

Viviane de Moraes Garcia Vargas
Sandra Kretli da Silva

Os movimentos curriculares inventivos nos encontros com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I



encontrografia

Viviane de Moraes Garcia Vargas
Sandra Kretli da Silva

Os movimentos curriculares inventivos nos encontros com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I



encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: fotografia das crianças (2023)

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária de revisão)

Leticia Barreto (Supervisora de revisão)

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

Vargas, Viviane de Moraes Garcia

Os movimentos curriculares inventivos nos encontros com crianças do primeiro ano do ensino fundamental I / Viviane de Moraes Garcia Vargas, Sandra Kretli da Silva ; editor científico Décio Nascimento Guimarães. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-078-8

1. Educação 2. Educação - Currículos 3. Ensino fundamental - Brasil - Currículos I. Silva, Sandra Kretli da. II. Guimarães, Décio Nascimento. III. Título.

24-221709

CDD-375.001

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículos : Educação 375.001

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-078-8

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.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (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 Patrícia 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*.

Sumário

| | |
|---|----|
| Agradecimentos..... | 10 |
| Apresentação..... | 11 |
| Um convite aos currículos que colorem a vida | 14 |
| 1. O pulsar da vida dentro da escola | 23 |
| 2. Andanças pela escola com crianças e professoras | 28 |
| 3. O encontro com o imprevisível do acontecimento | 33 |
| 3.1 O efeito dos encontros com as crianças: invenção de novas imagens para as escolas..... | 35 |
| 3.2 Os desafios e potencialidades do planejamento das aulas como acontecimentos | 41 |
| 3.3 Brincadeiras para ser feliz!..... | 46 |
| 3.4 As experimentações no recreio – cartógrafas/carcereiras de biscoitos e pirulitos..... | 52 |
| 4. Signos da arte: força para fabular novos possíveis para os currículos..... | 56 |
| 4.1 Crianças mágicas | 58 |
| 4.2 Crianças fotógrafas..... | 69 |
| 4.2.1 Essa quero postar no Instagram | 70 |

| | |
|--|----|
| 4.2.2 Queria fazer uma atividade assim! | 73 |
| 4.2.3 O que pode uma imagem?..... | 79 |
| 5. Produto educacional: cartografia imprevisível | 87 |
| 6. Resistência: uma aposta de vida..... | 93 |
| Referências | 96 |

"Somos feitos da mesma matéria que nossos sonhos."

(Shakespeare, 1611)

Agradecimentos

Gratidão ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a todos os professores e estudantes que lutaram para que ações afirmativas possibilitassem a equidade, dando início à reparação histórica das desigualdades nos cursos de pós-graduação e à realização de muitos sonhos.

Às crianças e à equipe da EMEF da “Alegria” por todo o acolhimento, carinho, fotos e experimentações.

Ao grupo de pesquisa “Com-Versações com teorias pós-críticas em currículos e formação de professores” pelas composições e aprendizagem.

Aos professores que fizeram parte de nossa trajetória, nossa gratidão. Um agradecimento especial à professora Tânia, por tantos bons encontros e pela linda e potente apresentação.

Apresentação

Uma aposta ético-estético-política de afirmar a vida na escola pública: intensidades, experimentações e afetos

Início a apresentação deste livro evocando a intensidade do encontro entre as autoras Viviane de Moraes Garcia Vargas e Sandra Kretli da Silva, que engendra multiplicidades, pura potência de vida, em meio aos (des)encontros, arroubos, irrupções, afetos, afecções... Uma escrita vai se fazendo nesse encontro... Um livro... Pura invenção. Linhas de fuga. Rizoma. Acontecimentos. Movimentos curriculares. Cartografia. Experimentação. Força. Alegria. Signos da arte. Desejo. Docências. Atravessamentos. Conversações. Imprevisibilidade. Imagens.

Parafraseando Deleuze e Guattari (1995),¹ este livro fala exclusivamente disto: multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, corpos sem órgãos, plano de consistência, currículos, cotidianos, invenção, infâncias... A vida pulsa nessa escrita e isso transborda para o/a leitor/a. Há tanta vida, que

1 DELEUZE, G.; GUATARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34. 1995. v. 1.

ao entrar em relação com a escrita, a nossa vontade é a de conhecer e de viver a escola, as crianças, as professoras, os cheiros, sons, imagens...

Volto aqui à palavra encontro, pois este livro traz a força dos encontros: nas linhas de escrita, nas linhas de vida, nos movimentos experienciados, vividos e que, como linhas, vão sendo tecidos, traçados e vividos na/da/com a vida. Somos convidados/as a entrar em uma experimentação, traçando mapas, cartografando o afetar e o ser afetado dos corpos vibráteis, numa potência de criação coletiva.

Os cotidianos escolares, mesmo sendo atravessados por afetos que tentam diminuir a potência de vida, incita, impele, irrompe outros tantos afetos que aumentam a potência, que possibilitam a busca por possíveis a partir de movimentos singulares. Assim, tornam-se um “laboratório de existência” (Guattari, 1987),² um campo possível para a potência micropolítica, um espaço-tempo de criação, de experimentação, de invenção de uma estética da existência. Laboratório de existência que desencadeia, em uma proliferação molecular, o desejo como produção coletiva, gestado por uma poética: afetos, corpos vibratórios, forças, fluxos.

A partir das linhas vividas, as autoras apontam para a potência política da estética da existência com o compromisso ético-político de afirmar a educação pública. Dessa forma, procuram as dobras das linhas do fora para produzir vida, para fazer da vida uma obra de arte, junto aos fluxos e afetos que fazem pulsar a vida dentro da escola pública.

As autoras trazem uma afirmação sobre a vida, uma possibilidade de vida, ao apostarem nos possíveis, nas práticas de resistência ou (re)existências, nas linhas de fuga, nas imprevisibilidades, potencializando processos que permitem desterritorializar e reterritorializar subjetividades produtoras de singularidades. São movimentos que possibilitam intensificar a vida na crença de um mundo possível.

Convido todas e todos a *conspirar* — termo que Guattari (1987, p. 59) sugere como “respirar junto” — os movimentos desta escrita, para experimentar bons

2 GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

encontros, como nos fala Spinoza (2008),³ daqueles que aumentam a nossa potência de agir, daqueles que nos impulsionam em meio aos afetos, amorosidade, doçura, cuidado, gentileza... Este livro transborda isso tudo!!!!

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni⁴

3 SPINOZA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

4 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Departamento de Teorias Educacionais e Práticas Educativas (DTEPE) do Centro de Educação (Ufes). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e membro da Comissão Permanente de Internacionalização. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Membro do GT Currículo, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Atualmente (2023/2024), está em estágio de pós-doutoramento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a supervisão da Professora Nilda Alves, como bolsista pós-doc. sênior do CNPq.

Um convite aos currículos que colorem a vida

Compomos¹ esta escrita depois de muitos começos e muita preparação. A nossa inquietação atrapalhou-nos um pouco, então, tentaremos (re)começar pelo início, mas, desta vez, inspiradas por Deleuze (1988). O autor afirma que escrever não tem nada a ver com problema pessoal de cada um. Não é que não se deve investir toda a alma na escrita, pois a literatura e o ato de escrever têm a ver com a vida, mas a vida é algo mais do que pessoal e escrevemos porque algo da vida se passa em nós.

A alma desta pesquisa está no *encontro* com as crianças do primeiro ano, que povoam o território curricular. Elas correm, choram, brincam, gritam, cantam, riem, provocam alegria, aguçam nossas fantasias e borram os clichês da padronização, tecendo novos currículos, colorindo a vida e transbordando alegria.

O desenvolvimento da nossa cartografia está na força dos *encontros*, expressão carregada de diversos sentidos e diz muito sobre o modo como a

1 Ao escrevermos na primeira pessoa do plural, convidamos à reflexão da escrita composta pelas subjetividades e multiplicidades, proposta por Deleuze e Guattari (2012), reconhecendo a importância dos agenciamentos coletivos de enunciação que afetam os corpos que adentram o espaço escolar.

pesquisa foi realizada. De acordo com Deleuze e Parnet (1998), um bom encontro aumenta a nossa potência e a vontade de agir e existir, diferente do mau encontro, que diminui a potência e causa tristeza.

Sabemos que, em um encontro, muitas coisas podem acontecer, os efeitos produzidos são múltiplos. Para Deleuze e Parnet (1998), um encontro é “[...] talvez, a mesma coisa que um devir ou núprias: encontram-se pessoas, mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades”. Encontramo-nos com histórias, como as das crianças que conhecemos ao longo da pesquisa, cujos efeitos resultaram nesta obra; com conceitos que provocaram em nós uma multiplicidade de saberes; com artefatos culturais, como as câmeras que foram utilizadas para produzir o produto educacional.

Nesta pesquisa, vamos trabalhar o conceito de infância apresentado por Deleuze (2012), que se opõe à lembrança de infância e aposta em uma criança em devir que “[...] coexiste conosco, ‘uma’ criança molecular é produzida [...] numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta ambos – contrariamente à criança que nós fomos”. Sendo assim, interessam-nos os trajetos que as crianças traçam, bem como seus percursos e devires. Assim, buscamos problematizar as imagens de infâncias, encontrando não apenas a cronológica, mas, sobretudo, a infância como força e movimento que borra, irrompe e inventa os cotidianos escolares.

Somos inspiradas ainda por Kohan (2004), que afirma existirem duas delas: uma majoritária, cronológica, histórica, marcada pelas etapas do desenvolvimento e pelo tempo *chrónos* (bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e, depois velhos, a qual ocupa espaços molares, tais como políticas públicas, estatutos, escolas, conselho tutelar, entre outros); e a outra, com temporalidade *aión*, que envolve experiência, acontecimento, revolução e criação, que interrompe a história e se encontra em devir minoritário, numa constante linha de fuga. Habitamos as duas temporalidades, as duas infâncias, concomitantemente, pois as linhas se engendram, se tocam, se cruzam, se misturam. De acordo com Kohan (2004, p. 4):

Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a

política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é.

Kohan (2020, p. 8) apresenta o conceito de “Infanciar”, que é “[...] estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados [...] e abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular”, que dão passagem à vida, livre dos contornos rígidos, do prescrito ou estabelecido.

As crianças do primeiro ano que fazem parte dessa cartografia, ao escaparem dos padrões a sua maneira, compõem a infância não como uma questão cronológica, e sim como acontecimento, como uma condição de experiência que irrompe, resiste aos movimentos totalizantes, hegemônicos e arborizados, revoluciona, inventa e cria outros modos de ser e estar no mundo.

As crianças, ao adentrarem o mundo do Ensino Fundamental, vivenciam muitos afetos e afecções, muitas vezes, por meio do encontro com um currículo sacralizado, modelado, que precisa ser seguido, contemplado, fixado, mas elas rompem, inventam e criam os próprios fluxos.

O conceito de infância proposto por Agamben, segundo Kohan (2003), tem um duplo impacto na forma dominante de pensar a infância: por um lado, ela deixa de estar, necessariamente, associada a crianças e a sua visão concomitante, como seres humanos pequenos, frágeis e tímidos; por outro, ela passa a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar sua idade. Por meio desta pesquisa, afirmamos que as crianças do primeiro ano passam por transformações, rupturas e metamorfoses, apesar de serem “vistas” como frágeis e pequenas, e borram as imagens românticas e cristalizadas produzidas socialmente.

Acompanhamos os processos inventivos curriculares que ocorreram nos encontros com as crianças e professoras² da turma do primeiro ano. Em algumas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), “[...] a criança torna-se [...] estudante e carrega consigo toda uma carga de valores e signos dessa nova identidade da qual precisa dar conta” (Carvalho; Roseiro, 2015, p. 600).

2 O feminino aqui usado é uma decisão política, afinal a escola é um local majoritariamente povoado por professoras. Os colegas de outros gêneros se sintam inclusos.

Observamos, em nossa trajetória de professoras pesquisadoras, que “um currículo, quando se formata demais, espalha tristeza, desânimo ou indiferença” (Paraíso, 2015, p. 52). É necessário que algo aconteça, toque e convenha para a vida daqueles(as) que ali estão (Paraíso, 2015, p. 52) e, ao inventarem outros possíveis, produzem o desencontro com as formas que produzem o assujeitamento.

Apesar da percepção de que “as escolas parecem nos lembrar dessa vida controlada [...], as crianças as adentram e, automaticamente, parecem deixar de ser crianças” (Carvalho; Silva; Delboni, 2018, p. 804). Observamos a ansiedade de parte das professoras no início do ano. Em planejamento,³ antes do início das aulas, perguntamos a respeito dos primeiros anos e quais eram as expectativas dos docentes para as turmas, e uma das professoras relatou:

– Os meninos do primeiro aninho chegam com muita curiosidade e sem disciplina. Falam todos juntos e não sentam. Preciso pegar firme e ensinar muita coisa para essa turminha: o alfabeto; os nomes e o som de cada letra; as sílabas. Eles precisam aprender a ler. Temos muito o que produzir juntos.

O fato de a professora “ensinar” e fazer com que as crianças “aprendam” é uma preocupação que ronda e perturba os docentes no cotidiano escolar, principalmente em turmas de alfabetização, diante da cobrança e expectativas depositadas nos docentes e estudantes.

A necessidade que os adultos apresentam de tentar manter as crianças paradas, de controlar seus corpos, para que não corram, não pulem, não gritem nem chorem, é percebida, em diversos momentos na escola, como tentativas de aprisionamento. Mas em quais infâncias estamos pensando? Acaso desejamos que as crianças tenham os comportamentos dos adultos? Queremos que, na escola, o currículo engesse as crianças? Que concepções de currículo temos?

Os currículos são inventados nos encontros, pelas experimentações coletivas e pelos acontecimentos, não havendo, portanto, um desprezo pelos

3 Apresentamos os resultados da pesquisa ao longo do texto, entrelaçados à própria pesquisa. Ademais, destacamos que as falas produzidas na pesquisa aparecerão com fonte Arial 10 e recuo à esquerda, fazendo-as conversar com os interlocutores teóricos que sustentam nossa escrita.

documentos oficiais. Produzimos “[...] currículo em meio a agenciamentos de enunciação e, sendo assim, os processos curriculares verticalmente orientados devem ser visualizados como textos e não como ponto de partida para orientar as mudanças educativas” (Carvalho, 2009, p. 184) nem como material a ser seguido, tampouco como manual para garantir a aprendizagem universal de um país diverso como o nosso.

Acreditamos na definição de currículo proposta por Carvalho (2012, p. 44): “[...] para além de uma grade curricular, ou seja, como conhecimentos, afetos e linguagens que atravessam os *espaçostempos* escolares, conjugando vivências saberes e fazeres expressivos, informativos e comunicativos”.

Imagem 1 – A escola da alegria



Fonte: Foto das crianças (2023).

Em nossos primeiros encontros com as crianças, percebemos que são orientadas a andar em linhas traçadas na rampa para se dirigirem às salas e ao recreio. Esse movimento fez-nos pensar as linhas que constituem o cotidiano escolar e a vida.

Imagem 2 – Andando pelas linhas amarelas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Ficamos, inicialmente, angustiadas com a rigidez com todas as crianças andando “em cima da linha”, mesmo sabendo que, na escola e na vida, essas linhas se engendram a todo momento e as crianças e professoras acham as frestas e traçam linhas de fuga. Dias depois, que alívio! Percebemos vários movimentos. Mesmo em cima da linha, as crianças e professoras cantavam e brincavam, subindo e descendo... ou, quando tinham brechas, (des)obedecendo.

Imagem 3 – Correndo pelas linhas amarelas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Nossa vida é composta pelos três tipos de linhas, as quais estão presentes em todos os movimentos: as duras ou molares; as flexíveis ou moleculares; e as de fuga ou voo. As molares são as que demarcam identidades, deveres, hábitos, convenções, opiniões cristalizadas e mantêm os mecanismos de controle e captura; já as flexíveis são as que produzem pequenas rachaduras, pequenas fissuras e mutações; e as de fuga não seguem nunca um trajeto fixo, roteiro ou destino determinado (Amorim; Costa, 2019). No entanto, “as três linhas são imanes, imbricadas umas nas outras” (Deleuze; Parnet, 2004, p. 152).

Deleuze e Guattari (2011) fazem-nos compreender que somos atravessados, cortados pelas linhas, as quais nos possibilitam ora andar por caminhos segmentados, ora realizar movimentos de fuga, em um processo constante de territorialização e desterritorialização.

Considerando as multiplicidades que habitam o cotidiano escolar, apostamos no currículo rizoma, que se constitui das linhas que produzem as multiplicidades, linhas que podem ser quebradas, rompidas, mas que se reconectam, se prolongam (Deleuze; Guattari, 2011).

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

Assim como um rizoma que “[...] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter, *intermezzo*” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48). Nossos trajetos, assim como um rizoma, podem ser rompidos, quebrados em um lugar qualquer e também retomados (Deleuze; Guattari, 2011).

Para melhor organização das ideias, trazemos a composição textual em forma de platôs, como “[...] multiplicidades conectáveis com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 44).

Nesse sentido, os escritos desta obra apresentam, em suas linhas, composições de uma pesquisa que cartografou os movimentos inventivos curriculares criados por crianças e professoras nos encontros/acontecimentos cotidianos de uma turma do primeiro ano.

Caríssimo leitor, além desta breve introdução, esta obra está dividida em seis capítulos. Convidamos você a percorrer conosco (re)lembrando que se trata de um caminho aberto, no qual é possível fazer novos encontros, traçar novas linhas e se conectar com outros conceitos.

Portanto, no primeiro capítulo, intitulado *O pulsar da vida dentro da escola*, apresentamos uma experimentação realizada em uma escola da Grande Vitória que traz a força e o efeito do encontro da docência com a infância no cotidiano escolar.

No segundo capítulo, *As andanças com as crianças e professoras*, explicamos os procedimentos metodológicos utilizados para o fazer cartográfico, ao mesmo tempo que abordamos as sensações produzidas nos encontros com as crianças e professoras.

Por sua vez, no capítulo 3, intitulado *O encontro com o imprevisível do acontecimento*, mostramos que a produção de uma cartografia perpassa pela imprevisibilidade. Ademais, demonstramos a força dos encontros/acontecimentos criados pelas crianças e pelas professoras de uma turma do primeiro ano no cotidiano escolar, produzindo os movimentos curriculares inventivos.

No capítulo 4, *Signos da arte: força para fabular novos possíveis para os currículos*, vamos apresentar uma cartografia dos encontros de crianças e professoras com os signos da arte. Entendemos que esses signos funcionam como força para fabular e criar novos possíveis para os currículos no cotidiano escolar de uma turma do primeiro ano.

Já no capítulo 5, apresentamos com muito orgulho o nosso produto educacional: *Cartografia imprevisível*, um portfólio das experimentações curriculares com imagens fotográficas realizadas por crianças e professoras em seus cotidianos, objetivando potencializar redes de conversações para *pensar/fazer* novos movimentos curriculares inventivos.

No capítulo 6: *Resistir: para que nossos encontros produzam alegria e inventividade*, procedemos a algumas considerações que não são um ponto final aos diversos encontros desta pesquisa, e sim uma tentativa de, com base nas discussões realizadas na pesquisa, resistir como os vagalumes (Didi-Huberman, 2011).

Portanto, a importância deste livro está na maneira como aposta na vida, com encontros e acontecimentos que colorem e oxigenam o cotidiano escolar, por meio de seus fluxos e afetos.

Pesquisamos e escrevemos também apostando na escola pública. Nosso desejo é que a potência e força das crianças e professoras em criar novas imagens de escola impulsionem sua resistência e (re)existência e possibilitem a criação de currículos outros.

Boa leitura!

Viviane de Moraes Garcia Vargas

Sandra Kretli da Silva

1. O pulsar da vida dentro da escola

Neste platô, vamos apresentar brevemente nossa trajetória e a importância do campo curricular pós-crítico em nossa formação, bem como em nosso modo de pensar e sentir a escola. Argumentamos que a força de vida e alegria são uma forma de resistência nos cotidianos escolares.

Temos muito orgulho de nossa trajetória como estudantes e como profissionais da educação básica, mas, por trabalharmos em dois horários, 50 horas semanais, em dois municípios diferentes, percebemos que o cansaço e o peso da rotina causaram alguns afetos tristes ao longo dos anos.

Apostamos que, apesar de todas as adversidades da docência e da dupla jornada de trabalho, nosso oxigênio está no encontro diário com as infâncias e nos efeitos desse encontro que movimenta nossos pensamentos, que resistem aos movimentos totalizantes, hegemônicos e arborizados, revolucionam, inventam e criam outros modos de ser e estar no mundo.

No retorno das aulas presenciais, no período pós-pandêmico, tivemos a oportunidade de entrar em relação com as leituras do grupo de pesquisa e passar a perceber novas imagens dos cotidianos escolares. Corazza (2008, p. 3) nos desafia a (re)pensar, quando argumenta:

Será que a tristeza dos educadores não chegou a seu estado terminal? Não está na hora de aniquilar a tristeza, de fazê-la desaparecer, de liberar a vida, lá onde ela é prisio-

neira, de fazê-la fugir? Pois o magistério, como todas as profissões que tratam da vida, só existe de verdade com improvisação e criação, com plenitude de vida, nunca com a falta de querer-viver, com a apatia, inapetência, indiferença em relação ao necessário esforço de viver-educar. [...] Professoras que cintilam, vibram, viajam, mesmo permanecendo onde sempre estiveram, ao preencher e efetuar a potência de educar, de nome Alegria.

Estávamos enxergando vida e potência onde antes víamos apenas reclamação. Afetadas pela filosofia da diferença, as experiências vividas nos cotidianos de uma escola em que trabalhamos como pedagogas passam a ser sentidas de outra maneira e deparamos, na sala das professoras, com o seguinte relato: – Os dias estão tão cansativos! Estamos no início do ano e parece que já é novembro. Sinto que todos os dias estou carregando pedra!

Guardamos essa fala e o peso que ela carrega e sentimos um nó na garganta. Com um engasgo, tomamos água e, ao refletirmos, surge, em nossa mente, a lembrança do mito de Sísifo. Será que existem aproximações entre as docências e o mito grego, considerando as observações das vivências cartografadas dos docentes no chão da escola?

Nesse mito, Sísifo é definido como “Herói do Absurdo” pelo filósofo Albert Camus. Aquele que enganou, por diversas vezes, os deuses para fugir da morte. Não aceitou sua condição de mortal e, como castigo, foi punido eternamente, sem descanso, dia após dia, a rolar um rochedo incessantemente até o cume de uma montanha, de onde a pedra cairia de novo. Os deuses pensaram que não existiria punição mais terrível do que o trabalho sem esperança.

[...] vê-se apenas todo o esforço de um corpo estirado para levantar a pedra enorme, rolá-la e fazê-la subir uma encosta, tarefa cem vezes recomeçada. Vê-se o rosto crispado, a face colada à pedra. [...] Ao final desse esforço imenso, medido pelo espaço sem céu e pelo tempo sem profundidade, o objetivo é atingido. Sísifo, então, vê a pedra desabar em alguns instantes [...] será preciso reerguê-la até os cimos. E desce de novo para a planície (Camus, 2010, p. 86).

Seria esse o fardo que as professoras têm relatado sobre o cotidiano escolar? O ciclo sem fim que os docentes do município em que trabalhamos como

pedagogas acreditam estar vivendo é aquele encontro que “diminui a potência” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 74) e difere do “bom encontro”, que “aumenta a potência” de agir e existir (Deleuze; Parnet, 1998, p. 74) e nos possibilita criar outras maneiras de ser e estar no mundo.

Imagem 4 – Sísifo, de Tiziano Vecellio, 1548-1549



Fonte: Wikipedia (2022).

Os dias passaram, e a fala de uma professora de estar sentindo como se carregasse pedra e sua relação com o mito de Sísifo continuavam em nossos pensamentos. Como dizia Camus, os mitos são feitos para que a imaginação os anime, e esse mito estava violentando nosso pensamento como um signo artístico, até que aconteceu uma situação na primeira aula, durante a entrega das avaliações diagnósticas para as turmas do terceiro ano.

A professora de educação física explicou que preferia participar da atividade avaliativa a ir até a quadra com as crianças, pois estava com muita dor de cabeça e cansada para “dar aula”. Eram 7h15, o dia estava começando, e ela já estava cansada, com o semblante de aborrecida, querendo ficar em sala com as crianças que aguardavam, muito ansiosas, as aulas na quadra. Entregamos as avaliações e seguimos para as outras salas.

Algumas horas depois, ao percorrermos o território escolar, acompanhando a vida que ali ainda insiste em pulsar, encontramos a mesma professora suscitando a vida, ao brincar de estátua com a turma do primeiro ano C, no corredor da escola. Eles cantavam e dançavam ao som do samba “Devagar, devagarinho”, de Martinho da Vila (1995):



É devagar, é devagar, devagarinho
É devagar
É devagar
É devagar, é devagar, devagarinho
Sempre me deram a fama
De ser muito devagar
mas desse jeito, vou driblando os espinhos
Vou seguindo o meu caminho, sei aonde vou chegar.
Vila [...]

Ao transitarem da quadra para a sala, as crianças exalavam alegria, sorriam e brincavam, rodopiavam pelo espaço escolar, e, enquanto a professora misturava dança, alegria e expansão da vida, ela ia driblando os espinhos, como diz lindamente Martinho em sua música. Mesmo cansada, seguindo o caminho e “sentindo o peso da pedra”, insistia em rolá-la para o alto do monte, sambando e sorrindo.

Imagem 5 – Dançando no corredor



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

A professora deu-nos muitos motivos para pensar nos efeitos que emergem dos encontros e acontecimentos com as infâncias no cotidiano escolar. Temos problemas dentro da escola, sim, afetos e afecções tristes, os quais podem ser comparados ao fato de carregar uma pedra todos os dias, rumo ao alto de um monte. Porém, conseguimos perceber que, para além disso, existe vida na escola.

No cotidiano escolar, vivenciamos situações desafiadoras, mas também acontecem encontros em que a escola pública afirma alegria e a vida, onde o efeito do encontro das professoras com a infância produz inventividade. É essa força que dá oxigênio aos docentes para todos os dias iniciarem a subida do monte, rolando sua pedra, por vezes cantando e dançando.

Voltando ao mito de Sísifo, a filósofa Regina Schopke (2020) tem uma opinião diferente de Camus. Acredita que Sísifo é um herói da resistência e tem um olhar de aposta na vida. Podemos associar a resistência de Sísifo à das nossas professoras e à fala de cansaço da professora ao cotidiano escolar. Abrindo passagem para vários pensamentos e atravessamentos, Schopke (2020) faz-nos pensar em Sísifo como alguém que diariamente resistiu a tudo e enganou os deuses por sua paixão maior: a própria vida.

Schopke (2020) afirma que a vida não é um ato “[...] passivo e de conformidade e resignação diante da existência”. Muito pelo contrário, conforme ressalta a autora, afirmar a vida significa “tomar a vida nas próprias mãos e transformá-la”. Quando, mesmo com tudo o que está acontecendo no município, a professora resolve dançar e cantar com as crianças, ela diz sim à existência.

Para Clément Roster a respeito de Nietzsche, “a alegria é a força maior”, é a força motriz que nos impele à vida, nos faz querer agir em torno de todas as dores da existência (Schopke, 2020, p. 15). Ao dançar e cantar com as crianças no corredor, a professora fez a escolha pela vida, pela alegria que se apresenta como inseparável da potência de vida, e, no fundo, confundindo-se com ela (Schopke, 2020, p. 16).

2. Andanças pela escola com crianças e professoras

Sabemos que pesquisar, movidas por “encontros” e “imagens”, não é nada fácil, pois é necessária uma longa preparação. Fomos para escola movidas pelo desejo de cartografar os movimentos inventivos curriculares inventados por crianças e professoras nos encontros com as turmas do primeiro ano.

Nas pesquisas pós-críticas, na filosofia da diferença, o afeto é, portanto, de importância vital para o corpo. Afinal, somos sempre afetados por outros corpos com os quais nos encontramos (Paraíso, 2015). No movimento de pesquisa, fomos afetadas pelas crianças e professoras e esperamos que os efeitos de nossos encontros tenham produzido bons encontros nelas também.

De acordo com Leite (2011, p. 125): “Pesquisar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ir ao desencontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos”.

Durante nossas andanças, ficamos entorpecidas pelas risadas, brincadeiras, inventividades, barulhos, cheiros e cores do cotidiano da escola: “[...] o que interessa é o que se passa entre os grupos, nos grupos, no que está para além e aquém da forma dos grupos, entre as formas e o atravessamento delas” (Passos; Kastrup; Escossia, 2020, p. 28). Sendo assim, apresentamos a composição de um mapa delineado durante a produção de dados.

Utilizamos como recurso metodológico a cartografia, pois apostamos na força de acompanhar os processos de criação e invenção curricular no encontro das crianças e professoras do primeiro ano. Para Passos, Kastrup e Escossia (2020, p. 56), a cartografia tem como desafio “[...] desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades”. São essas aprendizagens inventivas que afirmam a potência de vida e reverberam as múltiplas maneiras de ser e estar criança na escola.

O caminhar da pesquisa é um processo que foi construído no percurso, e vários são os ingredientes que subsidiam esta pesquisa: “[...] o trabalho de análise é a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade” (Guattari *apud* Passos; Kastrup; Escossia, 2020, p. 27). Dessa forma, nossa permanência na escola foi de imersão no cotidiano escolar, entre pular a corda, brincar de pique, lanchar, ouvir, contar histórias, e também problematizamos que efeitos os encontros com as infâncias produzem nos movimentos inventivos curriculares nas/das turmas do primeiro ano do ensino fundamental.

As intencionalidades de encontros que, no campo de pesquisa, estabelecemos com as professoras e crianças no/do cotidiano escolar, acreditando no “[...] caráter inventivo, coloca[m] a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação” (Passos; Kastrup; Escossia, 2020, p. 56).

Sabendo que, na escola, assim como fora dela, as linhas molares, moleculares e de fuga se misturam e compõem o cotidiano, de que modo as invenções das crianças e das professoras de uma turma do primeiro ano criam linhas de fuga nos movimentos curriculares produzidos como potência de vida no cotidiano escolar?

Como produto educacional, por acreditarmos na potência dos signos das artes como disparadores de pensamentos, propomos que as crianças e professoras produzam um portfólio com experimentações coletivas, com as enunciações das professoras e das crianças, cujas fotografias foram feitas no cotidiano, objetivando criar currículos inventivos.

No fim do ano letivo de 2022, fomos até a escola e conversamos com a diretora, as professoras dos primeiros anos e toda a equipe pedagógica. A escola foi muito receptiva, quatro professoras se colocaram à disposição para

o início da pesquisa e, conversando com elas, decidimos que seria melhor iniciar em fevereiro de 2023.

Chegamos à escola, em fevereiro de 2023, na semana anterior ao início das aulas, na semana de planejamento, quando a escola estava impecável, pintada, com reformas e, como sempre, muito organizada. Algumas imagens nossas de quando fomos professoras lá vieram à nossa mente, o cheiro de limpeza característico dessa unidade de ensino, caminhando lentamente pelos corredores repletos de boas memórias, cada cantinho, com plantas, recadinhos, enfim, uma escola acolhedora.

Entramos na sala das professoras, alegrias e risadas, o café quentinho... Opa! Algumas pessoas nos olhavam com estranhamento, ansiedade no ar, e o coração da cartógrafa disparou, pitadas de medo e de insegurança! Cadê a equipe com a qual conversamos no ano anterior? Apresentamo-nos à equipe ou procuramos por alguém do ano passado? Ao encontrarmos a coordenadora, ela nos relatou que a pedagoga e as quatro professoras dos primeiros anos que topavam participar da pesquisa não tiveram o contrato renovado, assim como a professora de educação especial, artes, inglês, educação física. A escola contava em fevereiro com uma equipe nova.

A escola e as cartógrafas tinham que lidar com o imprevisível, tínhamos de mudar a rota. Uma parte do nosso rizoma foi rompida, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro” (Deleuze, 2011, p. 22). Então, buscamos conectar-nos a outro ponto, de uma nova maneira.

Sentamos com a “nova” pedagoga e pedimos um espaço na reunião geral para explicarmos um pouco da nossa pesquisa. As professoras dos primeiros anos disseram que topavam participar da pesquisa, no entanto duas se mostraram mais receptivas do que as outras. Das cinco docentes, duas nunca tinham pegado o primeiro ano e estavam um pouco inseguras, e o professor de artes também relatou que nunca tinha entrado em uma turma de primeiro ano em sua curta trajetória na docência, mas se colocou à disposição, pois tinha acabado de sair do mestrado.

Na reunião, as professoras disseram que era melhor eu voltar na segunda semana, após a adaptação, porque elas estavam conhecendo as crianças, a escola. Era adaptação de todas. Concordamos e voltamos no período combinado.

Ao chegarmos à escola, lá estavam as crianças, cada turma em sua fila esperando sua “professora”. Uma professora veio a meu encontro, dizendo-me que a turma dela era linda; ela disse que podíamos ir com ela para sala, subimos juntas a rampa... ela se virou para os meninos e orientou: “não se esqueçam: em cima da linha amarela”.

Entramos em outra turma, a professora estava trabalhando os nomes com os crachás, ela reforçava as letras iniciais e conseguia envolver as crianças, cada uma pegando seu crachá com seu primeiro nome completo escrito.

Em nosso primeiro dia, ao entrarmos em relação com aquelas crianças falantes, muitos afetos pediam passagem.

Durante os primeiros encontros, tentamos entrar em relação com as crianças e professoras e, como já tínhamos uma trajetória com turmas de primeiro ano, conseguimos uma conexão rápida com as crianças, mas com as professoras fomos um pouco mais devagar. Duas se dispuseram para a realização da pesquisa e sempre nos convidavam para ir para as salas.

Pensamos inicialmente em realizar a cartografia em todas as turmas dos primeiros anos, no entanto, quando lá chegamos, percebemos que, para que realizássemos a experimentação com a fotografia, iríamos precisar que os termos e autorizações enviados voltassem assinados.

Percebemos também que os diversos equipamentos que a escola possuía não faziam fotos frontais, apenas *selfies*, impossibilitando que a experimentação fosse realizada em bando como tínhamos planejado.

Essa cartografia estava tomada de imprevisibilidade, e, mesmo com toda a organização e planejamento, algumas coisas fugiam do alcance das cartógrafas. Decidimos, então, que as fotografias seriam realizadas apenas por uma turma, diferentemente dos encontros com a literatura que podiam ser mantidos com outras turmas se os professores quisessem.

Para os encontros com as turmas, selecionamos obras literárias como disparadoras para nossas redes de conversa. Entretanto, em uma turma, com a qual passamos mais tempo juntos, a cada encontro eles faziam novos convites, e as crianças davam novas sugestões, e, assim, os encontros foram-se multiplicando.

Utilizamos as redes de conversações como estratégia metodológica, pois essa abordagem é sustentada pela participação ativa, as quais “articulam vo-

zes, interagem a multiplicidade de assuntos, num constante questionamento, em um espaço aberto com indagações, significações e problematizações sempre inacabadas” (Carvalho, 2019, p. 105), multiplicando, assim, as possibilidades ao invés de limitá-las.

No decurso da pesquisa, tivemos vários encontros. Foram cinco meses de imersão, indo semanalmente à escola em 2023. Quando a cartografia estava chegando ao fim, mais um convite: Festa Junina! E lá estávamos nós, entorpecidas pelas crianças nos ensaios e no dia da festa.

Outros convites foram feitos e aceitos, mas a escrita desta pesquisa precisava ocorrer. Então, com o corpo pulsando alegria, gratidão, e, cheias de potência de vida, demos um até logo com um piquenique literário.... nosso último encontro.

3. O encontro com o imprevisível do acontecimento

“O acontecimento é sempre produzido por corpos que se entrechocam, se cortam ou se penetram, a carne e a espada; mas tal efeito não é da ordem dos corpos, batalha impassível, incorporal, impenetrável, que domina sua própria realização e domina sua efetuação”

(Deleuze; Partnet, 1998, p. 53).

Desejamos aqui, neste capítulo, apresentar uma cartografia dos movimentos inventivos curriculares criados pelas crianças e professoras de uma turma do primeiro ano em uma escola do município da Serra, que se constituíram com a força do acontecimento. O que pode o acontecimento? Que forças passam os encontros?

No livro *A Lógica do Sentido*, Deleuze (2009) apresenta o conceito de acontecimento e afirma:

O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. [...] O acontecimento não é o que acontece (acidente) ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. [...] Ele é o que se deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece (Deleuze, 2009, p. 152).

O acontecimento está no desejo, na vontade de mudança, ele é a possibilidade de potência, é devir, “uma espécie de salto no próprio lugar de corpo que troca uma vontade orgânica por uma vontade espiritual, que quer agora não exatamente o que acontece, mas alguma coisa *no* que acontece” (Deleuze, 2009, p. 152).

Nesse platô, nossa argumentação está na potência do acontecimento e na força do encontro entre a docência inventiva e as experimentações das crianças do primeiro ano.

Deleuze (2002), a respeito de Spinoza, destaca:

Por afetos, entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse mesmo corpo é aumentada ou diminuída [...] define-se por certo poder de ser afetado [...] quando encontra outro modo, pode ocorrer que esse outro modo seja “bom” pra ele, isto é, se componha com ele, ou ao inverso, seja “mau” pra ele e o decomponha (Deleuze, 2002, p. 56).

Deleuze fala, a respeito de Spinoza (2019), que temos dois tipos de encontros: o “bom” encontro (os afetos alegres), que aumenta nossa força de existir, nossa potência de agir. Ao contrário, o mau encontro (os afetos tristes), que diminui nossa força, nosso poder de ação.

Caminhamos entre as linhas que atravessam o cotidiano escolar em busca de práticas curriculares que possibilitem rupturas, linhas de fuga e produzam a alegria, pois acreditamos que, mesmo diante de um currículo que, às vezes, apequena a vida e, por vezes, causa tristeza e desânimo, apesar de tudo isso, as crianças no encontro com as professoras e com a força do acontecimento produzem/inventam...

As expectativas de algumas crianças, ao chegarem à EMEF, muitas vezes são de ansiedade, medo e tristeza, mas também são repletas de sonhos, desejos e alegrias que se expressam nos momentos de brincadeira, no parque, no dia de brinquedo e fantasia. A pressão para que aprendam a ler e escrever forceja que os desejos e a inventividade sejam silenciados. Mas a vida pulsa, ela é movida por fluxos e devires. Na escola, com as crianças e as docentes, esse movimento da vida não para, e a força dos acontecimentos faz os corpos vibrarem.

Para Bergson, “a criança quer procurar e inventar, sempre à espreita de novidade, impaciente com a regra” (1934/1979, p. 149). Assim, problematizamos: O que pode um encontro/acontecimento? O que podem crianças e professoras com a força do acontecimento em movimentos curriculares? O que pode esse desejo de invenção?

Este capítulo está dividido em quatro partes: na primeira parte, *O efeito dos encontros com as crianças: invenção de novas imagens para as escolas*, vamos apresentar o encontro da turma com o silabário e aula com a força do encontro com o imprevisível; na segunda, *Os desafios e potencialidades do planejamento de aulas acontecimentos*, apresentaremos brevemente os documentos curriculares do município da Serra e vamos discutir a força de um planejamento e a aula como acontecimento para Deleuze; na terceira, *Brincadeira para ser feliz!*, vamos apresentar a aula como movimento curricular inventivo; na quarta e última parte, *As experimentações no recreio – cartógrafas/carcereiras de biscoitos e pirulitos*. Vamos andar, pular cordas e vigiar biscoitos no recreio em uma cartografia que transborda vida.

Logo que chegamos à porta da sala do primeiro ano, o coração das cartógrafas estava acelerado, elas demonstravam ansiedade e curiosidade. Como seriam as composições com a turma? Cheias de expectativas, fomos a esse encontro abertas para os possíveis acontecimentos.

3.1 O efeito dos encontros com as crianças: invenção de novas imagens para as escolas

Nosso primeiro encontro foi em fevereiro, e a semana de acolhida já havia passado. Os sorrisos e a animação das crianças e a tranquilidade da docente nos causaram uma curiosidade: como tinha sido a chegada das crianças? Ninguém chorando, nenhuma mãe ao portão. Conversamos, então, sobre essa passagem do CMEI para a EMEF, a mudança nos trajetos, na rotina, na vida! E eles expressaram por meio dos desenhos.

Imagem 6 – Estudando na EMEF



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Em nossa rede de conversa inicial, as crianças demonstraram que estar na EMEF era legal, estavam felizes, elas estavam abertas às mudanças, foram muito bem recebidas. Apenas duas crianças expressaram seus medos iniciais e as inseguranças; as outras estavam muito animadas, gostaram das professoras, do espaço físico, assim como das várias salas diferentes que a escola possui. Durante nosso diálogo, foram nomeando e me apresentando a escola e tudo que tinha nela: sala de artes, sala de jogos, sala de informática, quadra, sala de vídeo, biblioteca, refeitório, pátio interno, parquinho, área verde e um auditório.

As crianças e professoras tiveram bons encontros logo nas primeiras semanas, aumentando a potência de existir, fortalecendo as relações e exaltando alegria e vida por onde passavam. O efeito desses encontros deu muito a pensar, movimentou o pensamento das cartógrafas e rompeu algumas inquietações e imagens que as pesquisadoras tinham das rotinas da EMEF, dos medos das crianças, das dicotomias do brincar/estudar e...e...e...

Que encontros/acontecimentos produzem movimentos curriculares inventivos? Não temos como descrever um acontecimento, afinal ele é provocado por encontros entre sujeitos e objetos, mas podemos dar língua aos afetos que pedem passagem. Para Deleuze (2002), uma vida está em toda parte e em todos os momentos que atravessamos, uma

[...] vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem,

Finalizando a tarefa, ela propõe que a turma fale as palavras com a letra C, enfatizando oralmente os sons da letra no início das palavras que fazem o som de “K”, como em “casa” e “carro”. E foi dialogando com as crianças e perguntando as palavras que estavam no texto ou que conheciam. As crianças foram falando as palavras, deram o nome do coleguinha da sala, cuja letra inicial é C, e, para a surpresa da professora, surgiam novas palavras:

As crianças falaram:

- Cebola
- Cigarra
- Coelho
- Calcinha.

Imagem 8 – Eu conto ou você conta?



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Percebemos que a professora ficou intrigada com algumas palavras faladas, principalmente pelos fonemas e grafemas nunca trabalhados em sala. As crianças deram risadas, muitas risadas. De acordo com a docente, no diagnóstico inicial da turma, poucas crianças sabiam “ler”. Observamos a expressão de surpresa da professora, que disse: “Nossa, vocês estão sabendo muitas palavras novas e diferentes com a letra C! Vamos escrever cada uma delas no quadro, então”.

Então, uma criança correu pela sala e apontou a parede lateral, onde se localizava o alfabeto ilustrado com as imagens das palavras que estavam falando e rindo para a professora: cebola, cigarra, coelho e cueca...

Imagem 9 – Descobrimo as palavras com a força do encontro



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Desde o início da atividade no quadro até o momento de descoberta da professora de como as crianças sabiam “aquelas” palavras, um movimento envolvente aconteceu na sala: elas saíram de suas carteiras e começaram a mostrar de onde tiraram as palavras. Foram mostrando a letra C e outras palavras que estavam no alfabeto ilustrado, afixado na parede da sala.

Percebendo a perspicácia das crianças, a professora também riu. Ela estava aberta para a força do encontro. Por um longo tempo, a docente saiu do quadro e estava aberta ao encontro do inusitado e quis descobrir as outras palavras do silabário com as crianças. Assim, elas começaram a explorar as imagens e foram ampliando o vocabulário.

Imagem 10 – Encontro das crianças com silabário



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

A pergunta da professora sobre as palavras com a letra C provocou as crianças, que se viram diante de um “problema” posto, buscando uma possibilidade para responder a ele.

Percebemos, nesse instante, que as imagens do silabário (que é um artefato cultural produzido por professoras), com a problematização da docente, possibilitaram uma nova perspectiva de aprendizagem, movida pelo encontro, pelo afeto. Para algumas concepções de alfabetização, a presença do silabário na sala do primeiro ano seria, inclusive, questionada, tendo em vista que, por muitos anos na história da educação, alguns artefatos como esse eram utilizados para treinar as sílabas e seus sons de maneira descontextualizada e muito tradicional. No entanto, trazemos aqui a potência do encontro das crianças com as imagens e o efeito que possibilitou o escape do modo de conceber a alfabetização/aprendizagem de uma única maneira. Elas fabularam o próprio modo de utilizar o silabário, percorrendo, assim, um novo trajeto imprevisível e incontrolável e dando passagem aos desejos.

Kastrup aponta que existe uma diferença da experiência de problematização para a de reconhecimento. A experiência de reconhecimento permeia nosso cotidiano. “Trata-se da síntese da sensação e da memória: esta é a minha casa [...], o rosto familiar do meu amigo” (Kastrup, 2001, p. 17). Ela afirma ainda que essas sensações “[...] ativam um traço mnésico e, aí, ocorre uma síntese, que é fonte da atividade de reconhecimento, a qual torna o presente, passado, e o novo, velho”. Esse é exatamente o ponto que difere a experiência de reconhecimento

da experiência de problematização, em que “[...] as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente” (Kastrup, 2001, p. 17).

Já na experiência de problematização, que ocorre, por exemplo, quando viajamos ou nos aventuramos ao novo, somos forçados “a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos [...]”. Somos forçados também “a pensar; a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividade, que eram tão simples e corriqueiras, que havíamos esquecido seu caráter inventado” (Kastrup, 2001, p. 17).

Ao seguirmos para o recreio, começamos a pensar na professora. Ela só queria trabalhar a letra C e, com a turma, fez muito mais. Kastrup (2001) citando Bergson diz que a invenção na filosofia da diferença é caracterizada por dois aspectos importantes (1907/1948):

Em primeiro lugar, a invenção é sempre invenção de novidade, sendo, por definição, imprevisível. Em segundo lugar [...], é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas. São esses dois pontos, o caráter imprevisível do processo de aprender e a invenção de problemas, que necessitam ser incluídos no estudo da aprendizagem inventiva.

Quando as crianças utilizam as imagens para responder à pergunta feita pela professora, elas estão inventando uma possibilidade. O fato de estarem em processo de alfabetização não as impediu – nem atrapalhou – de tentar responder o que foi inicialmente proposto.

A força desse acontecimento, ou seja, a potência do encontro com o silábico e a pergunta da professora promoveram a abertura para o novo. A docente permitiu que, no movimento da vida, os fluxos e devires ajudassem a romper com o prescrito, fazendo emergir um currículo inventivo.

3.2 Os desafios e potencialidades do planejamento das aulas como acontecimentos

Em conversa com as professoras no planejamento, percebemos que, para pensarem suas ações pedagógicas, elas fazem uso do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até mais do que os documentos curriculares criados pelo município. No entanto, podemos ressaltar que, no início do

texto da base, temos a informação de que “[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Brasil, 2018, p. 15). Independentemente da turma ou região do Brasil, a base opera da mesma maneira, sempre indicando o que os alunos devem saber “[...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’” (Brasil, 2018, p. 15).

O debate em torno do qual o conhecimento deve ser priorizado no currículo volta a movimentar o jogo de forças e as relações de poder que atravessam o cotidiano escolar. Como afirmam Lopes e Macedo (2011), os discursos apresentam-se como disputados para operar no mundo, com os quais damos significado à nossa existência. “Apesar de todos os poderes que buscam o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa” (Paraíso, 2010, p. 588).

Esse formato da BNCC com o foco na aprendizagem recongnitiva lida com o sucesso em testes padronizados. Percebemos, em nosso trajeto de professoras, que as cobranças para que a BNCC seja utilizada nas propostas curriculares estão cada vez maiores. No último Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2022), a escolha do livro didático estava alinhada diretamente com as metas da Política Nacional de Alfabetização (PNA), BNCC e com os testes cognitivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

No entanto, esses cruzamentos, baseados pelas habilidades da BNCC, “[...] permitem processos de gerenciamento do trabalho pedagógico, minam a autonomia/autoria das professoras que, ao alinharem suas práticas aos modelos fixos e homogeneizados [...]” (Frangella, 2021, p. 13), acabam sendo, por vezes, capturadas e trabalhando, de forma impositiva, com padrões universalizados e práticas descontextualizadas.

Precisamos pensar, então, em uma escola que promova a fuga e o escape e novas possibilidades, visto que, como dizem Carvalho, Silva e Delboni, no

[...] esforço de criar sujeitos governáveis usando técnicas de controle, normalização, moldagem das condutas das pessoas, temos na governabilidade neoliberal a utilização da educação como elemento estratégico para sua legitimação: constituição de indivíduos sujeitados pela formação do capital humano, um sujeito competente, hábil e flexível (Carvalho; Silva; Delboni, 2017, p. 492).

Com o forte discurso de promover a equidade para todos os brasileiros, a base fortalece “um campo de disputa que busca padronização. Na definição do que é considerado essencial ou fundamental”, a criação da BNCC postula um “[...] regime de verdade, oriundo de um jogo de poder baseado num modelo econômico capitalístico” (Carvalho; Delboni; Silva, 2017, p. 493).

O livro didático, em larga escala, é um material distribuído em todas as escolas de Educação Básica. Para a turma de alfabetização, os livros são consumíveis (os livros são dos estudantes, não é necessário devolver no fim do ano letivo). Ao alinharmos a produção do livro com os objetivos e metas da BNCC, percebemos que a base se torna popularizada, deixa de ser só um documento normativo e passa a fazer parte do currículo diário nas escolas e em casa.

Existe toda uma tecnologia de poder, como diz Foucault (1987), para que a base funcione, e, mesmo com tudo isso, o encontro com o imprevisível do acontecimento racha com esse currículo prescrito.

As professoras têm hoje, no município da Serra, 20 horas semanais para cinco horas de planejamento e 20 minutos de recreio (intervalo), e, às vezes, na jornada dupla, quase não existe tempo para a locomoção entre um município e outro. Em meio a tantas demandas de que a escola precisa dar conta, tem sido cada vez mais comum buscar o que é mais rápido e prático. O que pode uma aula? Qual a força de uma aula? Mesmo com o imprevisível, quando estamos imersos, a aula acontece.

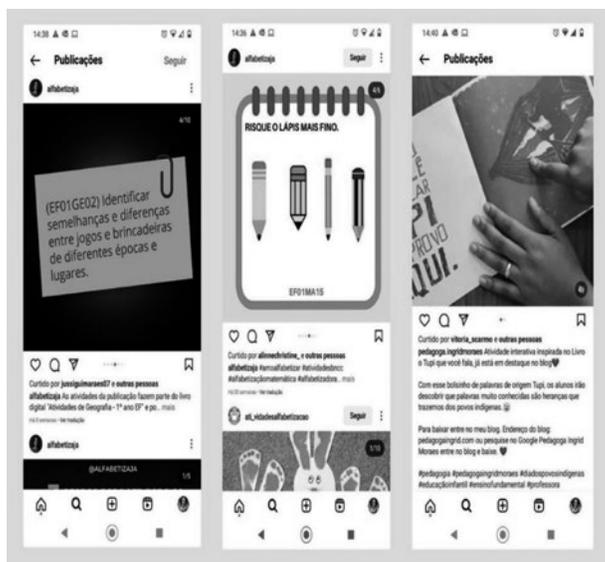
É o desafio do planejar/ensaiar a aula, como diz Deleuze (1989): “Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer cinco minutos, dez minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação [...]”.

Uma aula é ensaiada. É como no teatro [...] Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada. [...] Mas não há outra palavra a não ser pôr algo na cabeça e conseguir achar interessante o que é dito. Se o orador não acha interessante o que está dizendo... Nem sempre achamos interessante o que dizemos. E não é vaidade, não é se achar interessante ou fascinante. É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. [...] É

necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. Abecedário (Deleuze, 1989, p. 80).

No entanto, às vezes, no trabalho docente, somos engolidos por atividades burocráticas que fazem parte do “serviço”. No *espaçotempo* da escola, ao abrirmos as redes sociais, somos bombardeados de publicidades que oferecem atividades prontas, algumas esteticamente organizadas, outras “bordadas”, com os desenhos estereotipados que empalidecem a produção infantil, escondendo-os por entre uma neblina que tenta apagar as criatividade infantil. Bastam apenas alguns minutos nas redes sociais para ver, baixar e comprar atividades em blogs ou perfis, já com os códigos alfanuméricos.

Imagem 11 – Prints de posts com vendas de atividades com os códigos da BNCC



Fonte: Instagram (2023).

Diante desses diversos planos de aula disponibilizados nas redes sociais, que não levam em conta a vivência das crianças, desejamos problematizar: Com o pouco tempo existente para o planejamento e com os desafios de ser docente de crianças que têm tanto acesso a telas, vídeos e jogos, como entrar em relação com esses estudantes por meio de atividades baseadas em códigos?

Apostamos no

[...] resistir, como existir de modo alternativo e comunistamente articulado, [que] significa ultrapassar processos de reconhecimento, de desenvolvimento de talentos e competências individuais voltados para uma conformação e uma competitividade visando a empregabilidade (Carvalho; Silva; Delboni, 2018, p. 498).

Acreditamos que, nas frestas, é possível fabular um currículo que irrompa com as práticas que tentam aprisionar a vida e a alegria. Que movimentos aprendentes são capazes de causar encantamento e gagueira à linguagem?

Para Corazza (2013), desde a chegada do pensamento de Deleuze à educação, operamos com currículos plurais ou currículos nômades, a saber: “Sem memória nem ambição, disforme e alienado, fora de si, esse Currículo-Louco é ilegítimo, odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas” (Corazza, 2013, p. 28). Deleuze afirma a importância do conhecimento para a vida e como não estar dissociado dela:

Em lugar de um conhecimento que se opõe à vida, um pensamento que afirme a vida. A vida seria a força do pensamento, e o pensamento seria o poder afirmativo da vida. Ambos iriam no mesmo sentido, encadeando-se e quebrando os limites, seguindo-se passo a passo um ao outro, no esforço de uma criação inaudita. Pensar significa descobrir, inventar novas possibilidades de vida (Deleuze, 1976, p. 48).

Afetadas por Deleuze, disparamos a pensar: Como nossos encontros com as crianças inventam novas possibilidades de vida na escola? Quais movimentos, questionamentos, problematizações na e/ou da escola podem escapar dos aprisionamentos e capturas dos cotidianos? Como podemos possibilitar currículo-força nos cotidianos escolares?

Mesmo diante de um currículo que intenciona apequenar a vida, crianças e professoras não se deixam capturar pela lógica da reconhecimento, da reprodução, do pensamento dogmático, que tenta aprisionar o pensamento nômade; reinventam-se, produzem rasuras e encontram possibilidades de vida mesmo em meio a tantas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas.

Apesar de todo o planejamento e organização dos documentos orientadores, das provas nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), das estaduais do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), do Sistema de Avaliação Educar pra Valer (Saev), dos índices como o Ideb, que são “importantes”, pois liberam, ou não, as verbas –, o fato é que “[...] nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos” (Deleuze, 1987, p. 21). De que modo as secretarias de educação “acreditam” no que se “mede” com essas provas? Os resultados servem como parâmetros para se certificar do que as crianças aprendem?

Carvalho (2012) argumenta que o aluno aprende na escola como em qualquer outro espaço-tempo, experienciando, pois o aprender está ligado à experiência; então, a experiência manifesta-se em atos de pensamento. No exercício do pensar, a criança abre-se para as diversas formas e possibilidades de expressão do pensar para se comunicar. Deleuze afirma:

Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (Deleuze, 1987, p. 21).

Pensar a partir das experiências faz deslocar o modo como o conhecimento científico ocorre nas práticas do cotidiano. As crianças e os docentes inventam currículos e⁴ rodopiam e transgridem e irrompem e...e...e...

3.3 Brincadeiras para ser feliz!

Na aula de educação física, o professor propôs, nesse início de trimestre, trabalhar com jogos e brincadeiras. Em algumas aulas, as crianças confeccionaram brinquedos com materiais reciclados, produziram uma peteca e um

4 Uso inspirado em Deleuze, fazendo uma gagueira na linguagem ao propor o E e e ao invés da vírgula. “As relações poderiam ainda se estabelecer entre seus termos, ou entre dois conjuntos, de um ao outro, mas o E dá uma outra direção às relações, e faz os termos e os conjuntos fugirem, uns e outros, sobre a linha de fuga que ele cria ativamente. Pensar com E, ao invés de pensar É, de pensar por É: o empirismo nunca teve outro segredo” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 71).

balangandã. Foi uma farra, elas se deliciaram com a proposta. A possibilidade de criação e experimentação deu asas à fabulação e inventividade.

Ao final da produção dos brinquedos, em cada aula, o professor dava o tempo para que as crianças pudessem brincar com o que foi criado. Chamou-nos a atenção o fato de ele não ficar regulando nem mostrando técnicas para brincar com os brinquedos. O professor permitia, dentro do horário da aula, a ludicidade e a brincadeira e, assim, eram petecas que viravam avião, outras árvores. “Produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Todos e qualquer um inventam” (Pelbart, 2011, p. 23). Argumentamos aqui que, mesmo com uma aula muito bem planejada, com objetivos propostos, a inventividade possibilita a liberdade e novas maneiras de fabulação com as crianças. Independentemente dos objetivos ou habilidades propostas, sempre existe espaço para um currículo que aposta na alegria e na infância.

Em um outro dia, na aula de educação física, o professor ensinou a fazer os balangandãs. Foi tudo muito rápido. Não foi apresentado nem o nome ou história do brinquedo. Quando elas entenderam como produzir o seu, saíram fazendo os movimentos pela sala, povoando-a de alegria, risadas e movimentos.

Imagem 12 – Balangandã



Fonte: Professora da pesquisa (2023).

Era a vida expandindo-se entre as quatro paredes da sala de aula, com cores e movimentos giratórios. Elas criaram um novo nome para o brinquedo: “gira-gira”. Quando perguntamos o que era, uma criança respondeu: “Para ser feliz, tia”. Anotado. O gira-gira era um brinquedo para ser feliz!

Entrei em devir-criança e fui brincar também. Afinal, o que mais importa na vida, além de ser feliz?!

Entrar em devir-criança é entrar em relação com essa potência que permite novos caminhos, outras trilhas e explora o mundo como se fosse a primeira vez. O devir não é imitação, é habitar o espaço de potência criativa. Para Kastrup, “[...] a aprendizagem abarca devires [...]. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si [...]” (Kastrup, 2001, p. 24), e assim a cartografia entrou em relação com a infância que contagiava vida e alegria.

Aproveitamos para afirmar que, quando apostamos no campo da invenção, não estamos nos referindo ao domínio da espontaneidade. A aprendizagem inventiva não é espontânea. “Há uma disciplina envolvida na aprendizagem inventiva. Essa ideia pode parecer, à primeira vista, contraditória com a invenção, aparentemente afeita à espontaneidade” (Kastrup, 2001, p. 23). A autora explica que “[...] atribuir a disciplina apenas à aprendizagem mecânica é, por certo, confundir a noção de disciplina com a de controle” (Kastrup, 2001, p. 23).

Imagem 13 – Brincadeira para ser feliz



Fonte: Professora da pesquisa (2023).

Não percebemos no docente a necessidade de guardar os brinquedos para a mostra cultural ou para uma exposição, como geralmente acontece. A produção era para as crianças brincarem e, depois, levarem para casa. Em diálogo com as crianças, percebemos que essa aula de educação física era o

momento mais “legal” da semana. “O tio ensina brincando”; “eu gostei de fazer o gira-gira”; “o meu é mais rápido do que o avião”; “o meu é um foguete”.

Sem saber, as crianças estavam divertindo-se e aprendendo com um brinquedo de origem afro-brasileira, mais especificamente da Bahia. Em seu formato tradicional, era uma joia, utilizada como amuleto e talismã, para atrair a saúde, amor ou sorte e até se proteger de mau-olhado, ou trocar pela alforria. O balangandã recebeu esse nome pelo som que faz ao ser movimentado e deu origem ao brinquedo. Hoje, é mais utilizado para diversão, atividades esportivas e dança.

Na escola, foi produzido de papel colorido, que, ao ser girado no ar, lembra uma espécie de foguete, arco-íris ou o que a imaginação disser. Problematisamos aqui o fato de que a origem desse brinquedo poderia ser apresentada para as crianças. Quase não percebemos, na escola, o trabalho de educação étnico-racial. Apesar de passados 20 anos da Lei n.º 10.639/03, ainda percebemos que o currículo escolar é muito eurocêntrico e, quando um professor trata ou apresenta, em sua aula, um brinquedo tão potente e com uma origem tão rica, ao decidir não abordar a origem, ele perde a oportunidade de dar visibilidade às produções e contribuições da ancestralidade africana – prática, infelizmente, comum nas escolas.

Ponderamos que trabalhar as questões de gênero e etnia na escola no início do ensino fundamental é muito desafiador e provoca medo e insegurança em alguns profissionais. Isso porque há movimentos políticos dentro e fora da escola advindos de uma sociedade conservadora e embasada, principalmente, por um discurso cristão, heterossexual e branco, o qual tenta silenciar os diversos grupos sociais para homogeneizar o currículo e a vida o tempo todo. Mas o currículo é vivo e segue pelas frestas.

É perceptível a alegria das crianças ao falarem do “tio”. A presença e a condução dele nas aulas remetem-nos ao professor como atrator, “embora não seja ele “[...] o centro do processo ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, o professor faz circular afetos e funciona como um atrator. Além de um emissor de signos, o professor é um atrator de afetos” (Kastrup, 2001, p. 25) e atrai as crianças com seu encanto.

Nas aulas seguintes, ele continuou trabalhando as brincadeiras, mas permitiu que cada criança trouxesse brinquedos de casa e os utilizasse na quadra. A alegria estava estampada no rosto de cada uma delas. A euforia de passar uma

aula inteira brincando! Percebemos a necessidade das crianças que chegaram à EMEF de ter esse tempo para brincar. “Na brincadeira, as crianças fabulam, criam personagens, exploram e põem em dúvida os próprios códigos de comportamento da psicologia do comportamento” (Gonçalves, 2019, p. 133). Acreditamos que a brincadeira não está ligada à cognição ou à zona de desenvolvimento, muito menos aos níveis de alfabetização. Como diz Gonçalves (2019, p. 130), as crianças se “[...] recusam a percorrer o labirinto cartesiano, criam os próprios percursos, fazem dobras e redobras, justamente porque brincar corresponde ao movimento, é intuição, é devir, é fabulação”.

Imagem 14 – Brincadeiras na quadra



Fonte: Acervo da autora (2023).

Um dia, depois de assistirem ao filme “Toy Story”, o professor deu uma atividade de pintura, que viraria um quebra-cabeça do Woody (personagem principal do desenho). Durante a atividade, uma criança falou: “Quero criar outro nome para ele. Não gosto de Woody. Quero que se chame Ganache. É mais bonito! O desenho é meu, as cores e os nomes também”. Percebemos, nesse momento, que o estudante não aceitou o padrão do que foi estipulado. O encontro da criança com o “desenho” que já estava pronto teve um efeito de irromper com o que estava sendo orientado. Ela inventa outro personagem, fabula e caminha por outros mundos, causando gagueira e delírios na linguagem.

Dialogando com o professor, ele disse que gosta muito de trabalhar os brinquedos e brincadeiras nos primeiros anos e, quando faz o planejamento, gosta de dar liberdade para as crianças produzirem os brinquedos e criarem outros modos de brincar. “Para não ter nenhum problema, eu mesmo trago

os materiais e uso os que a escola possui. Assim, todos podem produzir e brincar e ninguém fica de fora”.

Enquanto conversávamos, ficávamos flutuando nos pensamentos dos novos mundos, nos currículos de educação possíveis... Quando, de repente, uma criança veio mostrar que seu dente caiu! Como é delicioso estar em uma sala de primeiro ano. Como já tinha percebido nosso fascínio pelas banguelices, essa criança correu e veio nos mostrar o dente toda feliz. “É uma janelinha ou uma portinha?”, perguntamos. E ela mostrou.

Estar em uma sala de aula é isso. Diversas coisas acontecem a cada minuto, é um misto de sensações. Era uma portinha (dente inferior), que tinha acabado de cair! Nesse momento, as crianças chegaram mais perto da gente para falar sobre o dente que caiu da coleguinha:

— A Fada do Dente vai deixar o dinheiro hoje à noite no seu travesseiro.

Outra criança responde:

— Ela não existe. Minha mãe já me falou tudo sobre isso.

E outra, rindo, fala baixinho:

— Eu sei que não existe, mas eu gosto da brincadeira de deixar o dente embaixo do travesseiro e minha mãe faz festa no outro dia. Quando acordo, ganho duas notas. — Todos rimos juntos.

Encantadas com o que ouvimos, perguntamos:

— Então, com ou sem fada, me conte o que te deixa feliz em perder um dente!

E ela nos respondeu:

— Minha mãe fica animada, tia. Ela coloca duas notas e, depois, guarda o dente em uma caixinha com os outros dentinhos. Gosto da alegria dela.

Silenciosamente, ficamos indagando sobre todas as vezes que, na escola, baseadas na fofurice dos pequenos, nós os deixamos de fora de alguma atividade ou decisão, por acharmos que eles não vão entender, já que são muito pequenos ainda. No entanto, como afirma Leite (2011, p. 130), “[...] a criança não seria pensada a partir de uma infância inocente, mas de uma infância que escapa, que busca linha de fuga, de uma criança que corre [...] escapa e

desliza [...] de uma criança que não se aprisiona, mas que sai a buscar [...]", a inventar e deslocar. Aos 6 anos, ao perder o dente, a criança afirma que ver a "mãe feliz" também é um acontecimento.

As singularidades ou os acontecimentos constitutivos de uma vida coexistem com os acidentes *da vida* correspondente, mas não se agrupam nem se dividem da mesma maneira. Eles se comunicam entre si de uma maneira completamente diferente da dos indivíduos. Parece mesmo que uma vida singular pode passar sem qualquer individualidade ou sem qualquer outro concomitante que a individualize (Deleuze, 2002, p. 14).

Ao percorrermos pelas linhas amarelas e pontilhadas da rampa da escola, vários acontecimentos transpassaram o corpo das cartógrafas. Também indicaram as mudanças de percursos, produziram muitos afetos e foram capazes de indicar outros modos de caminhar com os currículos nômades. Sabemos que os acontecimentos mudam os trajetos daqueles que os viveram.

3.4 As experimentações no recreio – cartógrafas/carcereiras de biscoitos e pirulitos

Durante a pesquisa, por muitas vezes fomos até o recreio com as crianças. Um dia, percebemos que, ao descer para a rampa andando na linha amarela, organizados em uma grande fila, uma professora de outra turma começou a cantar e a dançar: "Tenho uma casinha que é assim, assim. E pela chaminé sai a fumaça assim, assim".

Parei para observar, e as outras turmas estavam cantando a música, era um coro... foi contagiante e também começamos a cantar e a dançar.

Imagem 15 – Indo para o recreio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Ao chegarmos ao recreio, percebemos vários movimentos. A coordenação divide-os em duas partes: os primeiros anos lancham, brincam e sobem; depois, as turmas maiores fazem o mesmo.

Já no refeitório, as crianças podem merendar a comida da escola ou o lanche de casa. Como sempre, tudo muito organizado e limpo. Enquanto andávamos pelas crianças para ver o cardápio do dia, uma criança chamou-nos: “Tia, vigia com cuidado meu lanche. Vou ao banheiro!”.

Imagem 16 – Vigiando biscoito



Fonte: Acervo da autora (2023).

Antes de darmos a resposta, a criança sai correndo. A cartógrafa, agora, é “carcereira” de uns biscoitos e pirulitos. Então, um grupo de crianças chamou-me para ir ao pátio, mas a dona do biscoito ainda não havia aparecido. Desse modo, não pudemos sair de nosso posto, afinal, era um biscoito recheado e, em nossa experiência de professoras/pesquisadoras de alguns anos, se esse biscoito sumisse, o dono iria chorar o restante da tarde e até a mãe seria capaz de aparecer no outro dia na escola. Parece improvável, mas o desaparecimento de um biscoito no recreio pode causar muito transtorno em uma escola, principalmente nas turmas de primeiro ano.

Imagem 17 – Brincando no recreio



Fonte: Foto tirada pela estudante do primeiro ano (2023).

Percebemos que, no recreio, a equipe de servidores da escola ajuda a montar os brinquedos e circula pelo pátio. É visível o cuidado de todos com as crianças. O “porteiro” e o estagiário batem corda. Já as crianças, ah!... essas correm e pulam.

Em um dia de chuva, havia poucas crianças na escola. A coordenação e a diretoria decidiram fazer um recreio no pátio coberto, para ninguém pegar chuva.

O funcionário da secretaria ajudou a exibir um filme na TV, a qual foi colocada no refeitório. Enquanto um grupo pulava amarelinha, outro jogava cartinha.

O que nos afetou nesse dia, especificamente, foi a diretora. Ela chamou as crianças para o local onde geralmente ficavam organizadas em fila e ini-

ciou uma brincadeira com uma folha de papel A4 branca. Primeiramente, mostrou o que iria fazer e disse que não usaria a voz. A cada movimento da folha, elas faziam o movimento do corpo, imitando a brincadeira do morto-vivo, mas sem falar nada.

Imagem 18 – Morto x vivo com papel



Fonte: Acervo da autora (2023).

O ambiente mudou. A alegria das crianças potencializou a vida na escola, colocou as crianças a vivenciar outras experiências de mundo e currículo. Para Deleuze (2001, p. 41) “[...] a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência [...]”. Dessa maneira, brincamos por quase 15 minutos e todas, crianças e cartógrafa, ficaram hipnotizadas com a graça e iniciativa da gestora, brincando, inovando e envolvendo-se em um dia de chuva no recreio.

Atravessadas pelos diferentes afetos e afecções que foram produzidos nos encontros com as professoras, crianças e funcionários do colégio acreditamos nas forças e na potência existentes no cotidiano da escola. Independentemente das prescrições curriculares e de toda a organização rotineira da EMEF, a inventividade da turma do primeiro ano nos contagiou, sempre com encontros imprevisíveis, que nos encantaram e permitiram novos olhares cartográficos.

4. Signos da arte: força para fabular novos possíveis para os currículos

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades.”
(Barros, 1996)

Nesse platô, apresentamos uma cartografia dos encontros de crianças e professoras com os signos da arte. Entendemos que esses signos funcionam como força para fabular e criar novos possíveis para os currículos no cotidiano escolar de uma turma do primeiro ano de uma escola pública do município da Serra. Apostamos na potência do encontro com a literatura, desenhos infantis e imagens fotográficas, já que “[...] o signo que é objeto de um encontro é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado” (Deleuze, 1987, p. 15).

Oxigenadas pelo encontro com a leitura dos artigos do livro *Currículos e artistagens: política, ética e estética para uma educação coletiva*, escrito por colegas do grupo de pesquisa do qual fazemos parte, fomos atravessadas por afetos, perceptos que (re)afirmam a força dos encontros com os signos

das artes e nas possibilidades de “inventar novas/outras condições de vida em relação ao campo dos currículos, da política e da estética da arte de educar na escola pública” (Carvalho; Silva; Delboni, 2022, p. 14).

Argumentamos, neste capítulo, que o encontro com os signos da arte, entendido como potência do pensamento e máquina de guerra, provoca uma ruptura, uma brecha que nos força a pensar, violenta nosso pensamento, levando-nos à invenção de currículos outros. Assim, apresentamos os encontros/acontecimentos das crianças com a literatura, desenhos infantis e imagens fotográficas, que produziram afetos e afecções, expressos em redes de conversações.

O que pode um encontro com o signo da arte?

Para Deleuze (1987), os signos constituem diferentes mundos: os signos mundanos, que constroem o mundo perceptível artificialmente, são signos vazios que substituem o pensamento e a ação; os signos do amor são mentirosos, exprimem a origem dos mundos desconhecidos que nos fazem sofrer; já os signos sensíveis são signos verídicos que nos dão uma alegria incomum. E, finalmente, signos essenciais da arte, que transformam todos os outros (Deleuze, 1987, p. 13).

Sendo assim, todos os outros signos “convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são inconscientes da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte” (Deleuze, 1987, p. 13).

Sendo assim, o encontro com os signos das artes, como força e potência, movimentam os sentidos irrompendo com as prescrições e possibilitando a invenção de currículos outros.

O texto está dividido em duas partes: na parte 1, *Crianças mágicas*, vamos apresentar o encontro com o signo da arte da literatura e do desenho fabulador; na parte 2, *Crianças fotógrafas*, apresentaremos o encontro com o signo da arte da fotografia e falaremos de três experimentações: a primeira acerca das fotografias realizadas pelas crianças no movimento de pesquisa, a segunda sobre os efeitos que emergiram desses encontros e a terceira é uma problematização sobre o que pode uma imagem.

4.1 Crianças mágicas

Durante nossa trajetória nos territórios da pesquisa, contagiadas pelos afetos que pediram passagem no encontro das crianças com o signo da arte da literatura, fomos para a sala e, como já existia o convite para contarmos uma história, iniciamos uma contação do livro “A criança mágica”, da autora capixaba Lilian Menegucci, que traz a aventura de uma criança que entra em contato com as próprias potências, ao fabular múltiplas possibilidades de (re)invenção do mundo em seu pensamento brincante. A seleção desse livro ocorreu para tentarmos, como diz Manoel de Barros, “transver o mundo”. Assim, problematizamos: o signo da arte da literatura nos impulsiona a transver o mundo?

Argumentamos que a força e a potência existentes no encontro com o signo da arte da literatura possibilitam descolar as imagens hegemônicas existentes no cotidiano escolar e são, ainda, mobilizadoras para movimentar redes de pensamentos e de afetos inventando novos currículos. Para Deleuze (2019), “[...] literatura como escrita consiste em inventar um povo que falta. Compete a função fabuladora inventar um povo [...]” (Deleuze, 2019, p. 14).

As pesquisadoras Werneck e Silva (2020, p. 89) apostam que “[...] a literatura é a arte da diferença que, como signo artístico, é capaz de revelar uma essência não indenitária, engendrando uma mudança no modo que produzimos os significados [...] impulsionando a invenção de outros possíveis para os currículos e novas imagens de pensamento”. Elas afirmam, ainda, que, por ser o signo da arte como fluxo de força para a quebra das representações, o encontro com a literatura possibilita a fabulação de outros mundos possíveis com a escola, as infâncias, as docências e os currículos.

Imagem 19 – A magia da criança é a fabulação



Fonte: Menegucci (2017).

Antes de contarmos a história, realizamos uma rede de conversa (Carvalho, 2009) com as crianças, convidando-as a fabular por meio das *imagensnarrativas* do livro. Nesse momento, perguntamos à turma o que eles acharam da imagem da capa do livro e discutimos sobre o desenho da criança tapando os olhos e também sobre o título do livro. Problematicamos o que eles achavam que iria acontecer, o que teria na história, o que encontraríamos “dentro” do livro. As crianças, agitadas, passaram a falar todas juntas. Depois de organizarmos as falas, perguntamos:

— **Alguém conhece alguma criança mágica?**

— Os super-heróis — respondeu um menino!

Outras crianças complementaram:

— O super-homem quando era criança;

— Eu conheço o Peter Pan;

— As Princesas;

— *Não, elas não têm poderes, só os heróis.*

— A Mulher-Maravilha tem;

— Ela não é criança...

O que pode uma conversa? O que pode um signo da arte em uma rede de conversa?

Apostamos no uso dos signos artísticos como elementos disparadores para expandir as redes de conversas, “[...] a fim de desalojar os clichês educacionais, potencializar as invenções nas escolas, fazendo insurgir, nos movimentos curriculares, linhas de fuga, processos de resistências e de (re)existência às tentativas de controle e de padronização” (Silva, 2019, p. 291). Uma conversa possibilita a experiência de ouvir e enxergar o outro, buscar conexão entre as multiplicidades de saberes que se articulam e emergem em rede.

As redes de conversações compõem-se das trocas de experiências vividas e compartilhadas, “[...] articulando vozes, assuntos, em participação criativa, de modo que tornem possível a multiplicidade” (Carvalho, 2006, p. 282). A força dos encontros com as crianças e com a literatura, em redes de conversações, provoca deslocamento de pensamentos e possibilita outros modos de invenção curricular e de novas experimentações.

Imagem 20 – A força de uma conversa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Durante a rede de conversação, perguntamos novamente:

- **Alguém conhece uma criança mágica?**
- Sou eu!!
- É só fechar os olhos e imaginar que eu viro uma criança mágica.
- Todos podem ser crianças mágicas...
- **Os adultos? – perguntamos.**
- Não podem!
- **Por que não podem? – questionamos.**
- Não vai dar certo. Os adultos não podem!!

— Podem sim. É só fechar os olhos igual ao livro e usar a mente!

— Os adultos também podem usar a mente.

— Só as crianças podem usar a imaginação.

Como assim os adultos não podem usar a fabulação?

(Risadas).

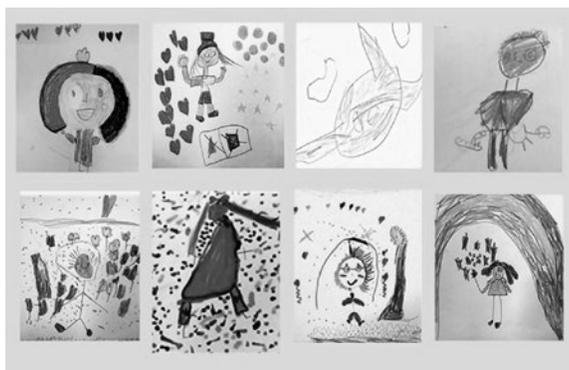
— Eles ficam trabalhando e não têm tempo.

— Adulto não acredita, só as crianças.

— Tia, eles não conseguem.

Após a rede de conversa, convidamos os estudantes a desenhar, pensando em quem eram as crianças mágicas e as possibilidades de magia. Afirmamos que, assim como a literatura, os desenhos funcionam como modos de fabulação que, a cada traçado, iam sendo preenchidos com vida e alegria.

Imagem 21 – A força dos desenhos infantis



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Assim como a criança mágica do livro de Menenguci (2017, p. 4), acreditamos que o pensamento pensa! Nada pode detê-lo, porque, ao nos libertarmos dos modelos de verdade, vamos ao encontro das ideias de fabulação em Deleuze (1990), que afirma:

É preciso libertar os personagens do modelo de verdade que os penetra, e encontrar ao contrário a pura e simples ‘função de fabulação’ que se opõe a esse modelo. O que

se opõe à ficção não é o real, não é a verdade que é sempre a dos dominantes ou dos colonizadores, é a função fabuladora dos pobres, na medida em que se dá ao falso a potência que faz deste uma memória, uma lenda, um monstro (Deleuze, 1990, p. 182-183).

Em outras palavras, a fabulação é uma força capaz de fazer um pensamento, ou desenho, ou uma narrativa circular, afetar e criar devires. Deleuze e Guattari (2000) apostam que a fabulação criadora nada tem a ver com uma lembrança, nem com um fantasma, e sim com um vidente que se torna personagem e acende a visão que compõe, “[...] através deles, perceptos desta vida, deste momento, fazendo estourar as percepções vividas numa espécie de cubismo, de simultaneísmo, [...] que não têm mais outro objeto nem sujeito senão eles mesmos criações, afetos, tristezas, alegrias, devires” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 222).

Nesse encontro com os desenhos e fabulações das crianças, nós, as professoras e as crianças, fomos movimentando sentidos de currículo, experimentando conhecimentos outros e produzindo currículos nômades. Com Holzmeister, Silva e Delboni (2016), defendemos a potência e a arte de professorar das docentes e das crianças que reinventam a escola a cada dia. Para elas, os currículos nômades constituem-se por meio das

[...] vibrações, sensações, emoções, artistagens, contorcionismos, equilibrismos e invencionices. A autenticidade de (re)existir às tentativas de padronização e de estandarização das escolas que ofuscam os saberes, fazeres, poderes locais (Holzmeister; Silva; Delboni, p. 420).

Assim, seguimos atentas tentando fugir das capturas que ofuscam os saberes das infâncias e das docências.

Nesses encontros/acontecimentos das crianças com a história “A criança mágica” e com desenhos e depois na roda de conversa, percebemos como as crianças enxergam os adultos como pessoas que não podem criar, fabular, inventar. Para elas, os adultos ficam muito tempo trabalhando e não podem usar a “mente” para outros possíveis. As enunciações infantis remeteram-nos às discussões apresentadas pela pesquisadora Silva (2019, p. 2) a respeito do curta *Alike*, “provocando o despertar dos clichês para o encontro com uma imagem de vida”, de um currículo que aposte na alegria e na potência de vida.

Durante a contação de histórias, entramos em devir-criança sem perceber que estávamos brincando de ser vento, “[...] respirando, puxando e soltando o ar. [...] É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir” (Deleuze, 2012, p. 77).

O livro finaliza com a frase: “Assim, logo pode entender, que criança mágica mora em mim e em você” (Menenguci, 2020, p. 49). Problematizamos: quais imagens de adultos as crianças estão fabulando? De que modo nós, professoras, podemos irromper com essa imagem clichê de adultos? Que imagens de adultos, de escolas, de currículos e de mundos podemos fabular? Como poderíamos reinventar nossos encontros com a vida?

Depois disso, levamos dois sacos de brinquedos, pois as cartógrafas são professoras que carregam artefatos em suas bolsas. No texto “Bolsa de professora: lugar de virtualidades”, os pesquisadores Roseiro, Gonçalves e Silva, (2020, p. 137) defendem que “[...] bolsa de professora vire lugar de toda fabulação, onde os mundos vazem aos montes”. Sendo assim, ao abrir a bolsa com os brinquedos dentro, não são apenas objetos:

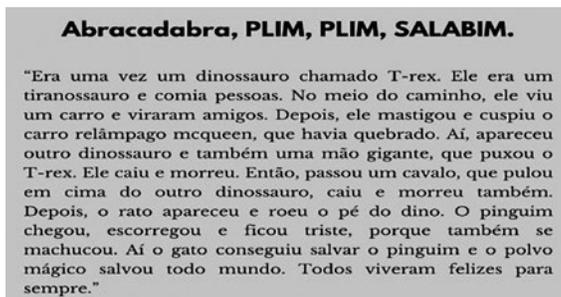
Não interessa se é um objeto, uma planta, um animal, um texto – enfim, pouco importa o que ela carrega. Importa, ao contrário, as potencialidades daquilo que ela leva, o que pode ser discutido e criado a partir das experiências com esses corpos dentro da barriga da bolsa. São os artefatos que, manuseados por tão diferentes mundos, ganham vida e explodem as esferas limítrofes dos corpos (Roseiro; Gonçalves; Silva, 2020, p. 150).

O movimento da sala de aula pulsa a vida, é invencionice, é alegria, é encontro. Fizemos a proposta de uma brincadeira, mas, como no trajeto da pesquisa, vários acontecimentos transpassaram o corpo do cartógrafo, e nosso percurso mudou quando a professora sugeriu que produzíssemos uma história coletiva com os brinquedos. A pesquisa foi realizada com a professora, ela trouxe uma ideia, e agenciamos. Nossas conexões aumentaram e alcançaram dimensões múltiplas, e a experimentação explodiu. Que encontro cheio de vida e potência!

Ainda na roda, à medida que mostrávamos um novo brinquedo, os estudantes fabulavam novos enunciados. A cada objeto tirado da bolsa, um turbilhão de ideias ia formando-se, e a turma amou e vibrou com tanta intensidade.

O currículo nômade apresentou-se de maneira (im)prevista e (im)pensada, potente e inventiva. Agenciadas pelo desejo coletivo, cartógrafas e professoras produziram currículo rizoma: “Faça rizoma e não raiz. Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades!” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48). E assim ficou a história coletiva:

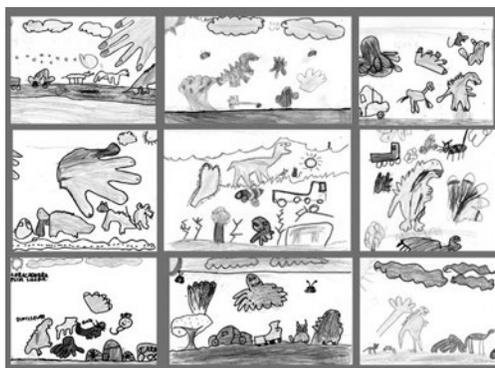
Imagem 22 – História coletiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Entre histórias de dinossauros e uma trupe de crianças mágicas, percebemos que estávamos fabulando juntos. Então, uma criança nos fez um convite: “Tia, outro dia, você pode nos contar uma história no parquinho? Você vai contando e vamos criando juntos, brincando e fazemos uma nova história?!”

Imagem 23 – A potência dos desenhos infantis



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

A fabulação embaralha os percursos, e, como cartógrafas, notamos que, quando vamos à escola e lá chegamos, nossos percursos são alterados por meio dos encontros inusitados, visto que o encontro com as artes nos tem feito pensar de modos outros, como força inventiva do pensamento, movimentando sentidos outros de currículos, docência, infância. Os caminhos planejados e definidos se cruzam, dissolvem-se e criam outros. Assim, esses caminhos produzem-se no encontro entre os corpos, como se estivéssemos dentro do jogo de palavras que puxam palavras e/ou de histórias que puxam histórias, como a história coletiva, na qual o dinossauro foi o mais temido, suscitou em muitas e muitas conversas:

— **O que é ser uma criança?**

— Eu gosto muito de vir para a escola, porque, quando crescer, não vou mais poder fazer nada!

— **O que é não fazer mais nada? – perguntamos.**

— *Só vai poder trabalhar.* Quando chegar em casa, vai tá tudo sujo. Todo dia, vai ter que trabalhar e vai ficar cansado.

— Adulto só pode trabalhar!

— Adulto ainda pode brincar com o filho no sábado e domingo.

— Minha mãe não brinca, ela só arruma a casa, ela fica muito cansada.

— Gosto de ser criança, porque gosto de ficar sujo.

— *Não pode ficar sujo não, tem que tomar banho.*

— Criança pode pular na poça de lama igual a Peppa Pig.

— Eu gosto de comer.

— Criança de seis anos gosta é de brincar e de estudar.

— É alegria, aprender as coisas na escola, o ABC.

— Quero ser adulto, para fazer o que quiser.

— **A criança não pode fazer o que quiser? – perguntamos.**

— *Não pode, não.*

— Só pode brincar!

— Não pode, tia, pode ajudar a mãe!

— Quero ser adulto e ganhar dinheiro.

Quantas coisas essa rede de conversas nos deu a pensar! A vida adulta é vista como dicotômica pelas crianças: o adulto tem uma liberdade de fazer o que quiser, no entanto está aprisionado ao trabalho para ganhar dinheiro, o que, às vezes, faz com que fiquem cansados, não brinquem com os filhos e se tornem aprisionados e sem alegria. Lembramos o curta *Alike*, discutido por Silva (2019) em sua pesquisa de pós-doutorado, quando afirma que o curta-metragem *Alike* “[...] problematiza a tentativa de fiscalização e de controle da vida por meio do tempo cronológico que, muitas vezes, dificulta os processos de criação, de resistência, inventividade, de alegria e, principalmente, de vida intensiva no cotidiano escolar”. Assim, problematizamos: De que modo, nós, professoras, povoamos as escolas? Podemos borrar essa imagem que as crianças apresentam dos adultos? Como descolar nossa docência desse ciclo de capturas do tempo *chronos*?

A vida das crianças também apresenta contradições: são felizes, pois podem brincar, divertir-se, sujar e criar, ir para escola, aprender, mas não têm a liberdade dos adultos e querem crescer para trabalhar e ganhar dinheiro. As conversas continuaram:

— **Como sabemos quem é rico ou quem é pobre? – perguntamos.**

— Na minha cabeça, quem tá arrumado é rico; rico tem cordão, pulseira;

— *Tênis* novo!;

— Quem tá de roupa bonita é rico;

— Quem tá sujo ou rasgado é pobre.

— **Como saberemos disso na escola ou na sala de aula? Se tá vestido de rico ou de pobre? – questionamos.**

— Quem tá arrumado é rico;

— Quem tá de tênis novo é rico.

— Quem vem de chinelo não é rico – ele mostra o chinelo dele e todos dão risadas;

— Se chegar uma criança com a mochila linda da Barbie e com brilho, ela é rica;

— Se tiver com blusa furada, é pobre [silêncio].

Então, problematizamos. E se a mochila for um presente e as roupas novas forem doadas? E se a pessoa se vestir bem, mas não for rica?

[silêncio]

— **Vão tratar como? – indagamos.**

— A gente brinca com todo mundo, tia.

— *Não importa rico ou pobre.*

— A gente brinca e se diverte.

Nas conversas expressas pelas crianças, elas afirmaram que rico ou pobre, para elas, é “quem tem mochila de Barbie é rico” e “blusa furada é pobre”. Elas já possuem em seu repertório de imagens o que é ser rico e pobre na escola, pelos materiais e roupas de seus pares. Os poderes são muito bem orquestrados. “Não é questão de ideologia, mas de economia e de organização e de poder” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 47). Como romper com essa imagem de rico e pobre dentro da escola? Como pensar em outros possíveis para currículo? De quais padrões de vida e de currículos temos que nos descolar para não cair nas capturas? Que ideias de educar-desrostificar podemos compor?

Deleuze e Guattari afirmam a existência de uma máquina (abstrata) de rostidade. “Essa máquina é denominada máquina de rostidade, porque é produção social do rosto, porque opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e de todos os meios” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 54).

De acordo com Carvalho e Ferraço (2014, p. 146), “[...] essa máquina que se alargou juntamente com o desenvolvimento histórico do homem branco interpela os sujeitos, os define e enquadra, por meio de um jogo de dois eixos fundamentais: o de significância e o de subjetivação”.

Para Deleuze, as perspectivas de um “muro branco” para significância apresentam-se como superfície lisa em que se inscrevem o significado e “buraco negro” para a subjetivação, que seria uma larga alameda onde não há organização e controle. Nesse sentido, o primeiro reflete as redundâncias de uma razão compartilhada, o segundo seria um mergulho no poço obscuro das paixões (Deleuze; Guattari, 2012).

A maquinaria abstrata de rostidade, tal como é composta de buraco negro-muro branco, opera de duas maneiras: uma está relacionada a unidades ou elementos e a outra sobre as escolhas. A primeira

[...] procederá de uma unidade de rosto, [...] com relação biunívoca com o outro: um homem ou uma mulher, um rico ou um pobre, um adulto ou uma criança [...]; a segunda funciona selecionando, decidindo um rosto concreto, julgando se o rosto passa ou não passa, se vai ou não, se é aceito ou não mediante elementos que identificam e auxiliam no juízo (Deleuze; Guattari, 2012, p. 49).

Contudo, a máquina trabalha tanto com elementos concretos quanto, sobremaneira, com abstratos. Ela vê e estabelece parâmetros, esquadrinha os sujeitos e condiciona-os a ambientes predeterminados ante dados intangíveis. Carvalho e Ferraço (2014, p. 147) afirmam que “[...] a máquina trabalha, incessantemente, na produção social dos rostos, numa rostificação da imagem, de todo o corpo dos sujeitos esquadrinhados, de suas terminações, até de seus objetos e de seus cenários mundos”.

Voltamos a pensar nas imagens que as crianças têm de ricos e pobres, quando expressam sobre quem vai para a escola “de chinelo é pobre” e quem vai para a escola “de tênis é rico”. Isso corrobora a força das imagens criadas por uma máquina de rostidade, que, socialmente, dita quem tem cara de rico e cara de pobre. Por estarmos em uma escola pública, onde todas as crianças têm direito aos materiais e uniformes fornecidos pela prefeitura, seguimos sendo capturados por “mochilas de Barbie com brilho” e “roupas furadas”, que podem, ou não, “definir” quem é rico ou pobre e o tratamento que vai receber.

Discutindo ainda o que foi dito na rede de conversa, pensamos a respeito do poder das redes sociais e na maneira como a máquina de rostidade opera nesses ambientes virtuais, “criando” rostos de rico ou pobre, muitas vezes, associados a bens materiais ou marcas.

Quando apresentamos nossa proposta de pesquisa e de produto às crianças e às professoras, mostramos os celulares e câmeras digitais que iríamos utilizar para produzir as fotografias. Rápida e repetidamente, quando as crianças olhavam esses aparelhos, perguntavam se era *Iphone* ou *Xiaomi*.

Falavam com ansiedade do desejo de ganhar aparelhos dessas marcas em seus aniversários e no Natal.

Argumentamos aqui a força de um discurso capitalista que envolve todo um “ideal” de poder, beleza e “felicidade” expresso no utilizar/ganhar um aparelho dessa ou daquela marca. Mesmo as crianças estão expostas ao fascínio/encanto por esse tipo de produto/publicidade e dominação sobre ele. Apesar de nenhum dos equipamentos utilizados na pesquisa ser “novo” ou das marcas desejadas pelos estudantes, todos eles funcionaram, irrompendo com a lógica de que só essa ou aquela marca é boa.

No texto *Currículo (entre) imagens e saberes*, Gallo (2019, p.10) afirma que “[...] precisamos ter coragem de rasgar o falso céu deste mundo artificial e mergulhar no caos, por mais estranho, feio e assustador que ele possa parecer”. Precisamos, de acordo com o autor, “[...] fazer a experiência do estranhamento, do perder-se em si mesmo, do mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles, abrir-se para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar” (Gallo, 2019, p. 10).

Gallo (2019) sugere ainda que três potências nos podem ajudar nessa aventura, cada uma trazendo novas possibilidades de pensamento: a arte; a ciência e a filosofia. Revestidos dessa coragem de rasgar o falso céu desse mundo artificial e rostificado, que imagens de infância, escola e docência múltipla conseguimos fabular? Como nossos *encontros/acontecimentos* podem irromper o pensamento dogmático e as imagens clichês de escola e infância?

Sendo assim, apresentamos a seguir o movimento de experimentação com o signo da arte da fotografia, por acreditarmos na potência desse signo como disparador e mobilizador de sentidos de currículo.

4.2 Crianças fotógrafas

Nossa aposta em acompanhar processos de experimentação no encontro com o signo da arte da fotografia é para *versentir* a fotografia como invenção e fabulação de currículos outros. O texto será dividido em três experimentações: na primeira parte, vamos falar do encontro com o signo da fotografia, então falaremos brevemente do percurso para a produção de nosso produto educacional; a segunda experimentação será sobre os efeitos que emergiram desses encontros; e a terceira será uma problematização sobre o que pode uma imagem.

4.2.1 Essa quero postar no Instagram

Acreditamos que a produção de imagens fotográficas realizadas por aqueles que vivem o cotidiano escolar possibilita romper com o pensamento dogmático e as imagens clichês da escola pública. Afirmamos que a força expressa nas experimentações com fotografias na escola é muito mais potente do que as imagens de escola produzidas pelos veículos de comunicação, na tentativa de desmonte do ensino e da docência, que, por vezes, insistem em rostificar a escola pública.

Apostamos, nessa cartografia, na potência criadora do signo da fotografia como apresenta Wunder (2008):

Mesmo sendo um objeto produzido com a intenção de reter e aprisionar sentidos, a fotografia possui uma força outra, efetua em sua superficialidade, em seu silêncio, em dizeres balbuciantes [...] deixa um potente espaço vazio para sentidos não determinados (Wunder, 2008, p. 2).

Argumentamos, nesta pesquisa, que o encontro com a fotografia produzida pelas crianças, com a força existente no vazio, como uma lacuna, uma rachadura, uma linha e linha de fuga, mobiliza a fabulação de imagens outras de escola, docência, currículo e infância.

Conforme Deleuze (1992, p.72), “o olho já está nas coisas, ele faz parte da imagem, ele é a visibilidade da imagem”. Segundo o autor, “[...] o olho não é câmera, é a tela. [...] a câmera com todas suas funções proposicionais é o terceiro olho, o olho do espírito” (Deleuze, 2013, p. 74). Sendo assim, o olho é mais do que um órgão sensorial, ele é uma força que permite criação, fabulação e novas possibilidades.

De acordo com Wunder e Dias (2010), existe um deslocamento do controle do fotógrafo, “[...] uma abertura para o inesperado e as criações que se dão no entre lugar do desejo e da intenção” (Wunder; Dias, 2010, p. 167). Pensando nas crianças como fotógrafos fabuladores, ficamos curiosos para iniciar as experimentações, para que, por meio delas, os olhos e as enunciações de quem vive o cotidiano da escola sejam então desvelados.

Para iniciarmos os movimentos de fotografar pela escola, decidimos dar língua aos afetos que nos pediam passagem (Rolnik, 2016, p. 47). Assim, realizamos uma rede de conversação sobre fotografia, apresentando documentos com

fotos, aparelhos fotográficos e fotos de famílias. Nessa oportunidade, dialogamos um pouco sobre como era o funcionamento das máquinas antigas, o que fez com que as crianças rissem, principalmente, da limitação física/financeira da quantidade de poses. Por fim, deixamos que manipulassem os equipamentos, dando a chance de experimentação e fabulação por meio da câmera digital.

Foi um bom encontro. A maior parte da turma nunca tinha visto, tocado ou utilizado esses aparelhos. Por essa razão, durante a experimentação, as crianças exploraram intensamente os equipamentos, entre risadas, brincadeiras e fabulações. Foi uma farra. Caras, bocas e poses. Ficamos ali por muito tempo.

Imagem 24 – Experimentação fotográfica



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Percebemos que, durante a experimentação, o encontro com as câmeras digitais causou grande curiosidade, estranhamento e dúvidas nas crianças. Duas situações nos deram a pensar: na primeira, algumas delas tentavam ver a fotografia que produziram passando os dedos pela tela (*touch screen*), e precisamos explicar que, para vermos as fotos, tínhamos de clicar nos botões; na segunda, queriam que as cartógrafas compartilhassem as imagens das câmeras digitais para celulares das mães e solicitavam: “Tia, manda essa pro WhatsApp, pra minha mãe postar.”; “Essa quero postar no Instagram”.

Com base nessas narrativas, nesse exato instante, o corpo das cartógrafas foi atravessado por vários pensamentos, dúvidas, questionamentos. Então, afirmamos aqui nosso susto/receio por crianças terem acesso tão tranquilo às redes sociais. Problematizamos aqui a relação e o entendimento de fotografia

para essas crianças. Eles “pensam” nas fotos e poses para postar nas redes sociais. Quando perguntamos sobre as redes sociais, alguns disseram que têm Instagram, outros que gostam de mandar no grupo da família e outros explicaram que quem posta as fotos são as mães.

Para que servem as experiências na escola? Pensamos acerca da pedagogia da vitrine: o que importa é apenas o que vamos postar e divulgar? E o que vivemos, sentimos, aprendemos?...

Dias após essa experimentação, iniciamos o movimento mais aguardado de nossa pesquisa. O que pode uma criança com a câmera na mão? Quais os afetos pediram passagem durante esse movimento? Quais os efeitos das imagens para a produção do currículo da escola?

De acordo com Leite (2011, p. 125), “[...] oferecer as câmeras fotográficas [...] às crianças é se apresentar ao risco de caminhos por olhares desfocados [...] caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. Caminhos, caminhantes, caminhadas [...]”, os caminhos que vão constituindo e compondo esta pesquisa. Essa experimentação com as crianças foi o acontecimento mais potente de toda a caminhada no mestrado das cartógrafas.

Iniciamos nossa experimentação, agenciadas pelos desejos de serem fotógrafas, e as crianças entraram em relação com diversos objetos, paisagens, murais, pessoas. Elas podiam tirar as fotos com passe livre para circular em qualquer local do território escolar. Vários foram nossos encontros/acontecimentos, várias andanças, conversas e fotos, muitas fotos, agenciamentos. Para Escóssia e Kastrup (2005):

Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém, com um animal, com uma coisa - uma máquina, por exemplo - não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela. A relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de coengendramento dos seres (Escóssia; Kastrup, 2005, p. 303).

A alegria em pesquisar com as crianças atravessou o corpo das cartógrafas que entraram em devir-criança, e, quando percebíamos, estávamos brincando com elas no parquinho em um movimento de peraltice, agenciadas pelo contágio, aumentando nossas conexões entre brincadeiras, risadas e fotografias.

Na próxima parte do texto, vamos apresentar uma rede de conversas que ocorreu durante o movimento de pesquisa, a partir da qual nosso olhar passou a ficar mais atento e emergiram outros *encontrosacontecimentos*.

4.2.2 Queria fazer uma atividade assim!

Nesta parte do texto, os efeitos das redes de conversas que ocorreram nos *encontrosacontecimentos* são os mobilizadores para nossa cartografia.

Um dia, descendo para fotografar, um estudante relatou que não queria tirar fotos nem conversar. Disse que ninguém na escola gostava dele.

— Como assim ninguém gosta de você? — perguntamos.

— Os meninos não querem brincar comigo — Ele abaixou a cabeça e começou a chorar.

Conhecemos esse olhar, essa dor, já estivemos nesse mesmo lugar. Abraçamos e o acolhemos. Então, as duas estudantes que desceram conosco afirmaram:

— É verdade, tia. Tem dois meninos que não emprestam material e nem brincam com ele.

Intervimos e dissemos que gostávamos dele. As meninas também afirmaram que gostavam e eram suas amigas.

Então, o estudante pediu pra ir beber água e, na sua ausência, uma das meninas disse bem baixinho:

— Tia, tem uns meninos que não gostam dele mesmo não.

— Não deixam ele brincar junto deles.

— Por que vocês acham que esses meninos não gostam dele? — perguntamos.

[silêncio..]

— Pode ser pela aparência dele, tia, a pele.

— Pode ser porque ele não consegue correr com os meninos e perde a brincadeira.

A criança volta, e o silêncio se estabelece. Perguntamos:
— Você está melhor? Quer conversar? Falar alguma
coisa? Ele diz que não e pede a câmera de volta e não
tocou mais no assunto.

Quando acabamos de fotografar, os afetos tristes desse encontro atravessaram-nos, e a criança, antes de voltar para a sala, deu-nos mais um abraço. Trocamos olhares, foi um duplo acolhimento, o abraço nos fez bem.

Apostamos no acolhimento como nos apresenta o filósofo Derrida (2005, p. 54): “Acolher o outro é ouvir sua questão, que não será formulada na minha língua [...] Falar a mesma língua é partilhar a cultura. Alguém que não fala a minha língua, mas com quem compartilho ideias e modos de vida”. O sentimento de acolhimento é recíproco nessa cartografia, as crianças, as professoras e funcionários da escola, muitas vezes, foram hospedeiros.

Quando terminamos as fotos, fomos conversar com a professora, relatamos o que aconteceu, e ela informou que, de maneira geral, alguns meninos não têm muita paciência com esse estudante, no entanto ele é muito doce, às vezes, vagaroso e nem sempre consegue acompanhar os meninos nas brincadeiras.

Percebemos pelos gestos, nos rastros, uma hipótese de possível racismo e gordofobia. A professora disse que também ficaria mais atenta. A própria criança não soube explicar por que ele fica de fora das brincadeiras. Mas que ele fica de fora, isso é fato, a dor e a tristeza expressas por ele também.

O racismo estrutural não é “fácil” de ver/reconhecer, ele não é explícito, vem sorrateiro, está tão entranhado, que, por vezes, até quem sofre o racismo fica se questionando se realmente o é. Porém, as dores de quem sofre, essas deixam cicatrizes eternas, como aponta a pesquisadora Sandra Machado:

É difícil reconhecer que os problemas relacionados à rejeição do outro em função da cor da pele, entendido aqui como racismo, não se constitui em problema apenas para aquele a quem o racismo é direcionado, mas, também, para toda sociedade como um todo (Machado, 2011, p. 18).

A experimentação cheia de andanças com as crianças fotógrafas continuava percorrendo os corredores com os estudantes que demonstraram muito interesse em fotografar os murais da escola. Ao serem perguntadas sobre o

que estavam vendo, elas diziam que amavam os trabalhos expostos nas paredes. Percebemos que uma criança tirou várias fotos do mesmo mural e, quando perguntamos o que ele tinha achado, a resposta da criança provocou-nos. A criança disse: “Tirei a foto desse trabalho porque nele tem vários tons de pele”; “Queria fazer uma atividade assim!”.

Ao realizar a atividade e afixar na parede do corredor, a professora do outro turno possibilitou o contágio, agenciou desejos e produziu currículo inventivo.

Imagem 25 – As atividades no corredor da escola



Fonte: Fotografia das crianças (2023).

Apesar de seguirmos atentas à hipótese de racismo desvelada, as crianças mostraram-nos que, na escola, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) já é pauta. Que felicidade ver os currículos inventados, fabulados por professoras da escola pública cartografada! Os docentes já estão atentos às questões étnico-raciais e aos povos originários. Que alegria em um movimento de pesquisa viver uma experiência potente como essa!

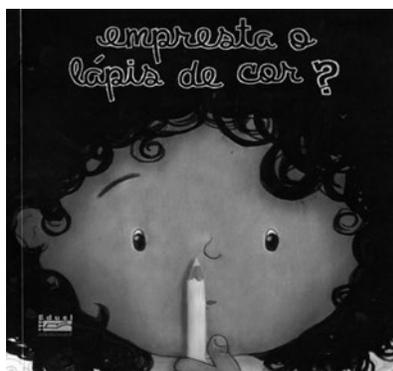
Decidimos, então, que a próxima história a ser contada seria sobre os diferentes tons de pele e, se desse tempo, depois poderíamos escolher obras literárias com guerreiras cheias de magia e alegria.

Acreditamos que é importante que, no cotidiano escolar, as crianças aprendam e tenham acesso a obras de arte, livros e toda produção artística de pessoas negras e dos povos originários que falem da ancestralidade com felicidade e beleza. Apostamos que, ao propormos o encontro das crianças com a literatura Erer, os efeitos desse encontro poderão gerar bons afetos,

substituindo as histórias e imagens de escravidão, tristeza e dor pela fabulação, beleza e criação de novas imagens e pensamento.

O livro escolhido foi “Empresta o lápis de cor”, de Rafaeli Constantino Valêncio Peres, a qual aborda as diferentes tonalidades de pele e problematiza se existia um lápis cor de pele. No livro, uma menina chamada Duda estava na escola após uma atividade, em que ela desenhou uma princesa africana igualzinha a ela, e saiu pela sala de aula pedindo o lápis de cor da cor da pele dela, mas não encontrava o lápis cor de pele, até que os amigos da sala ajudaram Duda a problematizar se essa cor realmente existe. Então, com a ajuda dos amigos, ela misturou várias cores tentando encontrar sua tonalidade de pele e criando um desenho lindo.

Imagem 26 – Empresta o lápis de cor?



Fonte: Peres (2023).

Antes de iniciarmos a contação, conversamos sobre os diversos tons de pele, a melanina e sua função na tonalidade mais clara ou mais escura de uma pele. Solicitamos que as crianças pegassem, em seus estojos, os lápis de cor e, desse material, retirassem o(s) lápis referente(s) à cor de pele. Alguns não tinham lápis de cor no material, e a maioria trouxe o lápis bege/pardo/rosa, que eles atribuíam à cor de “pele”. Então provocamos a turma: “Será que todos têm a pele dessa cor?”. Daí, colocamos o lápis que eles trouxeram ao lado de nossa pele que é um lindo tom marrom-escuro. As crianças sorriram. Solicitamos, então, que fossem em busca de outro lápis, e começou um movimento na sala para pegar um lápis mais próximo de nossa cor de pele. Assim, outras cores de lápis foram tiradas do estojo, e o mesmo movimento

se repetiu quando pedimos que colocassem o material ao lado da pele deles. Foi então que decidimos que era hora de começar a história.

Depois de contarmos a história de Duda, que percorreu a sala de aula à procura de seu tom de pele para pintar o desenho de uma guerreira africana, levamos algumas caixas de lápis de cor com diversas tonalidades de tons de marrons, as caixas de lápis chamadas “lápís de cor de pele”.

Imagem 27 – Caixa de lápis de cor



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O entusiasmo foi geral. Propusemos que as crianças fizessem um desenho de si mesmas e, assim como Duda no livro, procurassem a cor que mais se aproximasse de sua pele. Se não encontrassem nada parecido, seria importante misturar as cores. Não era uma tarefa fácil, pois um lápis pode ter um tom de marrom diferente por fora e por dentro.

Durante o encontro das crianças com os lápis de cor, vários afetos atravessaram-nos, comparações entre o lápis, a pele e a cor que saía no papel, quando era a hora de pintar.

Ficamos ali, não sabemos quanto tempo, entregues ao movimento e não conseguimos fotografar esse momento, pois todas as mãos estavam ocupadas naquele momento. Era a hora de misturar as cores. Algumas crianças se reconheceram negras naquele instante e uma criança em específico disse que era de Rondônia e pertencia a uma família indígena, queria um tom mais “avermelhado”. Existia também a frustração de quem não encontrava sua

tonalidade, olhares atentos, por vezes barulho, outrora o silêncio, alegria, reclamações, felicidade, revolta por não achar seu tom.

Pedimos paciência aos que não estavam achando sua cor. Era só uma atividade e uma tentativa, pois existem diversas marcas e fábricas diferentes de lápis de cor que estão produzindo esses lápis. Em outra oportunidade, eles teriam acesso a outras tonalidades.

Imagem 28 – A força dos desenhos infantis

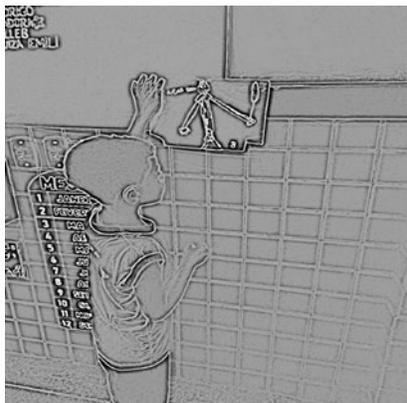


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

As crianças foram finalizando e nos mostrando. Ficou lindo! Então, uma criança levantou-se e, antes de falarmos qualquer coisa, propormos um mural ou pedirmos emprestada, para digitalizar, a imagem para colocar na pesquisa, ele foi colar sua atividade na parede da sala. Foi ele quem pediu para fazer a atividade do tom da pele dele.

Quando perguntei o que ele estava fazendo, ele respondeu rindo: “Agora minha atividade está na parede também! Com a minha cor de pele”.

Imagem 29 – Colocando a atividade na parede



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O olhar de satisfação, de pertencimento e a potência desse encontro reverberaram em nós vários afetos. Nesta pesquisa, apostamos que “as imagens são, por natureza, poços de memórias e focos de emoções, de sensações, isto é, lugares carregados precisamente de humanidades” (Saimain, 2012, p. 21). Então, “bora” escurecer⁵, fabular e possibilitar novas imagens de escola, currículo, infância e docência.

4.2.3 O que pode uma imagem?

A tristeza do estudante continuava a deixar rastro. Ele nunca mais tocou no assunto, e a professora disse que ele não falou nada com ela. Ficamos a pensar a quais poderes interessa que as crianças negras e periféricas continuem tristes e cresçam achando que não são inteligentes o bastante. Depois da pandemia, temos altos números de evasão escolar, aumento do índice de depressão entre jovens, a solidão, o suicídio. Como nós, escola, podemos borrar/quebrar/romper essas imagens?

5 Termo em contraponto ao uso da palavra esclarecer. O ato, aparentemente simples, de repensar o modo como as palavras são ditas provoca a criação de uma nova lógica que passará a relacionar a negritude a significados de potência, contribuindo para o rompimento da associação da escuridão.

Para Deleuze, o encontro com imagem pode produzir um choque, “[...] a imagem deve produzir um choque, uma onda nervosa que faça nascer o pensamento, ‘pois o pensamento é uma matrona que nem sempre existiu’” (Deleuze, 1990, p. 200).

Argumentamos aqui a força e a potência do encontro com as imagens. Que imagens de escola, currículos, docência estamos produzindo?

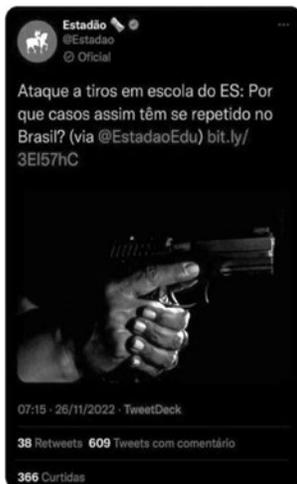
Contagiadas pela arte da música, segue um trecho da música “AmarElo”. Como afirma Emicida (2019), precisamos falar, mas não queremos ser capturados e silenciados, porque as tristezas nos compõem, mas não nos definem:



Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
Levanta essa cabeça
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir (...).
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)
Respira fundo e volta pro ringue
Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
Faz isso por nós
Te vejo no pódio (Emicida, 2019).

Além de as mazelas não nos definirem, temos de ficar vigilantes o tempo todo para não premiarmos nossos algozes, adoecendo ou ficando tristes. Em 2022, dois ataques ocorreram em escolas no Espírito Santo, dos quais um especificamente causou muitos afetos tristes em toda a comunidade escolar. Lembremo-nos de que, no episódio que ocorreu em novembro, submersos em tristezas e lágrimas, vários foram os tiros e sangue de estudantes e professoras jorrando barbaramente. Alguns pagaram com a vida. As fotos divulgadas na imprensa causaram um misto de dor e revolta. Nas redes sociais, as pessoas pareciam incrédulas. Foram realizados vários momentos de luto pelos que partiram e pedidos de paz nas escolas.

Imagem 30 – O que pode a imagem de uma arma?



Fonte: Twitter (2022).

Quando discutimos com os estudantes e comunidade escolar temas como saúde mental, depressão, autolesão e violência na escola? Imersos em vários desses pensamentos, fomos pegos de surpresa com a notícia da tragédia de Aracruz, por meio do Twitter, na conta de um jornal de circulação nacional. O Estado de São Paulo publicou uma foto de mãos pretas segurando uma arma, apesar de o adolescente que havia cometido os atos ser um jovem branco de 16 anos, o qual usava símbolos nazistas durante os ataques às duas escolas.

Após várias denúncias e reclamações nas redes sociais, o Estadão “troucou” a imagem com a seguinte publicação:

Imagem 31 – O que pretende um pedido de desculpas atrasado?



Fonte: Twitter (2023).

O que pretende um pedido de desculpas atrasado?

O jornal disse que foi um “erro”, que a imagem era “inadequada”. Questionamos como, em pleno 2022, a imprensa ainda se utiliza de facetas tão antigas, perversas e cruéis, para relacionar/atrelar, “dar” rostos e autorias de crimes de pessoas brancas às pessoas negras.

Essa utilização da mão de uma pessoa negra para representar um crime cometido por um branco e discutir o aumento da violência e do armamento dentro das escolas públicas no Espírito Santo dialoga com outros casos de violência escolar no Brasil. Percebemos que, para a mídia, já existe um rosto negro para os violentos estudantes da escola pública brasileira. Observamos, assim,

[...] as nuances do trabalho da mídia, como elemento carregado de poder, haja vista a sua potência no que se refere à construção social da realidade. Ela é uma das interlocutoras preponderantes e uma das forças na construção de rostos e/ou na reafirmação de condições de rostidade (Carvalho; Ferraço, 2014, p. 147).

O racismo foi construído pelo homem branco europeu. O autor Mbembe afirma que “[...] a raça é uma das matérias-primas com as quais se fabrica a diferença e o excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser desperdiçada ou dispendida sem reservas” (Mbembe, 2018b, p. 73). Sabemos que, por

muitos anos e com os estudos com bases positivistas, o racismo foi amplamente “incentivado” e justificado, o corpo negro foi explorado de diversos modos e a vida negra por muito tempo não “importava”.

Como afirmam Deleuze e Guattari, o homem branco europeu decidiu e impôs o “padrão”. Sendo assim,

[...] o racismo procede por determinação das variações de desvianças, em função do rosto do Homem branco que pretende integrar em outras ondas cada vez mais excêntricas e retardadas os traços que não são conformes, ora para tolerá-los em determinado lugar e em determinadas condições, em certo gueto, ou para apagá-los no muro que jamais suporta a alteridade. (Deleuze; Guattari, 2012, p. 50).

Então, não dar visibilidade, apagar, retirar a voz, todos esses mecanismos racistas são explicados quando olhamos do ângulo do homem branco, que criou o racismo. O crime é ser diferente. “[...] Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem pessoas de fora. **Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem**” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 51, grifo nosso).

Assim como nós e a professora regente que ficamos atentas às pistas de tristeza da criança, bell⁶ hooks (2019) afirma que é necessário ficarmos vigilantes com relação às imagens que objetivam negatizar a vida negra. “A supremacia branca e o racismo não terão fim, enquanto não houver uma mudança fundamental em todas as esferas da cultura, em especial no universo da criação de imagens” (hooks, 2019, p. 259).

Desafiados a repensar, inventar, escrever e fotografar a infância, escola, currículo e vida, trabalhando para irromper as imagens clichês, que apoiam a opressão, o racismo, machismo e a homofobia. Em nossa perspectiva política, olhamos, seguimos e ousamos imaginar um modo diferente, que procura desviar-se das formas de capturas que nos aprisionam e das maneiras tidas como convencionais.

6 A autora escolheu e determinou que seu nome seja grafado em minúsculo, como posicionamento político, para que prestássemos atenção no que ela escreve e não na pessoa dela.

É necessária a criação de novos mundos, e, como diz Barros (1996, p. 75), “é preciso desformar o mundo”.

Afirmamos que criar novas imagens também é fabular. Para bell hooks, é importante “questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas, tentar nos afastar de pensamentos dualistas e [...] abrir espaço para imagens transgressoras” (hooks, 2019, p. 32).

Para conseguirmos transgredir como sugere hooks, argumentamos que é preciso irromper com as imagens já produzidas, precisamos do signo da arte, precisamos dos efeitos de encantamento que podem emergir desse encontro. “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, 1987, p. 89).

Pensando na existência das crianças do primeiro ano, nos encontros que tivemos com elas e na produção do produto educacional, lembramos a música “O erê”, do Cidade Negra, e voltamos ao olhar das crianças, ao protagonismo delas: “o mundo visto de uma janela, pelos olhos de uma criança”.



Pare e pense no que já se viu
Pense e sinta o que já se fez
O mundo visto de uma janela
Pelos olhos de uma criança
O erê — Cidade Negra (Garrido, 1996).

As crianças periféricas têm muito a falar do que vivem de sua janela, no livro *Da minha janela*, de Otávio Junior (2019). Ele conta as dores, as belezas e as delícias de viver na favela, apresenta várias possibilidades belas para um cenário, por vezes, retratado apenas com violência e sangue.

Imagem 32 – Da minha janela

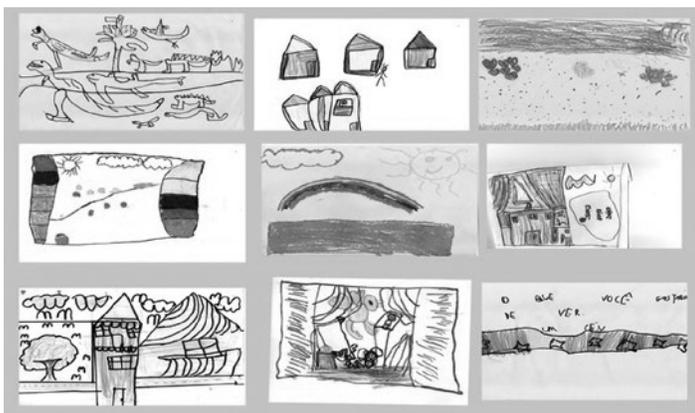


Fonte: Otávio Junior (2019).

Na última página do livro, ele nos faz uma pergunta e depois o convite para fabular:

E você, o que vê da sua janela? [...]
E se a sua janela fosse mágica
E você tivesse o poder de criar coisas novas?
O que gostaria de ver através dela? (Júnior, 2019)

Imagem 33 – A força dos desenhos infantis



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Quais imagens fabulamos, ao olharmos das janelas das escolas? E as janelas da infância, assim como no livro? Como usar as câmeras como janelas para a criação de um novo possível?

Essas experimentações com as crianças, (re)afirmaram a vida, a inventividade e a força dos encontros. Essa cartografia está encharcada de forças alegres, de vida e bons afetos. Apostamos na potência fabuladora da cartografia com as crianças e professoras, na força dos encontros/acontecimentos que emergiram nas experimentações com os signos da arte, para romper com o pensamento dogmático e inventar currículos outros com as crianças e professoras.

5. Produto educacional: cartografia imprevisível

Neste capítulo, apresentamos, com alegria, uma breve apresentação de como foi a produção do produto desta pesquisa e, logo depois, as imagens do nosso portfólio que foi uma espécie de convite à experimentação, à vida e ao contentamento, presente nas andanças das cartógrafas e nas fabulações cotidianas, sob a forma de fotografias, desenhos e textos das crianças, professoras e pesquisadoras.

Durante essas andanças e encontros, elaboramos um portfólio de experimentações coletivas intitulado “Cartografia imprevisível”, o qual nos fez perceber como o currículo inventivo pode emergir das fissuras existentes do currículo prescrito. Fissuras que, somadas aos convites das crianças, nos movimentaram. Contamos histórias, desenhamos, pintamos e, quando re(pensamos), a ideia original de um portfólio de fotografias tomou outra proporção: passamos a produzir currículos inventivos com a turma.

E foi deleitoso extrapolar nosso calendário inicial. A cada despedida, as crianças faziam convites e surgia a necessidade de novos encontros, de novas datas, para dar conta do que, sem perceber, acabávamos prometendo. Juntos, fomos projetando um horizonte mais colorido, de boas lembranças do CMEI, de abertura e segurança das crianças ao desconhecido da EMEF.

Realizamos a contação da história “A criança mágica”, seguida de redes de conversação e atividades com desenhos. Depois disso, convidamos a turma a fazer parte da pesquisa como fotógrafos e, então, começamos um segundo momento de experimentação, com manuseio de câmeras fotográficas e andanças pela escola.

Durante a experimentação “[...] as câmeras não são mais meio, mas sim extensão do corpo, as câmeras e as imagens são formas, modos de explorar o meio, o espaço, o tempo” (Leite, 2011, p. 135). Eram corpos explorando, inventando, fotografando...

Imagem 34 – Os sorrisos banguelas



Fonte: Fotografias das crianças (2023).

Com as câmeras nas mãos, seguíamos pelos (des)caminhos, mostrando a multiplicidade do cotidiano escolar, com seus diversos saberes e rotas. Uma nova descoberta a cada caminhada, ao descer e subir de rampas, acesso ao pátio, parquinho, quadra... cada canto da escola foi explorado pelas lentes curiosas das crianças. “Toda imagem, sabemos, é viajante. É cigana e misteriosa, de antemão, nos inquieta” (Samain, 2012, p. 24). Nesses momentos, várias indagações invadiam nosso pensar. Qual o poder de uma criança com as câmeras nas mãos? O que vão fotografar? O que essas imagens vão revelar? O que vão dizer sobre as fotos que estão produzindo?

Nosso mundo é um conjunto infinito de imagens cuja natureza difere conforme a atividade que as cria. Na medida em que produz imagens, todo ato humano é, pois, um ato de artista. Nesse quadro, o autor é sempre um

personagem conceitual e, junto com ele, todos aqueles cuja atividade produz imagens (Deleuze, 2002, p. 21).

A força desses encontros/acontecimentos com as crianças, imagens, fotografias e literatura reverberaram em nós o devir-criança, a potência e alegria de viver e estar na escola com os alunos. Muitas nem esperavam as cartógrafas pegarem as atividades. Já as afixavam no mural, colavam e, assim, iam derrubando nossas pretensões de adultos na gargalhada.

Assim, por diversas vezes, pegávamo-nos na vontade de querer subir nos brinquedos do parquinho, tentar pegar a fruta da árvore, pintando sem pressa, sorrindo de orelha a orelha ou cantarolando pela rampa.

Imagem 35 – No recreio, a brincadeira do ABC



Fonte: Foto de uma criança (2023).

Pesquisar com as crianças foi pura oxigenação nos poros da cartógrafa, que entrou no mestrado um pouco cansada das rotinas diárias de quem trabalha 50 horas semanais. O encontro com elas e seus sorrisos banguelas, suas imaginações mágicas e únicas, de um dia ser pirata, no outro, super-herói, nos fizeram entender um pouco mais da pluralidade de suas infâncias e um tiquinho da sagacidade dessas crianças.

E, para darmos língua a esses afetos que pediam passagem, voltamos para a escola com as imagens e narrativas e realizamos dois momentos de redes de conversas.

Imagem 36 – Rede de conversa com as crianças



Fonte: Professora da pesquisa (2023).

No segundo momento, apresentamos às professoras as fotos e narrativas das crianças em uma reunião coletiva. A potência do encontro produziu uma onda de afecções.

— Os olhos até encheram d’água!

— Também fiquei emocionada

— É emocionante! — Eles sobem e descem correndo e a gente também, porém, a gente bufando, quase desmaiando.

— É muito bom saber que eles têm essa visão da escola e de nós professoras.

— Forte isto, como a escola engessa!

— Eles têm sentimento de pertencimento.

Uma criança me questionou: “Se o nome é corredor, por que não pode correr? Não tem sentido! É cor-re-dor!!”

— É muito bom saber que eles têm essa visão da escola e de nós professoras.

— E em tão pouco tempo! Eles chegaram em fevereiro!

— É uma motivação! Às vezes, estamos muito cansados, mas é um valor muito forte. Eles valorizam a profissão.

— E o tanto de não que falamos para essas crianças todos os dias? Tudo é não. “Tia, posso isso?”; “Não!”. Mesmo assim, eles são apaixonados pela gente.

Imagem 37 – Rede de conversa com as professoras



Fonte: Professora da pesquisa (2023).

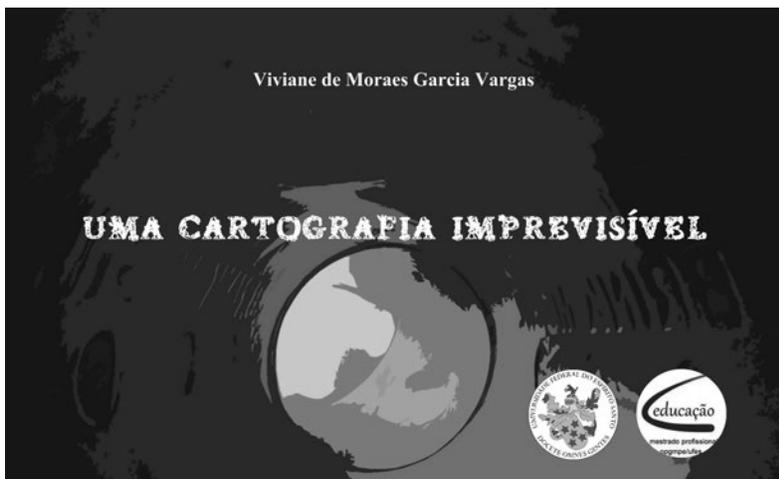
Por meio dessas afecções, podemos perceber como o movimento curricular na escola é repleto de surpresas, inquietações e inventividades, desafiando-nos a mudar o modo como olhamos para nós mesmos como docentes.

Precisamos afirmar a escola pública como local de produção de conhecimento, potência de vida e força, fabular outros possíveis em que a infância e escola sejam motivo de orgulho e alegria.

Desse modo, este produto educacional que apresentamos ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo possibilita problematizar as imagens de escola, docência, infância e currículo. Em meio aos encontros e acontecimentos cotidianos, o portfólio mostra quanto as invenções das crianças e a docência irrompem o pensamento, produzindo currículos inventivos.

Desejamos que essas experimentações coletivas revelem a alegria e os modos como as crianças do primeiro ano pensam, sentem e valorizam a escola e dos efeitos desses encontros possam emergir em vocês, leitores, que chegaram até aqui, problematizações, devires e potência de vida.

Imagem 38 - Produto educacional



Fonte: Elaboração própria.

6. Resistência: uma aposta de vida

Durante as andanças pela escola, fomos atravessadas por linhas e fluxos que nos levaram a afirmar a força dos encontros e seus efeitos para a produção/invenção de currículos outros com uma turma do primeiro ano.

Em um misto de alívio e alegria por chegarmos até aqui, atravessadas pelos fluxos e devires, a alegria de estar na escola com as crianças e professoras fez desses encontros um bom encontro, possibilitando a força de existir nessas cartógrafas que iniciaram o mestrado com um corpo cansado da rotina diária.

A cada encontro, mais invenções: elas marcam um limite entre o real imediato e as virtualidades. “Isso vale para qualquer agenciamento concreto que se constrói no limite que pode fazê-lo oscilar, que o faz vibrar como uma pele de tambor, repetindo seu próprio fim em sua própria realização” (Lapoujade, 2015, p. 315).

No movimento de pesquisa, depois que mostramos as fotos e as narrativas das experimentações às professoras, uma chamou atenção durante a rede de conversação: “Eles sobem e descem correndo e a gente também; porém, a gente bufando, quase desmaiando”.

Enquanto a maior parte das crianças sobem e descem pelo corredor rindo e brincando, a docente aponta que a rotina cansada a faz seguir o

mesmo trajeto, atravessada de fluxos diferentes dos das crianças. Outra professora problematizou:

— O olhar das crianças foge. Às vezes, a gente peca por isso. Em determinada situação, a gente cobra, não se coloca no lugar da criança e, aí, não entendemos o motivo daquilo que está acontecendo. Precisamos ver com eles o que estão vendo e enxergando. Isso é extremamente importante. Às vezes, a gente se cansa, fala da educação, fala do sistema. Mas e eu, o que estou fazendo? Por que estou ali, então?!

A problematização desafiadora da professora para o grupo deu a pensar. “Mas e eu, o que estou fazendo? Por que estou ali, então?!”

Pensamos por um instante e essa é uma pergunta que não precisa de resposta, precisa de encontro! Pensando na pergunta, pairamos sobre essa escrita-texto, os objetivos e o problema de pesquisa.

Todos os dias, estamos ali, na escola, mesmos cansados ou carregando pedras, mas não estamos sós, pois as crianças com suas invenções estão conosco e temos também outros pesquisadores, professoras trazendo força para as cartografias realizadas com as escolas.

Lembramos o filósofo Didi-Huberman, na obra *Sobrevivência dos vagalumes* (2011). Para que possamos vê-los, é preciso apagar as luzes, varrer os projetores. Assim pensamos que, na escola, “é preciso opor a esse desespero ‘esclarecido’ o fato de que a dança viva dos vagalumes se efetua justamente no meio das trevas” (Didi-Huberman, 2011, p. 55).

Precisamos irromper com os pensamentos e imagens de escolas tristes, professores cansados e vidas esvaindo! Precisamos resistir, para que nossos encontros produzam alegria e inventividade, já que, a cada acontecimento, temos a possibilidade de “afrontar – atrair ou repelir, desejar ou devorar, olhar ou evitar – o outro” (Didi-Huberman, 2011, p. 57-58).

Apesar de os “projetores ferozes” de forças reacionárias e conservadoras estarem adentrando o espaço público, com tentativas de causar tristeza e desânimo nos docentes, não nos abateremos, pois a escola, com seus fluxos e devires, é fonte de vida. Mesmo “beirando o chão, ainda que emitindo uma luz

bem fraca, ainda que se deslocando lentamente, não desenham os vaga-lumes, rigorosamente falando, uma tal constelação?” (Didi-Huberman, 2011, p. 61).

Carvalho afirma que é necessário “[...] evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um ‘acontecimento’ vivido nele mesmo” (Carvalho, 2009, p.196).

Sendo assim, nas escritas anunciadas nesta pesquisa, intentamos, de alguma maneira, problematizar, irromper, perturbar, desequilibrar, movimentar o pensamento para outros modos, na tentativa de produzir outros sentidos de currículo, que não são dados de imediatos, não visam homogeneizar.

Por esta pesquisa cartográfica ter sido forjada na imprevisibilidade, façamos rizoma, como argumentam Deleuze e Guattari (2011, 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”.

No curso da cartografia, foi possível ver que algumas crianças e professoras, mesmo com a imprevisibilidade, rompem linhas e se conectam com outras, fazendo o rizoma acontecer, inventando currículos.

A força desta obra está nas próprias crianças e professoras. Foram elas que, no encontro com as experimentações, produziram movimentos curriculares inventivos. Aprendemos, nesses acontecimentos, que a vida na escola pulsa e o olhar da criança cria, pensa, sente e transborda para além das janelas das prescrições curriculares. Desejamos que a nossa paixão pelos barulhos, cheiros e olhares de quem vive a escola contagie você a movimentar seu pensamento, irrompendo e criando novas imagens de currículos.

Referências

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Editora Cortez, 2019.
- BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências, São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Trabalho original publicado em 1934).
- BRASIL; Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução: Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 8. ed. 2010.
- CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2012.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos tecidos em redes de conversações: para além da objetivação do outro. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: [google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiM5t_Py5iHAXWxpJUCHY56AQUQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br%2Findex.php%2Ffrifp%2Farticle%2Fdownload%2F133%2F78%2F424&usg=AOvVa_w11WOcuEPB8hVXAU6jyhZen&opi=89978449](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiM5t_Py5iHAXWxpJUCHY56AQUQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br%2Findex.php%2Ffrifp%2Farticle%2Fdownload%2F133%2F78%2F424&usg=AOvVa_w11WOcuEPB8hVXAU6jyhZen&opi=89978449). Acesso em 07 dez. 2022

- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP *et al.* Brasília, DF: CNPq, 2009.
- Carvalho, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. **Revista De Ciências Humanas**, v. 2, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 143-1. Acesso em 15 de janeiro de 202259, set./dez. 2014. Disponível em: carvalho-ferraco.pdf (curriculosemfronteiras.org). Acesso em 15 jan. 2022.
- CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Vida nua, vida-criança, vida-aluno: rastros de identidade e diferença afirmando um “estado de exceção”. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 599-613, set./dez. 2015. Disponível em: carvalho-roseiro.pdf (curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 15 jan. 2022
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerreira Frizzera. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018. Disponível em: carvalho-silva-delboni.pdf (curriculosemfronteiras.org). Acesso em 16 jan. 2022
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerreira Frizzera. **Currículos e artistagens**: política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerreira Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017. Disponível em: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRODUÇÃO BIOPOLÍTICA DA EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO DE “CAPITAL HUMANO” | Revista e-Curriculum (pucsp.br). Acesso em 13 jun. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS. Doisa, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Por que somos tão tristes?** Palestra Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque) Brusque, SC, 22 de julho de 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20828-Por-que-somos-tao-tristes-sandra-mara-corazza-1-palestra-formacao-continuada-unifebe-brusque-brusque-sc-22-de-julho-de-2008.html>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- COSTA, Luciano Bedin da; AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de pesquisa em educação**, [S.l.], Blumenau, v. 14, n. 3, p. 912-933, set./dez. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8045>. Acesso em: 20 mai. 2022.

- DELEUZE, Gilles. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Picquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 1988-1989. Entrevistado por Claire Parnet. 1988-1989. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos.
- DELEUZE, Gilles. **Imagem-Tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)/Gilles Deleuze**. Tradução para o português Emanuel Angelo da Rocha Fragosso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**, v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. 128 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. v. 4. Tradução de Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- EMICIDA. **AmarElo**. Intérprete: Emicida. [S. l.]: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/5cUY5chmS86cdonhoFdn8h>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- ESCÓSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, 2005. Disponível em: scielo.br/j/pe/a/q5rCtwtDCZgpC84gJTcKY8v/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 23 fev. 2023.

- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ensinando por Códigos: construindo uma docência padronizada. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 21, n. 3, 2021. Disponível em: frangella.pdf (curriculosemfronteiras.org). Acesso em 22 jun. 2022.
- GALLO, Sílvio. **Currículo (entre) imagens e saberes**. 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- GARRIDO, Toni. **O erê**. Brasil: Epic Records, 1996.
- GONÇALVES, Camila Borini Vazzoler. **As fabulações das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 155 f. Pesquisa (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2019.
- GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. POR UM CURRÍCULO NÔMADE: entre artistas e invenções. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016. Disponível em: holzmeister-silva-delboni.pdf (curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 26 jul. 2022.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.
- JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: scielo.br/j/pe/a/NTNFsB-zXts5GHp4Zk8sBbyF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 set. 2022.
- KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2000, v. 13, n. 3, p. 373-382. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/fpXVKSHt7N7cP7cK5rxsRcG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, jan./abr. 2007, v. 19, n. 1, p. 15-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/8rWQrJSBTg7w8zTV47svGTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.
- KOHAN, Walter Omar. Infância. **Entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOHAN, Walter Omar (org.) **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.

- PARAÍSO, Marlucey Alves. **Um currículo entre formas e forças**. Educação, v. 38, n. 1, jan./abr. 2015. p. 49-58. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: Um currículo entre formas e forças | Educação (pucrs.br). Acesso em: 08 set. 2022.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. 207 p.
- PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- PERES, Rafaeli Constantino Valêncio. **Empresta o lápis de cor?** Londrina: Eduel Infantojuvenil, 2012.
- PREZOTTI, Letícia Regina Silva Souza. **Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita**. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8640/1/tese_9325_PESQUISA%20PPGE%20FINAL.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.
- RANNIERY, Thiago (org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis, RJ: DP et al., 2017. p. 17-44.
- RIBEIRO, Manuela Rosa Machado. **Eu tiro foto de tudo que está na minha frente: os usos da fotografia sob a perspectiva infantil em tempos pandêmicos**. 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15935_disserta%E7%E3o_final.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.
- ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; SILVA, Sandra Kretli. Bolsa de professora, lugar de virtualidades. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 32, p. 135-158, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4191>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- SAIMAIN, Etienne. **As imagens não são bolas de sinuca**. Como pensam as imagens. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- SAIMAIN, Etienne (org.). **Como pensa as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- SCHOPKE, Regina. **Alegria: a verdadeira resistência**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2020.
- SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados**. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5THZ5/1/disserta__o_de_mestrado_joao_paulo_de_lorena_silva.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

- SILVA, Sandra Kretli. **As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o dever-pensamento no cotidiano escolar**. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44923/31607>. Acesso em: 02 set. 2022.
- SILVA, Sandra Kretli; WERNECK, Hociene Nobre Pereira. A literatura como potência para movimentar redes de pensamentos e de sentimentos na educação infantil. **Educação em Foco**, v. 23, n. 41, p. 72-90, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v23i41.4924>. Acesso em: 30 mai. 2023.
- 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, p. 73-92, 2019.
- SKLIAR, Carlos. (org). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- WERNECK, Hociene Nobre Pereira. **Composições em matilha**: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15283_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- WUNDER, Alik. A passagem de um vazio em fotografias de escolas. **ComCiência** [online], n. 101, 2008. ISSN 1519-7654. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542008000400011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2022.
- WUNDER, Alik; DIAS, Susana. Deslizes pelas superfícies do acontecimento fotográfico. **Revista de Estudos Universitários – REU**, Sorocaba-SP, v. 36, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/469>. Acesso em: 05 dez. 2022.

Este livro é um convite pelas andanças em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) da Serra. Trata-se de um caminhar imprevisível ao lado de crianças e professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, na produção de modos outros de currículos. Objetiva, desse modo, cartografar os movimentos inventivos curriculares de crianças e professoras nos encontros/acontecimentos cotidianos de uma turma do primeiro ano. Os autores que ajudaram a pensar a vida, a produção de conhecimento, currículo, encontro, infância, criança e inventividade, com base na filosofia da diferença, foram Deleuze, Kastrup, Guattari, entre tantos outros, sendo, assim, os interlocutores para problematizar o seguinte: que efeitos de invenção os encontros/acontecimentos produzem nos movimentos curriculares “inventivos” na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I?

As autoras



encontrografia

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