constante de deslocamento do pensamento, pois são elas [as crianças] que não param de dizer o que fazem ou tentam fazer (DELEUZE, 1997). Criam, inventam e fabulam resoluções incompreensíveis.

Em meio àquele emaranhado de perguntas e questionamentos, um menino fabulador inventa outro mundo: “*Eu hein, eu já te conheço. Daquela escola grande!*”. Atravessa as linhas e fluxos enunciados, pelas crianças e pelas pesquisadoras, e cria uma outra coisa. A criança, quando fabula, “[...] excede os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido. É um vidente, alguém que se torna” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 222). Habitam um lugar fabulado que, em virtualidade, anseia por atualização. E, no desejo de realização daquela virtualidade, insiste.

Quando diz “*eu já conheço vocês!*”, quer composição, criação coletiva. A insistência do menino convocou o pensamento a certa representação. De onde nos conhecíamos? Quando havíamos nos visto? Evidentemente a memória não encontrou nenhum resultado. A obstinação do menino fez com que nosso pensamento começasse a se movimentar. Ele nos convidou a habitar outro mundo, ainda impossível ao nosso. Passamos a perguntar: mas de onde nos conhecemos? “*Daquela outra escola!*”.

Tentamos, insistentemente, buscar esse lugar que ele descrevia. As outras crianças, assim como nós, mal sabiam o que estava acontecendo. Tracejar pelas linhas virtuais com as crianças que fabulam requer que o cartógrafo se paute “[...] numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade” (KASTRUP, 2009, p. 49) que ganha existência ao atualizar-se.

“*Daquela escola que tem uma escada grande*”. Afetar-se pelas fabulações do menino fez com que entendêssemos que era preciso escapar de uma certa representação. Esse lugar fabulado por ele, no campo da virtualidade, estava esperando por atualização. Ele queria romper com as infinitas perguntas e afirmativas que reproduziam a mesma coisa e criar uma outra cena. Habitar aquele mundo impossível tornou-se um desejo tanto dele quanto das outras crianças. Por isso, entendemos que a fabulação criadora ocorre em matilha, em bando, na coletividade entre os corpos.

Passamos a habitar aquela escola fabulada. A cada novo elemento que descrevíamos de uma escola qualquer, ele, de prontidão, apresentava outro componente. Assim ficamos fabulando para o plano real, o local do nosso encontro. As outras crianças passaram a habitar aquele lugar fabulado. Criamos escadas, pátio, parquinho, comida e recreio. Ao final da conversa – que não teve fim –, ele conclui com ar de satisfação: “*Agora estão se lembrando, não é?*”.

Sempre há algo que escapa a uma representação, alguma linha de fuga, ou virtualidade cujas forças tensionam o pensamento, em que o desejo de atualização ambiciona que ocupemos outro mundo. São crianças que, em processos de fabulação, levam-nos ao plano extraordinário e nos convidam a habitar mundos inimagináveis. Portanto, a fabulação sempre se anuncia como coletiva. Oferece cores, sons, palavras, silêncios e afetos que, no emaranhado de linhas que constitui o plano de imanência, tornam possível criar outros mundos, outros *espaçostempos* para habitar, de maneira que seja possível romper com o senso comum e se lançar ao extraordinário. As crianças, em suas invenções e fabulações crianceiras, produzem mundos em que é possível sonhar.

Dobra II – Acontecimento

Notoriamente, a escola é um lugar de acontecimentos cujas linhas de fuga cruzam o plano de imanência e produzem agenciamentos infinitos. Nunca sabemos onde começa ou termina um acontecimento; eles se ligam uns com os outros e deslocam o nosso pensamento. São virtualidades que, ao atravessarem o plano da vida, fazem vibrar os corpos cujas atualizações produzem outra coisa não pensada ou vivida. Tais

acontecimentos forçam os corpos a certa composição, produzem outros sentidos de vida e de existência.

Por isso, quando atravessados pelos acontecimentos, somos levados a nos perguntar: o que aconteceu? De que modo chegamos a esse ponto? E, agora, o que pode acontecer? Em que momento começou? Pouco importa a resposta a essas inquietações, pois, quando algo passa e afeta os sujeitos envolvidos, criam-se fabulações, produzem-se devires, currículos, linguagens e conhecimentos, justamente porque “[...] os agenciamentos se davam [dão] no cruzamento dos conteúdos e das expressões [...] sendo, portanto, um agenciamento, nesse sentido, uma verdadeira invenção” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 90).

Se há, nessa concepção, a criação de outros possíveis, o acontecimento abala certos modelos estabelecidos, “[...] isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural [...]. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo” (DELEUZE, 1988, p. 191). Mesmo que se tente buscar a sua manutenção, há um deslocamento no pensamento que abre para o campo da criação ou da fabulação.

Em outro momento, uma menina diz: “*A minha casa é uma casa de vampiros!*”. Com muita perspicácia, ela não tinha dúvidas de que a sua casa era uma casa de vampiros. É impossível que essa declaração não gere certa estranheza em nós. Antes mesmo de tecermos qualquer diálogo com aquela menina sedenta por criação, ela continuou: “*É, sim, minha casa só tem vampiros. De noite ficamos pendurados no teto. De dia temos uma vida normal. Não vê que eu estou na escola?*”.

O acontecimento com a menina abriu um vazio e foi impossível não atualizar aquela virtualidade. Ela passou a descrever o seu dia como menina-criança e a noite como menina-vampira. Manipulou uma linguagem própria para explanar a vida de vampira e mostrar como se transformava em criança para que pudesse ir para escola. Evidentemente fomos compondo com a sua criação, até que ela pergunta com ar de sussurro: “*Vocês são vampiras também?*”.

Quando ela poderia imaginar que aquela virtualidade pudesse ser atualizada? Que naquele mundo seria possível habitar outros corpos? É impossível, nesse sentido, descrever minuciosamente um acontecimento, pois as intensidades experimentadas derivam ao infinito. Mas sempre há uma tentativa em relatar o que afetou aquele momento, pois o acontecimento é provocado por encontros entre sujeitos e objetos que produzem afetos, percepções, devires, criações, linguagens e conhecimentos.

Assim, é importante entendermos que “[...] dois acontecimentos são possíveis quando as séries que se organizam em torno de suas singularidades se prolongam umas às outras em todas as direções, impossíveis quando as séries divergem na vizinhança das singularidades componentes” (DELEUZE, 2009, p. 177-178). Passamos, então, a habitar um mundo possível com a menina-vampiro, onde foi possível realizar a virtualidade criada por ela. Lazzarato (2006, p. 256) nos explica: “O acontecimento, a criação de possíveis, a invenção, como sabemos, suspendem as normas e as regras estabelecidas [...], ao se abrir ao vazio do acontecimento, ao indecível de sua atualização, e ao heterogêneo dos fins que podem ser realizados”.

Talvez pudéssemos pensar o acontecimento como força a fugir de um senso comum que nos leva ao extraordinário. Para Deleuze (1988, p. 184), existe um certo modelo de pensamento que corresponde à reconhecimento, definido “[...] pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido”. A reconhecimento, assim, refere-se àquele pensamento representacional que supostamente pode ser concebido como reto. É o modelo que busca conservar o essencial. Em outras palavras, a imagem dogmática do pensamento e seus limites que constantemente despotencializa o pensar e colocam crianças, currículo e escola em certo enquadramento modular e, conseqüentemente, a própria vida.

Entretanto, Deleuze (1999, p. 125) aponta como sentido de educação propiciar a problematização e a criação de novos conceitos que “[...] ultrapassam as dualidades do pensamento ordinário [do senso comum] e, ao mesmo tempo, dão às coisas uma verdade nova, uma distribuição nova, um recorte extraordinário”. Portanto, assume que à educação compete a busca de novas experimentações e atos de criação como negação da univocidade da verdade que ainda pauta, sobremaneira, o currículo e os movimentos do aprender.

Buscar, enfim, os acontecimentos cujas forças deslocam o nosso pensamento, faz-nos fabular e habitar em outros mundos. Mesmo que haja corpos que anseiam pela manutenção de um modelo, sempre há uma virtualidade que, quando atualizada, pode abalar o senso comum, sair de certa reconhecimento e criar algo inesperado. Por isso, entendemos que aquilo que determina não é bem o novo, “[...] pois o próprio novo, isto é, a diferença é exigir no pensamento forças que não são da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, numa *terra incognitiva* nunca reconhecida, nem reconhecível” (DELEUZE, 1988, p. 187).

Essa abertura do pensamento faz-nos pensar em um mundo que não consegue se estabelecer em um modelo, muito menos a uma representação recongnitiva. É a força do

acontecimento que, na diferença, atualiza alguma virtualidade. Corresponde a essa potência extraordinária que nos lança para fora do senso comum e que, no desejo por composição, faz-nos dobrar em mundos compossíveis a serem fabulados.

Dobra III - Fabulação

“Ontem eu bicicletei com a minha bicicleta!”

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

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

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

Pelos corredores molares da linguagem, os processos de (in)comunicação assumem um lugar em que a instrumentalização linguística é fundamental. Nas práticas discursivas e não discursivas, as palavras tornam-se um importante instrumento político de poder daqueles que conseguem manipular a língua, tornando-se “[...] homogeneizada, centralizada, padronizada, língua de poder, maior ou dominante” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 48). Caracteriza-se, assim, em um modo ideal de se comunicar quase como se houvesse um modo perfeito de falar, brincar, ensinar, aprender, pensar, afetar, amar.

As crianças, no entanto, são artistas da linguagem. É nesse jogo de contar e imaginar a vida surpreendida pelo poder encantatório e inventivo da ficção, o ato de fabular

revela como o mundo é e como o mundo poderia ser. Por isso mesmo, a fabulação cria, não só por estar sempre voltada para a condição humana, mas sobretudo, por atender à carência de fantasia como contraponto da inteligência lógica, que faz da realidade um território árido e carente de imaginação. Para viver e sobreviver, é preciso sonhar, e sonhar com palavras é um modo de reinventar a vida e fazer da existência um lugar de descobertas e de revelações.

É como se as crianças estranhassem a estrutura dura da língua e fizessem nela uma dobra: falam o que pensam, criam palavras e fabulam explicações para a solução de diferentes naturezas. São visionárias. Não têm medo da ousadia. Parece que são gagas na própria língua materna, pois embaralham os códigos da sintaxe e da morfologia, fazendo uma língua estranha dentro da própria língua. Misturam as conexões entre os significados e os significantes, atribuindo outros sentidos aos signos e brincando com as palavras de ordem.

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

Quando gaguejam, estão em processos de criação, de fabulação, de devir em uma ação ativa em seus corpos, produzindo, assim, as suas *fabulo invenções*. Deleuze e Guattari (1997, p. 45) esclarecem-nos que “[...] gaguejar é fácil, mas ser gago na própria linguagem é uma outra coisa, que coloca em variação todos os elementos linguísticos, e mesmo os elementos não linguísticos, as variáveis de expressão e as variáveis de conteúdo”.

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

Em seguida, relatamos outro episódio de fabulação no referido contexto escolar infantil.

Era primavera, um dia de temperatura amena devido à chuva que caíra à noite tornando a manhã agradável. O chão estava úmido e algumas poças de água mudavam a corriqueira paisagem de um Centro de Educação Infantil. O sol estava começando a

esquentar e aquelas pequenas poças que faziam jazidas pela topografia irregular do pátio começavam a evaporar. Um menino fabulador percorrendo aquele espaço aproximava-se de algumas pessoas e timidamente enunciava alguma coisa que nem todos eram capazes de ouvir. Tentou, insistiu muitas vezes, até que, ao se aproximar mais, exclamou de maneira mais intensiva: "*Tem um bicho no nosso pátio!*".

Devido à força da sua fala, fomos à procura do temido bicho. O que poderia ser? Uma aranha? Uma cobra? Até que, em um dado momento, ele apontou para umas garras molhadas, impressas em uma superfície: "*Aqui, achei uma pista, o monstro deixou as suas garras!*".

Aquele dia poderia ter sido um dia como qualquer outro, mas aquelas poças d'água deram outro movimento àquele labirinto escolar. Não houve outra saída, focalizamos aquelas garras e começamos a procurar aquele 'horrendo monstro'. Outras pequenas luzes que viram aquele monstro que habitava a virtualidade se atualizar para o real começaram a se aproximar e, como um enxame de vaga-lumes, vários focos de visibilidade começaram a aparecer. A partir daí, muitos outros 'monstros' foram criados por meio de pegadas molhadas que marcaram todo aquele território.

Ao fabularem, as crianças criam um devir-outro, que envolve a passagem entre categorias, formas de existência e corpos distintos. Dessa maneira, os elementos estáveis, são colocados em "desequilíbrio metamórfico" (BOUGE, 2011, p. 21). As crianças inventam linguagens e conhecimentos. Nesse sentido, a fabulação também funciona como experimentação do real por meio das "[...] intervenções no universo de seus ambientes políticos, institucionais, naturais e materiais" (BOUGE, 2011, p. 22). Sendo assim, há um confronto entre o presente e o passado, "[...] já que o mundo em que vivemos é produto de uma história complexa de acontecimentos que moldaram, e continuam moldando, o presente" (BOUGE, 2011, p. 23). Portanto, quando as crianças fabulam, criando suas *fabuloinventões*, experimentam o real e transformam o momento presente em potencial a ser produzido por *criançasprofessorascrianças*.

Desse modo, pensamos que, quando as crianças entram em contato com os fluxos do plano de imanência, elas fazem variações, criam enunciados diferenciais, já que a "[...] função fabuladora não consiste em imaginar nem projetar um eu. Ela atinge, sobretudo, visões, eleva-se até devires e potências [...]" (DELEUZE, 1997, p. 13), efetuando, assim, um delírio menor da língua. Não se limitam a fazer conexões aos regimes de verdade ou de representação. Até se utilizam das convenções linguísticas formais, mas fazem conexões inusitadas pela sua sensibilidade de se afetarem com as forças do mundo.

Traçam, então, aprendizagens singulares e diferenciais que produzem os próprios labirintos de conhecimentos.

Sendo assim, brinquedos educativos substituem a brincadeira livre no que diz respeito à fabulação? Podem, sim, fomentar a imaginação, mas fabular envolve um trajeto diferenciado. Tais trajetos dinâmicos que são percorridos pelo pensamento das crianças precisam ser problematizados como um mapa de intensidade que não é apenas composto pela extensão própria dos territórios mapeados. Os conhecimentos não são apenas compreendidos como um acúmulo de conteúdo, que, pela sua natureza volumosa, constrói um labirinto extenso em relação ao espaço construído pelos caminhos que o compõem. Além desses, entendemos que a escola é composta por percursos de intensidade, de densidade, “[...] que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto” (DELEUZE, 1997, p. 76). Esses dois mapas, dos trajetos e dos afectos remetem-se um ao outro, produzindo outro mundo. Portanto, as fabulações criadas pelas crianças operam no plano de imanência como o virtual, que busca pela sua atualização. As invenções aparecem quando essa virtualidade se atualiza com a prática docente, de modo que não se sabe mais o que é real e o que é imaginário.

Habitar nos territórios existenciais das crianças é compor com esse espaço de potência criadora, é desejar o espanto do devir, o estranhamento, as dúvidas, o inusitado, e produzir a diferença que significa “[...] criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso” (CARVALHO, 2012, p. 8). Assim, os pensamentos entram em movimentos e as problematizações engendram desterritorializações sobre modos de pensar e praticar a docência, subvertendo uma docência molar pelos devires inventivos nos processos educativos com crianças.

Por meio das *fabulo invenções* na escola, as crianças, em suas experimentações, fazem dobras e redobras que saem do plano da virtualidade e se atualizam nas relações, afetos e afecções, realizadas a partir de aprendizagens, conhecimentos e linguagens. São virtualidades que transitam nos momentos de roda, na hora do pátio, nos passeios fora da escola, nos abraços, nos corredores e nas salas de aula. No encontro de séries convergentes, elas se atualizam e se realizam em acontecimentos que escapam de uma representação e lançam os corpos a um plano extraordinário.

Dobra IV – Crianças que, no acontecimento, fabulam



Figura 1

Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 2

Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 3

Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 4

Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 5

Fonte: Arquivo da pesquisa

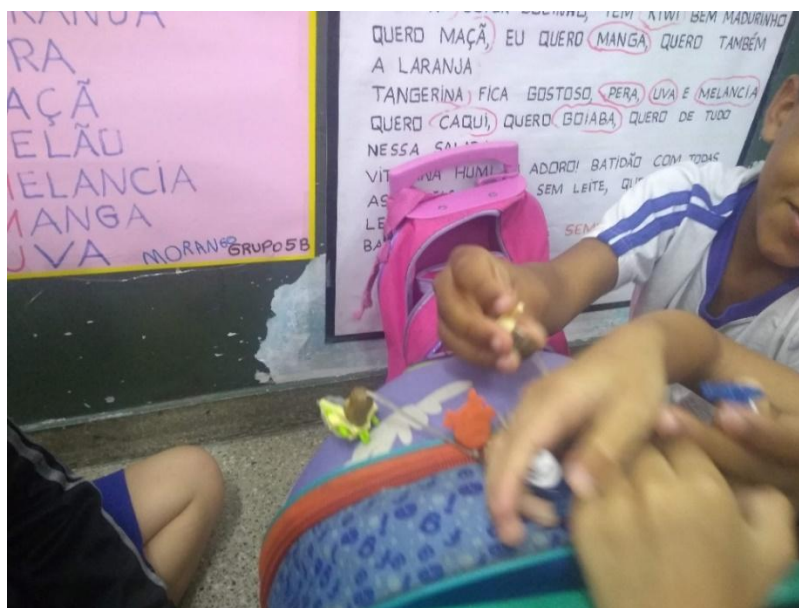


Figura 6

Fonte: Arquivo da pesquisa

Referências

- BOUGE, R. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira. **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Campinas: Editora ALB, 2011. p. 17-36.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, J. M. **Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo**. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Unicamp, 2012.
- CORAZZA, S. M. O que faz gaguejar a língua na escola. In: CANDAU, V. M. (org). **Linguagens espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 90-103.
- CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Editora Doisa, 2013.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G. Imanência: uma vida. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. A geologia da moral (quem a terra pensa que é?). Tradução de Célia Pinto Costa. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 53-91.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Postulados da linguística. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. p. 11-59.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- GONÇALVES, C. B, V. **As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 32-51.
- KOHAN, W. O. (org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LAZZARATO. M. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LEITE, C. D. P.; CHISTÉ, B. S.; CAMMAROTA, G. Fazer morada na infância: imagens de currículos em devir-criança. In: CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. (org.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020. p. 115-135.

MARINHO, J. M. Fabulação: um mundo onde todos sonham. **Revista Colunas**: fabular é preciso. Disponível em: <<https://plataformadoletramento.org.br/em-revista/384/fabular-e-preciso.html>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

YIRULA, C. P. **Criança, do latim “creare”**: além dos muros da escola, 2016. Disponível em: <<https://cadernodia.wordpress.com/2016/03/24/crianca-do-latim-creare/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ⁱ Doutora em Educação. Pós-Doutora em Sociologia pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS/UL/PT) e em Currículo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

ⁱⁱ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade Vila Velha (UVV). Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES.

Como citar esse artigo:

CARVALHO, Janete Magalhães; GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. As crianças e suas fabulações. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 2, p. 263-280, mai./ago. 2021.