

Composições em matilha:

*potência coletiva que produz resistências
e cria movimentos inventivos curriculares*

Hociene Nobre Pereira Werneck
Sandra Kretli da Silva



encontrografia

Composições em matilha:

*potência coletiva que produz resistências
e cria movimentos inventivos curriculares*

Hociene Nobre Pereira Werneck
Sandra Kretli da Silva



encontrografia

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Direção de arte

Carolina Caldas

Design

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

Foto de capa

Nadini Mádhava

Assistente de revisão

Leticia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Werneck, Hociene Nobre Pereira

Composições em matilha : potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares / Hociene Nobre Pereira Werneck, Sandra Kretli da Silva. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-84-2

1. Cotidiano escolar 2. Educação - Currículos
3. Educação - Métodos 4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica 6. Professores - Formação I. Silva, Sandra Kretli da. II. Título.

22-117958

CDD-372.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículo e prática docente : Educação 372.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-88977-84-2

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ

28035-581 - Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com

editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

“O que seria um lobo sozinho?”
(Gilles Deleuze e Félix Guattari)

Agradecimentos

Gratidão ao Programa Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a todos/as pelas contribuições que enredaram a composição dessa obra.

Gratidão a toda equipe do CMEI “Vida”, que nos acolheram com tanto carinho, compartilhando experiências e conhecimentos.

Gratidão ao grupo de pesquisa *Com-Versações* pela força que faz movimentar o pensamento e, em especial, à querida professora Janete, com a potência de suas ideias, sempre a nos inspirar. Matilha querida!

Gratidão ao demais professores que fizeram parte de nossa trajetória, em especial à professora Tânia Delboni que, além de estar sempre disposta a auxiliar-nos em qualquer tempo, nos presenteou com um “prefácio” cheio de vida.

Enfim, gratidão a todos que de alguma forma fizeram parte desse movimento, compondo conosco “bons” encontros.

Sumário

Prefácio.....	11
A vida que pulsa na multiplicidade, nos movimentos, na matilha	11
Um só ou vários uivos? Enunciações coletivas da matilha escolar.....	14
1. Táticas e estratégias de caça em território de matilhas	25
1.1 Cartografia e redes de conversações: uma potente composição em práticas investigativas	27
1.2 Em selva de matilhas: nosso campo de experimentações	35
2. Entre massas e matilhas: movimentos por entre imagens de currículo, de docência e de infância	43
2.1 Experimentações, passagens de fluxos e intensidades: pulsações de um corpo que se compõe em matilhas.....	62
2.2 O devir-lobo: forças de resistências na produção de outros sentidos para os currículos.....	70
3. Signos artísticos: a literatura como potência para movimentar redes de pensamentos e de sentimentos na educação infantil.....	76
3.1 Devir-porco-espinho: divergências que se compõem na constituição do comum	87

4. A formação inventiva e a força dos maneirismos dos bandos em tempos de pandemia	93
4.1 Formações e (trans)formações em tempos de (des)construção de certezas.....	111
5. O que seria um lobo sozinho? Por uma vida coletiva sempre!.....	116
Referências.....	124

Prefácio

A vida que pulsa na multiplicidade, nos movimentos, na matilha

É com muita alegria que escrevo esse prefácio do livro de Hociene Nobre Pereira Werneck e Sandra Kretli da Silva. Para mim, fazer parte desta composição é um convite para conspirar, termo que Guattari (1987, p. 59) sugere como respirar junto. É um convite para que os leitores respirem, juntos, os movimentos de uma escrita-matilha-experiência. Aliás, a leitura desta obra é uma conspiração, pois é uma possibilidade de entrar em relação, de respirar junto, para fazer emergir algumas questões, problematizar, estimular a invenção, afirmar o coletivo, enfim, intensificar a vida.

E, respirando com esta obra, a minha escrita é produzida com base nos afetos: quanto o encontro com essa escrita-matilha-experiência me afetou. Entrar em relação com esta *escritavida* significa deixar-me agir por afetos. Então, a minha intenção aqui é a de “dar língua aos afetos que pedem passagem”, afetos experimentados no encontro com o texto, que emergem como uma composição intensiva de palavras, conversas, imagens, sensações, encantos, lobos, matilhas, sentidos, multiplicidades, deslocamentos.

Durante a leitura das obras de Deleuze e Guattari, lembro o quanto a ideia de “matilha” as afetou. Corazza (2013), citando Barthes, diz que, para que as escolhas que fazemos dos conceitos, textos, livros, obras dos outros passem para nós, é necessário defini-los como escritos por nós e, ao mesmo tempo, torná-los outros, deformando-os por amor, desde que fomos seduzidos por eles. O que buscamos nos conceitos que desejamos é que alguma coisa ocorra: uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa. E foi isso que fizeram. Ao entrar em relação ao conceito de Deleuze e Guattari, ao serem seduzidas por eles, vocês se deixaram levar em uma aventura de captura para criar outras linhas erráticas, para pensar os currículos, as docências, a educação.

A ideia de currículos produzidos em meio às redes de conversação e às ações complexas (CARVALHO, 2009), que se constituem como corpos coletivos, levou-as a apostar na concepção de *currículosmatilhas*, considerando as multiplicidades, a força das relações, dos agenciamentos, dos encontros, das composições, dos deslocamentos. *Currículosmatilhas* que movimentam os currículos oficiais, pois vivem em metamorfose e em errâncias, galopam, correm,

[...] varrem tudo aquilo que, neles, foi organizado e ordenado enquanto dualidades, correspondências, estruturas, de modo a criarem novos movimentos curriculares, que usem impulsos e vivam em devires-revolucionários” (CORAZZA, 2013, p. 33).

A força que vocês dão à experiência coletiva como um exercício de vida, praticando-a como uma ética, demonstra a importância de afirmar um *ethos*, que vai sendo engendrado/produzido como um modo de vida. Vocês fazem agenciamentos, não falam sobre um “trabalho coletivo”, mas vão experimentando novas composições, novos modos — de expansão, propagação, ocupação, contágio, povoamento —, enfim, vida em matilha! As composições em matilha constituem-se por agenciamentos múltiplos, em meio às linhas molares e moleculares. Operam por forças e fluxos em relação (mas também por formas) em movimentos de desterritorialização e reterritorialização.

Os cotidianos, entendidos como plano de imanência, como campo cheio de intensidades, cheio de vida tecida, são traçados por meio de experimentações em uma vontade criadora. Potência de vida! E, em meio à pandemia, vocês criaram outros modos de existir/habitar os cotidianos escolares, outras maneiras de *pensarfazer* escolas, educação, docências, currículos.

Há uma aposta ético-estético-política de anunciar a força da vida coletiva, força imprescindível para a educação, e muitos tentam, a todo momento, subtrair de nós. E como precisamos disso, principalmente nesses dias tão áridos, tão tensos!

Enfim, um livro, como potência de vida, é escrito em muitos, nomináveis e inomináveis. É um espaço de encontros, desencontros, intensidades, arru-bos, irrupções, dissonâncias e, por isso, é espaço de vida. Com certeza, Hociene e Sandra, nesta escrita-matilha-experiência, vocês extravasaram de tanta vida para entender que, se “[...] escrever é lutar, resistir; escrever é devir; escrever é cartografar [...]” (DELEUZE, 2006, p. 53), a forma-escrita, assim como a vida, é uma estética da instantaneidade, da provisoriidade de cenas, rupturas, aconte-cimentos, enfim, a forma-escrita só é possível no turbilhão da invenção da vida.

A vida pulsa neste livro! A potência está na multiplicidade, nos movimen-tos, na matilha. Nietzsche (2010, p. 145) afirma, em *Assim falou Zaratrusta*, que vida é vontade de potência: “[...] onde encontrei vida, encontrei vontade de po-tência”. Dizer que vida é vontade de potência significa que a vida impulsiona, expande, insiste em perseverar. E a gente encontra muita vida neste livro!

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Um só ou vários uivos? Enunciações coletivas da matilha escolar

“Quando a neve cai e os ventos brancos sopram, o lobo solitário morre, mas a matilha sobrevive!”

(Game of Thrones)¹

¹ Disponível em: https://www.pensador.com/autor/game_of_thrones/. Acesso em: 26 maio 2022.

Figura 1 – Em matilhas



Fonte: Arquivo pessoal.²

Um lobo faz ressoar seu uivo. Outro lobo escuta atentamente e o devolve em intensidades, ritmos e embalos já modificados. Assim, agenciados pelos vários uivos, os lobos vão compondo uma potente matilha, cadenciando múltiplas enunciações.

De modo semelhante, na imanência dos territórios escolares, faz-se ouvir o uivar de professoras-lobo³ e crianças-lobo diante da “neve” e dos “ventos brancos” que se despontam como engessamento de currículos e modelização de atitudes, limitando o trabalho coletivo. Como enfrentá-los? Como superar o individualismo nos trabalhos e nas relações interpessoais? De que modo os professores fortalecem os seus vínculos em busca de compor um corpo coletivo?

2 Imagem dos lobos disponível em: <https://www.everythingwolf.com/visitingwh.aspx>. Acesso em: 10 maio 2021.

3 Optamos por trabalhar ao longo do texto com a palavra no feminino, ou seja, “professoras”, por se constituírem maioria no campo docente da educação infantil.

A nossa⁴ aposta? Produzir encontros em *matilha* (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Matilha que produz resistências, que uiva em busca de outras composições e se mobiliza criando outros/novos movimentos curriculares. Sobre a força da matilha, Deleuze e Guattari (2012a) já nos indicavam, ela é capaz de minar as grandes potências molares, de tumultuar os projetos significantes, de provocar uma irresistível desterritorialização.

Esse desejo de pesquisar a potência do trabalho coletivo surge a partir de vivências e atravessamentos em nossas trajetórias de professoras e pedagogas na/da educação infantil. Foram muitos momentos de trocas, compartilhamento de ideias, negociações de sentidos vividos com os lobos das matilhas das quais fazemos parte. Situações que nos fizeram agenciar e, assim, sentir a força de um *coletivomatilha*⁵ capaz de resistir à fixidez de muitas normas que intencionavam limitar o movimento de crianças e professoras em sua caçada por mais vida nos currículos.

Como resistimos? Colocando-nos em relação, produzindo vida através dos encontros em matilha. Não uma *vida besta*, mas *uma vida*, como nos afirma Pelbart (2013).

Para falar dessa vida outra a qual desejamos, Pelbart (2013) se apoia nas ideias de Agamben e aborda questões importantes para pensarmos o contexto atual, fazendo uma análise do modo como agia o poder soberano antigamente. Argumenta que, em função das ameaças ao seu poderio, cabia ao poder soberano fazer morrer ou deixar viver. Diferente do contexto biopolítico contemporâneo, cuja preocupação se torna outra, ou seja, já não se trata mais de fazer morrer, mas sim de fazer viver, de gerir a vida.

Entretanto, esse conceito de biopolítica nasce inicialmente com as ideias de Foucault (2012), que o caracteriza como uma profunda transformação nos mecanismos de poder, em que a forma de governar a vida é muito mais

4 Escrevemos na primeira pessoa do plural por acreditarmos na força da composição e não no EU individualizado, pois cada um de nós é vários, somos bando, somos matilha, multiplicidades. Então, importa “não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Somos ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 17).

5 Nilda Alves (2009) nos ensinou essa forma de escrita unindo palavras para criar uma nova, ou seja, que não é nenhuma nem outra, mas uma terceira, formando novos sentidos num jogo de criação e invenção. Desse modo, utilizaremos esse estilo de escrita ao longo de todo o texto.

do que simplesmente disciplinar. Isso porque a biopolítica centra-se no coletivo, no controle e regulação das populações. Logo, é encarregando-se de fazer viver mais do que ameaçando a morte que o poder, no contexto da biopolítica, apropria-se dos processos biológicos para controlá-lo e, possivelmente, modificá-lo. Assim sendo, seu interesse está na dinâmica da população, nas suas ideias, nas suas subjetividades, na sua saúde, nos seus corpos, na sua vida. Dessa forma, com estratégias e técnicas de governo, produz-se uma população disciplinada e controlada por normatizações atreladas ao sistema jurídico da lei, pois, como afirma Foucault (2012, p. 157), “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”.

Porém, Pelbart (2013), ao pensar com Agamben os efeitos da biopolítica, movimenta o nosso pensamento na direção de um poder que coloca o corpo numa zona intermediária entre a vida e a morte: a sobrevida. Essa não se trata de uma vida em intensidade, mas sim de uma simples vida, ou mera vida biológica, como diz o autor, “a sobrevida é a vida humana reduzida ao seu mínimo biológico, à sua nudez última, à vida sem forma, ao mero fato da vida, à vida nua” (PELBART, 2013, p. 26). Um exemplo desse modo de agir do biopoder contemporâneo a produzir sobrevida é a própria manipulação do nosso corpo para atender aos “ideais” impostos pela sociedade.

Essa ideia nos interessa por entendermos que o biopoder contemporâneo opera em todos os setores sociais produzindo sobreviventes, inclusive na educação, através das prescrições curriculares, da imposição de modelos padronizados às infâncias, às docências e ao coletivo, trazendo a figura do ideal. Certa tarde, ao acompanharmos uma turma no início da aula, vimos uma menina de 4 anos a chorar. Então, perguntamos pelo motivo, e a criança respondeu: “Tia, minha mãe disse que não tem dinheiro para comprar um cabelo igual ao dela.” A menina se referia ao novo visual da colega, um cabelo de fibra sintética que é colocado junto aos fios naturais, dando aspecto de cabelo longo, porém trançado. Foi aí que a professora imediatamente aproveitou a ocasião para, numa roda de conversa com toda a turma, abordar questões sobre racismos e preconceitos, sobre o nosso corpo, nossas diferenças, nossas singularidades.

São diversas situações vivenciadas nos cotidianos escolares que nos apresentam a força desse biopoder contemporâneo a produzir sobreviventes, como é o caso também da professora que, em regime de contrato

temporário de trabalho, afirma-nos acreditar que não tem o direito de expressar abertamente seus pensamentos numa reunião para tomada de decisões, como fazem os professores efetivos, por temer uma possível exoneração do cargo.

O ato de se comparar a fim de se adequar a um padrão, como fez a menina em relação aos seus cabelos, ou mesmo o silêncio da professora pelo medo de ser exonerada, dentre tantas outras situações as quais vivenciamos cotidianamente, são técnicas de controle cada vez mais sutis desse poder colonizador, que visa eliminar a diferença, enquadrando a população em formas padronizadas de ser e agir. Porém, por que esse apetite voraz em padronizar? Porque desse modo fica mais fácil para o governo biopolítico controlar e regular a vida conforme seus interesses. A essa depreciação da vida, controlada e dominada, Pelbart (2013) chama de *vida besta*, isto é, uma vida desqualificada, medida, quantificada conforme sua utilidade, necessidade e função.

O que temos produzido nos currículos escolares? Vida ou sobrevida? *Vida besta* ou *uma vida*? O que temos feito de nós mesmos enquanto professores e alunos? Esses são questionamentos que nos levam a pensar no esgotamento dos corpos docentes e discentes que, docilizados/disciplinados, uivam por uma vida outra.

É essa vida outra que desejamos ao produzir encontros em matilha, assim como diz Pelbart (2013, p. 34), seguindo o pensamento de Deleuze, *uma vida* “[...] como virtualidade, diferença, invenção de formas, potência impessoal, beatitude”. Portanto, não se trata de “sobreviver” em matilha, como anuncia o pensamento com o qual iniciamos propositalmente essa escrita, a fim de pensar que vida é essa que desejamos. Desse pensamento, ficamos apenas com a força das composições em matilha, pois o que realmente desejamos nos cotidianos escolares é resistir a essa *vida besta*, conformada, idealizada, homogeneizada, e viver *uma vida*, vida livre, não domesticável, inacabada. Retomar em nossos corpos aquilo que lhes é próprio: seu poder de afetar e ser afetado e “[...] dar passagem a outras forças que um corpo excessivamente ‘blindado’ não permitiria” (PELBART, 2013, p. 31).

Desse modo, em meio a esses atravessamentos de forças, somos levados a defender o *dever-lobo* de professoras e crianças como possibilidade de criar resistências em relação à domesticação das normas, das padronizações curri-

culares, da modelização de atitudes, do individualismo exacerbado, enfim, de tudo que aprisiona a vida.

Resistências que, conforme nos esclarece Carvalho (2009, p. 4), não se trata apenas de oposição, “[...] mas, sobretudo, desconstrução, transgressão, burla e táticas produzidas nas redes cotidianas, em relação ao que está posto como norma, como determinação, como modelo [...]”, que nos faz (re)existir no cotidiano escolar, operando o nosso devir-lobo numa composição de forças entre as linhas que compõem as subjetividades, em busca de outros sentidos para o currículo.

Já de início manifestamos a nossa “[...] fascinação exercida pelos lobos [...] o apelo por devir-lobo”, como nos propõe Deleuze e Guattari (2011, p. 54), pois “[...] quem ignora efetivamente que os lobos andam em matilha? [...]”. Não podemos confundir o *devoir* com imitação, com semelhança ou comparação. O devir não é fantasia ou imaginação, o devir é real e escapa às representações. Sobre o devir, Deleuze e Guattari (2012a, p. 67) afirmam:

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 de desejo.

Assim, devir-lobo não se trata de imitar o lobo, nem de uma semelhança de relações com o animal, mas trata-se de “[...] dar às partes do nosso corpo relações de velocidade e lentidão” que nos façam devir-lobo, “[...] num agenciamento original que não procede por semelhança ou por analogia” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 46). Desse modo, não acreditamos que somos lobos, mas que “[...] o lobo, os lobos são intensidades, velocidades, temperaturas, distâncias variáveis indecomponíveis.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 59).

Então, nesse plano de composição, o grupo de professoras e crianças e o lobo não são a mesma coisa, mas são dois num só e mesmo sentido. Isso não é uma analogia, nem uma imaginação, mas uma composição de velocidades e afetos em que professoras e crianças experimentam devires. Esses devires nos possibilitam viver intensamente as nossas relações como matilha de lobos, movendo-nos como um organismo vivo pela flo-

restaescola, encontrando sinais, rastros nos currículos que nos levam aos movimentos de invenção, de criação.

Entretanto, ao falarmos em matilhas, não estamos nos referindo a ajuntamento de pessoas, pois viver em *matilha* não é necessariamente viver em quantidade numérica, pois seus elementos são partículas, “[...] sua quantidade são intensidades, são diferenças de intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 60). As matilhas são composições em redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos que, em movimentos constantes e aventureiros, comportam multiplicidades de desejos intensivos e pensamentos selvagens que viajam explorando territórios, resistem à domesticação e se *prolifera por contágio*, formando *multiplicidades selvagens* as quais os diagramas da normatização não conseguem aprisionar com facilidade.

No trabalho coletivo, essa multiplicidade é partilhada ou, podemos dizer, as singularidades são partilhadas, pois os elementos da multiplicidade são as singularidades (DELEUZE; GUATTARI, 2011). A multiplicidade partilhada faz emergir uma “inteligência coletiva”, que Carvalho (2009) chama de *potência de ação coletiva*. Essa potência só se torna efetiva por meio das relações que buscam constituir um *comum* na diferença, comunicando e articulando singularidades, sem preocupação de buscar no outro o mesmo de si. Nesse sentido, esse *comum* nada tem a ver com consenso ou com homogeneização, mas com “[...] proliferação de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes” (CARVALHO, 2009, p. 162).

Assim, quando indivíduos e grupos interagem no cotidiano escolar, colocando-se em relação, potencializa-se a constituição desse comum plural, expandindo a potência coletiva na/da escola capaz de produzir resistências e romper com as formas (PARAÍSO, 2015) enrijecidas do currículo.

Mas por que resistir ao que é padrão no currículo? Porque o currículo não é somente o que vem prescrito legalmente em atos formais, mas “[...] constitui-se de tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2009, p. 179) e, portanto, é produzido em meio a agenciamentos coletivos de enunciação, que “[...] não corresponde nem a uma entidade individual, nem a uma entidade social predeterminada” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31), mas sim a um conjunto de relações e intersecções entre termos

heterogêneos que compõem os fluxos semióticos, os fluxos materiais e os fluxos sociais, produzindo multiplicidades de toda maneira.

Embora para muitas professoras o currículo se reduza apenas às proposições das secretarias de educação, não podemos limitá-lo, pois ele está imbricado numa rede composta por forças em relação, em que as ações e as conversações atravessam diferentes esferas do contexto educativo (escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo, etc.).

Essa ideia de currículo produzido em meio às redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) e que se constitui como corpos coletivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018) leva-nos a apostar na concepção de *currículosmatilhas*, pois considera as multiplicidades, a força das relações, dos agenciamentos, dos encontros, das composições, em que o sujeito só existe em relação. Logo, não centralizamos e reduzimos o currículo apenas às prescrições de currículos oficiais, mas também não negamos a importância deles. Contudo, visualizamos os currículos oficiais “[...] como textos e não como ponto de partida para orientar as mudanças educativas” (CARVALHO, 2009, p. 184). O que se intenciona é desterritorializar os princípios, as normas desses currículos formais para que aconteça a aprendizagem não prevista, inesperada, aquela que acontece fora dos engessamentos, escapando ao controle, produzindo diferença, produzindo vida na educação infantil.

Isso não significa dizer que temos a pretensão de refutar ou apontar o certo ou o errado em relação aos currículos atuais, de dizer se são verdadeiros ou falsos, ou mesmo apresentar consenso sobre o que vem a ser o “currículo ideal”, mas intencionamos pensá-los de outra maneira, produzi-los de outras/novas formas.

Assim sendo, ao potencializar a emergência de novos modos de composição e experimentações com professoras e crianças, apostamos nas composições em *matilha* e no *devir-lobo* como modo de problematizar o trabalho coletivo que se desenvolve no cotidiano escolar e defender a potência de ação coletiva como força que produz resistências às tentativas de padronização de currículos. Com isso, intencionamos pensar estratégias de escape aos mecanismos de controle que limitam o trabalho coletivo e os movimentos de invenções curriculares no cotidiano da educação infantil

ao cartografar as resistências de professoras e crianças em matilhas, que traçam linhas de fuga para as invenções curriculares.

Nesse sentido, os escritos dessa obra apresentam, em suas linhas, composições de uma pesquisa que problematizou o trabalho coletivo que se constitui no cotidiano da educação infantil, os encontros de formação continuada de professoras e os movimentos de invenções curriculares, buscando compreender o modo como esses encontros e composições podem potencializar a constituição do comum, fortalecendo o trabalho coletivo e as invenções curriculares.

Para tanto, nessa caçada em matilha cartografamos as singularizações que ganham força no cotidiano escolar, indicativas de novos territórios de sentido e problematizamos imagens de currículo, de docência e infância que se estabelecem nos cotidianos da educação infantil, na tentativa de romper com a lógica dominante do “ideal” a ser seguido, da imagem como palavra de ordem, do pensamento representativo. Assim, nos permeabilizarmos aos contágios do *pensamento sem imagem*, que resiste, que escapa às padronizações, que cria outros modos de pensar as infâncias, as docências e os currículos escolares.

Na força desse pensamento aventureiro, capturamos afetos que emergiram do encontro entre professoras e crianças com imagens-texto a fim de compreender o modo como essas afecções engendram movimentos de invenções curriculares e impulsionam outros modos de estar coletivo no cotidiano escolar.

Dentre os diversos encontros com a escola, também organizamos um projeto de extensão que, junto às professoras, problematizou a força da coletividade para a formação, para a prática docente e para os movimentos de invenções curriculares, cuja a força se reverberou em ecos de resistências a expressar os efeitos de pensamentos de um *coletivomatilha* que se coloca a pensar.

Assim, caríssimo leitor, além dessa introdutória apresentação, você poderá caminhar por entre as linhas de escrita da presente obra que se organizam na disposição de cinco capítulos, tratando das seguintes problematizações:

No primeiro capítulo, *Táticas e estratégias de caça em território de matilha*, apresentamos a *cartografia* e as *redes de conversações* como possibilidade de se fazer pesquisa de modo diferente, ou seja, seguindo as diversas linhas que traçam e compõem diferentes mundos no cotidiano escolar, acompanhando processos

na experiência do caminhar, considerando que as metas, os objetivos a serem alcançados, bem como os instrumentos de pesquisa são suscetíveis a mudanças e flexíveis para se adequar à vida que pulsa e não para de se movimentar.

No segundo capítulo, *Entre massas e matilhas: movimentos por entre imagens de currículo, de docência e de infância*, problematizamos imagens de infância, docência e currículos, apostando na concepção de *currículosmatilhas* vividos/produzidos em meio às multiplicidades de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que circulam em redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) nos cotidianos escolares e se constituem como corpos coletivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018).

No terceiro capítulo, *Signos artísticos: a literatura como potência para movimentar redes de pensamentos e de sentimentos na educação infantil*, discutimos/problematizamos, a partir de Deleuze (2003), a literatura como potência para forçar o pensamento a pensar e para a expansão de processos inventivos na escola. Assim, utilizando a literatura e com base nas ideias de Carvalho (2009) apresentamos nossa defesa à concepção de um *comum plural*, afirmando que as divergências também são elementos integrantes na constituição desse comum heterogêneo e provisório.

No quarto capítulo, *A formação inventiva e a força dos maneirismos dos bandos em tempos de pandemia*, apresentamos os desdobramentos dos movimentos de formação com professoras, pensando/problematizando como esses movimentos despontaram-se como força de expansão da potência de ação coletiva na/da escola ante o inusitado da pandemia. Assim, afirmamos a nossa aposta nas redes de conversações como potência dos processos formativos ao colocarmos em evidência enunciados em devir-uivos que expressam em seu ecoar a força dos maneirismos (DELEUZE; GUATTARI, 2011) dos bandos escolares e de suas invenções curriculares para a produção de uma vida outra no cotidiano das escolas.

No quinto e último capítulo, *O que seria um lobo sozinho? Por uma vida coletiva sempre!* finalizamos a nossa escrita ressaltando a força do trabalho coletivo no cotidiano escolar para produção de resistências e para criação dos movimentos de invenções curriculares. Destacamos a importância de engendrar saídas que escapem ao aprisionamento da vida nos currículos e as relações individualistas nos trabalhos, de modo a mover o nosso pensamento na direção da composição de variadas maneiras de (re)existir no cotidiano escolar.

Isso posto, consideramos que a relevância deste livro está na afirmação da vida por meio da força de ação coletiva na/da escola. Pesquisamos e escrevemos pela defesa do trabalho coletivo que, por meio das composições em matilhas, resistem e (re)existem, criam outros sentidos para o currículo, outros sentidos para o ser/estar coletivo na escola. Nosso desejo é que essa escrita possa impulsionar professoras e crianças a se aventurarem como lobos rumo a outros possíveis nos territórios dos currículos, exercitando outras possibilidades de vida para o cotidiano das escolas.

Assim sendo, ao voltarmos à pergunta-título desta seção introdutória de apresentação, “Um só ou vários uivos?”, respondemos: um uivo e vários uivos, um lobo e vários lobos, e matilhas e bandos e grupos e... e... e... composições!

Boa leitura!

Hociene Nobre Pereira Werneck

Sandra Kretli da Silva

1. Táticas e estratégias de caça em território de matilhas

Problematizar/pensar a força de ação coletiva na/da escola é impulso que faz mover este trabalho investigativo contidas nas linhas de escrita deste livro. O compartilhar de experiências, o modo como as ideias são articuladas no coletivo produzindo resistências, as ações criativas que trazem vida aos currículos da educação infantil afetam-nos de modo significativo. Atuar em matilha tem produzido em nós o desejo de contagiar, de continuar compondo bandos, *lobiferando* outros possíveis para os currículos.

Porém, como pesquisar uma realidade que não é fixa/estática, que está em constante movimento? Qual metodologia utilizar? São inquietações que nos moveram a pensar táticas e estratégias⁶ de caça (CERTEAU, 1994) para capturar indícios dos “possíveis” desses diferentes/múltiplos modos de habitar em matilha o cotidiano escolar.

Percebemos que as pesquisas quantitativas não dariam conta, pois estamos falando de processos, de movimentos aventureiros, de fluxos in-

6 Para Certeau (1994), as estratégias se referem ao que está formalmente estabelecido, da ordem do dominante, como as regras, as normas, os documentos oficiais, por exemplo. E as táticas se referem às artimanhas, artes de fazer, movimentos sutis de microrresistências dos indivíduos ante o pensamento dominante. Por isso, consideramos os procedimentos metodológicos utilizados nesse trabalho investigativo como táticas pensadas/criadas em meio às estratégias.

tensivos que não podem ser medidos, quantificados, representados. Não se trata de uma realidade que já está lá ou de um suposto mundo dado à espera de alguém apenas para descrevê-lo. Trata-se de coletivo, multiplicidade, malhas, comunidade, de forças em relação (CARVALHO, 2009). Estamos falando de um território movente, de um plano de produção e não de descrição; plano de produção da realidade, produção do conhecimento, em que a prática cognitiva envolve subjetividades e mundos.

Logo, percebemos que seria impossível termos a totalidade dos procedimentos metodológicos já previstos de antemão (PASSOS; BARROS, 2015) e que precisaríamos trabalhar com práticas investigativas mais inventivas, maleáveis tanto quanto a realidade a ser pesquisada. Foi aí que nos encontramos com a cartografia e a possibilidade de tecer outras linhas, outros modos de se fazer pesquisa. É importante destacar que, ao optar pela cartografia, não fizemos escolha por um método, mas assumimos uma proposta de mundo, abraçando “[...] uma perspectiva ético-estética de assumir a realidade como malha rizomática imanente ao viver” (SIMONINI, 2019a, p. 9).

Nesse sentido, a nossa proposta foi seguir as diversas linhas que traçam e compõem diferentes mundos no cotidiano escolar, acompanhando processos na experiência do caminhar da pesquisa, considerando que as metas, os objetivos a serem alcançados, bem como os instrumentos de pesquisa são suscetíveis a mudanças e flexíveis para se adequar a vida que pulsa e não para de se movimentar.

Outro “bom encontro” (SPINOZA, 2009) foi com a ideia de *redes de conversações* apresentada por Carvalho (2009), em que o conversar potencializa a ação coletiva e contribui para a formação de comunidades compartilhadas.

Desse modo, a opção pela pesquisa cartográfica em composição com as redes de conversações se justifica por nos possibilitar uma atitude de abertura ao que se vai produzindo no decorrer da pesquisa e a um mergulho no campo de afecção do território pesquisado, que nos permite conhecer, agir, e habitar esse território. Assim, por estarmos sobremaneira afetados, convém-nos dialogar mais especificamente sobre ambas.

1.1 Cartografia e redes de conversações: uma potente composição em práticas investigativas

Cartografar, etimologicamente, significa “elaborar e compor mapas geográficos” e nos remete à geografia, área da qual o conceito foi retirado inicialmente. Desde então já se falava em mapear territórios. Não diferente disto, também entendemos com Costa (2014, p. 68) que toda pesquisa trabalha com territórios, sejam eles “[...] territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante”. Esse entendimento de que o campo de pesquisa se compõe de “territórios” contribuiu significativamente para o fortalecimento da cartografia enquanto atitude de pesquisa, sendo pensada inicialmente pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Sendo assim, como prática investigativa, a cartografia não busca pelo resultado ou pela conclusão, mas procura acompanhar os processos em curso nesses territórios e nos traçados desses percursos. Ou seja, nessa cartografia, o mapa se faz aberto, com múltiplas entradas, não sendo um decalque que volta sempre ao mesmo, interessando-se apenas em representar o objeto de estudo, isso porque a realidade a ser cartografada é sempre movente.

Essa realidade se refere a um plano, cujos elementos que o compõem não são iguais/homogêneos, mas trata-se de um plano de composição de elementos heterogêneos, como no plano dos platôs, em que cada platô se difere do outro e ficam lado a lado, de forma rizomática, sem hierarquia, centralização ou totalização.

Deleuze e Guattari (2011), inspirados na botânica, desenvolvem a concepção de *rizoma*, fazendo conexão com a cartografia. Modo pelo qual apresentam-nos outra forma de pensar/pesquisar a realidade, diferente do modelo unitário, vertical, centralizador, estrutural, característico da formação “árvore-raiz”.

O rizoma, segundo princípios abordados pelos filósofos, pode ser conectado em qualquer ponto, não possuindo posição central como numa árvore ou numa raiz, mas é composto por linhas e, por isso, pode ser rompido em qualquer parte e se conectar a outras linhas. É o que também nos apontam Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 10), ao considerarem a realidade como um mapa aberto, rizomático, descentrado:

A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro.

Assim é a realidade a ser pesquisada, que no nosso caso é o cotidiano escolar, cuja configuração não nos é dada de imediato, sendo, portanto, necessário “[...] cartografar as linhas de um dispositivo, entrando nelas (nas linhas) e se deixando atravessar para sentir e viver com o que habita e compõe a vida escolar” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 802).

Dessa forma, apostamos na cartografia por não engessar o nosso modo de fazer pesquisa e por nos possibilitar traçar nossas metas no próprio percurso da caminhada. Segundo Oliveira e Paraíso (2012), a cartografia é uma figura sinuosa que se adapta aos acidentes do terreno, isto é, aos imprevistos, às circunstâncias no/do movimento de pesquisa e, fazendo referência a Deleuze e Guattari, afirmam, ainda, que não há em nenhum dos escritos dos filósofos um modelo a ser seguido, pois “[...] se há uma coisa que eles se negam a dar são *receitas-de-como-fazer*, seja lá o que for” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 169).

A narrativa capturada quando chegávamos à escola para darmos início ao movimento de pesquisa em campo expressa bem esse desejo por se distanciar da lógica dos modelos tradicionais de pesquisa:

Que bom que você voltou! Como é esse movimento de pesquisa? Você vai falar de trabalho coletivo, de currículo... Tudo a ver com a gente! Quero que você converse hoje mesmo com as professoras na reunião que vamos fazer. Fale sobre esse seu movimento de pesquisa, mas... sem aquelas obrigações de pesquisa, né! Você sabe a correria da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Essa era a visão que a escola tinha dos movimentos de pesquisa e do próprio comportamento do pesquisador: um modelo padronizado, com as entrevistas já escritas, prontas para serem respondidas, com questionários de marcar X e outros modelos similares.

Porém, a cartografia nos possibilita utilizar procedimentos mais abertos, mais inventivos, ir além das demarcações fixas. O que não significa que não venha a ter um rigor metodológico, ou que seja uma ação sem direção. Segundo Passos e Barros (2015, p. 17), “[...] a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa” onde a prioridade recai sobre o caminhar, isto é, não se trata de caminhar para alcançar metas já definidas de antemão, mas de defini-las no próprio percurso, no próprio caminhar.

A cartografia requer a experimentação como prática investigativa e não a aplicação, cujos dados não são coletados, mas produzidos. Isso implica ao pesquisador-cartógrafo mergulhar no plano da experiência, habitando o território de pesquisa. Habitar o território de pesquisa, segundo Alvarez e Passos (2015), significa compor com esse território, o que requer um processo construtivo e não representativo.

Para habitarmos o território escolar, precisamos, portanto, ser aprendizes enquanto pesquisadores, pois esse território não está reduzido ao espaço físico e/ou às respostas provenientes dele, mas aos sentidos e modos de expressões (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) nele imbricados e que criam diversas realidades, não se resumindo, portanto, a uma realidade dada e preexistente. Nesse território, os modos singulares de expressões fazem aparecer o múltiplo,⁷ um mundo que nos espera, que não é prefixado em suas formas, mas que, no processo, no decorrer da pesquisa, vai ganhando contornos variáveis.

Assim, com a cartografia, adentramos nos espaços da escola experimentando o movimento da vida coletiva, fazendo conexões como no rizoma, mantendo relação com as multiplicidades. Nossa posição como pesquisadoras-cartógrafas foi de (com)posição, o que nos remeteu a estar ao lado da experiência, com a experiência, agenciando-nos com ela e não falando sobre ela. Não falamos sobre “trabalho coletivo”, mas vivemos a experiência coletiva na/da escola, capturando os sentidos e modos singulares de expressão desse território existencial (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Acompanhamos o uivar dos lobos da matilha escolar em suas múltiplas enunciações, isto é, não apenas uivos que clamam pela demarcação de territórios, agenciando-se ao conforto do estabelecido nas prescrições curriculares, mas, também, e

7 Para Deleuze e Guattari (2011), o múltiplo não tem a ver com quantidade de elementos ou fragmentos, mas com o que é dobrado de várias maneiras.

especialmente, uivos que, por força das resistências em bando, ecoam ultrapassando os territórios instituídos e se lançam à aventura dos imprevisíveis nas florestas escuras dos currículos escolares.

Figura 2 – Uivos



Fonte: Pintura de Margit Platny.⁸

Desse modo, não nos lançamos em campo com metas e regras preestabelecidas e/ou com instrumentos pré-definidos, mas nos lançamos nesse movimento com uma atenção de espreita (KASTRUP, 2015), munindo-nos de tudo que se fez preciso e mais adequado às demandas da pesquisa: diário de campo, máquina fotográfica, gravador de voz, conversas, troca de experiências, dentre outros.

Segundo Kastrup (2015), essa *atitude de espreita* pressupõe uma atenção fora do foco durante o trabalho de campo, em que estar atento não é simplesmente selecionar informações e focar em algo para descrevê-lo ou re-

⁸ Disponível em: <https://www.saatchiart.com/art/Painting-untitled/655320/1942498/view>. Acesso em: 02 maio 2021.

presentá-lo de forma fidedigna, mas descobrir signos e forças que circundam um processo em curso. Quais são? Como se (de)compõem os uivos na matilha escolar? De que modo professoras e crianças em seu devir-lobo agenciam diferentes/múltiplos uivos a fim de compor uma potente matilha? De que maneira ecoam os uivos inaudíveis das docências e infâncias lupinas? Essa atenção aberta, sem foco específico, se abre às descobertas e permite-nos captar o que nos provoca. O cotidiano escolar, como campo a ser pesquisado, apresenta muitos elementos protuberantes que convidam a atenção do cartógrafo.

Essa atitude de espregueira possibilitou-nos, por exemplo, captar os movimentos de uma criança a brincar durante uma reunião de professoras, desviando o nosso olhar para o diálogo que estava sendo produzido com suas bonecas: “Não! É melhor você se deitar pra eu pentear seu cabelo, senão você cai, tá bom?” A negociação demonstrava estar dando certo: “E você espera um pouquinho, tá? Depois é a sua vez.” Disse para a outra boneca ao seu lado.

Figura 3 - (Des)importâncias: criança a brincar em momento de reunião



Fonte: Arquivo pessoal.

Não havia por parte da criança a preocupação em seguir metas para o ano letivo ou mesmo com a “justa ou injusta” divisão de turmas, foco da reunião entre as professoras naquele instante. Também, não estava preocupada em ser ouvida ou mesmo percebida. Importava à criança viver intensamente aquele momento, em que os pensamentos se movimentavam e se concretizavam no brincar. Como não mudar o foco ao sermos afetados pela “inquietante” tranquilidade daquela criança? Enquanto um grupo de professoras tentava constituir um comum em relação a tantas questões burocráticas, a criança também seguia fazendo as suas negociações, tentando construir um comum a seu modo: “Tá bom então! Não precisa chorar! Que pressa! Então vou pentear seu cabelo primeiro. Já vai ficar bonita!”

A atitude da criança, aparentemente sem importância em meio aquele turbilhão de “importâncias” do mundo adulto, convocou a nossa atenção, fazendo o pensamento se movimentar em direção às diferentes possibilidades de constituição do comum quando integrantes da matilha se colocam em relação (criança, bonecas, professoras, ideias, leis, regimentos, afetos/afecções, experiências, convergências, divergências, tensionamentos, problematizações, e..., e..., e...), posto que, dessas interações, emerge um comum plural, heterogêneo a evidenciar múltiplas composições. Para além disso, também nos instigou a pensar sobre aquilo que nos passa despercebido quando estamos imersos em tantas burocracias no cotidiano escolar, bem como aquilo que julgamos ser importante ou não num processo investigativo.

Então, o que pode ser importante para uma pesquisa? Segundo Costa (2014), é a força do encontro que vai nos indicar se houve importância ou não, o que nos possibilitará selecionar o que irá fazer parte da nossa pesquisa. Não é uma questão de relevância social, pois a importância de algo não se relaciona àquilo que convencionamos antecipadamente como importante, mas “[...] a importância é aquilo que se consegue levar/portar a partir de um encontro” (COSTA, 2014, p. 73). Sobre isso, também nos fala o poeta Manoel de Barros (2008, p. 93-94, grifo nosso) em suas *Memórias inventadas*:

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. **Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.** Assim um

passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes.

Sábias palavras do poeta! A importância de uma coisa está no encantamento produzido em nós, na força que nos atravessa e não especificamente em suas formas. Segundo Costa (2014), para conseguir captar a força das “portâncias”, é preciso estar à espreita, disponível ao que nos acontece:

Estar disponível é estar à espreita, com uma atenção leve. Não demasiadamente atento, o que o fará negligenciar todas as outras coisas que estão à sua volta; não demasiadamente distraído, o que tornaria a percepção muito volátil. É na medida certa do seu encontro que ele repousará sua atenção. (COSTA, 2014, p. 74).

Essa atitude investigativa traz à tona o caráter aventureiro do pesquisador-cartógrafo, pois ele “[...] não sabe, de antemão, o que irá lhe atravessar, quais serão os encontros que irá ter e no que estes mesmos encontros poderão acarretar” (COSTA, 2014, p. 70). Entretanto, não significa que no expomos de forma ignorante, sem conhecimento, mas o aventureiro é curioso, se lança à experiência e se transforma.

Assim, como pesquisadoras-aventureiras, também nos lançamos à experiência. Fizemos parte da *matilhaescola*, estreitando a nossa convivência coletiva, abrindo-nos aos encontros. Embora não soubéssemos o que iria nos atravessar naquele percurso investigativo, nem quais encontros teríamos, nem o modo como seríamos afetadas, colocamo-nos disponíveis, posicionando-nos sempre no meio, no entre, à espreita da caça.

Nesse caminhar aventureiro, realizamos pesquisa cartográfica em composição com a ideia de *redes de conversações* proposta por Carvalho (2009), o que possibilitou-nos cartografar os afetos e afecções resultantes do trabalho coletivo no cotidiano escolar, acompanhando “[...] os fluxos de conversações em redes de subjetividades compartilhadas” (CARVALHO, 2009, p. 189).

Nesse aspecto, Carvalho (2009, p. 187) salienta que a conversação não se refere apenas à dimensão oral da linguagem, “[...] mas como linguagem em todas as suas manifestações, falada, escrita, gestual, pictórica, etc., incluindo a dimensão do silêncio”. Daí a importância de ouvir os diferentes uivos, inclusive os inaudíveis.

Em campo, vivenciamos essas dimensões da conversação na primeira reunião do ano letivo de 2020. Lá estavam professoras, estagiárias, auxiliares de creche, pedagoga, diretora e pesquisadoras. Era momento de muitos informativos e diversas tentativas de constituição do comum em relação às ações propostas para o ano que se iniciava. A cada informe alguém se posicionava, ora por diálogo, ora por silêncio. No momento da distribuição de turmas para cada professora, notava-se, por parte de algumas, franzimento de testa, narizes retorcidos, “bicos”, bem como, também, sorrisos e expressões de alívio. Diversas manifestações da conversação. Diversos uivos da matilha escolar.

A conversação, como nos indica Carvalho (2009), potencializa a “inteligência coletiva”, visto estar inserida em acontecimentos reais do cotidiano escolar, onde os discursos destacam as relações e tensões entre saberes, poderes e a ética. Essa noção de “inteligência coletiva” corrobora a ideia de “trabalho coletivo” a qual defendemos, pois

[...] refere-se à ideia de “potência de ação coletiva” dos grupos, tomando-se como hipótese principal, que essa “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação e, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos por meio de conversações. (CARVALHO, 2009, p. 189).

Consideramos, assim, que as interações em redes de conversações são essenciais para expandir a potência coletiva no cotidiano escolar, onde indivíduos e grupos se colocam em relação, compartilhando multiplicidades. Esse desejo de se colocarem em relação a fim de fortalecer o coletivo e qualificar as aprendizagens é manifestado nas redes de conversações com as professoras, como se vê no enunciado/uivo a seguir:

Acho que a gente precisa se encontrar mais, conversar, trocar ideias. Isso me ajuda muito. Tenho dificuldade em trabalhar sozinha. Parece que quando uma colega troca uma experiência com a gente, logo aparece uma nova ideia para trabalhar com as crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Nota-se, através do relato acima, o quanto as trocas de experiências geram confiança para as invenções pedagógicas, ressaltando a importância das redes de conversações para o fortalecimento da inteligência coletiva. Uma conversação, como nos afirma Carvalho (2009), não acontece apenas de forma

individualizada, mas se mescla com o social por meio da interação, articulando vozes e assuntos, de modo que a multiplicidade possa ser compartilhada. Nesse sentido, as redes de conversações abrem a possibilidade para a criação de novos modos de estar coletivamente, novas formas de comunidade, o que potencializa o cotidiano escolar e a produção de outros sentidos para o currículo.

Portanto, como prática investigativa, as redes de conversações demandam do pesquisador atenção às falas e outras formas de conversação, num exercício de escuta e observação, sem nenhum pré-julgamento sentencioso, mas uma postura problematizadora em relação às práticas e experimentações dos/nos currículos, de modo a debater outros possíveis no processo educativo.

Foi nessa perspectiva que pesquisamos o *coletivomatilha* que habita o cotidiano de uma escola de educação infantil do município de Serra, ES, ouvindo e observando atentamente os fluxos e as forças inventivas em redes de conversações, cartografando os afetos e afecções resultantes das interações entre os pares. Fizemos parte dessa matilha com a função de “[...] dar passagem, fazer passagem, ser passagem” (COSTA, 2014, p. 75) e, assim, conhecemos fazendo com o que possibilitou-nos afetar e, ao mesmo tempo, sermos afetadas.

1.2 Em selva de matilhas: nosso campo de experimentações

Pesquisar o território do qual já fazíamos parte nos trouxe um grande desafio que nos colocou de frente com o risco de nos aprisionarmos aos discursos e termos as nossas atitudes modeladas ante os enfrentamentos de um campo aparentemente “familiar”. Diante de tal desafio, procuramos habitar esse território como aprendizes, dissolvendo “[...] as posições estantes geralmente associadas ao trabalho da pesquisa: aquele que conhece e aquilo que é conhecido” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 132), pois entendemos que não há representação de um mundo dado. Por isso, intervimos transformando a realidade para conhecê-la, e não o contrário.

Para tanto, foi preciso nos despir de verdades⁹ e nos abrimos aos diversos sentidos produzidos e às múltiplas realidades que se articulam à matilha que

9 Sobre essas “verdades” que estavam impregnadas em nós e que nesse movimento de (des)aprender foi possível desconstruí-las, problematizamos melhor no quarto capítulo deste livro, na seção 4.1, com o título “Formações e (trans)formações em tempos de (des)construção de certezas”.

atravessa o corpo coletivo escolar. Percebemos que esse aprendizado acontece durante a pesquisa, no próprio processo, à medida que pesquisamos *com* e não *sobre*, estando disponível à experiência.

Seguimos, portanto, a nossa linha de fuga, o *devir-lobo* das pesquisadoras. Devir-lobo que Deleuze e Guattari (2011) classificam como a condição de estarmos participando do bando, mas não deixando de estar só, pois

O que é importante no devir-lobo é a posição de massa e, primeiramente, a posição do próprio sujeito em relação à matilha, em relação à multiplicidade-lobo, a maneira de ele aí entrar ou não, a distância a que ele se mantém, a maneira que ele tem de ligar-se ou não à multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 55).

Assim, em alguns momentos, experimentamos com a escola relação de estranhamento, com divergências de ideias, mas consideramos essas tensões como parte dos processos em matilha, necessários para fortalecer o movimento do nosso pensamento, fazer-nos deslocar, buscar outras composições, sair da mesmice, fugir para criar, conquistar, potencializar, expandir territórios e compor com os uivos das professoras-lobo e crianças-lobo.

Na força dessa composição, o nosso uivar/desejo se alastrou pela “selva” do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Vida,¹⁰ agenciando-se às intensidades desejanças desse *coletivomatilha* da qual também fazíamos parte. Portanto, não há como deixar de falar dessa *selvaterritório* de pesquisa que nos fascina.

O CMEI Vida se localiza na cidade de Serra, ES, no bairro Mata da Serra, atendendo crianças de baixa e média renda, na faixa etária de dois a cinco anos de idade.

Por integrar diversas comunidades, presenciavam-se muitas histórias e modos de viver bastante diversos na instituição. Os enunciados das crianças, capturados em nosso movimento de pesquisa e registrados em nosso diário de campo, dão conta dessa realidade e nos fazem perceber essa multiplicidade de mundos: “Tia, me empresta uma blusa de frio? Eu não tenho. Depois eu te devolvo”. Disse a criança, nos surpreendendo com o pedido inesperado. “Quer que

10 Nome fictício escolhido pelas professoras que faz referência a um lugar onde a vida tem liberdade para fluir.

eu conte a história? Senta aí. Eu vou ler pra você. Era uma vez...”. De modo muito à vontade, outra criança se posicionava para contar uma história e continuava o diálogo nos mostrando a vida diversa da realidade de muitas outras crianças: “Eu tenho um montão de livros, você sabia?”.

Vivências diferentes, histórias diversas, crianças diferentes. Criança que treme de frio e não tem uma blusa adequada para se aquecer; criança que tem acesso a livros de literatura infantil, enquanto muitas necessitam do básico, como material escolar; enfim, crianças, vidas, lobos, matilhas, e, e, e...

Fomos, assim, cartografando singularidades, linhas de vida nos encontros em redes de conversações com crianças e professoras, força que nos leva a pensar a multiplicidade que habita o cotidiano escolar. Multiplicidade que precisa ser levada em consideração para não corrermos o risco de adotar um modelo de coletivo homogêneo. As redes de conversações com as professoras também aguçaram o nosso olhar para essa realidade diversa:

Graças a Deus hoje estou mais tranquila. Não moro tão longe da escola quanto muitas colegas. Venho de carro, conforto! Mas... e quem enfrenta esses ônibus lotados? Já chegam exaustas, coitadas!

Não ligo por ter que vir de ônibus. Adoro ver pessoas. No ônibus venho conversando com todo mundo. Acabo sabendo da vida de um monte de gente (risos). Se ‘bobear’, dá até para arranjar uma paquera. (Muitos risos). (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Professoras que precisam se deslocar em curto tempo para duas escolas ou mais, a fim de ter um ganho financeiro melhor; professoras que podem ter o conforto de chegar à escola por automóvel particular; outras que necessitam do transporte coletivo; professoras que expõem afetos tristes e alegres em relação à realidade vivida, que afirmam a vida mesmo quando vivenciam situações desfavoráveis, em suma, território de multiplicidades!

É esse espaço que habitamos, pesquisamos e produzimos diferenças. Como se compõem, como a matilha se prolifera? De que modo constituem o comum na diferença, ampliando a potência coletiva na/da escola? O que potencializa a aprendizagem? São indagações que fizemos naquele percurso investigativo, buscando analisar esse corpo *coletivomatilha* em suas redes de relações. Nesse

sentido, em vez de buscarmos respostas prontas, propomo-nos a experimentar novas composições, a problematizar lugares estabelecidos, a seguir os devires.

Entretanto, ao pensarmos o nosso objetivo maior de analisar o corpo coletivo escolar, sabíamos que seria impossível dar conta de todos os afetos e afecções e/ou de todos os elementos desse coletivo, visto que as intensidades afetam de maneiras diferentes pessoas diferentes. Por isso, selecionamos para a composição desta obra as intensidades que tocaram com as nossas, que se compõem com nossos mundos e as compartilhamos no desejo de compor outras matilhas, pensando outros possíveis para os currículos e para o coletivo escolar.

As circunstâncias para o início das nossas práticas investigativas na escola levaram-nos a agir em relação ao tempo, como disse o poeta Mário Quintana (2013, s/p), isto é, seguindo “[...] sempre, sempre em frente, [...] jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas”. Não em frente no sentido linear de um trajeto, mas em frente no sentido de persistência, do desejo de aventurar/adentrar o território daquela matilha.

Dessa forma, fomos construindo um mapa aberto, inacabado, composto de diferentes linhas, de movimentos e forças, “[...] conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Portanto, do mesmo modo que nos encontros, procuramos falar de nossas ideias, nossas inquietações, nossos aprendizados, também nos abrimos à possibilidade de compor com outros corpos, outras intensidades, outros modos de vida.

Percebemos que o fato de termos atuado nessa instituição contribuiu com a nossa aproximação dos sujeitos que ali estavam. Fomos recebidos com muito carinho e boas expectativas em relação à pesquisa. Em nosso diário de campo, fomos registrando as narrativas, os afetos e afecções, as conversas sobre o trabalho realizado, as inquietações, os elogios, as críticas, as comemorações, as importâncias e (des)importâncias, os acontecimentos que

provocavam movimentos aberrantes¹¹ no tempo. Logo, nosso corpo vibrava com as composições. Quando vimos, já estávamos engajados afetivamente e abertos às expressões e aos sentidos daquele coletivo.

A nossa potência de agir aumentava cada vez que ouvíamos as narrativas das novas professoras que, no início do ano letivo de 2020, passaram a integrar a matilha do CMEI Vida: “Cheguei esse ano e estou amando trabalhar aqui. Aqui é um lugar tranquilo. Já ouvi falar muito bem de vocês, das professoras, de todo o grupo”. Como um lobo que retorna para vivenciar outras aventuras, experimentamos, pelos bons afetos, o calor dessa matilha, percebendo que deixamos para trás rastros e cheiros que fizeram com que fôssemos lembrados na nossa ausência pela força da composição nos trabalhos realizados. A isso, Deleuze e Guattari (2012a, p. 20) chamam de contágio de matilha, proliferação, pois “[...] o lobo não é primeiro uma característica ou um certo número de características; ele comporta uma proliferação, sendo, pois, uma lobiferação”.

Logo, não se trata de privilegiar o indivíduo em si ou as *professoras-pesquisadoras* nas suas individualidades, mas trata-se dos modos “[...] de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 20), que é o que realmente nos interessa pensar ao problematizar o trabalho coletivo no/do cotidiano escolar. É a “[...] multiplicidade que nos fascina [e que] está em relação com uma multiplicidade que habita dentro de nós [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 21). Isso porque entendemos que não somos seres individualizados e só existimos enquanto atravessados em coletivo ou, como afirma Carvalho (2009, p. 162), “[...] o sujeito só tem subsistência na relação [...]”. Portanto, os rastros e cheiros deixados por nós, como *professoras-pesquisadoras* ao devirmos-lobo, são gestos de atravessamentos, de agenciamentos com outros corpos.

Corroborando nesse mesmo sentido, Simondon (2020) nos convida a pensar a constituição do indivíduo através do conceito de *individação*, que refuta a ideia de uma identidade única, mostrando que, antes da forma/indivíduo,

11 Ao falar dos movimentos aberrantes, com base nas ideias de Deleuze, Lapoujade (2015) afirma que estes não são explicáveis de forma racional e não tem motivos para ocorrer, mas, ao mesmo tempo, obedecem a uma nova lógica que é absolutamente necessária para aqueles que são afetados e/ou atravessados por eles, pois estes movimentos se engendram nas resistências contra o pensamento dogmático, no desejo de afirmação da vida em sua multiplicidade. Segundo o autor, essa lógica irracional dos movimentos aberrantes constitui “[...] a mais alta potência de existir, enquanto a lógica irracional é a mais alta potência de pensar” (LAPOUJADE, 2015, p. 13).

existem singularidades pré-individuais que se estabelecem por sua natureza intensiva e metaestável. Ao abordar as características dessa natureza, o autor nos leva a entender que, sendo intensiva, não remete à ideia de uma natureza boa ou melhor, mas resultante das relações de um campo intensivo de forças; e sendo metaestável, não remete à ideia de estabilidade e homogeneidade nesse campo de forças relacional, mas tem a ver com movimentos contínuos que se expandem e se ramificam em outros/novos domínios, o que privilegia a noção de processualidade na constituição dos sujeitos.

Levando também em consideração o pensamento de Simondon, Deleuze (2004, p. 103) caracteriza esse ser pré-individual como sendo “singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual. Ele é diferença, disparidade, disparação [...] disparidade, como primeiro momento do ser, como momento singular [...]”. Assim, em Deleuze (2004), a singularidade não tem a ver com individualidade, pois ela antecede o indivíduo e, por isso, é impessoal e não subjetiva.

Portanto, a individuação, segundo Simondon (2020), deve ser apreendida antes e durante a gênese do indivíduo separado e não somente na perspectiva do indivíduo individuado, pois a realidade do processo de individuação é mais rica do que o indivíduo que dela resulta, como afirma o autor:

[...] o indivíduo deve ser conhecido, não abstratamente, mas remontando-se a individuação, isto é, remontando-se ao estado a partir do qual é possível apreender geneticamente o conjunto da realidade que compreende o indivíduo e seu complemento de ser. O princípio do método que propomos consiste em supor que há conservação de ser e que é preciso pensar apenas a partir de uma realidade completa. Eis por que é preciso considerar a transformação de um domínio completo de ser, desde o estado que precede a individuação até o estado que a segue ou a prolonga. (SIMONDON, 2020, p. 81).

Essa concepção de constituição dos indivíduos que privilegia o processo de engendramento dos seres fortalece o nosso argumento de que a matilha não se reduz a um indivíduo ou a um conjunto de pessoas, pois cada um de nós é composto em matilhas, em processualidades, em multiplicidades que “[...] não param, portanto, de se transformar umas nas outras, de passar umas pelas outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 34). Por isso, os processos de individuação que nos constituem nunca cessam, não se apresentam como algo acabado.

É nessa perspectiva que Deleuze e Guattari (2011) nos apresentam uma realidade sempre aberta, representada pela equação $N-1$, que subtrai o único da multiplicidade a ser constituída.

Assim, por estarmos engendrados nessa rede de multiplicidades, o nosso retorno à *florestaescola* como *professoraspesquisadoras* colocou-nos na fronteira de novos agenciamentos, possibilitando-nos compor múltiplas ideias com crianças e professoras. Desse modo, já na nossa chegada um “bom” encontro com uma criança aumenta a nossa potência de agir com a sua pergunta: “E esse caderno aí? É pra você fazer seu dever?” Respondemos: “Não. Esse caderno é para anotar o que a tia vai viver e pesquisar aqui com vocês, senão eu esqueço.” Com o olhar fixo no caderno, a criança imediatamente nos fez um pedido: “Ah! Então escreve aí que a gente vai dançar.”

O que pode um corpo (SPINOZA, 2009) em movimento de pesquisa? Como nos mostra a criança em seu diálogo, pode dançar, escrever, afetar e ser afetado, cartografar intensidades, afetos e afecções nas/das experiências aprendentes, criativas e inventivas da matilha escolar.

Com as professoras também tivemos um bom encontro logo na nossa chegada, porém de um modo diferente ao provocarmos inquietações e estranhamentos: “Diferente isso, né? Filosofia da diferença... pensei que tivesse a ver com diversidade, educação especial, inclusão...sei lá! Achei interessante! Só não consigo ainda enxergar essa ideia de coletivo heterogêneo. Ainda bem que vamos ter tempo para conversar mais sobre isso.” Disse uma professora. “Ainda bem mesmo, porque não consigo ver a coisa fluir sem pensarmos igual, sem fazermos da mesma maneira, sem falarmos uma língua só. Mas... estou curiosa.” Disse outra professora.

Essas experiências de estranhamento e problematizações daquilo que, até então, consistia como evidente para nós, possibilitou-nos, no decorrer dos encontros, compor outras maneiras de *verpensarsentirpraticar* o cotidiano escolar tal como *dobras* a produzir outros mundos possíveis.

Segundo Deleuze (1991), as dobras são desvios, mudança de direção, graus de instabilidade, variações ao infinito. Elas são conformadas por forças as quais não se podem ter controle e, por isso, redobram e desdobram, derramando-se no caos, é o que afirma Deleuze (1991, p. 40), quando diz que “[...] a desdobra nunca é o contrário da dobra, mas é o movimento que vai de umas dobras às outras”. Por conseguinte, podemos dizer que, ao experimentarem

relação de estranhamento com o pensamento da filosofia da diferença, as professoras se agenciaram as essas dobras, manifestando o desejo de conhecer melhor esse outro modo de pensar o coletivo escolar, isso porque as dobras são agenciadoras de novos sentidos.

Contudo, nesse movimento de dobrar, redobrar e desdobrar, não se pretende com esse trabalho defender um modelo “ideal” de trabalho coletivo e/ou mesmo de currículo, mas pensá-los a partir das produções de sentido e de realidade que se articulam à matilha escolar, buscando cartografar as singularizações que ganham força e que são indicativas de novos territórios de sentido.

Sabemos que não há como definir os encontros que teremos ou de que modo seremos afetados, assim como não é possível pensar de antemão as dobras que serão criadas. Por isso, nessa cartografia de encontros, deparamo-nos também com afetos tristes que suscitaram estranhamentos.

Entretanto, ao mesmo tempo que vivenciávamos os afetos tristes, buscávamos também outras composições na tentativa de encontrarmos corpos que combinam, que se compõem com o nosso corpo afetos de alegria. Afinal, os afetos tristes, as angústias e as decepções também fazem parte dos processos em matilha e, de algum modo, violentam nosso pensamento e nos fazem vibrar, mesmo porque as matilhas não se compõem por semelhanças verticalizadas, mas por dobras que se deslocam ao infinito, múltiplas conexões, agenciamentos. Elas operam coletividades que não se orientam por identidades fixas entre seus componentes, mas de composições heterogêneas e descontínuas a compor outros mundos (DELEUZE, 2009).

Assim, nossa cartografia foi sendo produzida *com* as matilhas que povoam os cotidianos escolares, cadenciando uivos alegres e tristes nesse imbricamento de linhas duras, flexíveis e de fuga que nos compõem e que coexistem, e que produzem gestos ativos e/ou passivos de existência. Em meio a essas multiplicidades, movimentamo-nos entre imagens de currículo, de docência, de criança e de infância que são produzidas nos cotidianos da educação infantil que nos levaram a seguir seus efeitos, a fim de pensar uma vida outra para as escolas. Vida em matilha!

2. Entre massas e matilhas: movimentos por entre imagens de currículo, de docência e de infância

“Em meio a tantas imagens, como pensar? O que pensar?”
(GALLO, 2016, p. 18)

Internet, celulares, propagandas, placas, slogans, fotografias, músicas, livros... Estamos rodeados por imagens. Temos que concordar com Gallo (2016, p. 17) que “[...] vivemos, cada vez mais, sob o império da imagem. Nossa cultura é cada vez mais imagética. A internet é imagética. A comunicação, hoje, é imagética”. Essas imagens, produzidas em meio às multiplicidades nos cotidianos escolares, possibilitam diferentes formas de *fazer pensar* currículo.

Nesse sentido, acalorados pelo fervilhar das perguntas de Gallo (2016) ao problematizar as possibilidades da imagem, nosso pensamento se movimenta para outras composições problematizadoras: Que imagens de currículo, de docência e de infância são produzidas nos cotidianos escolares? Que efeitos produzem essas imagens nas práticas curriculares?

Portanto, a exemplo de Gallo (2017, p. 53-54), pretendemos, aqui, “[...] tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo [...] da educação”, utilizando-os como intercessores para problematizar imagens capturadas

em nosso movimento de pesquisa e disparar o nosso pensamento em relação a uma *educação para as massas* e uma *educação com as matilhas* que se desenvolve no cotidiano escolar a partir dos conceitos de *massa* e *matilha* (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Pensar a educação a partir dessa ideia de uma *educação para as massas* e de uma *educação com as matilhas* é buscar um processo educativo comprometido com as multiplicidades. No entanto, convém ressaltar que não temos a pretensão de estabelecer verdades ou mesmo de criar “novos modismos”, mas “[...] como abertura de possibilidades, incitação, incentivo a criação” (GALLO, 2017, p. 54).

Também não queremos afirmar, embora haja diferença entre esses dois tipos de educação, que ambas estejam polarizadas, isto é, ora acontece de uma forma, ora acontece de outra, seguindo um pensamento dualista. Mas podemos dizer que elas se desenvolvem de forma coengendrada, como nos indicam Deleuze e Guattari (2011, p. 62), ao falarem do entrecruzamento das multiplicidades, pois “[...] existem unicamente multiplicidades de multiplicidades que formam um mesmo *agenciamento*, que se exercem no mesmo *agenciamento*: as matilhas nas massas e inversamente”.

Uma educação para as massas pensa o currículo *para* e não *com*. Traça um percurso definido de aonde se quer chegar, indicando um modelo ideal de criança, de infância, de docência e de currículo. Seguindo as linhas de estratificação, centra-se na identidade, buscando a homogeneidade das massas. No entanto, *uma educação com as matilhas* pensa o currículo *com* e não *para*, considerando a potência da (com)posição na complexa dinâmica do cotidiano escolar, em que os movimentos curriculares são ampliados entre multiplicidades, favorecendo as trocas, o compartilhar de ideias, o fervilhar das invenções.

Nesse sentido, a distinção entre os dois tipos de educação está na composição de linhas, pois, enquanto uma educação “para” as massas opera por linhas de estratificação e/ou segmentarização, uma educação “com” as matilhas opera por linhas de fugas, por processos de desterritorialização.

Para compreendermos melhor, consideramos ser importante começarmos pelo conceito de *multiplicidade* apresentado por Deleuze e Guattari (2011, p. 10):

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e

tampouco remetem a um sujeito. [...] Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são *devires*.

Como se vê, a importância das multiplicidades está nas forças, nas relações, nos agenciamentos, nas conexões e não no sujeito ou o objeto em si, que remeteria ao uno. Por isso, sua fórmula não comporta o universal, é sempre N-1, sendo o 1 o universal que deve ser subtraído.

Operando com essa ideia de multiplicidade, podemos constatar que há diferentes práticas discursivas no campo da educação, uma multiplicidade de “verdades” e saberes produzidos que constituem imagens de currículo, de docência, de criança e infância. Imagens que deslocam e movimentam o nosso pensamento na tentativa de compreender práticas educativas com crianças e políticas de currículo que se estabelecem na educação infantil.

Silva, S. (2019, p. 285) afirma que “[...] estamos cercados de imagens por todos os lados e de experiências imagéticas que possibilitam encontros com diferentes linguagens e afecções, produtoras de pensamento e de conhecimento”. Amparada nas ideias de Gallo, a autora aborda a noção da *imagem como palavra de ordem* e a noção deleuziana do *pensamento sem imagem*.

A imagem como palavra de ordem é aquela que impede o fluir do pensamento, pois ela apenas informa, conforma, reconhece. Trata-se da ideia de imagem como representação e, por se constituir como palavra de ordem, ela demanda obediência. Nesse sentido, Silva, S. (2019, p. 286) nos adverte que no cotidiano escolar estamos, por alguns momentos, mergulhados em um “[...] mundo imagético meramente informacional”.

Essas imagens fundamentam as perspectivas cognitivistas do conhecimento e fortalece uma educação para as massas. São professoras que “ensinam” e crianças que “aprendem”. O aprender está na base do reconhecimento de um mundo dado, e cabe à criança absorver toda gama de informações provenientes do conteúdo transmitido pela professora, atendendo à exigência da imagem como palavra de ordem, ou seja, a obediência.

Silva, S. (2019, p. 286), ao citar Deleuze, chama a nossa atenção para a necessidade de se investir no *pensamento sem imagem*, quer dizer “[...] um pensamento que escapa, que experimenta, que inventa”, que prima pela diferença. Esse pensamento fortalece a ideia de uma *educação com as ma-*

tilhas, pois, nessa perspectiva, conhecer não é representar ou reconhecer a realidade de um suposto mundo preexistente, mas é adquirir um saber que emerge da experiência, tem a ver com criação, com invenção.

É nessa perspectiva que problematizamos imagens de infância, de docência e currículos que se estabelecem no cotidiano da educação infantil, na tentativa de romper com a lógica dominante do “ideal” a ser seguido, da imagem como palavra de ordem, do pensamento representativo e nos permeabilizar aos contágios do *pensamento sem imagem*, que resiste, que escapa às padronizações, que cria outros modos de se pensarem infâncias, docências e os currículos escolares.

Portanto, operando o nosso devir-lobo, não estamos à caça de verdades cristalizadas e/ou mesmo de novas imagens substitutivas às já existentes, e sim à caça de aventura, de movimentos, de maneira que o *pensamento sem imagem* possibilite a ampliação dos processos de criação, de resistência e inventividade no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2011), ao nos apresentarem, a partir de Elias Canetti, os conceitos de *massa e matilha* contribuem com a nossa intenção de problematizar imagens que são produzidas no cotidiano escolar e, portanto, dispara o nosso pensamento em direção à educação que se desenvolve, em especial, no contexto da educação infantil.

Para os filósofos, *massa e matilha* são “[...] dois tipos de multiplicidade que às vezes se opõem e às vezes se penetram” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 60) e possuem características distintas. As multiplicidades de *massa* possuem caracteres mais identitários, totalitários e homogêneos, como nos apontam os autores:

Entre os caracteres de massa, no sentido de Canetti, precisa-se notar a grande quantidade, a divisibilidade e a igualdade dos membros, a concentração, a sociabilidade do conjunto, a unicidade da direção hierárquica, a organização de territorialização, a emissão de signos. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 60).

No contexto da educação infantil, as práticas discursivas que produzem *uma educação para as massas* caminham na direção ao uno, visando educar as crianças de acordo com um projeto hegemônico de sociedade.

Foi o que percebemos na reação de uma criança, quando brincava no parquinho da escola. Ao receber o pedido inusitado da colega para fazer o papel de policial na brincadeira, o menino rapidamente resistiu afirmando: “Não, você não pode, você é menina, só menino que pode.” A menina, contrariada, insistiu dizendo já ter visto uma “policial mulher”, o que não convenceu o menino, que veio rapidamente na nossa direção: “Tia, não existe polícia mulher, né?” A pergunta ressoou mais como a força de uma afirmação do que como um questionamento. Na intenção de não apresentar uma resposta pronta e possibilitar o movimentar do pensamento com a criança, respondemos com outra pergunta: “Por que não? Você acha que não existe?” E o menino nos surpreendeu com sua resposta rápida e cheia de certeza: “Não. Porque o homem é mais forte! Meu pai falou que é serviço de homem.”

Diante dessa resposta da criança, percebe-se a urgente necessidade de discutirmos a diferença como prática da educação, uma discussão que vai à contramão de uma educação para as massas e se mistura com a matilha, possibilitando outros modos de ser e existir.

Silva, S. (2019) nos diz que a imagem-representação, por estar centrada na identidade, informa, conforma e remete a diferença ao erro. Imagem que conduz à homogeneidade das massas, como se percebe no argumento da criança que, conformada a uma ideia representativa de quem deveria ser policial, afirma que “o homem é mais forte”, que “isso é serviço de homem”, denotando que mulher na polícia é algo anormal, fora do padrão.

Defendendo a diferença como prática da educação, acreditamos que o papel do professor deve ser o de problematizar verdades cristalizadas, acompanhando devires que nos atravessam, permitindo-nos permeabilizar a outros mundos de referência e a outros modos de existir (SIMONINI, 2015). Foi o que aconteceu ao prolongarmos o diálogo com as crianças, em que tivemos a oportunidade de problematizar verdades que traziam consigo sobre questões de gênero. Outras crianças lembraram-se dos encontros com a guarda municipal na escola em anos anteriores, fazendo questão de ressaltar a presença feminina.

É nesse sentido que Abramowicz e Oliveira (2005) reivindicam o espaço público da educação infantil como espaço acolhedor do estranho, do diferente, do diverso, na intenção de que

[...] as relações estabelecidas não se fecham ao desconhecido e só fique buscando o que é semelhante, o que gera identificação, ou seja, os 'pares', pois é no espaço público, na relação com o outro que constituímos nossa subjetividade, nossas diferenças (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2005, p. 13).

Para tanto, as autoras propõem uma educação aberta aos fluxos em suas formas plurais, ou seja, *uma educação da "multidão"* que, nessa perspectiva, aproxima-se bastante da nossa ideia de *uma educação com as matilhas*, em que "[...] as diferenças não são encaradas como desvio, mas sim, como algo positivo e definidor das relações sociais" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2005, p. 2). Assim, a função principal da educação passa a ser a de fazer proliferar, produzir as diferenças.

Entretanto, o que percebemos no cotidiano da educação infantil é que muitas práticas discursivas são pensadas na perspectiva de *uma educação para as massas*, na qual as relações estabelecidas são fechadas para o desconhecido, inclusive, do próprio "ser criança". Que imagens de criança estão sendo forjadas nesse tipo de educação?

Imagens amparadas e potencializadas em concepções lineares e cronológicas de várias teorias de desenvolvimento infantil, que afirmam a temporalidade dos estágios, das fases de desenvolvimento de uma criança, que refletem como característica a importância da "divisibilidade" das fases/etapas em detrimento das relações, dos agenciamentos no desenvolvimento infantil. Imagem como palavra de ordem que revela uma concepção de criança como ser incapaz e a infância associada à imaturidade, como se percebe no argumento da professora ao falarmos da nossa proposta em trabalhar com as crianças a ideia de coletividade: "E as crianças vão saber alguma coisa de coletivo? Sei não, hein! Elas são muito pequenas ainda. Essa fase é muito ego-cêntrica, acho meio difícil falarem sobre isso, mas, tenta né!"

Seguindo a perspectiva de uma educação para as massas, a professora traz uma visão reducionista de criança e de infância, que tem no adulto seu ponto de chegada, seu referencial. Infância concebida como etapa cronológica, indicando uma ideia de progressão na qual a criança deverá passar durante seu processo de aprendizagem até atingir a fase "plena" do saber, ou seja, a fase adulta. Abramowicz (2007, p. 12) nos fala desse pensamento:

Esta visão revela uma concepção de criança que deve ter determinada infância para desabrochar no adulto. O foco é o adulto. A criança e sua infância prescrita é um inter-regno. Desta forma, ela é vista como aquela que tem ou não infância. A criança é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de se tornar um adulto.

Tal modo de conceber as crianças e as infâncias afeta consideravelmente o currículo, de maneira que, no seu sentido vertical, condicione e organize as práticas de professores em função do que “falta” na criança em relação ao adulto. Traz para o cotidiano das escolas um currículo pré-formatado, engessado, que não leva em conta a diferença de cada um.

Esse é o currículo de uma educação para as massas, um currículo subordinado às *formas* (PARAÍSO, 2015), que objetiva homogeneizar as crianças de modo que atinjam um determinado desempenho, considerando que todos aprendem do mesmo modo e se relacionam com o mundo da mesma maneira. O consenso e a homogeneidade se tornam referência para o processo pedagógico.

Sobre as formas dos currículos, Paraíso (2015, p. 51) nos diz que estas

[...] imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino. As formas dos currículos prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam.

As formas estão lá, na sala de aula, no cotidiano das escolas, sempre buscando a homogeneidade, como se percebe no argumento da professora em relação ao trabalho com a leitura e escrita realizado com a sua turma: “Viu como eles já estão escrevendo bem? Minha vontade era de dar mais de uma atividade por dia, mas eles não aguentam, começam a reclamar, é uma preguiça só! Mas, eu acho que a maioria vai sair lendo e escrevendo, dá tempo ainda.”

Repetições de exercício, prioridade para atividades escritas, listas intermináveis de palavras desconexas, rotinas fatigantes, mesmice... E a maioria que, segundo a professora, vai sair lendo e escrevendo? Ela sim tem importância numa educação para as massas. Maioria passiva, subordinada, conformada, idealizada.

Assim funciona *uma educação para as massas*, utilizando os mesmos métodos de trabalho com crianças diferentes, produzindo a uniformidade numa busca frenética por uma sociedade de “iguais”. O pensamento se mostra preso a modelos representacionais de criança “ideal”, de currículo “ideal”. A hierarquia de saberes indica qual conhecimento é melhor em detrimento de tantos outros, propõe caminhos direcionados e fixos para serem trilhados. Nessa perspectiva, o currículo se formata de acordo com interesses da sociedade dominante. Não há lugar para a criação, para os movimentos de invenções curriculares.

Certa tarde, ao acompanharmos o momento de contação de histórias numa turma, uma criança rapidamente interrompeu a professora e disse: “Tia, eu gosto do lobo mau! Ele não é tão mau assim, só estava com fome”. O famoso clássico da Chapeuzinho Vermelho e o lobo mau, sempre apreciado pelas crianças, ganhou outro sentido no enunciado da menina, na tentativa de defender o lobo do seu papel de vilão. “Mas, aqui ele vai ser mau sim. Não estrague a história”. Contesta a professora ao ser interrompida. “Viu? Sempre tem um para estragar seu planejamento.” Disse a professora olhando em nossa direção. A resposta da professora silenciou momentaneamente a voz da menina, mas não impediu o pensamento de buscar outras composições e, cantarolando baixinho para não atrapalhar a professora, continuou: “Eu sou um lobo bom, lobo bom, lobo bom! Quando tenho fome eu só quero comidinha.”

Por que o argumento da criança trouxe tanto incômodo? Por que o lobo não poderia ser apenas um animal faminto? E por que estava com fome? Uma educação para as massas desperdiça oportunidades de problematizar e experimentar outras possibilidades, de construir currículos *com* as crianças, pois foi pensado numa lógica vertical, isto é, *para* as crianças. Por que a professora não poderia alterar seu planejamento? Porque numa educação para as massas o professor “ideal”, (com)formado para obedecer e alcançar as meritocracias proclamadas pelas políticas neoliberais, não pode “perder tempo” com as invenções, pois os trajetos lineares dos planejamentos já foram traçados e importa segui-los fielmente.

Não estamos defendendo, com isso, que não se deva planejar ou que não se deva ter rotina na educação infantil, mas trata-se de não reduzir o trabalho pedagógico à rotina, à fixidez dos planejamentos. Segundo Paraíso (2015, p. 52) “[...] um currículo quando se formata demais, espalha tristeza, desânimo ou

indiferença” [e] “o aprender se distancia”. É dentro dessa lógica que a produção do fracasso consequentemente ganha força e se torna evidente nos clichês enunciados: “criança muito pequena não sabe nada ainda”, “criança preguiçosa”, “pais que não colaboram”, “esse menino não quer nada com nada”, “essa professora não faz nada”. São formas excludentes que “[...] hierarquizam, explicam comportamentos, justificam resultados nas avaliações” (PARAÍSO, 2015, p. 52), culpabilizando crianças, famílias e professores pelo fracasso. É o que constatamos ao continuarmos a conversa com a professora sobre o aprendizado da leitura e da escrita:

Mas, você acha mesmo que deve focar mais na linguagem escrita? (Pesquisadora).

Claro! E a pressão? A criança vai para o primeiro ano sem saber nada? Que professora é essa? Além dos pais nos cobrarem isso, os próprios professores do ensino fundamental também cobram, ficam comparando as crianças que chegam. (Professora). (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A preocupação da professora com as cobranças era nítida, o que a fazia buscar por culpados sem se preocupar com as diferenças. É nessa lógica que operam os sistemas de avaliação, adotando um modelo igualitário para todos os sujeitos, acreditando que todos aprendem de igual modo no mesmo *espaçotempo*.

Mas é só esse tipo de educação que se presencia no cotidiano das escolas?

NÃO. Não mesmo. A vida sempre escapa, não se deixa aprisionar, não se deixa domesticar, pois “[...] em meio às tentativas de modelização e padronização, há possibilidades de rompermos com os mecanismos de aprisionamento” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 808). A vida é puro movimento, e quando fazemos conexões ou quando construímos agenciamentos, somos impulsionados a nos deixar levar pelo movimento da vida (PARAÍSO, 2009).

É isso que aspiramos com essa obra: afirmar a vida, buscar “[...] saídas na constituição de outros territórios, para além dos territórios sem saída, outros espaços de vida e de afeto” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 14).

Desse modo, ao mesmo tempo em que presenciamos *uma educação para as massas*, também presenciamos *uma educação com as matilhas* no

cotidiano escolar, pois, como dizem Deleuze e Guattari (2011, p. 60), as multiplicidades de massa e matilha “[...] as vezes se opõe e as vezes se penetram”, justificando a ideia já expressa no título deste capítulo de que as diferentes imagens de currículo, de criança, de infância e de docência são constituídas *entre* massas e matilhas, tal como um rizoma que se encontra sempre no meio, entre as coisas (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

É a força do *entre*, que não tem relação com espaço físico, mas tem relação com movimento transversal (DELEUZE; GUATTARI, 2011), nos levando a compreender que não se trata de massas *ou* matilhas, mas sim de massas *e* matilhas que, apesar de serem multiplicidades distintas, opõem-se, mas também se penetram, permitindo-nos afirmar que coexistem nos cotidianos escolares tanto *uma educação para as massas* quanto *uma educação com as matilhas*.

Em relação aos caracteres de matilha, destacam-se “[...] a impossibilidade de uma totalização ou de uma hierarquização fixas, a variedade browniana das direções, as linhas de desterritorialização, a projeção de partículas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 60).

Nesse sentido, diferente de uma educação para as massas que prioriza a identidade, o consenso e a homogeneidade, *uma educação com as matilhas* está baseada na diferença, naquilo que escapa, nas linhas de fuga, nos movimentos de desterritorialização. Pensar essa educação na perspectiva da diferença não significa fazer relação de comparação, nem de priorizar o diferente fazendo alusão à diversidade.

É importante falarmos da diferença na perspectiva da filosofia da diferença, visto que muitas práticas discursivas curriculares estão fundamentadas apenas na questão da diversidade. Esses discursos, como bem sabemos, são produzidos em meio a relações de poder e correspondem a determinados processos de subjetivação que, quando conformados pela força do biopoder contemporâneo (PELBART, 2013), buscam atender aos “ideiais” impostos pela sociedade atual, produzindo sobrevida, inclusive nos cotidianos escolares.

É nesse aspecto que, na perspectiva da diversidade, a diferença se relaciona com a ideia de representação e tem a ver com o igual, com aquilo que é idêntico, ou seja, ela precisa de um referente para se comparar: negro/bran-

co, normal/anormal, homem/mulher, sabe/não sabe, rico/pobre, adulto/criança... São micropolíticas que configuram modos hegemônicos de pensar e agir. No entanto, Deleuze (1988, p. 64) nos adverte que “[...] a representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada”.

Nesse sentido, com base na filosofia da diferença, Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 66) nos mostra que “a diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade”. A diferença não se remete ao universal, mas tem a ver com as multiplicidades e operam com a fórmula $N-1$, isto é, subtraindo o uno, o referente, pois “uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23).

A diversidade, apesar de proclamar uma vida com igualdade e respeito às diferenças, ao tomar o igual àquilo que é idêntico (isto é, se é igual é sempre em relação a alguma coisa), anulam as diferenças através do reconhecimento de um universal que não existe. Ao contrário das multiplicidades que estão sempre variando, sempre em movimento.

Nessa perspectiva, concordamos com Tomaz Silva (2002, p. 66) quando afirma que “não é verdade que só pode diferir aquilo que é semelhante. É justamente o contrário: só é semelhante aquilo que difere”. A diferença não pode ser igual, pois ela é movimento e, sendo movimento, está sempre devindo outra coisa, sempre mudando de natureza. E “o movimento, por sua vez, implica uma pluralidade de centros, uma superposição de perspectivas, uma imbricação de pontos de vista, uma coexistência de momentos que deformam essencialmente a representação [...]” (DELEUZE, 1988, p. 64).

Quando a diferença é subjugada a um modelo representativo, ela deixa de ser multiplicidade para ser diversidade e perde toda a sua potência, pois “a identidade é. A diferença devém” (SILVA, T., 2002, p. 66). Posto isso, como falar em identidade nos currículos se as crianças e professoras estão sempre em movimento de devir-outro?

É nesse sentido que *uma educação com as matilhas* opera de modo diferente, isto é, com as multiplicidades, com as singularidades, com as potência das

forças que fluem, com aquilo que escapa, com os movimentos de invenções curriculares, assim como fez uma professora ao trabalhar com um pedido inusitado, que expressa a singularidade de uma criança:

Quem quer me ajudar a contar a história da “Chapeuzinho Vermelho”? Tenho aqui o material. Vamos contar? (Professora)

Eu quero! Eu quero! Eu quero... (Vozes de várias crianças)

Tia, eu posso ficar só olhando? (Criança 1)

Você não quer participar? (Professora)

Ela tem vergonha, tia. (Criança 2)

Não tem problema! O que você gostaria de fazer então? (Professora)

Eu posso ficar na porta vigiando, aí quando for a hora da janta eu te falo. Eu sou boa pra vigiar, tia. (Criança 1)

Tudo bem, mas, não vai perder a hora, hein? (risos) (Professora) (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

O argumento da menina, ao afirmar ser uma boa “vigia”, demonstra a capacidade da criança de criar linhas de fuga ante uma situação aparentemente desconfortável para ela que, diferentemente dos colegas, mostrava-se tímida para participar daquele procedimento de contação de histórias em que todos deveriam contribuir oralmente inventando um trecho da história. Próxima à porta da sala, a menina permaneceu boa parte da aula, mantendo seu compromisso de “menina-vigia”, aguardando o horário da janta para comunicar a professora, embora depois de um tempo, ao perceber o envolvimento dos demais colegas com a história, tenha resolvido participar, mesmo que de forma tímida.

Essa situação nos fez pensar não só na reação criativa da criança, mas também no modo de agir da professora. Poderia ela impedir que a criança ficasse em pé ou obrigá-la a participar da aula, afinal, estava ocorrendo uma quebra do planejamento inicial, mas a professora preferiu trabalhar com as singularida-

des da criança, possibilitando-a interagir com a aula a seu modo, aproveitando seu potencial criativo.

Nesse aspecto, Simonini (2019b, p. 11) nos ajuda a compreender essa criança que “[...] comunga com a abertura de mundos a agenciamentos criativos” e, a partir do conceito deleuziano de *devir-criança*, compreende-a “[...] como força inventiva em processo de criação-destruição de mundos”. O autor ainda nos esclarece que devir-criança não tem a ver com imitar a criança, nem mesmo com tornar-se criança (adultos com posturas infantis, por exemplo), mas trata-se

[...] da composição com as possibilidades de invenção, imaginação, novidade e experimentação que atravessam a força da criança, no seguir linhas em aberto que não se restringem a um mundo pré-definido” (SIMONINI, 2019b, p. 17).

Como o devir-criança não se refere à criança física, marcada temporalmente em uma determinada fase de desenvolvimento, podemos afirmar que toda a matilha está em devir-criança com a sua potência de fazer/(re)fazer novos caminhos, de percorrer trilhas, explorando e criando outros/novos espaços, de questionar/problematizar o estabelecido se agenciando a outras possibilidades de realidade, de experimentar sem medo, de voltar atrás se for preciso, e fazer tudo de novo, enfim... de viver a vida em intensidade.

Assim, pensar *uma educação com as matilhas* na perspectiva da diferença é estar em devir, devir-criança, devir-lobo... devir. É produzir outros mundos com crianças, professoras, merendeiras, famílias, ideias, documentos, conversações, divergências, convergências, afetos... É movimento, potência de vida, desejos.

Consideramos que esse movimento de construir currículos *com as crianças*, para além das prescrições da proposta curricular, fortalece e expande a força de ação coletiva na/da escola, pois, além de favorecer a criação de vínculos afetivos, ressalta a potência criadora da matilha.

Assim são os currículos pensados numa *educação com as matilhas*, não possuem uma direção una, não são lineares, mas operam em várias direções, movimentam-se por caminhos pseudoaleatórios como num movimento *browniano*, recusando-se a operar por fixidez. Enquanto currículos prescritos determinam caminhos a serem seguidos, como o aprendizado das letras em

ordem alfabética, por exemplo, percebemos nas redes de conversações com as professoras o desejo de resistir a esse currículo padronizado:

Eu resolvi mudar. Ano que vem não vou mais planejar projetos e atividades com base na ordem alfabética. É um desespero no final do ano. A gente percebe que não vai dar tempo de trabalhar todas as letras e dá uma sensação de frustração. (Professora). (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Ao desatrelar-se da linearidade, os currículos pensados numa *educação com as matilhas* fogem ao plano arborescente, em que as árvores crescem para o alto numa única direção. Eles operam como os *rizomas* (DELEUZE; GUATTARI, 2011), cujas hastes subterrâneas se espalham em qualquer direção e podem ser conectadas em qualquer ponto, produzindo novas possibilidades.

É nessa perspectiva que encontramos na concepção de *currículos-matilhas* a força de um currículo que opera sempre no meio, entre as coisas, *intermezzo*, que se mantém sempre aberto, inacabado, agenciando as multiplicidades de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que circulam em redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) nos cotidianos escolares e se constituem como corpos coletivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018) ao serem pensados/produzidos “com” as matilhas.

As redes de conversações nos *currículosmatilhas* se configuram como uivos das professoras-lobo e crianças-lobo que, ao se agenciarem, tornam-se potência para a expansão da força de ação coletiva na/da escola. São esses múltiplos uivos em redes de conversações que fazem circular os *saberesfazeres* produzidos na imanência dos territórios escolares, colocando-os em relação de força com os saberes instituídos. No entanto, como os *currículosmatilhas* operam de modo rizomático, não tendo um começo nem um fim, essas conversações se constituem em um espaço aberto com indagações, significações e problematizações sempre inacabadas, e não têm a pretensão de criar verdades universais e/ou de homogeneizar pensamentos, mas sim fazer comunicar singularidades, pois, como nos afirma Carvalho (2009, p. 205),

[...] a ‘técnica da conversa’ é, antes de tudo, a arte da conversa e sua finalidade não é homogeneizar os sentidos, fazendo desaparecer as divergências, mas procurando

emergir a convergência das diversidades.

Nessa perspectiva, considerando o engendramento de afetos, linguagens, desejos, valores, memórias, ideias, devires, professoras, crianças e, e... tantos outros elementos que compoem a matilha escolar, podemos afirmar que os *currículosmatilhas* são produzidos em meio a *agenciamentos coletivos de enunciação* que não correspondem a um enunciado individual, mas ao conjunto dos enunciados em composição com a complexidade da realidade e/ou com os agenciamentos maquinicos produtores de enunciados (DELEUZE; GUATTARI, 2011). O enunciado é, portanto, o produto de um agenciamento, sempre coletivo.

Com Guattari e Ronilk (1996) compreendemos que os agenciamentos coletivos de enunciação colocam em conexão diferentes instâncias, diferentes forças, pois implicam o funcionamento de máquinas de expressão de diferentes naturezas (sistemas maquinicos, econômicos, sociais, ecológicos, de mídia, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de memorização, etc.)

Nesse sentido, os *currículosmatilhas* produzidos em meio a agenciamentos coletivos de enunciação estão imbricados numa rede composta por forças em relação, em que as ações e conversações atravessam diferentes esferas do contexto educativo (escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo, etc.), não se reduzindo apenas ao espaço físico escolar.

Por isso, afirmamos a importância dos encontros em redes de conversações como espaço de aproximações e trocas do *coletivomatilha*. São momentos em que os uivos das professoras-lobos e crianças-lobos se fazem ouvir, agenciando outros uivos a fortalecer o bando, como se nota no uivar-desejante da professora:

Eu me preocupo muito com o que vou ensinar. Não gosto de fazer de qualquer jeito. Mas, a gente precisa de ajuda. As coisas andam tão corridas que a gente nem consegue se falar. Acho que teríamos que ter um tempo para conversar com todo mundo junto sobre coisas mais interessantes, da nossa prática com as crianças, sem ser essas reuniões burocráticas, de papel, com um monte de informações (Professora). (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A fala da professora não diz respeito a um enunciado/uivo individual, mas remete ao agenciamento coletivo de enunciação, são conexões de múltiplos

uivos que colocam em questão os desejos da matilha por momentos de trocas, de interação, de compartilhar experiências, de modo que as reuniões coletivas se tornem realmente em “bons” encontros (SPINOZA, 2009), e não em meros cumprimentos de formalidades.

Portanto, pensar numa educação “com” as matilhas implica em considerar os encontros em redes de conversações como possibilidade de partilhar multiplicidades, de ampliar a força de ação coletiva na/da escola ao contagiar, visto que as composições em matilha “[...] se formam, se desenvolvem e se transformam por contágio” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 24). Contágio esse que se dá na interação, na troca, nas relações, em que diferenças e elementos diferentes participam, colocando em questão multiplicidades de termos heterogêneos (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). Sem intenção de centralizar e de homogeneizar, uma potência de matilha faz vacilar o EU e possibilita a cada indivíduo se tornar agente coletivo por meio de experimentações e ações solidárias.

São essas forças em relação, por sua vez, que são capazes de produzir resistências às padronizações e aos engessamentos, concretizando os *curriculosmatilhas* ao trazerem à tona as intensidades desejantes pelos movimentos de liberdade e criação, assim como aconteceu na primeira reunião de professoras do ano letivo de 2020. Nesse encontro, a diretora comunicou sobre o novo projeto enviado pela Secretaria de Educação, o projeto FeliS,¹² que orientava as professoras a escolherem e trabalharem com as crianças uma determinada obra de literatura infantil de autores capixabas, com o objetivo de incentivar a leitura e valorizar a literatura infantil.

As professoras, então, demonstraram insatisfação com a orientação da proposta em determinar a escolha de apenas uma obra de literatura infantil para o trabalho com as crianças. Consideraram ser essa uma imposição, uma forma de engessar o trabalho que poderia ser bem mais rico se houvesse liberdade para escolherem outras obras, de acordo com as necessidades que iriam surgir no decorrer do ano. Rapidamente questionaram a diretora, que confirmou dizendo que, embora ela discordasse, essa foi a orientação repassada pela Secretaria de Educação aos diretores em reunião específica.

12 Segundo publicação no site da Prefeitura Municipal da Serra, a *Festa Literária da Serra (FeliS)* visa fomentar e divulgar a produção literária, científica, artística e cultural, que é potencializada pelo trabalho pedagógico” e valorizar a cultura literária capixaba. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br:8080/site/publicacao/festa-literaria-com-duracao-de-um-ano-e-criada-para-alunos-e-professores-da-serra>. Acesso em: 10 abr. 2020.

Nesse aspecto, concordamos com Carvalho (2009, p. 196) que “[...] é necessário evitar a mutilação da espontaneidade, da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas [...] devemos explorar o currículo como um ‘acontecimento’ vivido nele mesmo”, é o que desejavam as professoras ao problematizarem a prescrição curricular. Então, ficou acordado com todo o grupo que a diretora levaria os questionamentos e a proposta de um trabalho mais livre para a próxima reunião de diretores.

Foi assim, nessa força de ação coletiva, que a grupalidade docente buscou resistir à domesticação da norma, utilizando-se da articulação de conversações e ações, a fim de encontrar outros sentidos para o currículo que tentava aprisionar a vida, pois

o currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em redes de conversações e agimos em direção a sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado (CARVALHO, 2009, p. 196).

Ao retornarmos à escola na semana posterior, descobrimos que as observações das professoras, bem como de outras instituições do município, foram consideradas pela Secretaria de Educação e a proposta foi alterada, concedendo liberdade às professoras para escolherem mais de uma obra literária. Também ficamos sabendo que a Secretaria de Educação havia reforçado a orientação para que as escolas dessem preferência a autores capixabas na escolha dos livros, de modo a valorizar e fazer conhecida a literatura infantil do Espírito Santo. Sobre a referida orientação, cartografamos nas narrativas-uivos das professoras os seguintes afetos:

Vou ter que buscar mais. Nunca me atentei ao fato de ser ou não obras capixabas. Leio qualquer livro. Se me agrada, trabalho com ele, se não me agrada, deixo de lado. Mas, agora vou ter que ficar mais atenta quanto aos autores. Acho isso chato. Não deixa de ser uma maneira de ditar o que tenho que fazer.

Eu não penso assim. Pelo menos a gente tem uma direção do que trabalhar e com o que trabalhar. Às vezes acho que o nosso trabalho fica muito solto. Penso que as coisas precisam vir mesmo mais amarradas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Nessa composição de afetos, percebemos que algumas professoras se movimentavam pelas linhas flexíveis, enxergando nelas a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos ao trabalharem com obras de autores capixabas; outras questionavam, considerando ser essa orientação mais um modo de engessar o trabalho ao determinar quais obras deveriam trabalhar, e outras se articulavam às linhas duras, considerando a suposta segurança das prescrições por saber de antemão com que obras literárias deveriam trabalhar. Isso acontece porque nas composições em matilhas nos territórios escolares há sempre processos de desterritorializações e territorializações em fluxo que não são os mesmos, isto é, são múltiplos e, conseqüentemente, afetam de forma diferente os modos de *fazerpensar* currículos. Por isso, nesse emaranhado de linhas que compõem o mapa dos cotidianos escolares, cartografamos tanto gestos de aberturas a outros modos de ser/estar escola, como também gestos instauradores de cristalizações.

Sendo assim, concordamos que pensar com os gestos é assumir e suportar a perda de qualquer relação com o estabelecido ou como um fim em si mesmo, e encará-los como meio, potência do meio, conforme nos aponta Agamben (2015, p. 59), “[...] o gesto é a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal. Ele faz aparecer o ser-em-um-meio do homem e, desse modo, abre-lhe a dimensão ética”. Prates (2016, p. 171), seguindo os pensamentos de Agamben (2015), afirma que “[...] entre o que propomos e o que acontece existem séries de gestualidades” que produzem efeitos nos cotidianos escolares.

Nesse sentido, o que buscamos foi justamente analisar esse corpo coletivo escolar em sua relação com os gestos, em especial com os gestos docentes e discentes. Sabemos que esses gestos, a expressarem as singularidades da matilha, não necessariamente produzem o que desejamos, visto que, por ser constituído numa rede de relações, esse corpo coletivo escolar é composto por forças muitas vezes incontroláveis, o que gera imprevisibilidade.

Foi o que aconteceu ao pensarmos a respeito da nova orientação da Secretaria de Educação sobre o uso das obras literárias. Como a solicitação das professoras em relação à liberdade de poder escolher mais de uma obra literária para o trabalho com as crianças foi atendida, pareceu-nos, a princípio, que todas elas haviam ficado satisfeitas e que, a partir daí, se abririam a novas experimentações. Porém, fomos cartografando outros afetos através das narrativas das professoras, como vimos anteriormente.

Compreendemos, assim, que nesse jogo de forças, os diferentes gestos, as diferentes práticas discursivas que habitam o cotidiano escolar estão a produzir não necessariamente currículos outros, multiplicadores de vida, mas também currículos petrificados, produtores de sobrevida (PELBART, 2013).

Contudo, é assim que se constituem as composições em matilhas, isto é, por agenciamentos múltiplos: com as políticas curriculares do município, e com os dispositivos de controle e regulação dos corpos (como no caso da orientação para o uso de apenas uma obra literária), e com os desejos em compor currículos mais inventivos, e com os apreços pelo conforto do estabelecido, e com as ideias convergentes e divergentes que tensionam as problematizações, e com as diferentes práticas discursivas e...e...e... Ao operarem por forças em relação, prosseguem seguindo as linhas de desterritorialização, pois, como afirmam Deleuze e Guattari (2012a, p. 24)

[...] a origem das matilhas é totalmente outra que a das famílias e dos Estados e ela não para de trabalhá-las por baixo, de perturbá-las de fora, com outras formas de conteúdo, outras formas de expressão.

As professoras receberam da Secretaria de Educação uma proposta fechada, pronta, vertical, arborescente, mas, ao se comporem em matilha, trabalharam-na por baixo, perturbaram de fora, apresentaram outras formas de trabalho, expressaram afetos que movimentaram novos processos de subjetivação e novas invenções curriculares.

É nesse sentido, aspirando por políticas curriculares, que consideramos a potência do coletivo e das multiplicidades, que apostamos nos *currículos-matilhas*, não com a intenção de julgar os currículos, mas de problematizar imagens dogmáticas do pensamento sobre currículo, trabalho coletivo, docência, criança e infância, apostando na potência da invenção que povoa o ambiente escolar para, assim, possibilitar o engendramento do desejo coletivo por gestos instauradores de uma existência outra. Desejo coletivo que se destaca nas pulsações de um corpo outro, corpo sem órgãos (CsO) (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), corpo intensivo, corpo que se compõe em matilhas.

2.1 Experimentações, passagens de fluxos e intensidades: pulsações de um corpo que se compõe em matilhas

De que corpo estamos a falar quando nos referimos às composições em matilhas? De que modo se constitui esse corpo outro? Falamos de um corpo pleno, povoado de intensidades, que se constitui por multiplicidades de fluxos desejantes.

Por isso, ao considerarmos o coletivo escolar como um corpo que se compõe em matilhas, estamos a falar de uma relação corpo-coletivo que não se dá num processo de identidade. Trata-se, portanto, de um coletivo outro para além das forças que nos compõe em indivíduos ou grupos, pois mesmo quando nos referimos ao “meu corpo” falamos de “[...] uma geografia, ou um povo, e povos [...] estamos sempre em uma zona de intensidade ou de fluxo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 90).

Nesse aspecto, Deleuze e Guattari (2012b, p. 15) já nos indicavam que “[...] há sempre um coletivo mesmo se se está sozinho[...]”, isso porque carregamos em nossa composição imagens, memórias, forças inconscientes que nos atravessam, matérias orgânicas, inorgânicas, desejos, pulsões... enfim, forças que nos fazem seres coletivos.

Esses pensamentos nos levam a apostar na concepção de coletivo para além do agrupamento de pessoas, entendendo que “[...] implica também a entrada de diversas coleções de objetos técnicos, de fluxos materiais e energéticos, de entidades incorporais, de idealidades matemáticas, estéticas, etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 319).

De modo a contribuir ainda mais com as nossas problematizações sobre esse coletivo outro que estamos a nos referir, Escóssia e Kastrop (2005) trabalham o conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade, argumentando que, ao entendermos o coletivo numa dimensão que se opõe ao individual, ele passa a ser confundido com a noção de social passível de ser categorizado (Estado, família, igreja, comunidades, povo, nação, massa ou classe). De modo diferente e com base nos estudos de Latour, as autoras compreendem a ideia de coletivo como *rede*, ou seja, para além da dicotomia indivíduo e sociedade, afirmando que

[...] o coletivo pode ser entendido como rede social, desde que se garanta o princípio da heterogeneidade do social, assim como de toda e qualquer entidade, seja ela um indivíduo, uma comunidade, um texto ou um objeto técnico (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 301).

Da mesma forma, ao trazeremos a concepção de coletivo como matilhas, em especial o coletivo escolar, também o afirmamos como redes de intensidades imbricadas num plano de forças e fluxos, em que os encontros destacam processos interativos singulares entre elementos heterogêneos. Um encontro com crianças realizado de forma virtual, em virtude do distanciamento social requisitado como medida preventiva da covid-19, possibilita-nos exemplificar essa concepção de coletivo como redes de intensidades. Lá estavam não só as crianças e professoras, mas também a saudade, o desejo de se reencontrarem presencialmente, a tecnologia utilizada para conectar os participantes, os informes, os documentos oficiais, as intenções de falar do encerramento do ano letivo, as incertezas do presente e futuro, a fuga no enunciado da criança quando a professora falava dos afetos tristes provocados pela pandemia (“Tia, meu dentinho caiu e sumiu, veja!”), as transformações físicas do corpo, e, e, e, e... enfim, forças, fluxos, passagens de intensidades, multiplicidades.

Portanto, é sobre um corpo¹³ outro que se faz esse coletivo que se compõe em matilhas nos cotidianos escolares. Corpo outro que se relaciona a um corpo sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), que não se deixa aprisionar em um corpo organicamente organizado, mas que se abre aos fluxos, às intensidades, aos devires, às experimentações. Um corpo que não pretende barrar os fluxos intensivos do enunciado infantil a mostrar a novidade do dente perdido em função do cumprimento de um planejamento inflexível, mas que se coloca a sentir/viver a experiência da criança e pensá-la de modo engendrado às intenções iniciais, mesmo porque “[...] o CsO não é de modo algum o contrário dos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 24).

O organismo, segundo Deleuze e Guattari (2012b, p. 24), é um estrato sobre o *corpo sem órgãos* (CsO) que faz sedimentar ao impor “[...] formas, funções, liga-

13 Quando falamos em corpo não nos referimos apenas ao corpo físico, pois “os corpos podem ser físicos, biológicos, psíquicos, sociais, verbais, são sempre corpos ou *corpus*” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 43).

ções, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil”, ou, como no nosso caso, para fazer cumprir o rígido cronograma de um currículo engessado a bloquear as intensidades.

Percebe-se, no entanto, que a questão não é o planejamento das aulas em si, pois esse ensaio se faz necessário para que se tenha inspiração/entusiasmo, como afirma Deleuze em seu abecedário “uma aula é ensaiada. [...] Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE; PARNET, 1994). O organismo, nesse caso, faz-se nos modos dominantes, hierarquizados, transcendentais de pensar e organizar as aulas. Modos que diminuam a potência desse coletivo outro que estamos a nos referir.

Ao fazermos referência ao corpo sem órgãos não intencionamos defini-lo, pois ele “[...] não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 16). Não se trata de noção ou conceito, “[...] mas antes uma prática, um conjunto de práticas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 12). Práticas que, no campo da educação, evidenciam um modo de ser, um modo de produzir as docências, os currículos e as infâncias. São esses modos que nos interessam para pensar a constituição desse corpo coletivo que se faz em intensidades, já que “[...] os modos são tudo o que se passa: as ondas e as vibrações, as migrações, limiares e gradientes, as intensidades produzidas sob tal ou qual tipo substancial a partir de matriz” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 17).

Nesse sentido, nossas intenções por essas linhas de escrita se compõem com o desejo de pensarmos não em definições, mas em como produzir um corpo sem órgãos, como construir um corpo coletivo mais pleno, mais intenso, em que o desejo possa fluir, deslocando-nos dos pontos de subjetivação que nos fixam numa realidade preenchida por imagens de “ideais”: ideal de currículo, de docências e de infâncias. Como fazer para retirarmos esses fantasmas preservados em nós e por nós dos conjuntos de significâncias e subjetivações?

Deleuze e Guattari (2012b) nos orientam a experimentar e não interpretar, pois é pela via da experimentação que o corpo sem órgãos substitui os organismos, fazendo passar intensidades:

[...] seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente o nosso eu. Substituir a anamnese

pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 13).

É importante também destacar que essas intensidades que passam e circulam o CsO são plurais e, portanto, do mesmo modo que existem intensidades a afirmarem a vida, há também aquelas que preenchem o CsO, limitando a nossa condição de existência, tal como no caso do masoquista que “[...] fez para si um CsO em tais condições que este, desde então, só pode ser povoado por intensidades de dor, *ondas doloríferas*” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 15).

Nesse sentido, as forças de bloqueio que impedem as invenções, os devires de crianças e professoras, que se conectam às linhas duras das políticas educacionais, produzindo subjetividades assujeitadas são também intensidades. Masoquismo educacional, embora “[...] existam outros meios, outros procedimentos diferentes do masoquismo e certamente melhores é outra questão; o fato é que este procedimento convém a alguns” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 19).

Assim, naquele encontro virtual, enquanto algumas professoras se lançaram ao lamento de um tempo pandêmico ocasionador de afetos tristes, propondo-se a cumprir o planejamento em seu trajeto linear sob tom de despedidas com informes relativos ao encerramento do ano letivo, outras se dispuseram a se abrir para outras intensidades, colocando-se à espreita, desejando alcançar um ângulo melhor daquela pequena boca desdentada a pedir: “Coloque a mão, tia! Tem outro dentinho que já está mole, olha!” Devir-dentista da professora que, ao fazer um gesto em relação a tela, encosta o dedo e diz: “É mesmo! Você já é um rapaz. Está lindo de janelinha!”

Professoras, crianças, dentes, enunciados, prescrições, fugas... diferentes forças em relação a evidenciar as múltiplas composições de um corpo que se compõe em matilhas. Nesse aspecto, até mesmo a noção de *relação* ganha uma nova abordagem, pois ultrapassa a ideia de interação entre grupos e indivíduos e se amplia com a noção de *agenciamento*. Segundo Escóssia e Kastrup (2005, p. 303):

Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém, com um ani-

mal, com uma coisa [...]. A relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de coengendramento dos seres.

Diante do argumento das autoras, entendemos que o agenciamento não acontece somente entre pessoas, mas entre os diversos corpos que habitam e/ou atravessam os cotidianos escolares. Sendo assim, o que importa não são as características do sujeito em si, mas as conexões feitas, os fluxos, as forças, as relações, de modo que o coletivo passa a ser entendido como uma rede de composições e associações diferentes e provisórias que operam sobre um *plano relacional* (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005). Tira-se, portanto, a ideia do uno e do múltiplo, não há centralizações, somente agenciamentos.

Por isso, afirmamos que no trabalho coletivo escolar as relações funcionam como agenciamentos e, por se tratarem de movimentos/processos em curso que colocam seres em relação, estão sempre se modificando, trazendo em si o caráter provisório. Assim, trabalho coletivo não significa agrupamento de pessoas que se esforçam para trabalhar de forma consensual e/ou da mesma maneira, mas é entendido aqui como forças em relação, como singularidades que se comunicam e se articulam, buscando constituir o “comum” na diferença. Desse modo, vislumbramos a riqueza e a potência desse outro modo de pensar o trabalho coletivo para a qualificação dos processos de *ensinaraprender*, para a superação do individualismo de referência, para a criação de movimentos curriculares mais inventivos, enfim, para a criação de uma vida outra nas escolas.

Durante o nosso percurso investigativo, ao problematizarmos a concepção de trabalho coletivo em redes de conversações com professoras, percebemos que, por vezes, ele era associado apenas ao fazer docente, destacando-se como um campo de saber acessível aos adultos e não às crianças, como afirmou uma professora, ao nos dizer que as crianças não sabem nada de trabalho coletivo devido a sua fase egocêntrica.

Entretanto, as crianças nos mostraram diferentes modos de se relacionar e de se compor, o que nos prova que elas têm muito a nos dizer sobre trabalho coletivo. A imagem forjada da criança como ser incapaz e imatura impede que se enxergue a beleza da infância com suas potencialidades, pois elas têm seus modos próprios de matilha, “[...] possuem seus próprios desejos, inventam seus próprios modos de pensar, experimentam o mundo e agem” (GALLO, 2015, p. 15).

Numa tarde, ao acompanharmos o movimento das crianças numa turma de grupo 4, um menino nos fez um pedido: “Tia, você deixa a gente brincar com os brinquedos no chão?” Através das explicações de outras crianças, percebemos que havia um combinado feito pela professora de que só poderiam brincar na sala de aula se permanecem sentados e com os brinquedos sobre a mesa. Na intenção de atender ao pedido das crianças feito com tantas súplicas, propomos o acordo de que poderiam brincar desde que guardassem todos os brinquedos quando a professora chegasse. Acordo aceito. Euforia total. De repente, nos deparamos com um pedido singular de uma criança para a outra: “Ei! Fica aqui na porta pra você vigiar a tia chegar. Daí a gente guarda os brinquedos logo, se não ela vai brigar com a gente. Eu brinco um pouquinho e depois é você, tá bom? Aí depois eu vigio também.”

Notamos que as crianças organizaram uma maneira de brincar de forma livre com os brinquedos no chão, mas não queriam ser “pegas” de surpresa pela professora que iria retornar em breve, afinal, estavam transgredindo um combinado. A negociação e o modo como as crianças se organizaram a fim de constituírem um comum destacam a potência das infâncias a criarem suas próprias possibilidades, apesar de não terem levado a sério até o final, pois, quando a professora chegou, elas já estavam brincando todas juntas ao mesmo tempo e havia brinquedos espalhados por toda a sala. Afinal, criança é puro movimento!

Essa é uma importante característica de *educação com as matilhas*, isto é, o fato de sermos desafiados a aceitar o outro como legítimo outro (SKLIAR, 2005), reconhecendo os diferentes discursos de diferentes protagonistas do processo educativo como legítimos, e não apenas o discurso das professoras e/ou de membros dos sistemas educacionais, como acontece no caso das crianças que numa *educação para as massas* têm seus discursos ignorados.

Numa *educação com as matilhas*, as crianças têm os seus discursos legitimados, deixando de ser consideradas como seres “incapazes” para se tornarem puro movimento, experiência. Rejeita-se, então, a ideia de infância como tempo cronológico, para visualizá-la na esfera da multiplicidade, da intensidade.

É nesse sentido que Kohan (2018, p. 302), em uma de suas entrevistas, convida-nos a pensar a infância em sua relação com o tempo; o tempo *Aion*, que “[...] é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que

dura”. Portanto, não se trata do tempo *Kronos* que estamos acostumados a falar, “[...] tempo numerado, sequencial, que é um tempo mais adulto. O tempo da criança é um tempo aiônico, é um tempo de experiência e de intensidade” (KOHAN, 2018, p. 303).

É nesse tempo intensivo que as crianças, numa educação “com” as matilhas, estão sempre nos ensinando a olhar de outra maneira com suas experiências, com outros sentidos sobre o mundo, convidando-nos a “voltar no tempo”, como vimos no enunciado do menino ao ser informado do fim do horário de parquinho: “Ah, não tia! Muda a hora do seu relógio. Dá para voltar no tempo, sabia?”

Figura 4 - Dá para voltar no tempo...



Fonte: Arquivo pessoal.

Pensar outros sentidos para o tempo, para os currículos, para a vida, era disso que falava a criança. Não se trata de voltar “no” tempo, mas de “dar voltas ao tempo”, de viver outros tempos na educação. Tempos de encontros intensivos, em que se pretende deixar para trás uma maneira representativa de pensar os currículos, as infâncias, as docências. E por que não dizer, pensar também de modo diferente o próprio trabalho coletivo que se desenvolve nos cotidianos das escolas?

Em matilha, professoras e crianças se relacionam e organizam o trabalho coletivo como *lobos-caçadores*, isto é, “[...] cada um efetua sua própria ação ao mesmo tempo em que participa do bando” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 61). Assim, embora estejam sós a executar alguma atividade, estão necessariamente com os outros, sendo perpassados por vários corpos. Diferente das composições de massa que identificam indivíduos aos seus grupos, aos seus chefes, em formas hierarquizantes e homogeneizantes de ser.

Esse modo diferente de se relacionar no trabalho coletivo não está preocupado em fazer com que o outro se assemelhe a nós, ou mesmo que faça exatamente como fazemos, ou pensando como pensamos. Isso porque reconhece o outro como legítimo outro, valorizando seus saberes, suas singularidades, buscando trabalhar de forma cooperativa e solidária. Numa conversa com duas professoras sobre a questão do individualismo e relações autoritárias no trabalho, uma delas disse: “O pior é quando não somos ouvidos e tudo é imposto. Trabalhei num CMEI assim no ano passado. Ninguém se organizava coletivamente para tentar entender o que acontecia na escola e negociar, porque tinham medo da diretora.”

A professora deixa claro que a ausência de *espaçotempos* coletivos para as redes de conversações reduz a potência coletiva na/da escola, impossibilitando a constituição do comum. Portanto, é preciso potencializar esses encontros em que todos possam se sentir integrantes da matilha, de modo que a escola venha se tornar uma comunidade compartilhada, agindo como lobos-caçadores no momento da caça, isto é, em que cada um efetua sua própria ação, sem deixar de participar do bando, de forma solidária, colaborativa em prol da educação.

Coletivo, sempre coletivo, mesmo quando estamos sozinhos. Por isso, ao sermos atravessados por essa força animal dos lobos, defendemos a potência do trabalho coletivo por meio desse modo outro de se compor em bando, dessa organização singular, em que cada ação, embora diferente, contribui para o sucesso da caçada; aliás, é por ser diferente que culminam no sucesso da caçada. Portanto, não estamos nos referindo aos lobos em si, ou às características do lobo, mas aos modos como se relacionam, pois, como afirmam Deleuze e Guattari (2012a, p. 20):

As características animais podem ser míticas ou científicas. Mas não nos interessamos pelas características;

interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento. [...] O que seria um lobo sozinho? [...] O lobo não é primeiro uma característica ou um certo número de características; ele comporta uma proliferação, sendo, pois, uma *lobiferação*.

Assim, numa *educação com as matilhas*, o individualismo nos trabalhos e nas relações interpessoais tende a ser superado ao considerar as redes de relações que nos constituem, as forças que nos atravessam, sempre transitórias. Por isso, afirmamos que só existimos enquanto atravessados em coletivo num contínuo processo de trocas.

Isso posto, se pretendemos resistir selvagemmente a esse poder controlador das normas e das padronizações que intentam impedir os movimentos de invenção nos currículos, precisamos vivenciar devires, precisamos *lobiferar*.

2.2 O devir-lobo: forças de resistências na produção de outros sentidos para os currículos

Que relação tem os currículos e o trabalho coletivo com o animal? Por que a opção em compor com conceitos de devir-animal, em especial o devir-lobo, para pensar/problematizar a força de ação coletiva na/da escola? O que nos fascina nessa relação? Podemos afirmar, como diriam Deleuze e Parnet (1994, p. 3) ao falarem da relação animal com o animal, que é uma relação surpreendente, relações ativas de agenciamentos não restritos ao humano que desvelam mundos específicos, particulares, pois “[...] todo animal tem um mundo [e] um mundo animal, às vezes, é extraordinariamente restrito e é isso que emociona”. Assim como os animais têm seus mundos, seus modos próprios de matilha, pensamos os currículos e o corpo coletivo escolar pela via da multiplicidade de mundos que os acercam, com seus modos próprios de ser/estar escola.

Assim, ao considerar essa multiplicidade de mundos, somos transportados a uma zona de vizinhança com o animal que nos leva a defender o devir-lobo de professoras e crianças como força de ação coletiva capaz de produzir resistências aos modelos universalizantes de currículo. Isso porque não há como domar professoras e crianças em seu devir-lobo na força do trabalho coletivo, pois lobos não podem ser domados. Lobos resistem. É

o que evidencia uma cartografia dos uivos capturados no encontro com professoras-lobo ante a possibilidade de terem que adotar o livro didático para o trabalho com as crianças na educação infantil:

Eu não concordo. Já trabalhei em escola particular onde a gente tinha que seguir fielmente o livro adotado, pois, afinal, os pais tinham comprado e gastado dinheiro. Ficava um trabalho cansativo, sem vida. Muitas vezes as atividades não tinham nada a ver com a realidade das crianças.

Eu também não concordo. Sou acostumada a pensar com as crianças, com as colegas-professoras e com a pedagoga aquilo que a gente vai trabalhar, os projetos... gosto dessa liberdade. Não quero ficar presa a um livro. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Liberdade, essa foi uma das palavras mais proferida nesse encontro, talvez por ser esse o modo de vida característico das composições em matilha, atravessadas pela força do devir-lobo. Vida livre, vida nômade, que desterritorializa e se territorializa em outro lugar, que encontra um meio de *fazerpensar* currículo a sua maneira, evidenciando as singularidades do bando, seus desejos, seus valores, seus modos de pensar, seus mundos. E as crianças, o que pensavam sobre a questão do livro didático?

Tia, eu vou poder colorir o livro e brincar de escolinha?

E se eu não conseguir terminar tudo? Vou poder fazer a atividade depois do parquinho?

Eu prefiro que a tia cole as atividades no meu caderno. Não quero ficar sem caderno. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Diferentes afetos emergem dos uivos infantis: ora o livro se torna um objeto de desejo para diversão (pintar, brincar de escolinha...); ora se torna um instrumento de uma possível punição, caso a criança não termine as atividades em tempo (ficar sem horário de parquinho, por exemplo); ora denota a possibilidade de substituição do caderno, material já utilizado costumeiramente nas atividades pela criança.

Mas por que será que o livro didático não apareceu como essencial para o processo de aprendizado nos enunciados das crianças? Será que as experiências vivenciadas no cotidiano escolar dão conta da suficiência das invenções

curriculares como potencializadoras dos processos de *aprenderensinar*? Acreditamos que sim, pois os uivos de resistências proferidos por professoras e crianças em seu devir-lobo ante a tentativa de engessamento do currículo anunciam esse desejo por uma vida livre.

Contudo, numa matilha, os uivos não são os mesmos, eles são vários e cadenciam múltiplas enunciações. Por isso, ao mesmo tempo que ouvimos uivos a clamarem pela liberdade nos currículos, também ouvimos uivos que reivindicavam a presença do livro didático como um guia facilitador do trabalho pedagógico: “Mas, gente, adotar o livro didático não é tão ruim assim. Pelo menos é o que eu penso. É menos uma responsabilidade, um trabalho a menos de ter que ficar elaborando atividades e é mais fácil de avaliar.” Disse uma professora.

Percebe-se que alguns uivos evidenciam práticas discursivas a concretizar currículos nem sempre portadores da multiplicação da vida, como se vê no anseio por reduzir o trabalho pedagógico ao uso do livro didático e na concepção hegemônica de avaliação que desconsidera a diferença e as múltiplas linguagens nos processos de *aprenderensinar*. Entretanto, embora existam forças que tentam bloquear a liberdade, outros uivos davam conta da capacidade criadora e transgressora da matilha:

Eu voto pela não adesão ao livro didático, mas, se de tudo for aprovado (o que eu não duvido), faço como já estou fazendo na outra rede em que trabalho (pois lá foi aprovado): conto com o livro apenas como mais um elemento no leque de coisas que posso utilizar para montar meu plano de trabalho. Uso uma frase, uma figura, entrego às crianças para folhearem, para encontrarem palavras que nos convém no momento... e por aí vai. Só não me prendo a ele. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Assim, o corpo coletivo escolar na força do devir-lobo resiste, perturbando por baixo os projetos dominantes, provocando desterritorializações e reterritorializações ao produzir outros sentidos para os currículos. São composições de forças que fortalecem o coletivo escolar enquanto grupalidade, em que as redes de conversações potencializam ações de resistência, como nesse caso que, ao agenciar os múltiplos uivos de professoras e crianças-lobo, culminou na não adesão ao livro didático pela rede municipal de ensino de Serra, ES.

Porém, de que modo se efetivam essas forças de resistências nos co-

tidianos das escolas? Se efetivam nas ações coletivas das composições em matilhas que fogem sem parar por linhas de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2011). É aí que habita a força do devir-lobo nos cotidianos escolares. Suas fugas, como atos de resistências, são da ordem das conquistas, da criação de novos territórios, pois “[...] o animal é mais aquele que foge do que aquele que ataca, mas suas fugas são igualmente conquistas, criações” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 91).

Foi assim, devindo lobo, que as professoras e crianças fizeram fugir as linhas segmentares do currículo engessado pela ideia centrada no livro didático, reivindicando a liberdade para criarem as suas atividades. Embora continuassem com o receio de receber posteriormente de forma arbitrária a orientação para o uso desse material, nota-se que, com a astúcia lupina, colocaram-se a pensar outras possibilidades de trabalho com o livro, caso ele chegasse às escolas.

Segundo Deleuze e Parnet (1994), o animal é um ser fundamentalmente à espreita que, mesmo quando está a se alimentar, nunca fica tranquilo, estando sempre atento ao que acontece a seu redor. Por isso, apesar de terem deliberado contra o uso do livro didático na educação infantil, as professoras em seu devir-animal estavam atentas à possibilidade de uma imposição vertical.

Nesse caso, não se trata de ataque, mas de fuga. Não fuga da situação, mas cuida-se de fazê-la fugir. Tem relação com a criação de outros mundos pela matilha escolar, outras possibilidades de invenção de liberdade, pois “é conjugando, continuando com outras linhas, outras peças que se faz um mundo, que poderia recobrir o primeiro, como em transparência” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 77). É a força da composição a potencializar o coletivo escolar em seus mundos particulares, seus modos de existência.

As crianças fazem isso muito bem, estão sempre resistindo à mesmice das atividades, às rotinas fatigantes, criando linhas de fugas para outros modos de aprender. Assim como fez uma menina ao se colocar de pé na sala de aula durante a execução de uma atividade e começar a bailar como uma bailarina: “Olha tia, eu sou uma bailarina, veja!” E rodopiava em frente ao quadro, mostrando às colegas sua habilidade na dança. Logo, toda a empolgação foi contida pelo comando da professora ao exigir que se sentasse e retornasse a execução da atividade. A criança sentou-se com um semblante bastante contrariado, mas as suas mãozinhas continuavam a fazer o movimento de bailarinas sobre a mesa. Aproximamo-nos da menina de forma sutil para não causar “tumulto”

na aula, e perguntamos: “Você gosta de dançar?” O olhar se encheu de brilho e, interessada, respondeu: “Adoro, tia! Eu vou ser bailarina quando crescer.” Mas, quando dissemos para a criança que era importante estudar para ajudar em sua carreira de bailarina, a criança respondeu: “Mas, isso é chato, tia! Eu fico cansada de copiar, gosto mais de dançar.”

Na tentativa de ajudar a menina, sentamos ao seu lado e começamos a conversar sobre a atividade, porém, até para nós foi difícil auxiliarmos, visto que a atividade requisitava que as crianças escrevessem uma frase para cada palavra da lista; entretanto, a maioria não conhecia sequer as letras do alfabeto, o que levava as crianças a copiarem as frases que a professora escrevia no quadro. A atividade seguia a sequência alfabética e a lista de palavras trabalhava o aprendizado dessa sequência, portanto, segundo a professora, ela tinha que passar mais de uma atividade por dia para dar conta de todo alfabeto, pois já estavam no final do ano letivo, ou seja, no mês de novembro. O cronograma precisava ser cumprido, afinal, era isso que se tinha planejado. Apenas o resultado interessava.

É isso que cobram os currículos prescritos com seus trajetos bem definidos, não pretendem ceder espaços para as invenções. Tenta-se a todo o instante impedir o devir. Devir-lobo, devir-bailarina, devir-criança... Devir. Mas as crianças-lobos se recusam a trilhar campos padronizados, elas querem a aventura da selva, querem criar, inventar, fabular. Nesses movimentos elas contagiam, contaminam e são contaminadas num processo inflamatório em que intensidades plurais as atravessam ao agenciarem-se com a música, com os movimentos do corpo a bailar, com o desejo de um futuro no universo da dança, com a disposição dos *espaçostempos* da escola, com as regras estabelecidas, com a invenção de outros modos de habitar a sala de aula. Foi assim que o corpo inquieto da menina-bailarina insistia em experimentar outras intensidades: ora copiava, ora bailava...

Gonçalves (2019, p. 77) afirma que “os currículos [...] caminham entre as experiências de crianças e professoras, produzem dobras que se derivam para aprendizagens diferenciais”. Contudo, adverte que não se trata de negar a importância das atividades escritas, mas de compreender que as aprendizagens diferenciais ocorrem “entre” as diversas experiências, tanto das crianças quanto das professoras.

Nesse sentido, pensando com a experiência da menina-bailarina na perspectiva do devir, questionamos: E se a professora se abrisse ao devir-bailarina da menina? Poderia compor com a criança um corpo mais potente? E se a aula fosse sobre as bailarinas? E se o currículo fosse pensado *com* as crianças? Quantas novidades poderiam surgir, quantas aprendizagens diferenciais!

Os devires, então, funcionam como processos de desterritorialização e possibilitam outros modos de produzir currículos, linguagens e conhecimentos. A nossa aposta é exatamente esta: a produção de currículos *com* a matilha, pois nos remete a experimentação de multiplicidades, ao agenciamento de forças em relação. Currículos que consideram o devir-lobo de professoras e crianças e se põem a uivar, a provocar, a problematizar, a *lobiferar*.

3. Signos artísticos: a literatura como potência para movimentar redes de pensamentos e de sentimentos na educação infantil

Fim de ano letivo de 2019. Clima de festa entre professoras e crianças. Confraternização. Almoço coletivo e entrega de presentes na brincadeira de amigo-oculto. Professoras agradecem a companhia das colegas e expressam sentimentos, memórias e emoções que emergiram durante os encontros naquele período que se encerra. Apresentação de novas colegas e momentos de despedida. Uma enunciação possibilita um arroubo no pensamento: “Ontem vocês viram meu lado porco-espinho? Acho até que causei surpresa, pois sou de ficar quieta, não sou de falar muito. Mas, foi necessário virar porco-espinho.”

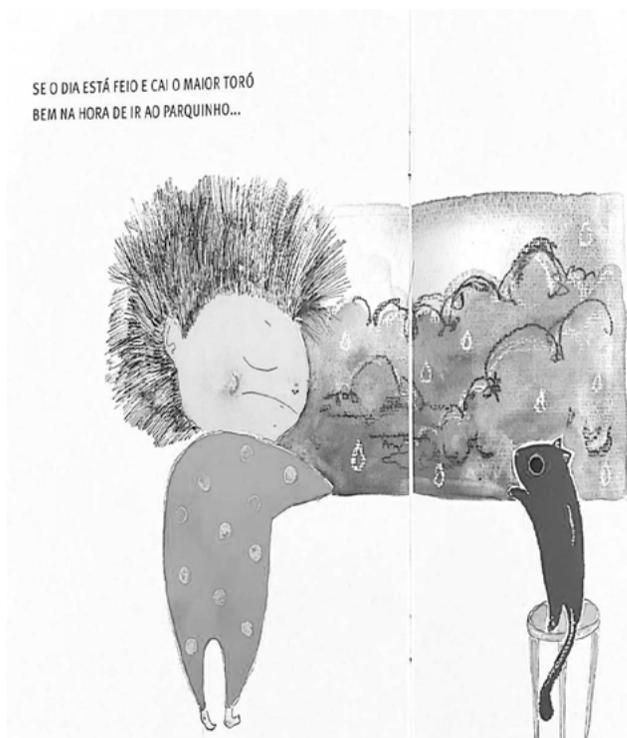
A professora comentava a respeito de uma rede de conversação do dia anterior, que teve como elemento disparador o livro de literatura *Pedro vira porco-espinho*, de Janaina Tokitaka, que conta a história de um menino que leva a vida em suas rotinas de criança, porém vira porco-espinho quando acontece algo que não espera ou que o desagrada.

O livro de literatura infantil contém ilustrações feitas em aquarela, guache e nanquim que compõem imagens em diferentes tons e contornos. As imagens e as narrativas expressam o modo divertido de crianças pequenas manifesta-

rem os seus sentimentos, inclusive mostrando as transformações que podem acontecer com elas quando as coisas não saem como esperado.

Ao folhear as páginas do livro, somos afetados com a leitura dessas imagens e dos curtos trechos escritos com simplicidade: “Se o dia está feio e cai o maior toró bem na hora de ir ao parquinho... Pedro vira porco-espinho” (TOKITAKA, 2017, p. 24-26).

Figura 5 - Menino porco-espinho em dia chuvoso



Fonte: Tokitaka (2017).

Como nessa imagem do menino porco-espinho em um dia chuvoso (figura 5), nos afetamos com outra imagem: as crianças em sala de aula, olhando pela janela, a perguntar: “Tia, já é hora do parquinho?” E, com a expectativa de uma resposta positiva, ouvem a professora responder: “Hoje não dá para irmos ao parquinho, pois está chovendo.” Semblantes fechados, resmungos, braços cruzados, “espinhos ouriçados”, são as crianças em seu devir-porco-espinho

expressando resistências à mesmice das rotinas escolares, desejosas por espaços brincantes de aprendizagem que vão além das atividades com quadro e papel. E agora, o que fazer?

Essas imagens nos provocam a pensar nas invenções cotidianas criadas por professoras e crianças para dar conta do imprevisível no cotidiano escolar. Tais invenções, ao comporem com os currículos prescritos, abrem possibilidades para a criação de outros mundos, outros modos de *aprenderensinar*. “Podemos brincar aqui mesmo na sala. De que gostariam de brincar?”, pergunta a professora em seu devir-criança. *Morto e vivo, a galinha do vizinho, a dança das cadeiras* são algumas entre tantas outras brincadeiras que fazem parte da lista desejante dos pequenos, desejos coletivos a compor intermezzos, criando/produzindo currículos nômades, currículos plurais, *currículosmatilhas*. Somos contagiados pelo modo como as crianças aprendem e ao mesmo tempo ensinam: “Tia, ele não está contando direito”, argumenta uma menina na brincadeira *a galinha do vizinho*. “Então conte para ele aprender com você”, responde a professora. E lá se vai à menina em seu devir-professora realizar a contagem sob o olhar atento dos colegas.

Experiências como essas e tantas outras nos levam a pensar a literatura como potência para movimentar redes de pensamentos, de sentimentos e de conhecimentos na/da escola, assim como o devir-porco-espinho do personagem Pedro em um dia chuvoso mobiliza o nosso pensamento em direção aos fazeres e às invenções de crianças e professoras ante o imprevisto nos currículos escolares, visualizando-as como potência inventiva que existe e resiste entre formas e forças instituídas e instituintes, pois “se abre o sol de repente, ganha bolo de chocolate, abraço apertado de vó ou joga bola com o vizinho... Pedro desvira porco-espinho rapidinho, rapidinho” (TOKITAKA, 2017, p. 28-30).

Era sobre afetos provenientes desse encontro com a literatura numa rede de conversação que a professora falava naquele almoço de confraternização, afirmando que mostrou seu lado “porco-espinho”.

Um dos assuntos discutidos nesse encontro ocorreu a respeito da divisão de turmas para o próximo ano. As professoras que estavam há mais tempo na escola defendiam que as turmas fossem diluídas e misturadas, pois, dessa forma, possibilitaria maior interação ao ampliar o rol de amizades com crianças de outras turmas. Além do mais, justificavam ser necessário analisar as

particularidades de cada criança, já que algumas apresentavam agitação na companhia de determinados colegas, o que dificultava a aprendizagem, enquanto outras, por se mostrarem mais inibidas, desejavam a companhia de colegas de outras turmas para interagir melhor, de acordo com sugestões das famílias e diálogos estabelecidos com as próprias crianças. No entanto, algumas professoras novatas defendiam que se mantivessem as crianças na mesma turma no ano seguinte, pois argumentavam que apresentavam bom desempenho e interagiam bem com os colegas da turma, sendo, portanto, desnecessária nova reorganização.

Essa situação provocou divergências de opiniões, conforme nos disse a pedagoga: “Ficou um clima muito pesado, tenso. Um grupo defendia uma ideia, o outro grupo defendia outra ideia. Acho que, de alguma forma, a história do *Pedro vira porco-espinho* nos afetou, nos fez pensar.” Nota-se que, em sua narrativa, a pedagoga afirma a força das composições com os signos artísticos, em especial a literatura, para movimentar o pensamento diante das diferenças e das ideias divergentes.

De acordo com Deleuze (2003), realmente não há como pensar de forma natural, pois pensar é sempre interpretar, traduzir e decifrar os sentidos de um signo. “Sem algo que force a pensar, sem algo que viole o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá que pensar’” (DELEUZE, 2003, p. 89). Assim, em sua obra *Proust e os signos*, cita a literatura como signo artístico que, como tal, é potência para “forçar” o pensamento a pensar.

Para o filósofo, tudo é signo, e o ato de aprender envolve a interpretação de signos, pois “[...] tudo que nos ensina alguma coisa emite signos” (DELEUZE, 2003, p. 4). Em um encontro, tornamo-nos sensíveis aos signos emitidos pelo objeto. São esses signos que violentam os nossos pensamentos e nos forçam a pensar, assim como ocorreu no encontro das professoras com a obra de literatura infantil *Pedro vira porco-espinho*, em que foi possível pensar sobre o modo como agimos em relação ao divergente.

No entanto, os signos são plurais e, portanto, apresentam diferentes mundos que se organizam de forma circular e que, em algum momento, cruzam-se. Como matérias diferentes que constituem diferentes mundos, cada um interpretará os sentidos de um signo de modo singular, porque eles não aparecem da mesma maneira e assim não há como decifrá-los do mesmo

modo. Nesse sentido, podemos dizer que cada professora traduziu os signos emitidos pela história *Pedro vira porco-espinho* à sua maneira, assim como a pedagoga encontrou um jeito de pensar aquele acontecimento a seu modo.

Os signos não operam por identificação. Estão sempre mudando, evoluindo e sendo substituídos, por isso não se pode falar que descobrimos a verdade absoluta, pois “[...] a verdade é sempre uma verdade do tempo [...] e o próprio tempo é plural” (DELEUZE, 2003, p. 16), sendo possível, então, se chegar a outras verdades pela via dos signos. Ao abordar a noção de signo mais detalhadamente, Deleuze (2003) o dispõe em quatro grupos: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signos artísticos.

Os signos mundanos aparecem nas relações sociais, em que cada meio ou grupo tem seu sistema específico de signos, como afirma Machado (2009, p. 195) ao comentar as ideias de Deleuze, “[...] cada mundo social tem seus papas ou legisladores: aqueles que, como maiores emissores de signos, criam a semelhança que dá consistência ao grupo”. São signos que não remetem a nada, a não ser o próprio imediatismo, pois surgem “[...] como o substituto de uma ação ou de um pensamento, ocupando-lhes o lugar” (DELEUZE, 2003, p. 6). Envolve, por exemplo, as ideias e valores em que acreditamos.

Os signos amorosos manifestam-se no amor, pois “apaixonar-se é individualizar alguém pelos signos que traz consigo ou emite” (DELEUZE, 2003, p. 7). Eles implicam mundos desconhecidos, pluralidade de mundos e não apenas multiplicidades dos seres amados. Nesse sentido, “amar é procurar explicar, desenvolver esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado” (DELEUZE, 2003, p. 7). São tidos como signos mentirosos por ocultarem o que exprimem, por isso Deleuze (2003, p. 9) afirma que “as mentiras do amado são os hieróglifos do amor. O intérprete dos signos amorosos é necessariamente um intérprete de mentiras”.

O terceiro mundo de signos, os signos sensíveis, é o das impressões ou qualidades sensíveis que “[...] nos proporciona uma estranha alegria, ao mesmo tempo que nos transmite uma espécie de imperativo” (DELEUZE, 2003, p. 10). A eles se devem os encontros que nos surpreendem por sensações, por memórias revisitadas.

O quarto grupo são os signos artísticos, como a música, a pintura, a literatura, por exemplo. Eles detêm certo privilégio em relação aos demais, isso

porque eles são os únicos capazes de nos revelar a essência, como afirma Deleuze (2003, p. 13),

[...] todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte.

Ao abordar as ideias de Deleuze sobre a questão do signo e essência, Machado (2009, p. 203) afirma que

Se a arte revela a essência, revelação que não se dá nos outros signos, é porque, no caso da arte, o sentido dos signos é a essência considerada com singularidade, como qualidade última de um ponto de vista singular.

Com isso, percebe-se que essa essência nada tem a ver com identidade, como evidenciado na visão platônica, mas sobretudo com a diferença. Se em Platão a essência se refere a algo imutável e faz com que o indivíduo atinja verdades universais, para Deleuze (2003), a essência é objeto de uma seleção involuntária, isto é, não depende nem do sujeito nem do objeto, mas dos encontros com os signos. Encontros que violentarão o pensamento de modo particular, produzindo diferenças e não totalidades absolutas.

Assim, ao engendrar uma mudança no modo como os significados são produzidos, os signos artísticos possibilitam muito mais a criação do que o ato de (re)conhecer. Nesse sentido, são considerados os únicos signos imateriais por possibilitarem uma descontinuidade capaz de criar um mundo novo, não representativo.

Como visto, os signos artísticos são importantes, pois são eles que vão *dar o que pensar*, que abrirão possibilidades de interpretações múltiplas, provisórias, incertas. Assim é a literatura como signo artístico. Ela não é representativa, não é ilustrativa, não é metáfora, “[...] já que nenhuma arte, nenhuma sensação, jamais foram representativas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 248). Ela capta forças que nos movem, abre-se para outros possíveis, outras possibilidades de vida. Ela é um espaço privilegiado para a produção de devires, para rupturas, para a criação de outros possíveis.

A literatura propicia experimentações e agenciamentos para pensar a educação, bem como outros modos de *ensinar/aprender*. Ela possibilita ir mais

além da didatização, além de seu uso em benefício da aprendizagem cognitivista ao sensibilizar a produção de subjetividades de professora e crianças. Subjetividades que se fazem num processo de produção, não tendo, portanto, relação alguma com a identidade ou com a representação, pois, como indica Kastrup (2005, p. 1276), “[...] os processos de subjetivação [...] fazem-se num plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação”.

Trata-se, portanto, de aprender com as experimentações, as problematizações e os agenciamentos, produzindo experiências que atravessam o vivido. Por meio dos agenciamentos, sujeitos e objetos se veem mergulhados num processo de transformação permanente, pois “[...] a aprendizagem não é um processo de solução de problemas nem a aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade” (KASTRUP, 2005, p. 1273).

Os cotidianos da educação infantil são repletos de potências suscitadas pelo agenciamento com os signos artísticos, no qual a literatura tem seu lugar privilegiado, pois força o pensamento a pensar e contribui para a expansão de processos inventivos na escola. Além do mais, a composição da literatura em redes de conversação com professoras faz engendrar problematizações que possibilitam a constituição do comum, como no caso do encontro das professoras com a história *Pedro vira porco-espinho*, quando vimos que o pensamento foi forçado a pensar, fazendo surgir problematizações sobre a questão da divisão de turmas: as crianças ficarão ou não na mesma turma no ano seguinte? Quais discussões haviam sido feitas anteriormente nesse sentido? O que pensam os novos professores? Quais vantagens e/ou desvantagens para as crianças? Tais perguntas ora tiveram respostas, ora não, mas o problema estava posto, pois, como sustenta Kastrup (2005), a aprendizagem não é um processo de solução de problemas, mas é, antes de tudo, a capacidade de invenção de problemas, aquilo que nos força a pensar e nos envolve num processo constante de transformação, produzindo a nossa subjetividade.

Em relação a esse caso, consideramos que outras problematizações também poderiam ser feitas de modo a evidenciar a potência das vozes/uivos na composição de um *coletivomatilha*, ampliando-se as redes de conversações: O que pensam as crianças e seus familiares a respeito da divisão de turmas? Como dar voz a todos os envolvidos nesse processo? Embora não tenha se pensado nessa possibilidade de ouvir as crianças e as famílias, pois, como nos disse a pedagoga, a situação ocorreu no último dia letivo do ano, ficou como uma experiência de aprendizado para novas discussões em torno do assunto.

Vimos, então, que a literatura pode funcionar como um disparador para as redes de conversações que, por sua vez, aciona a criação de *currículosmatilhas*, produzidos no meio, *intermezzo*. O que importa não é aquilo que ela representa, mas sim a força de seus encontros. São encontros não de pessoas, de livros, mas de intensidades. Deleuze (1992) assevera que há duas maneiras de ler um livro, ou seja, considerando-o como uma caixa ou como uma pequena máquina a-significante. No primeiro modo de leitura, buscamos o significado do livro, o seu significante, pensando-o como dentro de uma caixa e, assim, passamos a interpretar e a buscar explicações. No segundo modo, não se trata de interpretar ou explicar o livro em si, mas de realizar a leitura em intensidade, possibilitando que algo passe em nós ou não. Aí temos o conselho dos filósofos: “se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro” (DELEUZE, 1992, p. 16).

Corroborando nesse mesmo sentido, Cabral e Kastrup (2007) explicam essa relação do leitor com o texto, como também os efeitos que a leitura exerce sobre ele. Assim, fazem uma distinção entre uma leitura de aquisição de informação e uma leitura de acolhimento ou à espreita. No primeiro modo, afirmam que o leitor busca apenas adquirir saber ou cultura, não estando aberto em sua relação com o texto; assim, visa apenas reafirmar suas próprias concepções. Porém, numa leitura de acolhimento, o leitor entra na leitura buscando acolher o que vem do texto e, com uma atenção à espreita, permite-se ser afetado e transformado.

Na defesa de uma leitura de acolhimento, as autoras apontam que “[...] o encontro com a literatura pode levar a uma experiência imprevista, inventiva, de encontro consigo mesmo e com a alteridade. [...] é uma abertura para a invenção” (CABRAL; KASTRUP, 2007, p. 3). Daí a importância de estarmos atentos e dispostos a acolher o que vem da leitura de uma obra literária sem nos prendermos ao livro em si, como o que está dentro de uma caixa, mas deixar-nos atravessar pelas intensidades do encontro com o texto, de modo que saíamos transformados. Isso implica uma resistência ao excesso de informação e a possibilidade da invenção de novas formas de ser e de viver.

A literatura torna-se, então, um processo de experimentação, assim como os currículos, que também “[...] devem ser entendidos como processos de produção, de experimentação, invenção de outros mundos possíveis” (CARVALHO, 2016, p. 451). Ela se compõe por territorialidades, mas também por desterritorializações, isto é, por fluxos que se conjugam com outros fluxos por linhas de fuga. Com o seu potencial de produzir re-

sistências, faz a vida escapar ao poder dominante das imagens dogmáticas de pensamento e se reinventar. Contudo, convém ressaltar que, em movimento de desterritorialização, há sempre processos de reterritorialização, para que não sejamos *encravados num buraco negro*, ou mesmo sejamos *envolvidos numa catástrofe ao saltar os estratos sem prudência*, como alertam Deleuze e Guattari (2012b, p. 27), ao afirmarem que “o pior não é permanecer estratificado – organizado, significado, sujeito – mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca”.

Quando a pedagoga explica que, para ela, a literatura de alguma forma os afetou, confirma, assim, a potência da composição com a literatura nos encontros que se estabelecem no cotidiano escolar para forçar o pensamento a pensar e fazer surgir o estranhamento às práticas discursivas dominantes. É nesse aspecto que pensamos a literatura como experimentação de vida, pois possibilita encontros, resistências, rupturas.

Resistências que têm a ver com criação, com modos alternativos negociados e articulados comumente com o coletivo para a invenção de novos modos de existência, pois como diriam Deleuze e Parnet (1994, p. 80), respondendo à pergunta “e o que é resistir?”, afirmam que “criar é resistir [...]”. Desse modo, entendemos que as resistências são plurais, devido às múltiplas possibilidades de criação.

Outra característica importante a se destacar em relação à literatura está no conceito de *literatura menor* construído por Deleuze e Guattari (2003), ao analisarem a obra de Franz Kafka. Quando os filósofos falam de *literatura menor*, não estão se referindo a graus de inferioridade ou a uma língua menor, “[...] mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 38). Trata-se de uma literatura não representacional, revolucionária. Portanto, para identificarmos uma obra como literatura menor, os autores citam três características principais a serem observadas, a saber: a desterritorialização da língua, o caráter político e o valor coletivo.

Desterritorializar a própria língua é possibilitar escrever de outra maneira, diferente da tradição, da cultura, pois toda a língua tem sua territorialidade, e a literatura menor nos possibilita novos encontros, novos agenciamentos. É desviar-se do modelo e fazer a língua maior entrar num devir revolucionário. Seu caráter político desafia o instituído pelas diversas

conexões de que é capaz, pelo agenciamento que é. Se numa literatura maior as questões individuais são enfatizadas e se liga a outros casos individuais, tendo a sociedade apenas como simples meio, numa literatura menor ocorre o contrário, todas as questões individuais estão imediatamente ligadas à política. Sua terceira característica, e que por sinal tanto nos afeta, é que nas literaturas menores tudo adquire um valor coletivo, uma importante análise da literatura e sua relação com o social.

Para Deleuze e Guattari (2003), não há enunciados individuais, há apenas *agenciamento coletivo de enunciação*. Portanto, um enunciado não remete ao sujeito de enunciação e nem ao sujeito de enunciado, mas a uma multiplicidade de agenciamentos e de vozes, que faz com que o enunciado tome características de agenciamento coletivo de enunciação. Nesse aspecto, ao falar também da obra de um escritor, Gallo (2017, p. 63) afirma que esses escritos não podem ser vistos como individuais “[...] 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”.

Falar por toda a coletividade: fantástica característica da literatura menor! Foi o que percebemos no relato da pedagoga sobre a história contada na reunião às professoras, ou seja, ao se relacionarem com a obra de literatura infantil *Pedro vira porco espinho*, produziram agenciamentos coletivos de enunciação em redes de conversações. Compreendemos nesse movimento que a autora da história, Janaína Tokitaka, não escreveu para as professoras ou em nome delas, mas escreveu *com* elas. Tornou-se desconhecida, pois o que interessa para um escritor é a experimentação da vida.

Portanto, a literatura menor não se procede por dualismo — sujeito e objeto —, mas por agenciamentos, encontros que produzem o devir minoritário ou devir revolucionário, pois, como declaram Deleuze e Guattari (2003, p. 40), “[...] é a literatura que se encontra carregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação coletiva e mesmo revolucionária [...]”. Logo, quando dissemos que somos profundamente afetados pelo valor coletivo que traz consigo uma literatura menor, é porque ela não trabalha com a ideia de representação de massa, mas com a ideia de matilha, multiplicidade que não se deixa reduzir a uma unidade representativa. A literatura, utilizada em nosso movimento de pesquisa como disparador das redes de conversações como literatura menor, inventa e produz a matilha.

Ao perguntarmos à pedagoga se a literatura contribuiu para a constituição do comum em relação à divisão de turmas, ela afirmou: “Contribuiu sim. Você viu na fala da professora. Ela disse que mostrou seu lado porco-espinho. A história nos afetou de alguma forma, mesmo que não tenha sido do jeito que muitas delas queriam.” Percebe-se que a literatura proporcionou ao coletivo fugir de suas limitações e vivenciar devires, potencializando, desse modo, experiências de problematização, assim como se percebe no relato da professora: “Eu penso que colocar a nossa opinião não é ser porco-espinho. O fato é que parecia um problema simples essa questão de divisão de turmas, mas a gente viu que não é. Acho que a gente precisa conversar mais sobre isso.”

Logo, compreende-se que a questão não é simplesmente ser ou não porco-espinho, mas compor outro corpo em devir-porco-espinho, de modo que se possibilite a criação de outros possíveis pelo movimentar do pensamento para os currículos, para a educação.

É nessa perspectiva que Deleuze (2003) pensa os signos artísticos em sua relação com o devir. Para o filósofo, a literatura como signo artístico desencadeia devires, assim como o devir-porco-espinho vivenciado pelas professoras ao divergirem sobre a questão da divisão das turmas para o ano seguinte. Os devires fazem parte da composição do coletivo. Eles se entrelaçam e evidenciam a multiplicidade de composições estabelecidas no cotidiano escolar: devir-lobo, devir-porco-espinho, devires. Nessas composições, ninguém perde suas formas para se tornar porco-espinho, ninguém imita o porco-espinho, pois o devir não se produz pela perda de nossas formas, não busca semelhança ou imitação, o devir é ele mesmo. A essência do devir não é a imitação ou o fazer “como”, mas é a criação.

Num devir-animal, emitimos “[...] partículas que entram em relação de movimento e repouso com as partículas animais” (MACHADO, 2009, p. 213), ou seja, somos atravessados por intensidades e contaminações mútuas que colocam em questão o descentramento do sujeito. Assim, quando a professora diz que “mostrou o seu lado porco-espinho”, ela indica o quanto foi atravessada pela força desse devir-animal, o que não é metáfora. Deleuze e Guattari (2003) asseguram que as metáforas são uma das coisas que os fazem desesperar da literatura, pois não se refere a semelhança de comportamento animal ou humano, não é um jogo de palavras “visto que cada um desterritorializa o outro, numa conjunção de fluxos, num *continuum* reversível de intensidades”. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 48).

Portanto, experimentar o devir com a literatura não implica interpretar as ideias individuais do(a) autor(a) e nem imitar a forma, mas experimentar com ele(a) esse desbotar de sujeito e objeto pela contaminação de sua escrita. É devir-porco-espinho sem ter que imitar o porco-espinho, e junto com a literatura encontrar e experimentar outras possibilidades de ser/estar coletivo no cotidiano escolar, afirmando a força das composições dos *currículosmatilhas*.

3.1 Devir-porco-espinho: divergências que se compõem na constituição do comum

“[...] se você pensar bem, nem sempre o porco-espinho é uma ameaça [...]”.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019.)

Compreender as divergências como relevantes para os processos de tomada de decisão nos cotidianos escolares se configura como força que rompe com as imagens dogmáticas impregnadas pelo senso comum de que trabalhar coletivamente pressupõe o alcance do “consenso entre todos”.

A experiência vivenciada com as professoras, relatada anteriormente em relação à divisão de turmas, dá conta de que não é pela via da consensualidade que se constitui o comum, visto que nesses momentos há grandes possibilidades de vivenciarmos o devir-porco-espinho ao divergirmos em ideias. Mas, como bem disse a professora, “nem sempre o porco-espinho é uma ameaça”, pois é através da interação das diferenças, suas atrações e repulsões que se constitui o comum. É na composição com forças heterogêneas no plano de imanência dos cotidianos escolares. Na possibilidade de se articular o coletivo e construir políticas ativas por meio das redes de conversações.

Sendo assim, um importante passo para constituição desse “comum” é compreendê-lo como plural e não como consenso, pois esse também é produzido onde os afetos de tristeza, de medo e de coação tendem a reduzir a potência de agir do coletivo.

De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis on-line, a palavra “consenso” significa “concordância ou unanimidade de opiniões, raciocínios, crenças, sentimentos etc. em um grupo de pessoas”

(MICHAELIS, c2022, s/p). Como sinônimo da palavra “consenso”, o dicionário apresenta as palavras igualdade, identidade e uniformidade. Entretanto, o “comum plural” (CARVALHO, 2009) que defendemos nada tem a ver com identidade, mas com multiplicidade. Falamos de um comum que não se faz na imposição, mas no compartilhar de ideias, articulado por singularidades. Comum que produz matilhas e não massas uniformes e passivas, que não se constitui pela adesão a uma voz representativa, mas pela polifonia de vozes, em que os sujeitos falam por si mesmos.

Quando a pedagoga nos disse que “ficou um clima pesado e tenso”, ao se referir às divergências das professoras sobre a questão da divisão de turmas para o ano seguinte, é porque os conflitos fazem parte do processo de constituição do comum, pois, se entendemos o comum como articulação de singularidades, consequentemente não é a ideia de um indivíduo que prevalecerá sobre o outro, mas são as problematizações advindas desse conjunto de singularidades em relação que fazem brotar o novo, outros modos de fazer e produzir currículo. Ao operar com essas multiplicidades, é possível a constituição do comum, isto é, o proliferar de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes (CARVALHO, 2009).

Nesse sentido, questionamos: como as escolas reagem diante das diferenças e do pensamento que diverge? São momentos em que professoras e crianças vivenciam devires, como o devir-porco-espinho relatado pela professora: “Ontem vocês viram meu lado porco-espinho. Acho até que causei surpresa, pois sou de ficar quieta, não sou de falar muito.”

Quando o devir-porco-espinho é vivenciado, de modo que seja dada voz a quem não tem ou mesmo a possibilidade de expressar diferentes posicionamentos, configura-se como composição potente na constituição do comum e não como uma “ameaça”, como nos disse a professora. Entretanto, quando nos enrolamos nas nossas verdades e fechamo-nos na defesa de nossos ideais particulares, fazemos com que os espinhos das certezas impeçam a constituição de um comum plural, como disse a pedagoga: “A gente precisa aprender a conversar, se não a gente machuca o outro com nossos espinhos.”

As divergências fazem parte e se compõem na constituição do comum. Podemos dizer que são importantes para colocar o nosso pensamento em movimento, pois nada está fixo. Kastrup e Passos (2013) explicam que o comum

não é algo que está posto e, por isso, constitui-se num desafio a ser enfrentado permanentemente, pois é algo que não se pode conquistar de modo definitivo. No contexto educativo, podemos compreender bem essa provisoriedade do comum, já que o cotidiano escolar se configura como uma realidade sempre movente. A cada ano, a cada mês, a todo instante, são evidenciadas novas situações, quando novos desafios são propostos.

No entanto, não significa que aquilo que uma vez foi construído com o coletivo anteriormente deva ser desconsiderado, pelo contrário, por se tratar de experiências/vivências advindas do plano de imanência das escolas, necessita ser pensado/problematizado, considerando as decisões anteriormente tomadas como força de uma grupalidade que se põe a pensar, como nos disse uma professora: “A gente não pode simplesmente chegar e querer mudar o que está posto. É preciso levar em conta o que já foi acordado. Procurar saber o porquê tomamos a decisão, como foi tomada, em que contexto... faz parte de uma história.”

Por isso, é de extrema importância partilhar um bem comum para que se crie o efeito de pertencimento, pois “[...] o comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 267). Nesse caso, a pedagoga nos disse que tanto ela quanto algumas professoras que atuavam há pouco tempo na instituição desconheciam as decisões feitas anteriormente sobre a divisão de turmas. Por isso, ressaltamos a nossa defesa a criação de *espaçostempos* coletivos para o compartilhamento de ideias, conhecimentos e experiências como potência para ampliação da força de ação coletiva na/da escola.

Desdomesticarmo-nos: talvez seja essa a palavra ou mesmo o nosso desafio. É devir-lobo em nossa docência, pois os lobos não podem ser domesticados e vivem a aventura de não saber o que os esperam. Não é fácil, mas é preciso para que possamos nos abrir às intensidades e viver o cotidiano escolar como práticas de experimentações e problematizações. Será possível experimentar diferente em relação à constituição das turmas? Podemos continuar do mesmo modo? Qual a melhor maneira de se proporcionar maior interação entre as crianças? O que pensa a comunidade escolar (professores, crianças, pais...) sobre isso? Essas problematizações nos levam também a pensar na seguinte questão: existe mesmo uma “verdade” para a constituição de turmas de crianças?

Para responder a essa questão, voltamos com Deleuze (2003), quando anuncia que a verdade está conectada ao tempo e, sendo plural o próprio tempo, as verdades são sempre provisórias, transitórias, a depender do contexto e das traduções. Portanto, situações como essa relacionada à divisão de turmas e tantas outras situações que perpassam os cotidianos escolares são, pois, uma questão de construção *com* o coletivo, pensadas no plano de imanência de realidades sempre moventes. Por isso, é preciso *partilhar, tomar parte, pertencer, engajar*, como nos dizem Kastrup e Passos (2013), com suas sábias palavras-ações, utilizadas para definirem o modo como se dá a constituição do comum.

Em meio a essas redes de conversações, a fala de outra professora nos acendeu o alerta sobre uma situação frequentemente vivenciada nas escolas, isto é, a ausência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que reflita a realidade de professores e crianças em suas vivências no/do/com os cotidianos escolares: “É uma fragilidade não termos o nosso PPP consolidado. Muitas questões como essa da divisão de turmas e tantas outras deveriam estar no PPP. É dar valor àquilo que a gente construiu.”

Pensar nessa concepção de PPP é concebê-lo construído em redes de conversações, já que se configura como agenciamento coletivo de enunciação, em que os enunciados não remetem a um sujeito em si, mas ao entrecruzamento de forças, movimentos e composições diversas. Desse modo, ele deixa de ser um documento “de gaveta”, construído verticalmente, para se tornar a expressão do comum partilhado e constituído no plano de imanência dos cotidianos escolares. Sendo construído num movimento de partilha, cria nos professores e em toda a comunidade escolar um efeito de pertencimento.

No entanto, assim como Kastrup e Passos (2013) salientam que o comum não é algo que está posto ou algo que possa ser conquistado de modo definitivo, o Projeto Político-Pedagógico como agenciamento coletivo de enunciação, construído em meio a redes de conversações, também não é definitivo e, portanto, precisa ser revisitado quantas vezes forem necessárias para que possa refletir a expressão do comum plural.

Por outro lado, como dissemos anteriormente, esse processo de constituição do comum não é tão simples, pois não se trata de trabalhar com a centralidade de ideias e discursos. Sendo constituído na experiência do coletivo, o comum não representa opiniões individualistas. Segundo Kastrup e Passos (2013), quando apostamos em pontos de vista próprios ou particulares, confundimos o comum

com o homogêneo, buscando a identidade, ou seja, os que se assemelham a nós. Portanto, para que a escola venha se tornar uma comunidade compartilhada (CARVALHO, 2009), é necessário fazer participar e não apenas repartir com vistas a excluir o não semelhante. É preciso acolher esse outro estranho, dessemelhante, que pensa diferente de nós, mas para isso é necessário construir relações de confiança.

Carvalho (2009, p. 210) considera que “[...] a conquista da confiança é um grande avanço para o estabelecimento de ‘zonas de comunidade’”. Entretanto, reconhecer no outro aquilo que não nos convém realmente não é algo fácil, na verdade é um grande desafio. Porém, quando aceitamos esse desafio, passamos a viver uma vida mais intensa, com outros modos de estar coletivo, outras maneiras de habitar/existir os cotidianos escolares. Então, o que necessitamos é “[...] ir além, ou seja, não mais buscar o que no outro se assemelha a nós, mas o que no outro é irreduzível, ou seja, sua diferença absoluta, sua singularidade radical” (CARVALHO, 2009, p. 210).

Portanto, são as relações e as negociações coletivas que se fazem imprescindíveis à constituição do comum e, nesse aspecto, as redes de conversações contribuem para expandir a força de ação coletiva, como ressaltou a pedagoga ao enfatizar a necessidade do diálogo sobre os assuntos de interesse do grupo. Independentemente do tempo na escola ou na função, é preciso se reconhecer como integrante do corpo coletivo escolar e também reconhecer o outro como legítimo outro. Há que se levar em conta o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, discutindo os assuntos com o coletivo, buscando saber o modo como as decisões foram tomadas anteriormente, mantendo atitude de abertura ao novo e ao inusitado, considerando a multiplicidade de ideias para que se chegue à constituição do comum na diferença.

Percebe-se que a questão a ser observada não é *o que é a matilha*, mas sim como produzir encontros em matilha, “[...] não é ser comum, mas construir comumente, como comunidade, no comum” (CARVALHO, 2016, p. 449). Nesse corpo coletivo, “[...] não há propriedade particular, nada que seja privado, já que todas as forças estão disponíveis para serem experimentadas” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 270). Assim, a noção de privado toma outro sentido, isto é, não se refere apenas ao que é particular, individual, mas significa, antes de tudo, privado de participação na vida pública, privado de voz (CARVALHO, 2009).

Muitas professoras e crianças se encontram nessas condições, coagidas pelo medo, pelo silenciamento de vozes, constituindo a grande massa passiva. Porém, numa *comunidade matilha* que busca constituir o comum na diferença, a participação se faz ativa e o compartilhar de singularidades não anula a multiplicidade, mas a ressalta. Assim, a noção de público também toma outro sentido, não se referindo ao que é de todos num composto uniforme, ou seja, o bem público é a própria multiplicidade partilhada.

A experiência de viver o devir-porco-espinho, experimentando as divergências nos processos de constituição do comum com as professoras em composição com signos artísticos, em especial a literatura, faz-nos pensar como Deleuze (1992), quando afirma que não devemos nos prender a um único livro se este não funciona, se deste nada se passa em nós, sendo preciso, portanto, pegar outro livro a fim de se possibilitar uma leitura mais intensiva. Deslocando a ideia do filósofo para o campo da educação, sugerimos: se não funciona, se nada se passa, experimentemos outros currículos. Ousemos então uivar, problematizar, provocar, vivenciar devires, enfim, compor *currículos matilhas*, pois o que afirmamos nos cotidianos escolares é essa vida plural.

4. A formação inventiva e a força dos maneirismos dos bandos em tempos de pandemia

Março de 2020. A educação vive um contexto inusitado com a pandemia provocada pelo novo coronavírus. Aulas presenciais foram suspensas em todas as escolas em cumprimento ao protocolo da Organização Mundial de Saúde (OMS) que orienta o distanciamento social como forma de prevenção à covid-19. Ficamos diante de um novo cenário. E agora? Como prosseguir com a pesquisa sem o contato presencial com as professoras e as crianças? Como dar conta do projeto de extensão pensado/planejado para ser realizado com as professoras no ambiente escolar? Nesse momento, nossos corpos se punham a experimentar afetos tristes, medo, insegurança...

Se existia alguma certeza diante dos desafios gigantes que estávamos a enfrentar era da necessidade de nos reinventarmos, de fazer diferente, de criar. A necessidade despontou, então, não como falta, mas como vetor de força para os movimentos de criação, pois, como afirma Deleuze (1999, p. 3), “um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade”.

Foi aí que novamente encontramos na força de ação coletiva na/da escola a potência para resistir aos afetos tristes provocados pelo caos pan-

dêmico, afinal, somos bandos, somos matilhas. Percebemos, então, que era isso o que deveríamos fazer, isto é, criar outros modos de existir/habitar os cotidianos escolares, outras maneiras de *pensarfazer* pesquisa ante o inusitado da pandemia.

Assim, em meio às redes de conversações com a equipe pedagógica do CMEI Vida tomamos a decisão de unir forças para juntos desenvolvermos o projeto de extensão com o tema *Pensando em matilha: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares*. Nossos encontros formativos passaram a acontecer de forma remota pelo aplicativo Google Meet, uma vez por semana, intercalados com atividades assíncronas no período de julho a dezembro de 2020. Como encerramento do projeto de extensão, realizamos um encontro aberto a todos os profissionais da educação infantil do município de Serra, ES, pelo canal *Educa Serra*,¹⁴ em maio de 2021, somando, assim, um total de 32 horas.

Com o objetivo principal de problematizar, junto às professoras, a força da coletividade para a formação, para a prática docente e para os movimentos de invenções curriculares a partir das contribuições teóricas de Deleuze, Deleuze e Guattari, Spinoza, Carvalho, dentre outros, acompanhamos os processos formativos, utilizando como prática investigativa a cartografia e as redes de conversações associadas ao uso de imagens (literatura, fotografias, charges, vídeos, dentre outros) como modo de expressar e compartilhar as experiências.

Assim, potencializamos a formação continuada realizada in loco, problematizando os encontros e composições estabelecidos no cotidiano escolar, buscando pensar de que modo esses encontros favorecem a construção do comum, tendo em vista o fortalecimento da coletividade, da formação e das invenções curriculares. Atrelado a essas questões, também pensamos a força das imagens para os movimentos inventivos curriculares e seus efeitos nas redes de conversações com as professoras.

Desse modo, atuamos na perspectiva de uma formação inventiva (DIAS, 2015), na qual se objetiva pensar diferente, fazendo emergir outros modos de se formar, pois a intenção de uma formação inventiva não é “[...] dizer aos ou-

14 “O canal Educa Serra é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Serra no estado do Espírito Santo com o objetivo de agrupar informações sobre o cotidiano da educação serrana”, sendo também espaço de realização e transmissão das formações de professores via Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/c/EducaSerraES/about>. Acesso em: 08 mai. 2021.

tros o que eles devem fazer, ou ainda, transmitir competências e habilidades para ensinar os outros, ou resolver problemas de maneira nova”, mas pretende “[...] polemizar os postulados, as naturalizações aceitas, sacudindo as certezas, os modos de fazer e de pensar, retomar as avaliações das regras e das instituições [...]” (DIAS, 2015, p. 200).

Fugimos, então, da ideia da formação como processamento da informação, pensando-a como prática de invenção de problemas, de problematização, entrelaçada à noção de movimento, de deslocamento. Isso porque, ao problematizarmos, forçamos o pensamento a pensar, saindo desse lugar comum do campo da formação como aquisição de informações, visto que enunciados se tornam visíveis, possibilitando a produção de movimentos e composições de tessituras micropolíticas que levam à criação de outros mundos, outros modos de existência nos cotidianos escolares, como nos mostra Dias (2015, p. 204):

As problematizações tornam-se então grandes aliadas, movimentos, situações que longe de ameaçar a ordem anunciam rupturas, novos tempos, outras perspectivas para a produção de territórios de pensamento vivo e intenso nas práticas de conhecimento das comunidades escolares.

Nessa perspectiva, a formação é pensada na contramão do que pensa o senso comum, isto é, no sentido de dar forma ao que já existe, configurando-se numa experiência que nos transforma e, portanto, produtora de subjetividades (DIAS, 2015). Essa transformação de si mesmo acontece na relação com o outro, consigo mesmo, nas composições e encontros que estabelecemos nos cotidianos escolares.

Por esse motivo nos interessou a formação na perspectiva inventiva pelo seu alcance coletivo, já que as experiências tanto das pesquisadoras e pesquisados se entrelaçaram, possibilitando a *desindividualização* dos sujeitos. Como para nós a ideia de composição desse coletivo tem a ver com comunicação de singularidades, com forças em relação que buscam constituir um comum na diferença, é nesse sentido que o processo formativo em redes de conversações possibilitou aos integrantes do coletivo escolar expressarem e compartilharem as suas diferentes ideias e experiências, trazendo novos sentidos para o coletivo e para os currículos. Momentos em que as divergências e convergências de pensamentos contribuíram para a composição de um corpo coletivo escolar mais potente.

Nesse mesmo sentido, podemos dizer que as muitas invenções criadas naquele período de distanciamento social manifestaram a potência do corpo coletivo escolar, ao afirmarem outros modos de viver a escola. São ideias que se transversalizaram, povoando e potencializando as redes de conversações nos espaços de formação. Dentre essas invenções, podemos citar como exemplo: a criação de novos modos de interação entre professoras e as crianças, por meio digitais e aplicativos de internet, seja nos grupos de WhatsApp com as famílias, nas reuniões pelo Google Meet, através dos vídeos gravados pelas professoras, na criação de canais no YouTube, nas postagens em redes sociais da escola, dentre outros.

Nessas redes de conversações com professoras, tecidas nos encontros-formação, percebemos que as invenções curriculares produzidas a partir das múltiplas experimentações evidenciavam os *maneirismos* dos bandos escolares. Segundo Deleuze e Guattari (2011, p. 61), os *maneirismos* existem em todos os bandos, “[...] pertencem as micromultiplicidades e distinguem-se das maneiras ou costumes sociais”. Com base nesse pensamento, podemos dizer que na educação esses maneirismos se diferem dos costumes sociais, das prescrições, pois são artes singulares de *fazerviver* a escola.

Desse modo, ao dialogarem sobre seus fazeres não legitimados, as professoras destacavam, assim, a força dos maneirismos como mundanidade da matilha escolar, como micromultiplicidades diferenciadas das metodologias adotadas pela “socialidade”. Sobre essa diferença da mundanidade e da socialidade, Deleuze e Guattari (2011, p. 61) destacam que:

[...] a “mundanidade” distingue-se da “socialidade” porque está mais próxima de uma matilha, e o homem social tem do mundano uma certa imagem invejosa e errônea, porque desconhece as posições e as hierarquias próprias, as relações de forças, as ambições e os projetos bastantes especiais.

Assim, como bandos “mundanos”, o corpo coletivo escolar possui também posições e hierarquias próprias, relações de forças peculiares, ambições e projetos bastante especiais. Enquanto a “socialidade” dos currículos prescritos tenta homogeneizar as vivências e práticas de professoras e crianças com suas regras e metodologias universais, o mundanismo presente nas matilhas escolares se recusa a trilhar um caminho linear onde se tenha definido um único modo de *pensarfazer* currículo.

Portanto, por maneirismos dos bandos escolares, compreendemos como sendo sistemas abertos, com seus estilos próprios e variáveis, em que os modos de fazer estão relacionados às circunstâncias e não às essências, isto é, não há um modo de fazer “ideal” que se constitua em modelo pronto, dado, fechado em si mesmo. As ideias são inventadas e partem da necessidade, não tendo relação direta com generalidades do momento ou mesmo com o que “todo mundo está fazendo”, mas são singularidades que reagem sobre os fluxos regulares e seguem carregadas de força e liberdade. Em muitos dos nossos encontros formativos cartografamos enunciações da matilha em devir-uivo carregadas de força e liberdade, como nos mostra a narrativa da professora: “Eu já vi as atividades que a SEDU postou no site como orientação, mas vou dar uma incrementada. Eu não preciso fazer exatamente igual, né? Vou conversar com os pais no grupo de WhatsApp e ver o que fica melhor.”

Essa força e liberdade presentes nas invenções curriculares realmente nos fascinam, porque nos fazem acreditar na possibilidade de vida mesmo num contexto de caos pandêmico. Percebe-se que as circunstâncias não impediram professoras e crianças de produzirem conhecimento pela experimentação e criação de novos modos de habitar as escolas, mas, pelo contrário, ressaltam a potência dos maneirismos dos bandos escolares em situações adversas. Mundanidade da matilha.

A palavra *maneirismo*, utilizada por Deleuze e Guattari (2011) ao se referirem aos modos do bando, deslocou o nosso pensamento também para a História das Artes, em que nos encontramos com um movimento artístico diferente que surgiu no século XVI, no período entre a Renascença e o Barroco (1520 a 1600), o maneirismo. Segundo Imbroisi e Martins (2021), alguns historiadores consideram esse movimento artístico como uma transição entre o renascimento e o barroco, enquanto outros preferem vê-lo como um estilo propriamente dito. Nesse período, os artistas se viram obrigados a partir em busca de elementos que lhes permitissem renovar e desenvolver todas as habilidades e técnicas adquiridas durante o renascimento.

Esse nome “maneirismo” vem do italiano “di maniera”, que pode ser traduzido como um estilo ou uma maneira de fazer algo. O maneirismo na arte se entendia como algo que não tinha rótulo e, com o passar do tempo, tornou-se algo pejorativo, sem talento, sem sofisticação. Não havia regras que pudessem contribuir para o reconhecimento do maneirismo. Os artistas

desse movimento não tinham a intenção de chegar a um ponto definido, mas queriam ser diferentes de seus antecessores, queriam mudar.

A atmosfera de tensão característica do estilo maneirista nas artes, embora se valesse dos mesmos elementos do Renascimento, apresentava-se com sombras inadmissíveis, rostos melancólicos e misteriosos, músculos que se retorcem de modo inumano, protagonistas que não se centralizam nas obras, grande imaginação, composições assimétricas, formas caprichosas, proporções estranhas e exagero nos detalhes. Segundo Imbroisi e Martins (2021, p. 1) “o maneirismo foi um protesto contra o que era sentido como racionalismo estéril e propriedade conservadora do classicismo”. As autoras afirmam que os artistas desse movimento dobraram, racharam e quase romperam com a mentalidade dirigida por regras e seus projetos eram excêntricos, complexos, cheios de surpresas e contradições.

Do mesmo modo que na história da arte o *maneirismo* foi considerado um movimento de conflito entre o tradicional e o inovador, consideramos também os maneirismos dos bandos de professoras e crianças como movimentos de forças que fissuram as formas enrijecidas dos currículos tradicionais como práticas de (re)existência e inovação. Embora considerem as prescrições dos documentos oficiais, não se reduzem a eles, mas experimentam outras possibilidades, criando seus próprios estilos, assim como os artistas do maneirismo não se reduziam aos elementos do Renascimento, mas a partir deles criavam obras singulares.

Nas redes de conversações tecidas nos encontros-formação, o compartilhar de ideias e experiências entre as professoras manifestava a multiplicidade de maneirismos produzidos a partir, pela e com as muitas experimentações, expressando diferentes estilos e fazeres singulares, artes de fazer de docentes e discentes a compor *currículosmatilhas*.

Foi problematizando a potência desses fazeres que um diálogo tecido em redes de conversações durante a formação nos chama a atenção: “Você poderia nos dizer como ou que tipo de atividades podemos fazer com as crianças nesse contexto de pandemia? Teria alguma sugestão?” Pergunta uma professora, obtendo a seguinte resposta: “Não temos que buscar por modelos ou receitas prontas. A gente aprende fazendo, caminhando.” Não se conformando com a resposta, a professora rapidamente apresenta uma defesa ao seu pedido com um argumento que nos convoca a pensar: “Mas, não queremos

receita pronta. Não se trata disso. Estou falando de trocar ideias, experiências. Quando alguém compartilha comigo uma experiência, não significa que vou fazer exatamente igual, como numa receita. Aliás, mesmo que a gente tente, a receita nunca fica igual. A gente sempre coloca a cereja do bolo.”

Pensamento violentado. Problema posto. Onde está a força que nos move a pensar? Com certeza não está no argumento de que não devemos buscar por “receitas prontas”, mesmo porque já ouvimos isso em diversas formações, em diversas palestras de seminaristas ditos “especialistas do currículo”, como modo de bloquear as intensidades desejantes em busca de outras composições com as experiências. Mas a força que nos move a pensar está no enunciado da professora ao defender seu argumento. Por que reduzimos o “como fazer” às “receitas”? Por que não pensar as “receitas” como trocas de experiências, em que poderemos acrescentar ideias, fazer diferente, como sugere a professora, ou mesmo fazer igual se for o caso? Até que ponto o “como fazer” nos assusta?

O argumento da professora ecoa como uivos do devir-lobo docente no desejo de se agenciar a outros uivos, a fim de potencializar a matilha, cadenciando múltiplas enunciações. Desejo de encontrar, de achar, de capturar, de roubar, embora se saiba que “[...] não há método para achar, nada além de uma longa preparação” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6). Não era sobre métodos, nem sobre receitas que a professora falava, era de “roubos” no sentido deleuziano, pois “roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6). Trata-se, segundo o filósofo, de núpcias, de conversas.

Nesse sentido, a vontade de compartilhar experiências entre as professoras se configurava em desejo de núpcias, agenciamentos que, em composição com os “roubos”, culminaria na criação de muitos maneirismos. Assim prosseguiram os encontros formativos, isto é, na composição com a potência das redes de conversações a evidenciar a multiplicidade de maneirismos daquele bando.

“Eu não sabia que as coisas simples que a gente faz tem tanto valor para o currículo”, disse uma professora num encontro formativo ao lembrar-se de uma de suas invenções ainda em contexto de aulas presenciais. Lembramos também que naquele dia estávamos ali, em movimento de pesquisa, juntos com a professora e sua turma. Era momento de brincadeiras livres no

parquinho da escola quando a professora se deparou com o choro repentino de uma criança em virtude de uma queda ao correr. Imediatamente, a professora foi ao encontro da menina e, depois de verificar que tudo estava bem, lançou o seu “feitiço”: “Calma que a tia já vai falar as palavras mágicas. Eu sou a bruxinha do bem: “Abracadabra”, sarou!” Rapidamente, a criança enxugou as lágrimas e um largo sorriso tomou conta do seu rosto, impulsionando nova corrida com os colegas. Ao nos impressionarmos com a rapidez da solução, perguntamos à professora qual era o segredo da “bruxinha do bem”, e ela nos respondeu: “É por causa de uma música que virei bruxinha do bem. Resolvo muita coisa com feitiço. (Risos). As crianças amam. Você ainda não conhece a música? Vou te ensinar...”

Por que a professora não colocou a criança sentada para se acalmar? Por que não chamou a pedagoga? Por que não ligou imediatamente para a família, a fim de buscar a criança? Por muitas vezes essas invenções, esses estilos maneiristas sofrem a censura do certo e do errado, do bom ou do mau. Mas, com Spinoza (2009), compreendemos que bom e mau são os sentidos da variação da potência de agir do nosso corpo: o aumento dessa potência (alegria) é bom, a diminuição (tristeza) é má. Tem-se, portanto, que as noções de bom e mau dependerão das afecções do nosso corpo, das relações que estabelecemos e dos significados produzidos em determinado contexto. Logo, o bom e o mau nunca são princípios e sim efeitos.

Portanto, não se trata de pensar esses maneirismos sob a ótica do bom e do mau, mas pensá-los pela via das intensidades criadas sobre um plano de imanência, ou seja, como invenção de modos de existência ou possibilidades de vida nas escolas a manifestar uma multiplicidade de estilos. São encontros, experimentações, apenas isso, embora ressalta-se que a regra imanente às experimentações é a prudência, a arte das doses (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). Se estes encontros/experimentações diminuem a nossa potência de agir, importa pensarmos outras composições. É nesse sentido que Deleuze e Guattari (2010, p. 97) abordam a questão dos modos de existência sob a ótica de critérios imanentes, na qual terão caráter de bom ou mau a depender das relações e dos significados produzidos em determinado momento, pois

“um modo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, cheio ou vazio, independente do Bem e do Mal, e de todo valor transcendente: não há nunca outro crité-

rio senão o teor da existência, a intensificação da vida”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 97).

Assim, sem ter à mão um manual de conduta específico para uma situação inesperada, a professora inventa uma solução para o problema, uma possibilidade ante o inusitado. Em seu devir-bruxinha do bem, encanta a criança, trazendo de volta à disposição para brincar ao desviar o foco da “aparente” dor. Se ela fez certo ou errado? Não se trata disso. Foi uma ideia, um encontro, apenas isso, “[...] nada de ideias justas, apenas ideias. Apenas ideias, é o encontro, o devir, [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8). Artes maneiristas dos bandos escolares.

Desse modo, procedem as matilhas que, ao fugirem da imagem justa, do modelo e das metodologias universais sufocantes, visitam as experimentações nas suas múltiplas possibilidades e, ao trocarem experiências, encontram os outros, tornando-se bando no sentido deleuziano:

Ser um “bando”: os bandos vivem os piores perigos, reformar juízes, tribunais, escolas, famílias e conjugalidades, mas o que há de bom em um bando, em princípio, é que cada um cuida de seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito, e que um devir se delinea, um bloco, que já não é de ninguém, mas está “entre” todo mundo, se põe em movimento como um barquinho que crianças largam e perdem e que outros roubam. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8).

Um bando está sempre a “roubar” o barquinho perdido dos outros. São ideias e conhecimentos singulares sendo compartilhados que se transformam em novas experimentações. Uma professora encontra em seu devir-bruxinha do bem uma maneira de lidar com o choro da criança e contagia não apenas as crianças da turma, mas também as pesquisadoras e a auxiliar de serviços gerais que, sorrindo, observa a atitude. Ela fez o que se faz em um bando, isto é, cuidar de seus próprios negócios e, ao mesmo tempo, encontrar os outros: força de uma grupalidade em comunalidade expansiva, agenciando a potência máxima de realização curricular (CARVALHO, 2009).

No entanto, é importante destacar que a invenção não se dá necessariamente num lugar privilegiado, pois, por se constituir em agenciamentos, traz o melhor e o pior dos fluxos. É preciso, portanto, seguir seus efeitos.

É o caso, por exemplo, do agenciamento com o inusitado da pandemia, em que vivenciamos com a escola não só movimentos de força e liberdade, mas também movimentos de tensões, de engessamentos, de afetos tristes. A invenção, nesse sentido, não se compromete com a promessa de mundo melhor, mas, frente ao compromisso firmado de seguir seus efeitos, apostamos nas invenções curriculares que afirmam a vida a fim de buscar outros possíveis para a educação.

Logo, o que nos chama a atenção é essa potência criadora de professoras e crianças diante de um novo desafiador: como manter as nossas perspectivas de educação nesse período de isolamento a não ser pela via das experimentações?

O inusitado da pandemia nos faz considerá-la como um *acontecimento*, ou seja, aquilo que nos advém e que foge totalmente ao nosso controle. Ao abordar o conceito de acontecimento, Deleuze (2009) nos mostra que precisamos saber entrar no acontecimento e querê-lo, para que possamos tirar dele os melhores efeitos. O autor utiliza a experiência da guerra para exemplificar: ninguém deseja uma guerra, mas quando ela nos acontece precisamos tomá-la como “nossa” guerra e aprender a lidar com as adversidades que ela nos impõe, de modo que possamos produzir coisas importantes para nossas vidas. Então, viver a pandemia é viver esse acontecimento. O que somos capazes de produzir a partir desse acontecimento na educação?

Uma das coisas é o que fizemos em relação às formações. Apesar de já termos a tecnologia, não a utilizávamos para trabalhar as formações de professores. Porém, ao sermos atravessados pela lógica da pandemia, fomos levados, na intenção de manter os diálogos e os estudos no contato com as professoras, a fazer uso dessa tecnologia que antes não utilizávamos, ou pelo menos não a utilizávamos com tanta intensidade. Isso faz parte do que Deleuze (2009) chamava de “querer o acontecimento”, pois, do contrário, poderíamos ficar apenas lamentando os efeitos negativos da pandemia e recusar a agir, não produzindo nada de positivo. Não que isso seja uma maneira interessante para nós, pois gostaríamos de estar presente fisicamente com as professoras, mas remete a efeitos positivos que conseguimos produzir a partir da pandemia e para além dela, pois, quem sabe, poderemos futuramente fazer uso desse tipo de experimentação em outras atividades educativas.

Mesmo sendo de forma virtual, coisas interessantes foram sendo produzidas nos encontros-formação. Verdades cristalizadas foram problematizadas, provocando deslocamentos, como nos relatou a professora:

Pensar o trabalho coletivo dessa forma é diferente para mim, pois achava que todo mundo tinha que fazer exatamente igual para dar certo, e que ter alguém para indicar os rumos era o mais importante para se evitar confusão. Mas, em nossas conversas ao longo da formação, vi que posso pensar diferente.

Pensar o trabalho coletivo de outro modo foi uma importante contribuição para o fortalecimento de vínculos na busca pela composição de um corpo coletivo escolar mais potente. Contudo as problematizações evidenciaram composições diversas, diferentes formas de pensar. Enquanto algumas professoras se conectavam aos conceitos apresentados/problematizados, outras apresentavam ideias divergentes, como disse outra professora: “Isso é muito bonito. Mas, não é assim que de fato funciona na escola. Eu prefiro que as coisas venham mais delimitadas. Se é para fazer, vamos fazer. Esse negócio de abrir para conversas nem sempre dá certo.”

Percebe-se que as divergências também integram o corpo coletivo escolar como campo de constituição de forças. Essas forças, muitas vezes incontroláveis, podem se manifestar tanto em gestos de aberturas a outros modos de se compor coletivamente, como também em gestos de cristalização de modos individualistas e centralizadores, como vimos no argumento da professora. Portanto, o que se pretende numa formação inventiva em redes de conversações não é a homogeneização de ideias, mas sim dar lugar à pluralidade e à polifonia como uma rede de produção de afetos, mesmo que esses afetos despontem como afetos tristes, pois eles também emergem como invenções nas vivências em matilhas.

Pensar com as imagens (literatura, fotografia, charges, vídeos, etc.) também se constituiu em potência nos encontros-formação, pois a partir delas conversas foram disparadas, expressando diferentes afetos e afecções. Algumas dessas imagens apresentadas pelas professoras se referiam às fotografias dos espaços da escola em tempos de pandemia.

Figura 06 - Salas de aula vazias e materiais para serem devolvidos às crianças após a suspensão das aulas presenciais



Fonte: Arquivo pessoal.

No encontro com essas imagens-fotografias, cartografamos afetos e afecções que evidenciavam um cenário de incertezas, de sensações “estranhas” a percorrem os corpos, como nos disse a professora ao se deparar com a imagem-fotografia da sala de aula vazia: “Essa cena me afetou profundamente, pois a sensação foi muito estranha. Parecia que estava faltando algo: crianças, barulho, interações...”

Segundo Carvalho, Silva e Delboni (2016), pensar com as imagens é uma questão de encontros. Encontros com as ideias, com movimentos, com conceitos, com a diferença. São forças que impulsionam a matilha ao movimento do pensar, uivar/problematizar, indagar, provocar, incomodar, desequilibrar, estranhar. Foi assim que, em composição com as imagens em redes de conversações, também vivenciamos com as professoras os atravessamentos do “estranho”.

Por “estranho” não nos referimos a uma classe homogênea caracterizada, mas “estranho” porque não se deixa categorizar, porque se torna estranho

às nossas classificações, às nossas familiaridades. Estranho que remete à diferença em vez da identidade, diferença deleuziana do diferenciar-se em si da própria coisa. Nessa perspectiva, as sensações “estranhas”, descritas pelas professoras em redes de conversações, ressaltam “[...] as singularidades, o fluir de forças, a transgressão” (PARAÍSO, 2010, p. 589).

As fotografias, as charges e outras imagens apresentadas impulsionaram o devir-imagem-pensamento, fugindo da ideia da imagem como palavra de ordem, que determina o que é pensar (SILVA, S., 2019). Imagens que expressaram sensações e provocaram nas professoras novas percepções e afecções que, por sua vez, foram transformadas em enunciações coletivas, expressando a resistência da grupalidade docente ante a insegurança ao retorno das aulas presenciais.

Entretanto, embora essas sensações “estranhas” pudessem evidenciar afetos tristes do medo e da insegurança, outras intensidades desejantes, outras percepções e afecções persistiam em afirmar a vida. Isso porque, como já dissemos, a vida sempre escapa, não se deixa aprisionar, não se deixa domesticar. Nesse sentido, se a imagem-representação aprisionava o pensamento e determinava a impossibilidade de pensar diferente ante ao inusitado da pandemia, o pensamento sem imagem (DELEUZE, 1988) suscitou outras intensidades desejantes. Desejos de ver a sala de aula repleta de crianças, sorrir e interagir com elas nos diferentes espaços da escola. Memórias/lembranças dos bons encontros vividos naquele espaço.

Para Deleuze, o desejo não é falta, mas construção, pois “[...] desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto [...]” (DELEUZE; PARNET, 1994, p. 17). Assim sendo, quando professoras afirmam ter a sensação de que está “faltando” algo, ao observarem as cadeiras da sala de aula e o pátio vazio, demonstram o desejo como construção de agenciamentos e não como falta, pois elas não desejam simplesmente a presença das crianças, mas as desejam em um conjunto que envolve sorrisos, brincadeiras, aprendizados, movimentos, barulhos, interações... A falta, nesse sentido, remeteu “[...] a uma positividade do desejo, e não o desejo a uma negatividade da falta” (DELEUZE, 1998, p. 74).

Essa ideia do desejo como falta foi produzida pelos mecanismos de captura, de poder, de dominação para normalizar o próprio desejo, para domá-lo, em que a intenção é controlar os nossos corpos, impedindo-nos de movimentar,

já que, ao desejarmos em um conjunto formado por múltiplos agenciamentos, a nossa potência de agir é aumentada.

Nessa perspectiva, o desejo se torna potência, força subversiva, pois quando ele transborda, ele cria, produz a própria realidade. Foi o que fez o corpo docente na força de ação coletiva se (re)inventar em tempos de pandemia, produzindo outras realidades, outros possíveis, conforme relatam as professoras:

Semana passada fizemos um vídeo de acolhida e agora estamos preparando as atividades. Aprendi a fazer até um *avatar* (Risos). Ficou muito legal! Temos uma colega que domina melhor a informática e que nos ajuda bastante.

Penso que a vantagem, nesse período de pandemia, é o fato de agora termos formações, porque antes não podíamos deixar a sala de aula. Agora a gente tem *lives* de todos os lados (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Com a adoção da medida de distanciamento social devido à pandemia, o corpo docente precisou se reinventar. O teletrabalho, as aulas remotas, as formações on-line movimentaram o pensamento, impulsionando a busca de outros possíveis para os currículos, outras maneiras de estar coletivo nos cotidianos escolares. As professoras com mais dificuldades para lidar com os artefatos tecnológicos foram auxiliadas pelas colegas que tinham tais habilidades e, juntas, compartilharam ideias, conhecimentos, sugeriram maneiras de se encontrarem coletivamente expandindo as redes de amizade e de solidariedade.

Obviamente que não podemos também deixar de destacar a precariedade do trabalho docente nesse cenário de pandemia, e citamos diversos exemplos: professoras tendo que utilizar seus aparelhos particulares para dar conta do ensino remoto (computador, celular), internet e energia por conta própria, a junção do tempo destinado ao trabalho formal com o tempo para tarefas do lar, dentre tantas outras precariedades.

Também não quer dizer que a ideia do ensino remoto tenha sido adotada como “ideal” a ser seguido, pois nas enunciações das professoras, foi possível cartografar intensidades desejantes que anseiam pelos encontros presenciais com as crianças, pelos movimentos, pelos sorrisos/choros, pelos banhos de mangueira e de borrifadores, pelos barulhos, pelos cheiros,

gostos, pelas conversas entre colegas de trabalho nos espaços da escola, pelos passeios e outros movimentos.

Não se trata de negar a existência desses afetos tristes, mas de ressaltar a força da composição com as intensidades desejantes nesse cenário caótico. Desejos agenciadores de bons afetos. Nesse caso, pode-se dizer que não foi o desejo que se apoiou nas necessidades, mas as necessidades foram derivadas do próprio desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1976) de experimentar, ampliando-se as potências de aprendizagem.

Novos agenciamentos foram sendo construídos, novos arranjos, novas conexões no plano de imanência, pois, como afirmam Deleuze e Guattari (1976, p. 109), “[...] o desejo está sempre onde quer que haja algo a fluir ou a correr”, fazendo o corpo tomar novas formas e, portanto, se torna revolucionário “[...] porque quer sempre mais conexões e agenciamentos” (DELEUZE, 1998, p. 64).

Assim, entender o desejo como construção nos leva a desejar experimentar agenciamentos e nunca interpretar; leva-nos a procurar os bons encontros, os agenciamentos que nos convém. É nesse sentido que tudo se tornou matéria de experimentações, como nos disse a pedagoga: “Estamos tentando, fazendo de tudo um pouco. Se vai dar certo não sei, mas estamos tentando.”

As professoras agenciaram-se à tecnologia, às ideias propostas pela Secretaria de Educação do município, aos diálogos com as famílias e com as colegas de trabalho e compuseram um corpo coletivo mais potente, expandiram territórios. Tornaram-se matilhas na aventura do desconhecido da selva, afinal, estavam diante do inusitado promovido pela pandemia. O que fazer? Abrir o pensamento para pensar o impensável. Criar. (Re)inventar. Experimentar.

Nesse movimento, questões problematizadoras expressivas de desejos revolucionários foram surgindo em meio aos encontros-formação: O que fazer para darmos conta desses inusitados? E as crianças que não têm acesso à internet, como alcançá-las? Como fazer o acompanhamento das atividades? Vamos continuar com os nossos projetos? Vamos fazer de forma individual ou coletiva? Era preciso pensar o que ainda não estava representado, inventar para além do que já se sabia: novas metodologias, novos modos de se *fazerpensar* currículos.

O desejo fez com que a docência se tornasse nômade, de modo que não se apegaram apenas às formas, mas às forças, pois as formas são elementos de passagem (PARAÍSO, 2015), de experimentação. Assim, a imagem de uma aula realizada apenas nos espaços da sala de aula no ambiente escolar precisou ser (re) pensada, extrapolando os muros da escola.

Desejo. Experimentações. Agenciamentos. Processos de (des)construção de certezas em meio a entrecruzamento de fluxos num cenário caótico pandêmico que afeta professoras e pesquisadoras. Assim, para além de julgar entre certo e errado, se convém ou não convém e/ou o binarismo entre ensino remoto e o presencial, o que queremos destacar é a força de ação coletiva na/da escola produtora de resistências às imagens reducionistas/representativas de *espaçotempos* de aprendizagem e formação de professores, aos modos de se fazerem currículos verticalmente orientados, impulsionando movimentos outros de formação e invenções curriculares em tempos de pandemia.

Outro aspecto importante a destacar em relação às formações é que a literatura, como signo artístico, também foi utilizada a fim de pensar a força das imagens para os movimentos de invenções curriculares e cartografar seus efeitos nas redes de conversações com as professoras.

Em um dos encontros-formação, uma professora apresentou como sugestão o uso de uma fábula para disparar as nossas conversas. Em princípio, ficamos preocupados com a sugestão, pois não tínhamos a intenção de utilizar fábulas, já que essas são gêneros literários cuja característica principal é a narração alegórica que sempre leva a um ensinamento, ou seja, é a moralidade que a distingue dos demais gêneros literários. Contudo, ao voltarmos nosso pensamento às noções de signos em Deleuze (2003), vimos que eles não operam por identificação. O que existe de fato são sentidos implicados em cada signo e não certezas e ideias claras. Desse modo, cada um traduz os sentidos de um signo de modo singular.

Nesse sentido, pensamos: se considerarmos que as fábulas funcionam como signos, temos que cada professora fará a sua própria tradução, descartando a ideia da moral transcendente nelas presente. Desse modo, a leitura de uma obra literária é feita em intensidade e não como numa máquina a-significante, o que possibilita sermos afetados de diversas maneiras. O que importa é estarmos cientes de que *se não funcionar, se nada se passar* devemos lançar mão de outra literatura.

Foi assim, com base nos pensamentos deleuzianos, que nos abrimos à experiência, compondo com a sugestão da professora, pois as nossas intenções se compunham com o desejo de tecer redes de conversações de modo a pensar/problematizar a força das imagens e dos signos artísticos para produção de outros possíveis para os currículos, bem como para outros modos de se compor coletivamente nos cotidianos das escolas. Foi o que fizemos ao iniciar aquele encontro com a leitura da fábula “O rato e a ratoeira” (fábula de Esopo).

A história narra as tentativas de um rato que, desesperado com a presença de uma ratoeira no ambiente, tenta alertar a todos os animais da fazenda com o intuito de buscar ajuda para se livrar de uma possível tragédia. Mas, ignorado por todos, viu seus amigos serem mortos para servirem de alimento às visitas que chegavam na intenção de consolar a dona da fazenda, pois ela, após ser picada por uma cobra venenosa pega pela cauda por engano pela tal ratoeira, veio a ficar muito doente. Após a leitura da fábula, algumas problematizações sobre o trabalho coletivo emergiram nos diálogos com as professoras:

Acho que a gente ainda precisa aprender muito sobre se colocar no lugar do outro. Somos muito individualistas, assim como os animais que só pensaram neles. Nem deram atenção ao ratinho. A gente também age assim.

Sim. Mas, eu ainda penso que precisamos de mais tempo para essas trocas. Não é só falar que temos que compartilhar ideias. Isso a gente já sabe. É tudo muito corrido. A gente mal consegue sair da sala de aula para ir ao banheiro, quanto mais para saber o que a colega está precisando, ou o que ela está fazendo de diferente (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Percebe-se que as problematizações apresentadas nas enunciações das professoras se entrelaçam à necessidade de vivenciar o corpo coletivo escolar de outro modo, com mais *espaçotempos* para vivenciar as experiências em bandos. Será possível fazer diferente? Nossas rotinas e planejamentos podem prever mais tempo para os encontros coletivos?

Pensar em matilhas é isto: é acompanhar movimentos de crianças e professoras, cartografando seus afetos e afecções, seus maneirismos, suas invenções, suas problematizações, seus tensionamentos, a fim de movimentar o pensamento na direção dos encontros que expandem a potência coletiva para

que, de fato, a escola venha se tornar uma comunalidade expansiva, uma comunidade compartilhada, uma comunidade de afetos (CARVALHO, 2009).

Comunidade... Matilhas... Bandos. Foi assim que nos compomos nos encontros-formação. Estando “entre” todo mundo, fizemos o que há de bom em um bando, isto é, encontramos os outros ao mesmo tempo que cuidamos de nós, dos nossos próprios negócios, do nosso movimento de pesquisa. Capturamos uivos alegres e tristes, agenciamos-nos a eles, uivamos juntos. Encontramos vida. *Uma vida*.

Uma vida de contágios que se destaca na avaliação dos participantes em relação à formação: “Foi uma experiência enriquecedora!” Disse uma professora. “Questionamos esse viver do óbvio que muitas vezes nos acomete sem percebermos e que faz com que nos tornamos âncoras, agarradas. Também nos ajudou a pensar que não nascemos prontos e nunca ficaremos prontos, estamos em constante mudanças, nossas raízes perpassam por terrenos diversos e absorvem diferentes nutrientes.” Vida deslocada, desterritorializada. “Eu achei ótimo!” Argumenta outra professora. “A gente quase não tem a oportunidade de conversar com professores da universidade. Foi um modo de diminuir a distância entre a academia e a escola, saber o que pensam, o que está sendo estudado no momento.” Vida que deseja expandir territórios. Agenciamentos. “Foi legal porque pude ver a teoria na prática, tudo muito bem contextualizado. Me fez repensar muitas coisas. Coisas que, inclusive, quero fazer diferente quando as aulas presenciais retornarem. Espero que não fique só nessa experiência. Mais encontros como esses serão sempre bem-vindos.” Desejos. Proliferação. Contágios. Lobiferação.

Esses enunciados em devir-uivo também ecoaram, ultrapassando as fronteiras territoriais do CMEI Vida e se agenciaram a outros uivos no encontro de encerramento do projeto de extensão que se abriu para toda a rede municipal de Serra, ES, através do canal Educa Serra na plataforma do Youtube.

Nesse encontro, capturamos uivos de admiração: “Muito interessante esse conceito de currículo matilha. Achei forte.” Uivos que expressavam a violência do pensamento e ecoavam adentrando os territórios endurecidos das normatizações, questionando-as: “Fazemos currículo no chão da escola, mas por que no momento dos registros, por exemplo, no diário de classe, fazemos de modo tão contraditório?” Uivos que, ainda presos à forma dogmática de pensar, desconheciam a força do devir-lobo: “Estou conhecendo essa

ideia agora. Vocês estudaram como funciona uma alcateia profundamente antes de fazer essa relação?” Uivos a afirmarem a potência da vida coletiva: “É preciso considerar todos os uivos, pois cada um provém de experiências que tocaram.” Uivos desejosos por continuar esse movimento-formação e se conectar a outros uivos possíveis: “Estou amando a formação, as imagens e enunciações. Teremos outros encontros?”

Essas intensidades desejanças das professoras manifestadas em devir-uivo se entrelaçam aos nossos desejos de continuar compondo matilhas, pois desejar é construir agenciamentos. Agenciar-se a outros encontros formativos, outros projetos... Quem sabe? Pois, como já dizia um trecho do poema de Manoel de Barros (1996), “Não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora” (BARROS, 1996, p. 71). Então, não é o fim que nos interessa, nem o começo, mas o que corre no meio, durante o processo, como o rizoma que não começa nem conclui, pois está sempre entre as coisas, *intermezzo*. Essa é uma outra maneira de nos movermos, de compor *currículosmatilhas*, isto é, “[...] partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Então... vamos sim para outros lugares, outros tempos, outros encontros, buscar outras composições, outros agenciamentos, pois o que nos importa é estar *com*, fazendo *com*. Com as professoras e as crianças, com as famílias, com as escolas, com as ideias, com os livros, com os documentos, com os afetos, com as tensões, com as diferenças, com os grupos, com as espécies, com as populações que nos habitam, enfim, com a *matilha*, pois é ela que nos arrasta para fora de nós mesmos, transpassa-nos, transforma-nos, faz-nos ser *outros*, possibilita-nos viver outros tempos. Tempos do eterno (des)aprender, da permanente (des)construção.

4.1 Formações e (trans)formações em tempos de (des)construção de certezas

“Prefiro as máquinas que servem para não funcionar: quando cheias de areia de formiga e musgo - elas podem um dia milagrar de flores.”

(Manoel de Barros)

Em meio as muitas “máquinas que servem para não funcionar”, o nosso corpo-pensamento também experimentou composições transformadoras nos encontros-formação. Narrativas/força provocaram uma violência no nosso pensamento: “Seria interessante você descrever quais verdades teve que desconstruir nesse movimento de pesquisa, já que assim afirma em suas linhas de escrita.” Como descrever? Revelar mudanças no nosso modo de pensar seria sinônimo de “fracasso”? Ou seria a afirmação da vida por um corpo vibrátil que buscou seguir as linhas de fuga ante as tentativas de engessamento por verdades cristalizadas?

Ficamos com a segunda opção ao pensar, com Deleuze (2003), que a verdade está conectada ao tempo e o próprio tempo é plural. Assim, não há como falar em lógicas universais, eternas e binárias, mas em entrecruzamento de fluxos moventes, conexões, agenciamentos, dinamismos espaço-temporais. Foi assim que o nosso corpo-pensamento se transformou em outro, diferenciando-se do que era ao agenciar-se com conceitos da filosofia da diferença. Um corpo-pensamento não mais preso à imagem dogmática do certo ou do errado, do ideal consensuado, presidido pela representação, mas um corpo livre, não domesticável, aberto ao pensamento sem imagem, às experimentações, aos agenciamentos e às transformações. Corpo-pensamento livre que provocou em nós deslocamentos para fora de nosso cenário de referências e nos possibilitou aberturas a outras realidades.

O encontro com os conceitos de devir-lobo, de matilha e tantos outros com os quais dialogamos, fez-nos (re)pensar/problematizar a ideia de coletivo, bem como o próprio trabalho coletivo que se desenvolve no cotidiano escolar. Agenciamos-nos ao devir-lobo da docência, devir-lobo das crianças que fabula, fazendo fugir as linhas segmentares em busca de outros sentidos para o currículo, para a docência, para as infâncias, para a vida. Docências e infâncias que apostam a existência em bando, visto que um lobo sozinho facilmente será capturado, mas a matilha permanecerá, resistirá, (re)existirá.

Então, buscando outra concepção de coletivo, concordamos com Carvalho (2009), ao considerar o coletivo escolar como uma comunidade de afetos e afecções, em que a composição dessa comunidade se dá por descentramento, sem hierarquias, ou seja, não mais se detém na figura do pedagogo como responsável por toda a articulação pedagógica, como pensávamos antes de nos encontrarmos com a filosofia da diferença, mas uma

comunidade em que a multidão de singularidades se articula, compondo um corpo coletivo mais potente.

Ainda nesse processo de entrecruzamento de fluxos que nos possibilitaram desterritorializações, a paixão pelo trabalho coletivo, força que nos impulsionou à escolha do tema de pesquisa, também ganhou contornos mais abertos, ou seja, não mais se resume a um grupo de pessoas que se esforçam para trabalhar de forma consensuada, mas como *forças em relação* a constituir um comum plural em meio a divergências e convergências de ideias.

Antes, porém, as divergências eram tidas como um entrave para as articulações coletivas em nosso modo de pensar. Mas o encontro com a concepção de um *comum plural*, abordado por Carvalho (2009) em suas linhas de escrita, possibilitou-nos pensar diferente e enxergá-las como problematizações em meio a redes de conversações, o que nos leva a defender a construção de *espaçotempos* ricos, repletos de trocas e compartilhamentos nos cotidianos escolares, em que as singularidades ressaltem a multiplicidade da matilha e contribuam para fazer emergir convergências.

As leituras sobre a potência das experimentações e do pensamento sem imagem nos escritos deleuzianos movimentou o nosso pensamento acerca de muitas questões cotidianas que tínhamos como verdade absoluta. Podemos citar como exemplo a recusa em concordarmos com a criação de grupos de WhatsApp pelas professoras para contato com as famílias. E se os pais não respeitassem o horário de trabalho das professoras? E se fizessem perguntas constrangedoras no grupo sem o conhecimento da gestão da escola? Como lidar com todas essas preocupações? Entretanto, o contexto de pandemia revelou a necessidade dos encontros virtuais em função do distanciamento social. Não havia outro modo de interação que pudesse dar conta de atender aos protocolos da OMS a não ser por meio remoto. Assim, tudo se tornou matéria de experimentações. Até mesmo as nossas pesquisas passaram a ser feitas de forma virtual, inclusive os encontros formativos do projeto de extensão *Pensando em matilha: potência coletiva que produz resistência e cria movimentos inventivos curriculares*. Mais uma certeza (des)construída.

Nesse percurso, os (des)encontros com a tecnologia colocaram mais uma vez em xeque as verdades que produzimos: Por que o vídeo não passou no momento da apresentação naquele encontro-formação? Afinal, planejamos tudo, estava tudo sob controle. O desejo pela previsibilidade e estabilidade estava

impregnado em nós. Nada poderia escapar. Estávamos presos à rigidez dos estratos, às linhas duras. Podemos dizer que o modo como nos agenciamos com a tecnologia para o momento formativo não admitindo “falhas” produziu em nós afetos tristes e diminuiu a nossa potência de agir. O princípio de fixação estabelecido pelas linhas duras estancara momentaneamente o nosso desejo.

Mas, como dissemos anteriormente, a vida sempre escapa e o encontro com mais uma narrativa/força mobiliza o nosso pensamento, aumentando a nossa potência de agir: “Não se prenda às formas, acompanhe os fluxos de forças, desloque-se do plano quando for preciso!” Foi quando percebemos que a forma engessante paralisara o nosso movimento, impedindo-nos de vivenciar outros agenciamentos, outros possíveis naquele encontro-formação.

Nesse momento, Paraíso (2015, p. 50) também nos encorajou com suas ideias ao dizer que “[...] se a forma paralisa o movimento, a força é deformadora das formas, mobilizadora da diferença e agenciadora de devires [...]”, pois “[...] na vida é sempre possível um encontro ou uma conexão capaz de reativar forças, ativar devires e produzir alegrias”.

O agenciamento estabelecido com esses enunciados se configurou em encontros potentes capazes de reativar as nossas forças. Forças que nos moveram a compartilhar com as professoras, em encontros-formações posteriores, os afetos vivenciados com essa experiência, em que buscamos “liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 222). Mudança de coordenadas de território. Desterritorialização.

Nesse caso, não negamos as formas, pois “[...] há sempre um estrato atrás de um outro estrato, um estrato engastado em outro estrato” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 25), mas produzimos nelas rupturas “[...] fazendo conexões com aquilo que produz alegrias” (PARAÍSO, 2015, p. 51). Pensando com essa experiência pudemos, assim, problematizar em redes de conversações com as professoras sobre os desafios que nos são impostos por meio dos imprevisíveis do dia a dia.

Assim, nesse movimento constante de composição com as linhas molares, moleculares e de fuga, fomos experimentando diferentes modos de habitar/existir os cotidianos da educação infantil, bem como os movimentos de formação de professores, considerando as multiplicidades, os afetos nele produzidos. Fomos compreendendo que desconstruir é tão importante quanto o construir,

que desterritorializar é tão importante quanto territorializar. Percebemos que é preciso, portanto, *desaprender*, conforme orienta Corazza (2005, p. 13):

[...] é preciso desaprender-perder-esquecer o dado e o feito, que nos legaram de herança, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito. É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe da força de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas também abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar.

Deleuze e Guattari (2012b, p. 26) também nos orientam sobre o que poderemos fazer para “[...] nos descolar dos pontos de subjetivação que nos fixam, que nos pregam numa realidade dominante”, fazendo-nos acreditar que tudo está sob controle:

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 27).

Então, sem medo de experimentar e agindo sempre com prudência, regra imanente à experimentação, seguimos uma relação atenta com esses estratos, com essas verdades produzidas, em que conseguimos liberar as linhas de fuga, fazendo passar e fugir os fluxos conjugados. (Des)construímos certezas. (Des)aprendemos.

Quem sabe se permaneceremos nesse constante (des)aprender, preferindo as máquinas que servem para não funcionar, como nos sugere o poeta Manoel de Barros (1996), poderemos um dia dar lugar às areias de formigas e musgos para, então, “milagrar flores” na educação infantil?

5. O que seria um lobo sozinho? Por uma vida coletiva sempre!

“Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.”

(Gilles Deleuze e Félix Guattari)

Não somos mais nós mesmos. Somos bandos, matilhas, multiplicidade. É nessa força coletiva que chegamos até aqui, reconhecendo o quanto fomos ajudados, aspirados, multiplicados. Afinal, “o que seria um lobo sozinho?” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 20). Fomos atravessados por vários corpos e, nesses atravessamentos, fomos arrastados, transformamo-nos, passamos por várias matilhas. Movimentos de proliferação, de *lobiferação*.

A composição com a escola em seus múltiplos movimentos nesse nosso percurso investigativo possibilitou-nos traçar uma cartografia das resistências, dos desejos, dos afetos, dos modos de composição e existências, a fim de movimentar o pensamento em direção aos encontros que podem ampliar a força de ação coletiva na/da escola. Obviamente que nessa trajetória cartografamos também afetos tristes que tendem a diminuir a potência de agir de professoras e crianças, porém, como a vida é mesmo esse entrecruzamento de fluxos e forças, buscamos nos agarrar às forças potencializadoras da vida, transformando os afetos tristes em bons afetos por meio das problematizações produzidas a partir da violência no pensamento que eles provocavam.

Portanto, nossa pesquisa trata de uma aposta na vida, o que é bem diferente da tentativa de se produzir verdades, pois “[...] numa cartografia pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo” (DELEUZE, 1992, p. 48). Por isso, este livro não pretende ser visto como um fim em si mesmo, mas deseja possibilitar o movimentar do pensamento por meio das experimentações e problematizações apresentadas, de modo que possa contribuir para a superação do individualismo nos trabalhos e nas relações interpessoais, bem como *pensarviver* outras maneiras de habitar os cotidianos escolares, produzindo resistências às muitas máquinas de poder que engessam os currículos.

Nosso campo problemático, ao indagar de que modo os encontros e composições estabelecidos no cotidiano escolar podem potencializar a constituição do comum, fortalecendo o trabalho coletivo e as invenções curriculares, favoreceu o desenhar duma cartografia de singularizações que ganham força no cotidiano escolar, indicativas de novos territórios de sentido. Assim, o que apresentamos neste livro não são verdades absolutas, mas pistas, indícios de possíveis para que a escola se fortaleça enquanto corpo coletivo.

Um desses indícios são os encontros potencializados pelas redes de conversações, tendo os signos artísticos como mobilizadores de pensamento, pois, como vimos, são eles que dão a pensar, e justamente por serem mais espiritualizados e desmaterializados operam, imediatamente, o pensamento puro. São encontros que se configuram como espaços de trocas de experiências e de criação coletiva que, por conseguinte, ampliam a força de ação coletiva na/da escola. Esse compartilhar de experiências se faz necessário, pois, além de possibilitar a criação de novos modos de *pensarfazer* currículos, favorece a formação de vínculos afetivos. Foi o que apontaram os diversos enunciados das professoras em redes de conversações ao reivindicarem a criação de mais *espaçostempos* para encontros coletivos.

Além disso, os processos de constituição do comum plural que defendemos também emergem das relações potencializadas pelas redes de conversações. Isso porque as redes de conversações valorizam e evidenciam as diferentes vozes que, muitas vezes, são desautorizadas. Vozes em devir-uvios inaudíveis que ecoam em silêncio, mas que também compõem a matilha nos seus modos singulares de se expressar. Nessas múltiplas enunciações de professoras e crianças em devir-uivo, emergem ecos divergentes como integrantes desses processos de constituição do comum, que encontram nas redes de conversa-

ções a potência para fazer o pensamento se movimentar, visto que um coletivo não se faz sem conflitos.

Talvez seja essa a potência desta obra, isto é, suscitar provocações a fim de movimentar o pensamento e, quem sabe, provocar desterritorializações, desconstrução de certezas. Nesse movimento de pesquisa, os muitos enunciados em devir-uivo cartografados em redes de conversações com as professoras manifestaram, em princípio, estranhamentos em relação a esse outro modo de pensar o coletivo, a questão do comum plural, do currículo para além das prescrições, dos devires, das invenções curriculares, e tantos outros conceitos com as quais nos conectamos e problematizamos. Porém, entendemos que esses estranhamentos são afecções, intensidades e experimentações que, ao produzirem um arroubo no pensamento, impulsionam a força de ação coletiva, ou seja, faz com grupos e indivíduos interajam, colocando-se em relação para trocarem experiências e produzir conhecimentos em meio a conversações numa comunalidade expansiva (CARVALHO, 2009). Portanto, quando problematizados em redes de conversações, esses estranhamentos tornam-se potência para provocar desterritorializações em relação as imagens dogmáticas do pensamento, ensejando a instauração de modos outros de existências.

Contudo, é importante destacar que, por nos constituirmos num imbricamento de linhas duras, flexíveis e de fuga, nossos movimentos podem tanto instaurar gestos de aberturas a outros modos de ser/estar escola como também instaurar gestos de cristalizações, conforme vimos nos enunciados que se conectam ao conforto do estabelecido, como no caso das professoras que expressaram o desejo por um currículo mais delineado e também a aceitação do livro didático com a justificativa de ser um “facilitador” do trabalho pedagógico e dos processos de avaliação na educação infantil.

Todavia, o que queremos aqui destacar é que nossos encontros em movimento investigativo com professoras e crianças durante a rotina escolar, nas formações de professores, nos planejamentos individuais e coletivos, nas conversas por aplicativos de internet e nas reuniões por meio remoto, indicaram a possibilidade de se ampliar a força de ação coletiva na/da escola através das redes de conversações, das múltiplas experimentações e das problematizações realizadas.

Ressalta-se que, em função da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, ficamos impossibilitados de fazer pesquisa com as crianças de forma mais efetiva ou da maneira como gostaríamos. Contudo, os poucos contatos que tivemos com elas presencialmente, e também posteriormente por meio remoto, possibilitaram-nos cartografar traçados importantes para movimentar o nosso pensamento em relação à força de ação coletiva na/da escola, indo na contramão da ideia de que as crianças não são capazes de problematizar, como apresentado no argumento de uma professora, ao afirmar que elas não sabem nada sobre “coletivo”.

Os movimentos das crianças em seus modos brincantes de agir e os seus enunciados capturados/cartografados evidenciaram modos singulares de composição que contribuíram para pensarmos o coletivo escolar de outra maneira e também (re)pensarmos nossas concepções de infância e de currículo. São composições que desafiam o instituído, estabelecendo uma força de vida que abarca em si devires, desejos, fabulações, negociações singulares, resistências, e...e...e...

Outro indício importante como fortalecedor da coletividade foi a utilização de imagens (fotografias, charges e vídeos) como disparadores de conversas nos encontros com professoras, o que nos possibilitou cartografar e problematizar seus efeitos sobre o pensamento. Imagens que provocaram estranhamento em relação ao estabelecido, que produziram inconformidade com a realidade vivenciada. Afinal, as imagens agenciam afetos que se enredam em linhas de força e vida de um corpo coletivo que pulsa, vibra e pensa, pois só se pensa quando se é forçado (DELEUZE, 2003), agenciando a potência criadora de professoras e crianças na produção de novos sentidos e outros territórios existenciais.

A literatura, como signo artístico, também se tornou potencializadora de aprendizagens nos encontros em redes de conversações e se configurou como um espaço privilegiado para a manifestação de diferentes afetos, para a produção de devires (devir-lobo, devir-porco-espinho...), para rupturas, para a criação de outras formas de ser/estar nos *espaços-tempos* escolares. Ao disparar conversas, intensificou problematizações sobre as dificuldades e os desafios postos ante questões cotidianas da escola como, por exemplo, a divisão de turmas, a construção do PPP, a constituição do comum, etc. São experiências como essas e tantas outras que nos leva a defender o uso das imagens e dos signos artísticos em re-

des de conversações como potentes aliados para a ampliação da força de ação coletiva na/da escola.

E o que dizer dos encontros-formação com as professoras? Encontros que deram lugar à pluralidade e polifonia como uma rede de produção de afetos, em que os bandos mundanos escolares afirmaram seus maneirismos (DELEUZE; GUATTARI, 2011), seus estilos diferenciados de fazer/viver a escola, convocando-nos a atenção para essa capacidade criadora a se constituir como modos de resistências e (re)existências. Quando o inusitado da pandemia parecia nos mostrar a impossibilidade de continuar a pesquisa, encontramos na força de ação coletiva na/da escola potência para resistir aos afetos tristes, levando-nos à composição do curso de extensão *Pensando em matilha: potência coletiva que produz resistência e cria movimentos inventivos curriculares*.

Seguindo na contramão do que pensa o senso comum, em vez de pensarmos a formação como informação ou como tentativa de dizer aos outros o que eles devem fazer, pensamos, de acordo com Dias (2015), na perspectiva de uma formação inventiva, isto é, como prática de invenção de problemas, de problematização. Portanto, à medida que íamos dialogando com conceitos da filosofia da diferença, problematizando-os nas redes de conversações com as professoras nos encontros-formação, não tivemos como intenção invocar uma transcendência ou uma ideia universal, mas introduzir exercícios de experimentações, mesmo porque “não existem universais, mas apenas singularidades. Um conceito não é um universal, mas um conjunto de singularidades em que cada uma se prolonga até a vizinhança de uma outra” (DELEUZE, 1992, p. 183). Assim, desses movimentos de singularidades em contextos de problematizações e experimentações emergiram resistências, criações, invenções de novos problemas, produção de novos sentidos para os currículos.

Em todo esse percurso investigativo, engendramos com o corpo coletivo escolar o desejo de experimentar/viver uma outra forma de grupalidade, mais aproximada das composições em matilha, que têm seus modos próprios de habitar/existir o cotidiano escolar, não aceitando serem domesticados pelas normas de um currículo padronizado, mas que defendem seus territórios nos currículos, imprimindo marcas de sua imanência, uivando por sua liberdade. Composições em matilha que, nesse movimento de caça por outros/novos modos de *aprenderensinar*, organizam-se coletivamente sem interesse em homogeneizar atitudes e pensamentos, revelando um outro modo

de estar coletivo, que não significa apenas ajuntamento de pessoas para um trabalho coletivo homogêneo, mas uma organização que leva em conta as multiplicidades, a diferença e a constituição de um *comum plural*.

Organização de crianças e professoras que, em seu devir-lobo, agem como lobos-caçadores no momento da caça, isto é, executam suas tarefas sem deixar de participar do bando. Nesse outro modo de se compor coletivamente, isto é, em matilha, um lobo nunca estará sozinho, pois mesmo que estejam sós a executar alguma atividade, estão necessariamente com os outros, sendo passados por vários corpos. Assim se compõem as matilhas escolares, por redes de afetos/afecções, e linguagens, e conhecimentos e... e... e... Em matilhas, as professoras-lobos e crianças-lobos não se constituem em individualidades, mas em constantes processos de individuação a agenciarem redes. Diferente das composições de massa que identificam indivíduos aos seus grupos, aos seus chefes, em formas hierarquizantes e homogeneizantes de ser.

Viver em matilha é fazer o que há de melhor em um bando, ou seja, é encontrar os outros ao mesmo tempo que cuidamos de nós, dos nossos próprios negócios (DELEUZE; PARNET, 1998). E esses “outros” não são necessariamente pessoas, mas corpos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, verbais, sempre *corpus* (DELEUZE; PARNET, 1998). Encontramos corpos de alegrias e tristezas, convergências e divergências, maneirismos, gestos, resistências, criações, invenções curriculares, enfim, “corpos”, multiplicidades.

Como encontrar todos esses corpos? Experimentando. Experimentar com as crianças e professoras, com a educação infantil, com a vida, pois, somente pelas experimentações de outras maneiras de fazer, pela invenção de novos modos de aprender, podemos agenciar transformações, resistências. Portanto, se desejamos uma vida livre nos currículos, nas escolas, precisamos tentar/experimentar, visto que “é ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle” (DELEUZE, 1992, p. 218).

Mas por que insistimos nas experimentações? Porque experimentar tem o mesmo sentido que acreditar no mundo (DELEUZE, 1992). Mundo que nos desapossaram dele ao nos impor modelos hegemônicos de pensamentos com seus ideais de infância, de docência, de currículo e de coletivo. A experimentação substitui a interpretação e através dela suscitamos microacontecimentos resultantes de outros modos de pensar para uma vida

outra nas escolas. É isso que nos faz acreditar na educação e no mundo, como afirma Deleuze (1992, p. 218), “acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzido”.

Trata-se, portanto, de uma aventura, pois, ao experimentar, não sabemos de antemão de quais composições seremos capazes. Como argumentam Deleuze e Guattari (2012a, p. 36), “faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente”.

É desse modo que o espírito aventureiro de professoras e crianças em seu devir-lobo se põe a experimentar. Ele não se contenta em ficar em um determinado território, mas deseja ir além do que está posto como verdade, afinal, traz consigo a força das composições em matilha para desterritorializar as linhas duras do currículo. Posicionam-se em círculos, porquanto na matilha não há hierarquia, há composição. Estando sempre expostos à selvageria da natureza, não se amedrontam e nem se contentam com as imposições e padronizações, pois “[...] quando a matilha se põe em círculo ao redor de seu fogo cada um poderá ter vizinhos à direita e à esquerda, mas as costas estão livres, as costas estão expostas à natureza selvagem” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 61). Sabem, portanto, que podem trazer a “beleza do desconhecido da selva” para os cotidianos escolares, com outros modos de *pensar/fazer* currículo, outras maneiras de se organizarem coletivamente.

É assim que estivemos durante todo esse percurso investigativo com professoras e crianças, e é assim que desejamos continuar, isto é, *lobiferando* em busca de uma vida coletiva sempre. Vida em matilha, vida selvagem que não se entrega, que resiste e não se amedronta face às tentativas de controle. Com a força dessas resistências em bando, sermos capazes de criar, inventar, buscar outras saídas para um currículo mais ousado, para uma vida livre.

Portanto, não cogitamos nas considerações finais deste livro concluir um movimento, mas apenas pausar linhas de escrita para nos conectarmos a outras linhas. Nosso desejo é que tenhamos deixado rastros aos lugares trilhados, sabendo que esses rastros não são, não serão e não devem ser os únicos, mas fazem parte de uma composição com tantos outros rastros. Rastros de outros livros, de outras pesquisas, de professoras, de crianças, de lobos, de porco-es-

pinho, de resistências, de alegrias, de angústias, de tensão, de invenção, de liberdade, de afetos, e..., e..., e...

Que estas linhas de escrita funcionem como uma obra que possibilite transparecer a paixão que existe em nós pelo trabalho coletivo, pois “não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras” (DELEUZE, 1992, p. 179). E que, nesses movimentos de *lobiferação*, a escola possa se contagiar de tal modo que venha se constituir uma comunidade compartilhada (CARVALHO, 2009). Sendo assim... Que venham mais rastros, mais lobos, mais devires... *matilhas!*

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/o-debate-sobre-infancia-e-educacao-infantil-na-perspectiva-da-diferenca-e-da>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da 'multidão'. *In*: ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Tradução: Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.
- ALVES, Nilda. **Cotidiano, imagens e narrativas**. Programa Salto para o Futuro, MEC, ano XIX, n. 8, jun. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012186.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

- CABRAL, Maria; KASTRUP, Virgínia. Encontros que nos movem: a leitura como experiência inventiva. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 14, Rio de Janeiro, 2007. **Anais [...]** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_283.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e Currículos e Deleuze e Guattari e.... **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Movimentos de invenções curriculares no cotidiano escolar: a potência da imagem-cinema fazendo a língua pegar delírio. **Momento**, v. 25, n.1, p. 205-220, jan. /jun. 2016.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005, 144 p.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- COSTA, Luciano B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV** - Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1. Acesso em: 25 fev. 2020
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **A Dobra: Leibniz e o Barroco**. Campinas: Papirus, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

Composições em matilha: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais. São Paulo, 27 jun. 1999.

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

DELEUZE, Gilles. Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica. In: LAPOUJADE, David. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução: Joana Morais Varela e Manuel Maria Carrilho. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Tradução: Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Ana Lúcia Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, vol.1, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, vol. 4, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed., v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário Deleuze**. Produção: Direção: Pierre-André Boutang. Entrevistadora: Claire Parnet. Exibido no Brasil pelo Ministério da Educação no canal TV Escola. Tradução e legendas: Raccord. Documentário. Paris: Éditions Montparnasse, 1994. 1 DVD (453min).

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Rosimeri. Pesquisa-Intervenção e Formação Inventiva de Professores. **Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 193-209, mar. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/53949>. Acesso em: 03 ago. 2020.

- ESCÓSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- GALLO, Sílvio. René Schérer e a filosofia da educação: aproximações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., Niterói, 2015. **Anais [...]** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt17-3575.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- GALLO, Sílvio. Algumas notas em torno da pergunta: “o que pode a imagem?” **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 16-25. jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/21766>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GUATTARI, Felix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **Maneirismo**. História das Artes, 2021. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arterenascentista/maneirismo/>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.
- KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/04.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

Composições em matilha: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares

KOHAN, Walter Omar. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. [Entrevista concedida a] Ivan Rubens Dário Jr. e Luciana Ferreira da Silva. **REVEDUC- Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. On-line. Melhoramentos Ltda, c2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> Acesso em: 27 mai. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrB-fYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Registrar%20um%20curr%C3%ADculo%2Ddiferen%C3%A7a%20%C3%A9,2010%20Marlucy%20Alves%20Para%3ADso%20resistir%E2%80%9D>. Acesso em: 01 jun. 2022

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 01 abr. 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lilianna da. Apresentação. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 07-16.

- PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.
- PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. ePub. Não paginado. Disponível em: https://castroweb.com.br/castrodigital/Arquivos2020/CastroDigital_livro_Esconderijos_do_Tempo_Mario_Quintana.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.
- SILVA, Sandra Kretli da. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 283-300, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44923>. Acesso em: 01 maio. 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002.
- SIMONINI, Eduardo. Currículo e Devir. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2015, p. 63-78.
- SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Org.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019a. Disponível em: https://www.academia.edu/40755692/Linhas_tramas_cartografias_e_dobras_uma_outra_geografia_nos_cotidianos_das_pesquisas. Acesso em: 09 fev. 2021.
- SIMONINI, Eduardo. A alegria subversiva de devir-criança. **Momento - diálogos em educação**, v. 28, p. 11-25, 2019b.
- SIMONDON, Gilbert. **A individuação a luz da noção de forma e de informação**. Tradução: Luís Eduardo Ponciano Aragon e Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2020.
- SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Org.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 49-62.

Composições em matilha: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares

SOUZA, Severino Ramos Lima; FRANCISCO, Ana Lúcia. Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos... **Atas- Investigação Qualitativa em Saúde**, Porto, v. 2, p. 811-820, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826>. Acesso em 27 de fev. 2020.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOKITAKA, Janaina. **Pedro vira porco-espinho**. São Paulo: Jujuba, 2017.

ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago; FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo; SILVA, Sandra Kretli. O cinema abrindo alas para os devires passarem. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Maria Z. G. F (org.). **Currículo e Estética da Arte de Educar**. Curitiba: CRV, 2020, p. 169-191.

Esta obra trata de uma pesquisa que, ao potencializar a emergência de novos modos de composição e experimentações com professoras e crianças, defende as composições em matilha e o devir-lobo não como metáfora, mas como modo de problematizar a potência do trabalho coletivo no cotidiano escolar, constituindo-se como forças de resistência que, ao fazer o currículo uivar, criam movimentos de invenções curriculares.

Ao defender uma educação pensada “com” as matilhas, aposta-se na concepção de *currículosmatilhas* vividos/produzidos em meio às multiplicidades de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que circulam em redes de conversação e ações complexas nos cotidianos escolares e se constituem como corpos coletivos. A obra argumenta em prol da expansão da força de ação coletiva na/da escola, não como ajuntamento de pessoas para um trabalho coletivo homogêneo, mas como uma organização que leva em conta as multiplicidades, a diferença e a constituição de um comum plural.

As autoras



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia