



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

NAYARA BACCHETTI BARATELA

PERCURSOS DE VOOS NA ESCOLA:
POR UMA DOCÊNCIA A BORBOLETAR COM AS
CRIANÇAS

VITÓRIA
2023



NAYARA BACCHETTI BARATELA

PERCURSOS DE VOOS NA ESCOLA:
POR UMA DOCÊNCIA A BORBOLETAR COM AS
CRIANÇAS

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para avaliação.

Orientadora: Prof^a Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.

VITÓRIA
2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B116p Bacchetti Baratela, Nayara, 1990-
Percurso de voos na escola: : por uma docência a
borboletar com as crianças / Nayara Bacchetti Baratela. - 2023.
131 f. : il.

Orientadora: Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Crianças. 2. Artistagem. 3. Fabulação. 4. Currículos. 5.
Docência. 6. Filosofia da Diferença. I. Zanotti Guerra Frizzera
Delboni, Tânia Mara. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

NAYARA BACCHETTI BARATELA

PERCURSOS DE VOOS NA ESCOLA:
POR UMA DOCÊNCIA A BORBOLETAR COM AS
CRIANÇAS

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para avaliação.

Aprovado em: _____ de _____ de _____.

COMISSÃO EXAMINADORA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465 Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE Em 11/12/2023 às 20:56

Dr^a Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/853932?tipoArquivo=O>



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211 Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Em 15/12/2023 às 10:19

Dr^a Ana Paula Patrocínio Holzmeister

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/857055?tipoArquivo=O>



Documento assinado digitalmente
LEONARDO RANGEL DOS REIS
Data: 11/12/2023 21:10:32-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. Leonardo Rangel dos Reis



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767 Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE Em 15/12/2023 às 10:19

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/857055?tipoArquivo=O>

Dr^a Noale de Oliveira Toja



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767 Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE Em 14/12/2023 às 23:16

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/856794?tipoArquivo=O>

Dr^a Sandra Kretli da Silva

Às *criançasborboletasprofessoras* com as quais cruzamos ao longo de nosso fazer docente, que nos possibilitam produzir afetos e conhecer as bonitezas tecidas entre os bons encontros.

AGRADECIMENTOS

Há tanto o que agradecer...

Primeiro aos meus familiares: pai, mãe e irmão que sempre foram base e sustento ao longo de toda uma vida construída para e com a educação. Especialmente a minha irmã, tão querida, amiga e companheira, sem você e seu acolhimento, tantas vezes, nada disso seria possível.

À Beatriz, minha amiga de anos e irmã que a vida me deu. Parceira desde a graduação, na pós, no mestrado e que será no doutorado também, se assim a sorte nos permitir. Com Bia tenho compreendido há tempos como é produzir afetos e ter bons encontros. Borboletar com você é algo que tenho amado fazer.

A João Paulo, meu namorado, cujo o caminho se cruzou com o meu em meio a essa jornada, também concluindo a sua dissertação, o seu mestrado. Meu companheiro de/para a vida, a quem pude recorrer em tantos momentos de angústias e receber apoio incondicional. Caminhemos, juntos, para superar os outros desafios que virão.

A querida professora Tânia Mara Guerra Frizzera Delboni por tanta sabedoria, cuidado e apoio ao longo de todo este percurso. Cabe salientar que Tânia é daquelas pessoas grandes, mas que a todos trata igualmente e que distribui gentileza por onde passa. Experimentar voos com a senhora foi uma das melhores vivências a que pude ter.

As professoras Janete Magalhães Carvalho, Ana Paula Patrocínio Holzmeister, Maria Riziane Costa Prates, Sandra Kretli da Silva pelas composições desde o período da qualificação, que foram tão valiosas para esta composição.

Aos professores Leonardo Rangel dos Reis e Noale de Oliveira Toja que aceitaram a este convite para compor a banca da defesa, possibilitando novos arranjos e conexões ao longo destes percursos de voos.

A minha amiga e pedagoga Rosangela Belisario, que sempre me acolheu como amiga e filha, partilhando seus conhecimentos e vida comigo, me ensinando todos os dias a me fazer uma docente diferencial.

A Viviane Vargas, amiga querida que o mestrado me deu e que segurou minha mão muitas vezes ao longo deste caminho.

A minha diretora Mirene Matos que tanto me apoiou no início desse processo.

Ao professor e amigo Roberto Geraldo que foi um grande parceiro e incentivador.

Aos professores da EEEFM “Dr. José Moisés” e o coordenador José Carlos, onde atuo como pedagoga, tão parceiros e amigos ao longo de todo esse percurso.

A todas as *criançasborboletasprofessoras* com quem encontrei-me ao longo dos *jardinsescolas*, com quem aprendi tanto e com quem pude trocar inúmeras experiências.

RESUMO

Esta pesquisa busca cartografar os encontros entre as crianças e as professoras a partir das enunciações infantis. Ao longo deste percurso de voo te faz um convite para borboletar em meio às fabulações de professorascriançasborboletas em dois jardinsescolas de ensino fundamental (séries iniciais) que ficam situados no município de Cariacica – ES. Apresenta-se como campo problemático a seguinte questão: de que maneira as enunciações infantis provocam nos movimentos de artistagem docente em meio aos currículos engendrados nos territórios do *jardimescola*? Como os professores produzem docências diferenciais, a partir do dever-criança, ao serem atravessados em seu borboletar no *jardimescola*? Assim, há o objetivo de cartografar os encontros entre *criançasborboletasprofessoras*, que potencializam a criação e atuam como elementos disparadores de currículos inventivos e artistagens docentes. Com Carvalho, Corazza, Deleuze, Guattari e Rolnik, busca-se nas descontinuidades elementos que compõem as imagens crianceiras e paisagísticas em transformação. Com tais autores é construída esta escrita e o pensar para além dos decalques e limites pré-determinados. Utiliza-se a cartografia como metodologia de pesquisa, de modo a acompanhar os movimentos de professoras e crianças na escola, registrando os afetos, anotando suas acepções e fotografando suas intensidades. Aposta nos movimentos de produção de sentido elaborados nos encontros, que engendram outros currículos e criam artistagens docentes.

Palavras-chave: Crianças; Artistagem; Fabulação; Currículos.

ABSTRACT

This research seeks to map the encounters between children and teachers based on children's utterances. Throughout this flight path, it extends an invitation to flutter amid the fables of teacher-child-butterflies in two elementary school gardens located in the municipality of Cariacica – ES. The problematic field is framed by the following question: In what way do children's utterances provoke movements in the artistic actions of teaching within the curricula developed in the territories of the school garden? How do teachers produce differential teachings, stemming from the becoming-child, as they are traversed in their fluttering in the school garden? Thus, the objective is to map the encounters between child-butterflies-teachers that enhance creativity and act as triggers for inventive curricula and teaching artistry. Drawing on Carvalho, Corazza, Deleuze, Guattari, and Rolnik, this research explores the discontinuities that compose the transforming images of childhood and landscape. With these authors, this writing is constructed to think beyond predefined templates and limits. Cartography is employed as a research methodology to trace the movements of teachers and children in school, documenting affects, noting their meanings, and capturing their intensities through photography. The research invests in the movements of meaning production elaborated in encounters, which engender alternative curricula and create teaching artistry.

Keywords: Children; Artistry; Fable; Curricula.

SUMÁRIO

1. ENSAIOS DE VOOS.....	10
2. PERCURSOS DE VOOS NÃO LINEARES.....	20
3. VOANDO POR ENTRE COMPOSIÇÕES: MOVIMENTOS DE REVISÃO DE LITERATURA	45
4. PERCORRENDO TRAJETOS COM A PESQUISA CARTOGRÁFICA.....	56
5. O BORBOLETAR DAS CRIANÇAS A IMPULSIONAR A INVENÇÃO DOCENTE.....	69
6. PERCURSOS DE VOOS: DE UMA DOCÊNCIA LINEAR A UMA DOCÊNCIA QUE INVENTA.....	99
7. REVERBERANDO O DEVIR-BORBOLETA.....	111
REFERÊNCIAS	115

1. ENSAIOS DE VOOS...

Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.

O privilégio insetal de ser uma
borboleta me atraiu.

Por certo eu iria ter uma visão
diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de
uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.

Daquele ponto de vista:

Vi que as árvores são mais
competentes em auroras do que os
homens.

Vi que as tardes são mais
aproveitadas pelas garças do que
pelos homens.

Vi que as águas têm mais qualidade
para a paz do que os homens.

Vi que as andorinhas sabem mais
das chuvas do que os cientistas.

Poderia narrar muitas coisas ainda
que pude ver do ponto de vista de
uma borboleta.

Ali até o meu fascínio era azul.

Manoel de Barros



Em meio aos muros do jardim, a borboleta finalmente se sentiu livre para alçar voos e percorrer os tantos trajetos vislumbrados junto às suas sibilhões. Ela não tinha um destino certo a chegar, não buscava um ponto final, mas desejava experimentar os percursos curvilíneos, os pousos, as decolagens, os altos e baixos ao planar em meio aos elementos encontrados ao longo do caminho. Ela desejava extrapolar os muros, sair e retornar ao jardim, usufruindo de sua liberdade, permitindo-se afetar pelos movimentos, como quem sente a vida pulsar diante ao acontecimento. À borboleta, interessava experienciar o encontro com outras borboletas, com as flores, com as joaninhas, com os besouros, as pedras, as lagartas, as folhas, com as abelhas, os fungos e tudo mais que habitava dentro e fora daquele jardim. A partir de suas experimentações ela percebia que já não era mais a mesma, tomada por si, por seus devaneios e pelas trocas com aqueles que cruzavam seus caminhos. Ela era borboleta, mas para além disso, sentia desde sempre o seu devir, o devir-borboleta, a pulsar em espirais, de forma rizomática, refazendo-se todos os dias a partir daquilo que se permitia experimentar. Não buscava estar completa, mas criar e experimentar para alçar seus voos e pousos. A borboleta descobriu-se artista e, “artistando”, poderia voar livremente e não ser capturada pelas redes que aprisionam. Ela criava e voava a partir e com suas invenções, com seus pares, dentro e fora dos muros que cercam o jardim ao qual habita – descobrindo-se, assim, borboleta-artista.

Figura 01 – Em busca de outros trajetos



A escola sempre foi sentida como território de imanência por mim, mesmo quando eu sequer sabia o que isso significava. Algumas das minhas melhores memórias se passaram na escola, nas relações vivenciadas, com os afetos tecidos em meio aos encontros ali experimentados. Construí lembranças que, até mesmo hoje, após alguns bons anos, são capazes de me afetar. Percebemos que não somos uno, não nos constituímos sozinhas, que o jardim não é composto apenas por uma flor ou uma borboleta ao longo da vida. Visto isso, a partir daqui escrevemos na primeira pessoa do plural, e convidamos o(a) leitor(a) à problematização em relação a uma escrita composta pelas subjetividades e multiplicidades, como proposta por Deleuze e Guattari (1995), reconhecendo a importância dos agenciamentos coletivos que afetam os corpos que adentram o espaço escolar.

Percebemos, assim, que esta escrita-composição se engendra na coexistência do virtual e atual, em movimentos de constituição do plano de imanência em meio aos movimentos aprendentes singulares. Concordamos com Deleuze (1997), ao dizer que as crianças sempre estão mergulhadas em algum meio atual que elas percorrem, pois elas vivem o mundo em forma de mapas, constantemente colorindo-os, invertendo e povoando-os. Recordamo-nos de sempre gostar de estudar, e da sensação de conforto no território escolar, pois ali vivemos inúmeras afecções. Na escola, habitávamos mundos diversos, éramos o que imaginávamos ser, íamos a qualquer lugar que o desejo nos levasse. Tudo em meio às fabulações, em meio às invenções, ligadas ao campo das emoções: “a emoção é o movimento virtual – mas real – dos movimentos atuais que se realizam no mundo” (LAPOUJADE, 2010, p. 27).

A escola era, para nós, território de devir, de afetos, pois as virtualidades se atualizam nas singularidades. Ainda que em desuso, na construção de um memorial para iniciar os registros de pesquisas, foram nítidas todas as vezes que construímos, desconstruímos e reconstruímos as ações tão necessárias para nossa formação docente, em especial ao longo do percurso realizado durante os dois anos de pesquisa e imersão nas bases teóricas aqui experimentadas. Por isso, pedimos licença e o/a convidamos a caminhar conosco diante das desterritorialidades, do

devir-borboleta e da artistagem docente¹ (CORAZZA, 2013) que pudemos experimentar nas nossas versões *criançaborboletaprofessora*², que nos permitiram e permitem trocar com as tantas outras borboletas que encontramos no *jardimescola*, em processos livres de voos. Devires tantos, estes, em períodos de tantas vivências. Enquanto *criançaborboleta*, experimentamos devires outros, que se compunham no plano de imanência, no plano da vida. Experimentamos o devir-criança com a força da invenção, da infância, da curiosidade, dos desejos. Experimentamos, também, o devir-artista, com o poder das invencionices crianceiras, da criação e do novo. Ainda, um devir-animal, seguindo tantos instintos, permitindo-nos guiar por eles, sem os receios habituais que a vida adulta nos implica, o que nos permite experimentar os voos e os trajetos encontrados ao longo do caminho, enfim, o borboletar, o devir-borboleta. Assim, como devir, entendemos que:

[...] devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64).

A primeira escola em que estudamos se chamava Cecília Meireles, em homenagem à poetisa. Com isso, aprendemos a amar poesias e também as músicas e, assim, tê-las como constituição nos mais variados momentos: de alegria, tristeza, empolgação, dor, êxtase... É nostálgico lembrar e curioso pensar que recordamos dos nomes de todas as professoras dos primeiros anos de estudos, desde a Educação Infantil até o que seria hoje o quinto ano do Ensino Fundamental. De todas, trazemos recordações, marcas, afetos, afecções, movimentos de bons encontros, daqueles que geram potência de vida. Nesse momento, com carinho, recordamo-nos daqueles que fizeram parte de nossas composições docentes. A escola sempre foi para nós um lugar de refúgio. Mesmo nos dias mais difíceis, quando algo não ia bem, era ali que queríamos estar. A escola era lugar de criação,

¹ Termo cunhado por Sandra Corazza.

² A escolha de escrever juntas e em itálico algumas palavras durante o texto vem do fato de compartilharmos a visão da Professora Nilda Alves de dar novos sentidos a termos até então entendidos como dicotômicos, mas que são complementares.

de expansão e de fuga também, pois, muitas vezes, as fabulações nos faziam encontrar, nas linhas moleculares, o que nos permitissem fugir para mundos outros, encontrar novos possíveis. A escola era lugar de devir, pois como *criançasborboletas* nos víamos voando livremente tal qual esses insetos buscam estar nos jardins, pensando, a partir de Deleuze (1997), que o devir não está ligado a um plano de formas, ao campo da idealização e da determinação.

Nossas vivências como criança, para além das experiências escolares, também nos atravessam. A partir de Larrosa (2002, p. 24), compreendemos que “[...] aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Recordamo-nos que em nossa casa havia um jardim, com muitas flores e grama chinesa. Como éramos apaixonadas por aquele lugar! Gostávamos de brincar com os nossos irmãos durante o dia e deitar na grama à noite para ver as estrelas. Nossa mãe plantava muitas flores coloridas e cheirosas. Havia, também, muitas árvores frutíferas - amora, carambola, mamão, goiaba, acerola, pitanga... Nosso pai nos ensinava os nomes das plantas, como se chamavam os pássaros e insetos que ali habitavam. Acostumadas com os insetos, não os repelimos, ao contrário, os chamávamos para nós. Uma das nossas lembranças mais fortes é que havia muitas borboletas, de espécies, formatos, cores e tamanhos diferentes. Aguardávamos sentadas ou permanecíamos de pé, paradas, esperando as borboletas pousarem sobre nós, e realmente acontecia. Nós, em nosso devir-criança, nos achamos muito especiais por isso. Afirmamos por muito tempo que éramos “encantadoras de borboletas”, nos divertíamos pensando que havia alguma relação singular entre nós e as borboletas para que elas se sentissem tão confortáveis para pousarem sobre nós. Agora, pensando bem, será que não seriam elas a nos encantar? Amávamos tanto aquele jardim, pois ele era mais um *espaçotempo* de fabulações para nós. Ali encontramos o nosso devir-encantadora-de-borboletas. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 18),

O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna.

Figura 02 – Borboleta no meu jardim



Fonte: Arquivo pessoal

A foto acima foi tirada, justamente, nesse jardim ao qual nos referimos. Ele já não é exatamente o mesmo das nossas recordações, afinal, passaram-se alguns anos. A grama chinesa já não ocupa o espaço, não seria possível deitar sobre ela novamente para ver as estrelas durante a noite, mas ainda há muitas árvores, flores e plantas, o que continua a atrair os insetos, pássaros e as borboletas. Nossos pais ainda moram na mesma casa, onde há o jardim. Essa imagem foi enviada pela nossa mãe, no ano de 2021. Sabendo ela o quanto gostamos de borboletas, resolveu enviar-nos essa imagem e jamais pensaríamos que ela faria parte desta composição. Além da foto, ela enviou um vídeo, onde a borboleta aparece mexendo suas asas calmamente, repousando sobre uma das plantas. O jardim continua sendo um santuário, de certa forma. Essa lembrança foi atualizada com o retorno ao mestrado e nas dobras³ encontramos as similaridades que existem entre a *criançaborboleta* e a *professoraborboleta*, tornando-a *criançaborboletaprofessora*.

O início das aulas do mestrado deu-se de modo virtual para a turma com a qual ingressamos, devido ao momento de pandemia causado pela Covid-19 e o

³ Pensamos o conceito de dobras a partir de Deleuze (1988), que aponta que estas representam uma forma complexa de interconexão entre diferentes dimensões do pensamento e da realidade. Na dobra, elementos se interconectam em um contínuo de possibilidades, a partir da multiplicidade, de modo que se desdobram e se entrelaçam.

isolamento vivenciado. Tempos difíceis, de contatos distantes, quando precisamos aprender a lidar com perspectivas diferentes de *aprenderensinar*. Sentimos falta do calor humano, de compormos os trabalhos em grupo juntos, de sentarmos para discutir os assuntos, de conhecermos os professores e colegas pessoalmente. Imaginamos que todos nós sentimos essas ausências de alguma forma. Independente disso, a oportunidade de entrar ou retornar à universidade, pesquisar, compor com nossos pares, encheu-nos de alegria. O primeiro período foi desafiador, mas uma oportunidade de (re)construção. Com a vacina, com a esperança de voltarmos para as nossas rotinas, ainda que aos poucos, retornamos para a modalidade presencial, resguardando-nos e tomando os cuidados necessários para nos prevenirmos.

Eis que chegado o dia do retorno, mesmo antes do início do semestre, marcamos a realização de um grupo de estudos e orientação. Chegamos cedo, estávamos ansiosas! E enquanto esperávamos as colegas e professoras, sentamos perto das árvores. Amamos a energia que a universidade tem. Amamos o verde, a arborização, as flores que despontam volta e meia, os frutos e os animais que ali vivem. As semelhanças e percepções não são mera coincidência, não é? Eis que ao sentarmos, nos deparamos justamente com uma borboleta que insistia em pousar perto de nós. A princípio, ficamos receosas, com certo medo de que ela assim fizesse. Por fim, ela pousou no forro do teto, sobre a nossa cabeça. E foi aí que nos lembramos daquela história anterior: que quando crianças, chamávamos e tentávamos atrair as borboletas para que elas pousassem sobre nós. Enquanto crianças nos permitíamos experimentar os nossos devires, não nos repelíamos e nos envolvíamos em meio às experimentações. Afetamos e nos permitimos afetar. Somos e nos transformamos a todo instante, em meio a mundos outros. Neste sentido,

Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universo. Devires animal, vegetal, molecular, devir zero (...). Isto é verdadeiro para todas as artes: que estranhos devires desencadeiam a música através de suas 'paisagens melódicas' e seus 'personagens rítmicos' (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 200).

Agora nós, enquanto adultas, a repelimos e demonstramos medo daquela borboleta que ali se encontrava. Fizemos então uma problematização do quanto nos endurecemos em nossos corpos adultos. As crianças vivenciam os devires,

enquanto nós, em nossos corpos adultos, nos engessamos e não nos permitimos experimentar os acontecimentos. Para além disso, nós nos perguntamos: de que forma, ou a que ponto, nos fazemos tão rígidos de maneira a não nos permitir afetar e ser afetados pelos bons encontros? Por que, enquanto adultos, repelimos e tentamos nos distanciar de nossos devires? Com isso, ficamos tentadas a esticar os braços, como fazíamos quando crianças, para tentar que ela pousasse sobre nós, invocar o nosso devir-encantadora-de-borboletas, mas o receio de parecermos um tanto ridículas aos demais que ali passavam, nos impediu. Mas essa borboleta, esses tantos afetos e afecções aqui revelados, nos levaram a problematizações e pensamentos que culminaram em composições para esta escrita, de modo que buscamos nesta encontrar novos arranjos, pois como afirma Schöpke (2012), quem escreve acaba por gerar um fluxo que não termina junto àquele que lê, mas a partir de um novo olhar que lhe permita permanecer em movimento, de modo que um escrito não se fecha em si mesmo, mas mantém-se vivo a partir de forças externas, das conexões.

Figura 03 – Primeiro dia de aula presencial - UFES



Fonte: Arquivo pessoal

Foi assim, mediante tantas dobras e redobras, que a *criançaborboleta* e a *professoraborboleta* se encontraram e experimentaram afetos, neste encontro virtual. Segundo Deleuze (1991, p.17), “[...] o menor elemento do labirinto é a dobra [...]”. Podemos pensar, portanto, que o labirinto seria o *jardimescola*, e que esse

encontro se deu, justamente, por meio das dobras e redobras. Mundos outros possíveis, que foram e são produzidos através das dobras. A *professoraborboleta* percebeu que havia muito a aprender com a *criançaborboleta*. Entendeu que, na verdade, era *criançaborboletaprofessora*. E que quando se permitia vivenciar seus devires, encontrava em sua liberdade, potência de vida. Encontrou-se com seu devir-criança, com o seu devir-borboleta. Com isso, nos colocamos a pensar, com Gonçalves (2019, p. 121):

[...] a criança cronológica, um dia, tornar-se-á adulto e enquadrar-se-á nesse agenciamento maquínico de subjetividades que a sociedade e as instituições nos impõem. O devir-criança, porém, é a resistência a esses agenciamentos. São movimentos fáceis e intensos para as crianças, mas difíceis para os adultos. Em contrapartida, o devir-criança sobrevém ao adulto, que ri do inesperado, afeta-se por signos simples, passa a cartografar outros modos de existência, contagia-se pelas virtualidades das crianças e atualiza-a em uma vida imanente. O devir-criança é o próprio Minotauro que se recusa a sair do labirinto e, ao encontrá-lo, ao invés de sair correndo, abraça-o, contagia-se com a sua potência. Permite-se afetar e ser afetada pelos encontros, pelos trajetos moleculares, cria linha de fuga e fabuloinvenções.

Na escola, encontramos várias *criançasborboletasprofessoras*, com seus desejos, permitindo-se aos seus devires. Somos afetados e afetamos, a todo instante, em meio aos movimentos experimentados coletivamente. Hoje, como docentes e pesquisadoras em constituição, buscamos escrever sobre o que nos atravessa na escola, pelas potências docentes criadoras, nas relações experimentadas neste território e, também, para além dela, diante os bons encontros que nos afetam, pela vida, afinal, como aponta Schöpke (2012, p. 18):

Como afirma Deleuze, não há um pensador que não seja ele mesmo, um criador de conceitos, um criador de “novos mundos”, um criador de “uma nova existência. Afinal, de que valeria o pensamento se ele não arrastasse consigo a vida, se não a transformasse, se não a recriasse continuamente?

Nos questionamos, com Delboni e Gonçalves (2019, p. 60), “[...] o que provoca o nosso pensamento, jogando-o ao vento, fazendo proliferar ressonâncias? Como a invenção conceitual, as criações singulares são capazes de produzir acontecimentos, criar devires, a partir dos agenciamentos coletivos de enunciação? As afecções tecidas enquanto crianças, as tantas recordações e memórias produzidas nos encontros vividos por nós, com as outras crianças e também com as

professoras, a criação, nos fazem dialogar sobre a potência e a força dos agenciamentos coletivos. Compomos com Corazza e Tadeu (2003, p.72), ao dizerem que um agenciamento “[...] não se trata apenas de uma questão de soma, mas de um encontro ou de composição”. Isto nos faz pensar sobre a importância de experimentarmos viver a infância da docência, vivenciarmos um fazer docente que se constitua nas relações com as crianças, impulsionado e produzido em um devir-infância, uma força revolucionária, que instaura possíveis movimentos, singularidades. Fomos atravessadas por estes encontros que nos permitiram, ainda crianças, vivenciar bons afetos e, assim, gostaríamos que fosse também para os estudantes e professoras que experimentam devires no território do *jardimescola*. O que pretendemos dizer é que foram os acontecimentos e seus afetos que nos trouxeram até aqui.

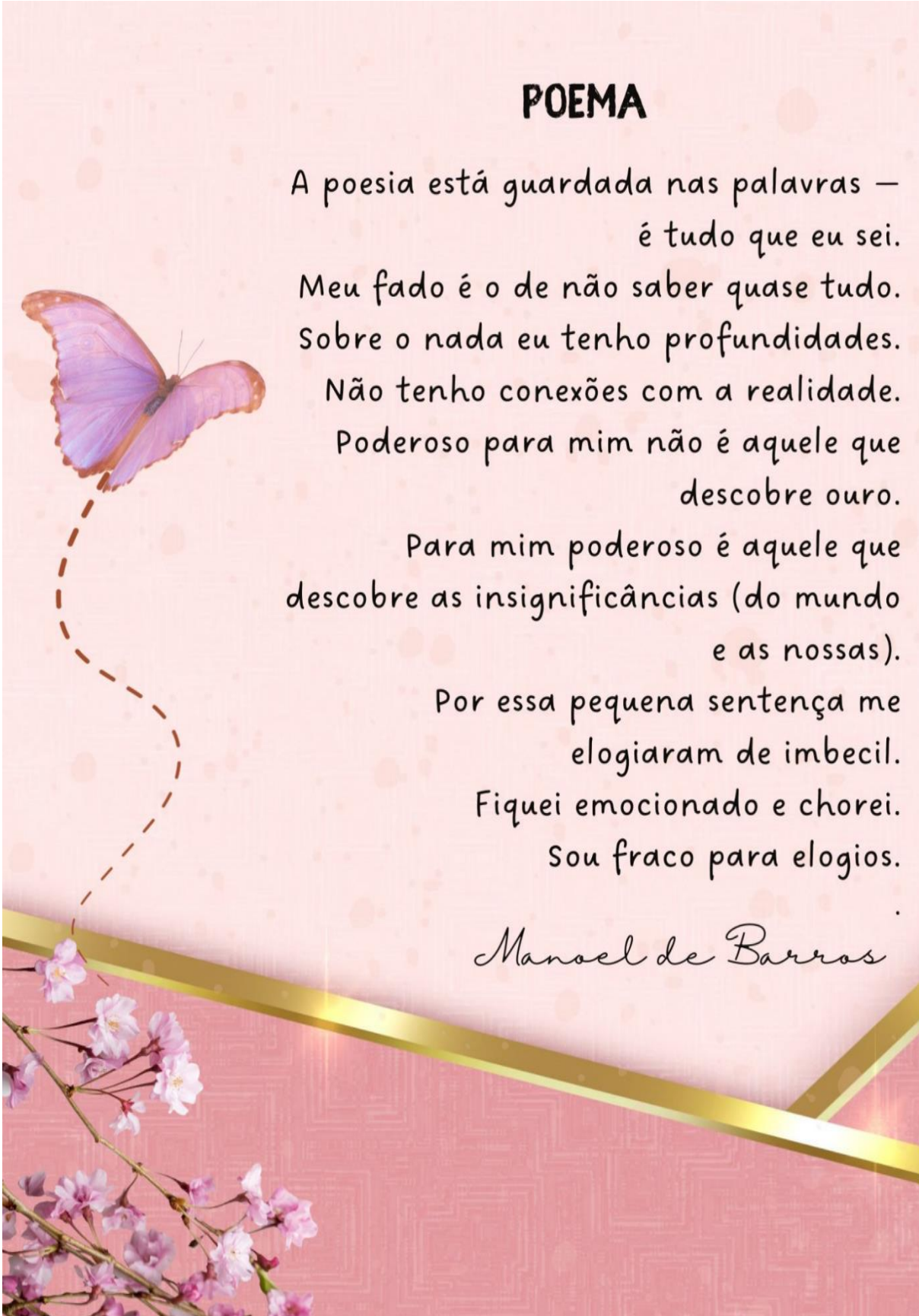
Portanto, buscamos um olhar sensível em meio a esta escrita, numa aposta na formação docente que se reinventa mediante a Diferença⁴ e reconhece nas enunciações infantis potência disparadora para tal. Diante disso, indagamos: quais acontecimentos afetam professoras e crianças, *criançasborboletasprofessoras*, em seus voos no território escolar? Quais agenciamentos têm sido produzidos pelos sujeitos em meio aos seus voos e pousos no *jardimescola*?



⁴ Pensamos este termo a partir de Deleuze, pois esse é um pensador da diferença, das singularidades. Para tanto, é necessário imergir em suas ideias e composições com outros estudiosos para compreender os motivos pelos quais apenas uma ruptura com a representação clássica pode liberar o pensamento de sua função cognitiva e transformá-lo em uma potência criadora (SCHÖPKE, 2012).

2. PERCURSOS DE VOOS NÃO LINEARES

POEMA



A poesia está guardada nas palavras —
é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que
descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que
descobre as insignificâncias (do mundo
e as nossas).
Por essa pequena sentença me
elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.

Manoel de Barros

Adentramos mais uma vez à escola. A escola que, geralmente, é um lugar tão familiar pela frequência com que nós, professoras, nos fazemos presentes e atuantes, mas, ao mesmo tempo, a escola que soa, em outros momentos, com tanta estranheza. Estranheza daquilo que não nos é comum, daquilo que nos atravessa, daquilo que nos afeta. Procuramos, costumeiramente, encontrar familiaridade e, com isso, muitas vezes, não nos permitimos encontrar nas subjetividades compostas e expostas nos cotidianos escolares os afetos tecidos. Com Carvalho e Roseiro (2019, p.14) podemos romper com esses pensamentos ao provocar que, “no cotidiano escolar, os clichês precisam ser sacudidos [...] buscando novos mundos possíveis e/ou novas possibilidades”. Acreditamos na escola como um lugar da diferença, afinal, “produzir diferença é criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso” (CARVALHO, 2012, p. 8).

Adentramos mais uma vez à escola, e desta vez com outros poros de recepção: aqueles de quem busca nos encontros experimentados, nas conexões criadas, nos afetos e afecções emergidos, enxergar para além das opacidades. Poros que percebem as linhas de fugas, as linhas de resistência traçadas em meio aos currículos engendrados neste território de imanência. Poros de recepção que oportunizam cartografar os agenciamentos curriculares tecidos nas redes de criações cotidianas com crianças e professoras.

Desta vez, adentramos à escola como quem adentra a um jardim: dispostas a acompanhar as nuances de cores, as texturas percebidas, os sentidos produzidos, as relações e composições tecidas entre os sujeitos e os elementos daquele espaço. No jardim, é possível encontrar múltiplas espécies, diversos seres interagindo entre si, numa cadeia que pulsa vida. Encontramos, dentre tantos outros: as joaninhas, os besouros, as minhocas, as lagartas, as flores e as borboletas (todos com suas mais variadas cores, aspectos e formatos).

Nos encontros traçados na escola, nesse *jardimescola*, buscamos entrar em relação com as conexões em meio às próprias crianças entre si e entre elas e as professoras, compreendendo com Schöpke (2012) que a nossa potência é aumentada a partir de todo bom encontro e que a liberdade deve ser pensada como força para provocar tais encontros. Adentramos ao *jardimescola* com a intenção de despir-nos de verdades, e tampouco estamos à procura de respostas finais para as

tantas perguntas que nos fazemos. Procuramos nos encontros, os afetos tecidos nas redes de conversações (CARVALHO, 2009), entre linhas molares, moleculares, de fuga e resistências, e também os agenciamentos coletivos de enunciação que movimentam pensamentos de crianças e professoras. Somos cartógrafas.

[...] o cartógrafo, ao traçar caminhos pelas linhas intensivas que compõem o plano de imanência do *labirintoescola*, precisa estar atento às linhas que nos constituem e colaboram significativamente para problematizar o movimento do labirinto, a saber: as linhas molares, moleculares e linhas de fuga. Embora diferentes, estão em constante relação. Não é possível separá-las, ou seja, assim como um rizoma, estão em constante relação e conexão, criando processos de desterritorialização e reterritorialização. (GONÇALVES, 2019, p. 28)

Figura 04 – Linhas e Forças



Fonte: Canva - IA

As linhas duras nos remetem à normatização, enquadramento, à ordem. São duais, desconsiderando, assim, nuances, variações. Segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 67), “[...] nelas tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, bem como a passagem de um segmento a outro”. Apresentam-se de

maneira dominante e controladora, de modo a enrijecer o pensamento⁵ e estratificá-lo, influenciando, ainda, para o estancamento do desejo, em alguns casos.

Para Deleuze e Guattari (1996, p. 76), como “[...] indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem”. As linhas são elementos constitutivos das coisas, dos acontecimentos. Cada coisa apresenta a sua geografia, a sua cartografia. Numa pessoa, as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestadas e cria, são o que a tornam interessante (DELEUZE, 2008, p. 47). Ainda seguindo esse pensamento, as linhas moleculares são mais flexíveis, mais maleáveis, escapando ao controle e permitindo-se a um fluxo mais fluido, rizomático, sem pontos de início ou fim, centros ou eixos que determinem estratificações constantes ou segmentarização extrema.

Esses segmentos ocorrem nas micropolíticas, avançando de forma menos rígida e determinista. As linhas molares se compõem de elementos rizomáticos, como mencionado, de maneira horizontalizada, em devir, o que as coloca em constante movimento. A multiplicidade desses elementos e dessas relações nos permite ser atravessados, nos conectar a outros pontos e, até mesmo, traçar novas linhas e/ou novas conexões. Há uma busca na docência-pesquisa em apresentar-se de maneira rizomática, rompendo com as determinações de início e fim, com pontos interligados e conectados entre si - o que difere da perspectiva arbórea das pesquisas contextualizadas pela modernidade. As práticas escolares põem nosso pensamento em movimento a todo instante, com os desdobramentos e experimentações provocados pelos encontros com as crianças.



⁵ Abordamos o conceito de pensamento, de modo a trazê-lo distante da ideia de representação. Quando assim, associado à representação, ele acaba por ser “reconhecimento”. Trazemos o pensamento a partir do rompimento com a representação clássica, assim, possibilitando atingir potência criadora, a partir da diferença (Schöpke, 2012).

No jardim escola as crianças borboletas brincavam. No pátio, algumas estavam deitadas no chão e usavam jogos; outras se colocavam sentadas e utilizavam os brinquedos disponíveis; enquanto estas dialogavam, aquelas brincavam com as mãos, cantando. Uma em especial nos chamou a atenção: uma menina chamada Stephanie (nome fictício) manipulava em suas mãos vários elementos que não eram propriamente brinquedos (ou assim nós pensamos, com nossa percepção limitada). Nos aproximamos devagar, tentando acompanhar os seus movimentos. Ela tinha em suas mãos algumas canetinhas esferográficas, de várias cores diferentes. Então pudemos compreender melhor que a garota brincava com as canetinhas como se fossem personagens de uma narrativa que criara. Ouvindo sua história havia o Pai, a Princesa, o Príncipe, a Amiga, dentre outras figuras inventadas em meio a seus devires. Percebemos outras crianças a convidando para brincar com os outros brinquedos ou brincadeiras com as quais se divertiam, mas ela se recusava, alegando já estar brincando. Em um determinado momento um garoto, Luís Fernando (nome fictício), lhe perguntou o que ela estava fazendo e a menina o respondeu, explicando-lhe. Ele tratou com naturalidade e se retirou. Resolvemos nos aproximar e dialogar com a criança, no intuito de nos permitirmos aos afetos gerados naquele bom encontro. Perguntamos a ela do que estava brincando e recebemos a resposta: de “historinha”. Continuamos: ali na caixa há umas bonecas, você não gostaria de brincar com elas? Ela calmamente respondeu que não, que preferia brincar com suas canetinhas. Questionamos, ainda, se ela sempre brincava de historinha, ela disse que era uma de suas brincadeiras preferidas.

— Em casa eu sempre brinco de historinha com a minha irmã, tia. Sabe, eu não tenho muitos brinquedos, não tenho bonecas não, então a gente usa as

canetinhas que a gente ganhou, os lápis de cor, e é quase a mesma coisa. É muito legal! Você quer brincar?

Engolimos a seco a realidade que representava aquela resposta, para além da fabulação e dos devires aos quais se permitia aquela menina e começamos a brincar com ela, conforme nos ensinava. Stephanie brincava demonstrando familiaridade com os elementos, com as narrativas que criava. A menina demonstrava em suas invenções, novos modos de construir suas enunciações, nos ensinava também a artistar.

A garota encontrava nas linhas de fuga, outros modos possíveis para existir e resistir a tudo aquilo que busca nos aprisionar e nos capturar.

Figura 05 — Canetas e Fabulações



Fonte: Arquivo Pessoal

As linhas de fuga são linhas de ruptura, que produzem subjetividades que nos permitem escapar das estruturas rígidas de controle e poder. Nas linhas de fuga são criadas conexões, novos arranjos, em meio ao devir. Estão sempre em movimento, distanciando-se dos engessamentos e da linearidade extremos, inerentes aos processos de estratificação, de padronização, afinal, o devir não está na correspondência de relações, tampouco ele é uma imitação, semelhança ou, em última instância, uma identificação (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Crianças e professoras são atravessadas por todas essas linhas, a todo instante. Outras linhas são criadas, outros campos de composição a partir do acontecimento. O conhecimento é tecido, também, por meio das dobras e dos processos de resistência. *Criançasborboletasprofessoras* criam outros modos de fazer escola, produzem subjetividades, encontram escapes que as permitam romper com as estruturas estratificadas, construindo e reconstruindo o *jardimescola* a partir de cada encontro experimentado, permitindo-se afetar e afetando com seus devires e artistagens.

Buscamos dialogar sobre a docência e os modos de se fazer docente a partir da Filosofia da Diferença:

[...] o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa. Entretanto, não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu próprio potencial de variação contínua e crítica, assim, o conceito Docente e a forma docente. Desenvolve traços fugidios do seu *ensinartistar*, por meio de XX devires (CORAZZA, 2008, p. 92).

Os *jardinsescolas* que movimentam o nosso pensamento em pesquisa estão situados no município de Cariacica, no Espírito Santo. Realizamos a pesquisa em duas escolas municipais. A princípio concentraríamos nossos voos em apenas uma, mas devido à logística da própria escola com sua organização, além do prazo de pesquisa em campo que havia sido comprometido pela pandemia causada pela Covid-19, aceitamos o convite de uma das professoras que atuava em ambas as unidades e iniciamos nossos movimentos. Fazemos esse convite a você para adentrarmos, juntos, a estas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), de

maneira que nos permitamos experimentar e sentir, nestas andanças, os afetos vividos e experimentados nesses territórios, afinal, como diz Carvalho (2012), na escola, como em qualquer outro *espaçotempo*, aprende-se experienciando. Por sua vez, se tratarmos que o aprender envolve a experiência, esta manifesta-se em atos de pensamento. É por este exercício do pensamento que uma criança se abre para a possibilidade de novas formas de expressão do pensar.

Figura 06 – *Jardimescola*



Fonte: Arquivo Pessoal

Percebemos nos movimentos criancieiros certa similaridade com as cintilâncias das borboletas, que são únicas, cada uma se constituindo à sua maneira. Se nos permitirmos admirá-las, sem a pressa habitual com a qual, muitas vezes, nos permitimos passar pela vida, poderemos perceber que até as borboletas da mesma espécie trazem consigo as suas singularidades. Seja o formato e o tamanho de suas asas, seja o efeito de suas cores mais ou menos fortes, seja o seu tamanho, seja a forma única como traçam o seu voo. Dito isso, será que podemos associar as borboletas com as crianças, com suas singularidades repletas de potências inventivas que se permitem escapar pelos mundos e pelos jardins? Podemos, ainda, associar as professoras às borboletas, ao permitirem-se experimentar seus devires, criações e inventividades? Não poderíamos relacionar as borboletas às

crianças e professoras, que se lançam em suas fabulações, experimentando outros trajetos e caminhos pelo *jardimescola*?

A força deste trabalho não está em acompanhar as crianças e professoras em etapas ou em fases, como as borboletas que se desenvolvem em seu processo de metamorfose. Buscamos acompanhar a forma rizomática com a qual se desdobram as aulas, pela perspectiva da Diferença. Buscamos, ainda, entrar em relação à maneira com a qual os enunciados crianceiros habitam a infância e o devir-infância que transpassa os corpos docentes, assim como o borboletar. Conforme Kohan (2007), a infância não costuma ser pensada pelo devir, mas pelo tempo do relógio, o que é um erro pois esta não se refere apenas ao aspecto cronológico. Deleuze e Parnet (1992, p.66) afirmam: “Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos”. Não temos a intenção de quantificar ou mesmo qualificar, ou ainda encontrar resultados definidos ou definitivos para nossas perguntas, mas há a intenção de que, com elas ou a partir delas, nos coloquemos a acompanhar os movimentos inventivos no *jardimescola*. Não estamos interessadas em encontrar métodos que nos indiquem precisão, o que é correto ou incorreto, nem nos preocupamos em avaliar a infância. Longe disso. Como pesquisadoras, nosso objetivo é voar sob a perspectiva da diferença, estar atentas às intensidades, sem nos prendermos a padrões preestabelecidos, acompanhar outros modos de se fazer docente, em devir.

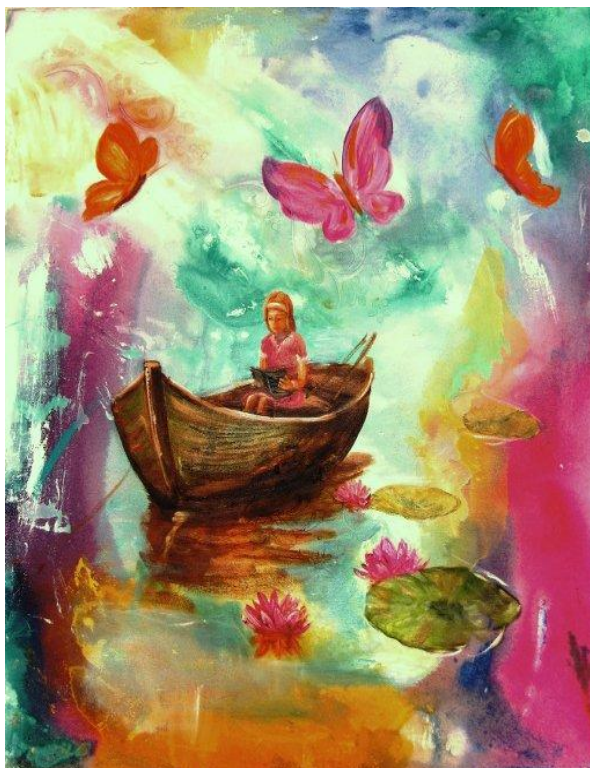
Assim, a atividade docente configura-se como um movimento do pensamento que se permite afetar pelas forças do fora e, ao sofrer os impactos do atravessamento dessa diferença, busca compreender as relações educativas que produzem alegria, ampliando a condição de pensar e agir na docência e as forças que nos escravizam a meros tarefeiros (GOLÇALVES; HOLZMEISTER, 2022, p. 46).

Queremos nos colocar, também, em devir, compreendendo que o devir se dá no encontro, nas relações com algo ou com outro alguém. “Devir não é metafórico, não se dá na imaginação, nem diz respeito a um sonho, uma fantasia. O devir é real” (MACHADO, 2009, p. 213). O devir é deslocamento, movimento, povoamento, ruptura, fissura, bifurcação, invenção. Deleuze (1997, p. 64), nos auxilia a compreender, quando diz:

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais

instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.

Figura 07⁶ – Sonha Carolina
Artista: Nequitz



Fonte: www.nequitz.com.br/obras/borboletas

O que seria, portanto, o devir? De que maneira podemos experimentar os devires em meio ao *jardimescola*? Argumentamos que *professorasartistas*, *professorasborboletas*, carregam consigo devires e, para além disso, movimentos desencadeadores de devires. Quando estudam, pintam, compõem, escrevem, ensinam, pesquisam, orientam, elas têm a potência dos devires como objetivo (CORAZZA, 2013). Disparados por suas afecções, aprendem a exercer um devir-simulacro, de modo a extrair partículas no plano de imanência e transformando-se em outros educadores, em outras professoras e artistas, diferentes daquilo que já foram e são. Carvalho (2012) pontua que um professor inventivo não configuraria um território escola engessado por linhas molares, mas produziria zonas de interface

⁶ As obras de arte ou imagens artísticas selecionadas para compor esta escrita dialogam com a temática, de modo a produzir afetos e afecções, além de enunciar sentidos a partir das problematizações propostas.

multidimensionais com contextos outros da vida. Em um processo de produção de devires, o docente da diferença encontra outras formas de se constituir professor, permitindo-se afetar pelo Acontecimento, permitindo-se experimentar as afecções surgidas em meio ao bater de asas na escola, em um devir-simulacro:

Assim, devir-simulacro é o próprio processo do desejo de educar. Isto é, a partir do educador que é; dos fundamentos, metodologias, pedagogias que aprende; de como sabe exercer a profissão; o professor-artista entra na zona de vizinhança – que marca o pertencimento a uma mesma molécula, independentemente dos sujeitos e das formas – do desejo, ou em sua co-presença, entre as partículas extraídas do que carrega em si e que não mais pertencem ao que ele é, ao que possui, a como ensina (CORAZZA, 2013, p. 26).

As borboletas, ainda que com seus corpos e asas tão frágeis, exprimem intensidade e força. Elas se distanciam da linearidade regular, não se importando com as curvas, voos e voltas que farão durante os trajetos. Não seriam assim também as crianças? Consideradas frágeis, mas que são capazes de entregar tanta força no que acreditam e naquilo que fazem. Tão intensas a ponto de viverem os momentos em devir, em meio às suas enunciações⁷ e fabulações, transbordando singularidades em seus movimentos. Assim como as borboletas, as crianças vivenciam os voos e os trajetos sem se abalar pelas curvas e voltas a serem experimentadas. O borboletar das crianças enche o *jardimescola* com os afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2016), através de seus ruídos e até mesmo de seu silêncio, por meio de suas expressões inquietas e também por sua quietude, mediante o seu devir-infância. Não seriam também borboletas as professoras, em seu devir-criança, ao se distanciar daquilo que as captura, daquilo que as tenta aprisionar?

Dentre as tantas singularidades das borboletas, algo curioso nos chamou atenção: elas apresentam pés gustativos, ou seja, sentem os gostos através de seus pés. Permitem-se tocar e sentir os sabores experimentados em cada contato com as flores; cada contato do toque as permite vivenciar novos afetos. Permitem-se a aproximação para despertarem sentidos. Assim, também, não seriam as crianças? Elas se abrem a passear pelos jardins, até mesmo por aqueles que habitam em suas

⁷ Trazemos a enunciação como uma forma de se expressar, a partir de Deleuze (1988, p. 65), “o enunciado é produzido por um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos”.

fabulações, permitindo-se lançar ao novo, ao desconhecido, rasurando seus anseios, saboreando-os através de seu toque. Poderíamos dizer que experimentam o *jardimescola* com seus pés gustativos também? Elas também se permitem aproximar de modo a despertarem sentidos e saborear outros possíveis. Para Deleuze (2011, p. 75), “[...] o sentido não é nunca princípio ou origem, ele é produzido. Ele não é algo a ser descoberto, restaurado ou reempregado, mas algo a produzir por meio de novas maquinações”.

Esse borboletar das crianças, (con)fabulado em seu devir-infância pela arte de desenhar suas experiências criancieiras, cintila através das enunciações infantis que preenchem e criam territórios no plano de imanências. Seus percursos de voos geram afetos e afecções que engendram novas possibilidades de se fazer docente. Ao pensarmos nas relações ocorridas entre os corpos de crianças e professoras, há uma conexão de fluxos que acabam por traçar os próprios caminhos para a aula. É um devir que culmina na produção de vida, engendrada em meio à força de um coletivo, extraída do processo de individuação do sujeito. As crianças e as professoras se encontram em meio ao desejo de criação de mundos, de forma que ao brincarem com seus conhecimentos agenciam o pensamento coletivo e criem um corpo-coletivo-afetivo que quer, também, fabular currículos (GONÇALVES; HOLZMEISTER, 2022).

O borboletar das crianças atravessa as professoras no *jardimescola*, de forma que elas se lancem também em busca do novo, sem se preocuparem com as curvas realizadas durante o trajeto. A fabulação desconhece limites, não se priva, se lança ao desconhecido sem temor. Assim ocorre também conosco, como docentes, ao nos permitirmos entrar em relação com o nosso devir-criança num processo constante que desliza por fluxos inventivos produzindo subjetivações e sentidos outros. Não há aqui a sugestão ou mesmo a pretensão de nos tornarmos crianças novamente, ao buscarmos o nosso devir-criança, pois com Kohan (2007, p.96) compreendemos que este é “[...] uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma criadora”. Com isso, nos questionamos: como cartografar as singularidades do devir-criança em meio aos engessamentos e padronizações que são impostos a todo instante no território escolar? Seria possível criar outros modos de se fazer escola a partir da abertura dos territórios e desterritorialização destes?

Cotidianamente somos atravessados por forças com as quais tecemos e que acabam por influenciar em nossas experiências e, conseqüentemente, em nossas produções docentes. Na escola, os encontros com as crianças (por entre as crianças, a partir das crianças, pelas crianças) formam currículos múltiplos, a partir de redes e conexões que se estabelecem em seu mundo particular e com mundos diversos. Poderíamos pensar os currículos tais quais os rizomas, que com suas germinações brotam, se engendram por todos os lados, sem início ou fim pré-determinados? Tais afetos e afecções impregnam de sentidos e significados redes de subjetividades, que se colocam aquém-além do sistema de significância das linguísticas. Com Paraíso (2015, p. 50), pensamos “[...] um currículo como espaço de possibilidades e como um território onde as forças podem ‘deformar’ as formas de um currículo, instaurando um movimento que é fundamental para o aprender”. Portanto, procuramos compor novas forças através dos diálogos e formas, a partir da diferença, de fomentar outros modos de se pensar e fazer os currículos. Com Delboni e Gonçalves (2019), nos pomos a pensar sobre a convocação do corpo para a invenção de um currículo vibrátil, afetivo e poético, um corpo em movimento que se faz vibrante no coletivo, engendrando uma ética e um estética de vida. No convite à experimentação de uma escrita-pesquisa-curriculo, surge uma provocação, na busca por intensificar as linhas de fuga, na tentativa de operar sobre um currículo que resista ao que busca aprisioná-lo, que se invente em modos e se descubra como potência e pura imanência. “Que se combata as forças paralisantes e crie” (DELBONI; GONÇALVES, 2019, p. 60). Com isto, questionamos: quais efeitos disparados em redes de afetos e afecções perpassam o *jardimescola* e buscam, no *espaçotempo* e nas dobras, outros modos de *aprenderensinar* potencializadores da realização de currículos inventivos?

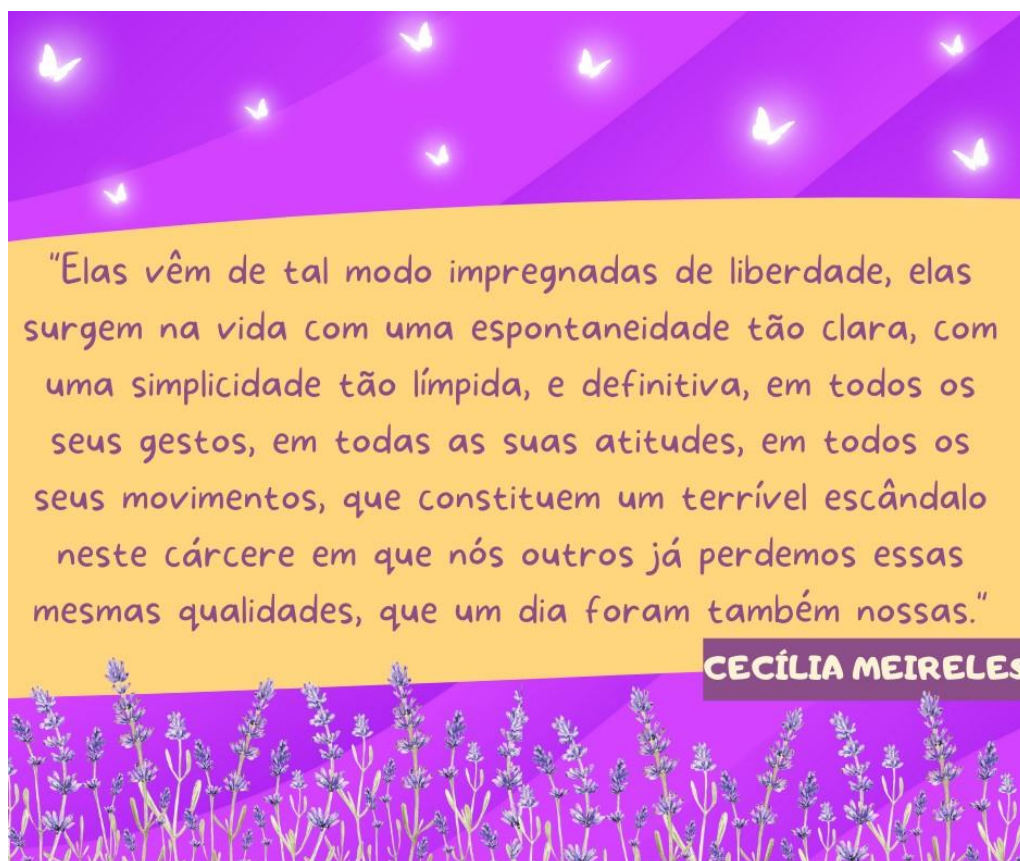
Os currículos compõem um campo em constante disputa e a busca por conceituá-lo, há muito, faz parte de inúmeros jogos de poder, pois conforme Carvalho (2012, p.15), “[...] fazer currículo não é um ato neutro, mas um ato de comprometimento derivado de perspectivas *teóricopráticas* dos que o concebem e vivem”. Assim, segundo Macedo (2017), mesmo dentro ou fora da teoria curricular há muita disputa sobre os resultados previamente definidos, que deveriam ser produzidos e entregues, a partir de metas e/ou objetivos traçados para os espaços educacionais.

[...]por que alguns propõem, e outros aceitam, que o currículo é um conjunto de conteúdos selecionados e organizados para serem ensinados? Por que alguns propõem, e outros aceitam, reduzir a experiência escolar ao ensino quando tanta-coisa bonita, além de também bonita aprendizagem, acontece no dia a dia da escola? (MACEDO, 2017, p. 20-21).

Para muitos, o currículo passou a ser entendido como uma normativa para ensinar e aprender – aqui dito de forma separada, de maneira a fazer uma distinção bem explícita entre quem ensina e quem aprende, o que deve ser ensinado e o que precisa ser aprendido, o que deverá ser alcançado e os resultados a serem obtidos. Mas, por que os currículos precisam estar aprisionados em formas, atados por regras impositivas? De que maneira subverter essa lógica para produzir um currículo que seja, como propõe Paraíso (2015, p. 55), “[...] feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida”? Um *currículo-invenção* é criado em meio às intensidades, nas multiplicidades dos acontecimentos, em meio à força dos coletivos, de modo a resistir àquilo que busca nos capturar e encontra, nas fissuras, formas de escape para este corpo. Com Delboni e Gonçalves (2019, p. 61) questionamos: “[...] existiria, como campo de possibilidades, o agenciamento de linhas de fuga na criação curricular que atuaria como máquina de guerra?”. Ainda com as autoras, ousamos pensar para além da máquina abstrata, a escola, na convocação que transita pelo campo do possível, vindo a pensar em currículos que se componham como máquinas de guerra para intensificar o desejo coletivo de produção de outros modos de *serestar* aluno, docente, escola e currículo.

A infância, pensada no sentido invencionista das experiências crianceiras, é uma condição de pensamento a partir da diferença, intensificada pelos devaneios de um mundo em que se pode ser o que se quiser, de objetos e seres que se transformam em mágicos e mudam em um estalar de dedos. Uma condição repleta de arranjos e desarrajos, de construções e desconstruções, de práticas de linguagens diferenciais que ampliam os sentidos do ser e/ou fazer, fazendo surgir mundos que as crianças, artistas, loucos e aventureiros podem fazer *verouvirsentir*. Concordamos com Carvalho (2012, p. 20) ao apontar que: “[...] a infância deveria ser considerada como a intensidade de tempo e/ou abertura para o ‘inesperado’ que crianças e adultos, pessoas, grupos e instituições portam no tempo em que habitam e que os habitam[...]”. Quanto à escola, quais outras maneiras de pensar as

infâncias em meio a esse território? Seriam elas, as crianças, capazes de subverter a lógica, de modo a engendrar currículos que escapem das formas que aprisionam o corpo e o pensamento, abrindo novas possibilidades de *serexistir* no território escolar?



O plano de imanência é o plano da vida, em que processos são tecidos nos percursos pelos quais nos permitimos viver, assim como as crianças que se enredam num movimento de fluxos e linhas que nos impulsionam a percorrer os jardins e saborear as flores, pois uma vida é imanência e não permite confinamentos. As experiências criancieiras nos dizem de um mundo mais estendido, com possibilidades mais intensivas, demonstrando seu estranhamento quanto às maneiras de produzir significados que insistimos em implicar para a vida. A forma como conseguem transgredir a realidade, a intimidade que criam com o que as rodeia, permite que se distanciem da linearidade regular e transformem seus mundos em outros mundos e os signos em signos outros. Elas não se limitam ao ponto de chegada, experimentam os percursos, sem predefinição do que encontrarão pelos caminhos.

São esses paradoxos que compõem as experiências de linguagens das crianças que nos impulsionam a pensar. Essa direção produz uma tensão positiva no encontro educativo levando-nos, como docentes, a produzir outros modos de atuação capazes de acolher essas produções discursivas e reconhecer as enunciações infantis em sua pluralidade de sentidos. Delboni e Gonçalves (2019) apontam as práticas discursivas e os agenciamentos coletivos de enunciação como acontecimentos que produzem uma nova existência, novas conexões com os devires minoritários, o que implica uma política e provoca uma multiplicidade de linhas, curvas, (des)caminhos e invencionices. “Há linhas de fratura, de ruptura, descontinuidades, pois o campo é aberto como um rizoma” (DELBONI; GONÇALVES, 2019, p. 61). Isto também nos leva a artistar, a exercer a artistagem docente em meio às nossas práticas, impulsionadas pelo devir-infância.

A artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional. Dimensão, para a qual, não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre: materiais, ruídos, acontecimentos (CORAZZA, 2008, p.101).

Leva-nos, ainda, a reconhecer novas maneiras de afetar-nos pelos encontros e permitir-nos borboletar junto às crianças, em meio a currículos engendrados em movimentos rizomáticos, por entre fluxos que se tecem na imanência da vida. Assim, propomos, em conformidade com Deleuze e Guattari (1995, p. 36): “Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades. Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado!” A partir de Corazza (2013) fazemos a seguinte problematização: como é possível produzir a artistagem docente? Como o professor-artista tem resistido às prescrições e padronizações, de modo a exercer uma docência diferencial?

É necessário compreendermos que ao artistar, não significa que o docente abandone as intencionalidades, se distancie do planejamento. A artistagem docente requer preparo, intenção, criação, ação, invenção. Ao criar, o docente busca fugir da captura, rasurar os mapas decalcados, distanciar-se dos moldes representacionais. Gonçalves e Holzmeister (2022, p. 45) afirmam que:

Ao abordarmos a aula como um encontro intensivo entre os corpos, aberto às diferenças que sejam produzidas por forças das vibrações dos corpos, não tratamos aqui de um espontaneísmo ou improviso, embora haja mesmo um improviso na aula. Contudo este não nasce de uma ação produzida ao acaso, e sim de um cuidadoso preparo para esse encontro-aula-acontecimento. Um longo preparo que nos permite, no instante do encontro com o signo, criar um sentido inédito para a aula. Assim, preparamo-nos para o encontro com as forças diferenciais, com as franjas soltas que se conectem com as outras aberturas desejantes, instaurando um campo problemático no qual a aula se desdobra.

Figura 08 – Criançasborboletas nos convidam à artistagem



Fonte: Arquivo Pessoal

Engendrar, encontrar e acompanhar os movimentos, sejam eles de tristeza ou de alegria, de juventude ou de velhice, talvez de ânimo ou cansaço, ou de vida ou morte, é o que cabe a cada docente artistador (CORAZZA, 2006). Somos convocados a dialogar sobre a invenção de novos currículos e a fabulação para outros possíveis a que os cotidianos escolares nos instigam, produzindo na diferença, outras maneiras de artistar. Para Moreira e Silva (2019, p.80), “[...] a filosofia da diferença convida-nos a sermos artistas e poetas que inventam currículos nômades, que se constituem por meio de encontros, e afetos e afecções no plano de composição da vida”.

Pensamos os afetos com Spinoza (2013, p.277):

Um afeto, enquanto está referido à mente, é uma ideia pela qual a mente afirma a força de existir, maior ou menor que antes, de seu corpo. Assim, quando a mente é tomada de algum afeto, o corpo é, simultaneamente, afetado de uma afecção por meio da qual sua potência de agir é aumentada ou diminuída. Além disso, esta afecção do corpo recebe de sua própria causa a força para perseverar em seu user, a qual, portanto, não pode ser refreada nem anulada senão por uma causa corpórea que afete o corpo de uma afecção contrária à primeira e mais forte que ela (...). Por isso, um afeto não pode ser anulado nem refreado senão por um afeto contrário e mais forte.

Figura 09 – Produzindo afetos



Fonte: Arquivo Pessoal

As práticas de linguagens crianceiras compõem com os processos específicos e formadores do sistema de escrita, do sistema alfanumérico mas, para além disto, possibilitam também a potência dos afetos que negociam novas formas de se (re)(des)fazer docente, produzindo outros sentidos para o currículo - à medida em que se deixa atravessar pelas diferenças tecidas nas relações com as crianças, constituindo, assim, a infância da docência, que se afirma na pesquisa e na criação (CORAZZA, 2013). Seguir esses percursos intensivos, traçados em meio aos afetos

e afecções disparados pelos encontros com as crianças, possibilita conexões para além das linearidades. Permite-nos atentar também ao não dito, aos afetos e a outros possíveis. Sendo assim, afirma os movimentos de produção subjetivos em meio às práticas de linguagem singulares.

Mas nem sempre assim foi vista essa relação nos encontros com as crianças. O modo de pensamento cartesiano buscava formas padronizadas para a sua aprendizagem, trazendo formas já desenhadas a serem reproduzidas. No passado, as crianças eram colocadas em fôrmas, não recebiam destaque, eram consideradas apenas como uma fase de formação para a fase adulta. Sua infância de singularidades e subjetividades não era levada em consideração, idealizadas como sujeitos futuros, e não presentes. Buscava-se uma relação de ensino e aprendizagem que ocorresse de forma linear, que seguisse fielmente formatos prescritivos e padronizados, conforme concepções curriculares pré-determinadas. Porém,

[...] tudo muda na Educação. A começar pelas próprias crianças, que não mais se pensam ou são pensadas como embriões originários do ser humano cognitivo e psíquico, nem como fontes da sociedade e da cultura, mas se anunciam como cartógrafas, impessoais e artistas. Cartógrafas porque exploram os meios das aulas, escolas, parques; fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças das ruas, campos, animais; traçam mapas virtuais dos currículos, projetos políticos-pedagógicos, em extensão e intensão, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados. (CORAZZA, 2013, p.20)

O devir dos corpos aprendentes permite que se construam relações singulares. Corroboramos com Corazza (2013) quando diz que devires não são regressões, mas são involuções criadoras, que ocorrem fora dos corpos programados, como testemunho de uma vivificação permanente. Um lugar pode se transformar em tantos outros, ou um objeto pode exercer funções multifacetadas. Essas afecções tecem uma rede de subjetividades, impregnada de sentidos. Ou, ainda, como traz Deleuze (1997), o devir não é o buscar por uma forma, é encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação, de modo que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, um animal ou de uma molécula. A criança se permite à experimentação. Muitas vezes, não nos permitimos vivenciar os encontros, em meio a tentativas de controle e prescrição. Por que somos pressionados, como docentes, a calar o nosso devir-criança? Como movimentar as

artistagens na escola? Por que os processos formativos docentes, geralmente, não são agenciados pelas potências que surgem a partir das enunciações infantis? São questionamentos que nos inquietaram também durante nossa composição de pesquisa.

Como mapeadoras extensivas dos movimentos das relações pedagógicas de poder e dos deslocamentos dos saberes curriculares, as crianças redistribuem impasses e aberturas desse poder, limiares e clausuras desses saberes, limites e superações dos seus modos de subjetivação, em busca do Acontecimento – que elas sabem não se tratar de fatos educacionais, dados históricos nem práticas pedagógicas; embora ele não exista fora dessas efetuações; só que, nelas e em seu existir atual, o Acontecimento não se esgota, pois é imaterial, incorporeal e virtual. (CORAZZA, 2013, p.20)

Sentir essa vida que pulsa em meio às incertezas e a tantas possibilidades, considerar os diversos caminhos percorridos e entrelaçados entre as sutilezas e obviedades é o que move o professor em sua jornada. Para este, o mais relevante não é o que já está dado, aquilo já pré-concebido, mas sim o que emerge como força de devir em meio às relações de produção, as quais elaboram subjetividades singulares na/da infância. Seguir os percursos intensivos desenhados pelas crianças em seus voos, em seu borboletar, possibilita uma problematização sobre as subjetividades e devires.

E, a partir disso, em nosso movimento de pesquisa, trazemos as seguintes problematizações: **que efeitos as enunciações infantis provocam nos movimentos de artistagem docente em meio aos currículos engendrados nos territórios do *jardimescola*? Como os professores produzem docências diferenciais, a partir do devir-criança, ao serem atravessados em seu borboletar no *jardimescola*?**

Neste trajeto investigativo, temos como interesse acompanhar os movimentos fabulatórios das crianças, as mudanças paisagísticas que nos fazem viver a infância da docência; infância como potência de diferenciar-se de um modo idealizado e pré-definido de ser professora, constituindo, junto às crianças, um modo diferencial de docência. Segundo Agamben (2005), citado por Carvalho (2012, p. 20), há duplo sentido para o conceito de infância. Por um lado há dissociação direta da infância às crianças e à sua idade, além da visão de seres pequenos e de fragilidade. Por outro

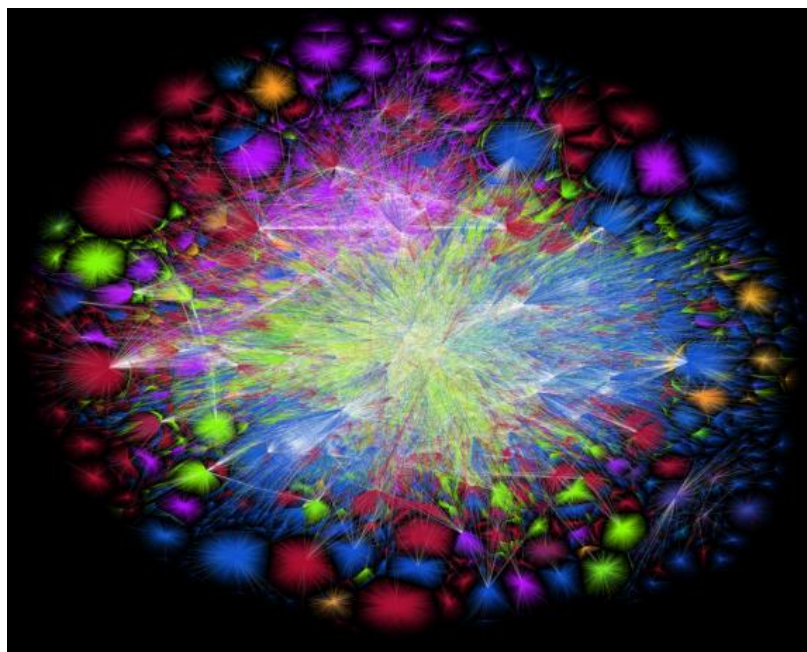
lado ela passa por condições de rupturas, transformações em suas experiências e sentido das metamorfoses dos indivíduos, independente de sua idade. Há sentidos outros, em que a restauração seja entendida como criação de situações propícias à experimentação, na geração de condições para que sejam possíveis outros modos de infância e experiência. Assim, nosso trabalho objetiva cartografar os encontros entre *criançasborboletasprofessoras*, que potencializam a criação e atuam como elementos disparadores de currículos inventivos e artistagens docentes. Buscamos, entre turmas de duas escolas do Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Cariacica, afetos e afecções que nos permitam experimentar a docência da diferença.

Também temos o desejo de, movidas pelas questões que nos atravessam enquanto docentes, possibilitar uma atenção à vida que pulsa nos cotidianos escolares e compor com as pesquisas que são atravessadas pela Filosofia da Diferença, compreendendo com Schöpke (2012), que o conceito está diretamente ligado ao conceito de ser, que se apresenta como unívoco, mas não como uno (ou seja, que exista um único ou mesmo ser para todas as coisas). Neste caso, existem múltiplos seres e não apenas um ser. O unívoco quer dizer “uma só voz” para toda a multiplicidade de seres. Buscamos registrar as enunciações infantis enquanto agenciamentos coletivos, afetadas pelo devir-criança, visto que conforme Deleuze e Guattari (2011, p. 18) podemos compreender que “[...] não existe enunciação individual nem mesmo sujeito de enunciação”. Procuramos dialogar com os currículos que geram potência de vida e são engendrados a partir dos movimentos de *ensinaraprender* no *jardimescola*. Além de acompanhar os processos de se fazer docente - pensando sobre uma forma de se constituir professor que se apresenta de modo linear a uma outra maneira que inventa, pesquisa e produz docências diferenciais.

Apostamos na cartografia como metodologia de pesquisa, considerando que esta não tende a um percurso padronizado ou predefinido, não segue a planos de voos preexistentes ou a mapas decalcados, não existe tal qual a uma receita pronta e não faz escolhas *a priori*. Fazemos esta aposta na cartografia, de modo a realizar composições com as experimentações e a vida. Ao cartografar, não temos o intuito de apontar respostas finais, tampouco classificar ou categorizar algo. Como aponta Simonini (2019), para o processo da cartografia não basta ao pesquisador estar

munido de instrumental metodológico, pois a principal atitude que este deve assumir é tanto epistemológica quanto existencial, de modo a considerar que não existe um mundo que exista de maneira independente das tramas que o tecem.

Figura 10 – Como um rizoma



Fonte: www.mpiwg-berlin.mpg.de/project/digital-computational-history

A cartografia não está atrás de respostas definitivas para as inquietudes, mas busca nos caminhos percorridos e nas relações, questões que impulsionam o pensamento educativo a se fazer outro, busca os territórios ainda não alcançados (ou incalcançáveis), além daqueles não explorados (ou inexploráveis). Cartografar permite sentir a infância a pulsar dentro de nós, a criança que clama por liberdade em meio aos limites de nossos corpos adultos, levando ao devir-infância. Permite também ultrapassar as barreiras e derrubá-las para um encontro com seus verdadeiros sentidos.

O termo *cartografia* remete a um território espacial e às rotas de navegação, ao lançar-se para o desconhecido, seguindo um sonho, um interesse, um desafio. Ao ser apropriado pela psicologia, o conceito cartografia incorpora uma dimensão subjetiva, vai mapear o existencial, também um espaço desafiador, instigante, ao mesmo tempo único e multifacetado, povoado por

sonhos, desejos, percepções, sensações, constantemente atravessado pela vida, pelos acontecimentos que ela gera. Esses acontecimentos atravessam a vida das pessoas e as afetam com diferentes graus de intensidade, produzindo mudanças no nosso modo de ver e de viver, gerando sensações de diferentes tonalidades: encorajamento, conforto, medo, abalo, frustração, potência. Em todos os acontecimentos, a vida pulsando, em constante movimento, um convite à transformação, à autoconstrução (GOUVEIA, 2006, p.01).

A nós, durante os processos de constituição como professoras pesquisadoras, em nossos movimentos cartográficos, interessa percorrer os caminhos experimentados nos encontros com as crianças e, com isto, descobrir novos afetos e significados com um devir infantil da docência. Permeiar trajetos, cartografar os movimentos imanentes em meio aos voos, planar através das curvas, permitir-nos afetar pelo borboletar do devir-criança para abrir-se aos possíveis do borboletar do devir-docente.

Mas como é possível romper com o modelo de prescrição docente, de didática como técnica de ensino para problematizar a constituição docente que se dá nos processos de pesquisa, nas produções *teóricopráticas* das professoras que, se constituem como ações inventivas? Com Carvalho, Corazza, Deleuze, Guattari e Rolnik, buscamos nas descontinuidades elementos que evidenciam o declínio do discurso da modernidade e a emergência de outras discursividades que compõem as imagens paisagísticas em transformação.

Com interesse de tornar fluida a leitura dessa composição, a organizamos da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, intitulado **“ENSAIOS DE VOOS”**, trazemos o nosso interesse de pesquisa, a temática desenvolvida e os motivos que nos trouxeram até aqui. Há, também, a elaboração acerca da relação feita entre as crianças, professoras e as borboletas, com o borboletar, além da aproximação entre a escola e o jardim, o que trazemos como *jardimescola*. Expomos de que maneira chegamos a essa construção e os ensaios de voos realizados de modo a nos guiarem até essa escrita-pesquisa.

No segundo capítulo, denominado **PERCURSOS DE VOOS NÃO LINEARES** acompanhamos também a maneira como as enunciações infantis instigam movimentos de artistagem docente em meio aos currículos engendrados nos

territórios do *jardimescola*. Apresentamos nossos objetivos para o decorrer desta escrita, uma exposição sucinta do referencial teórico, a metodologia utilizada ao longo do processo e da organização da proposta aqui disposta, de modo a convidar a você leitor/leitora a nos acompanhar ao longo deste percurso insetal.

Em seguida, temos o capítulo **“VOANDO POR ENTRE COMPOSIÇÕES: MOVIMENTOS DE REVISÃO DE LITERATURA”**, no qual buscamos apresentar as relações encontradas entre nosso interesse de pesquisa e de outros pesquisadores, tomando como base a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), considerando, para a busca, o intervalo de tempo entre os anos de 2015 a 2021. Dispusemos, através de um quadro, os descritores utilizados para o processo, os títulos dos trabalhos, além dos nomes dos autores, o ano de conclusão da pesquisa e a instituição da qual fazem parte. Nosso interesse é, com isso, trazer movimentos de revisão de literatura, de forma a dialogar, em nossa pesquisa, com as demais encontradas, de maneira a fazer relações com estas a partir da Filosofia da Diferença, da docência inventiva e do devir-criança, reconhecendo a importância das produções coletivas e dos movimentos curriculares engendrados no *jardimescola*.

O capítulo **“PERCORRENDO TRAJETOS COM A PESQUISA CARTOGRÁFICA”** traz a nossa escolha, de maneira mais detalhada, pela cartografia como percurso metodológico utilizado. Ao longo do texto apresentamos a pesquisa cartográfica, pensada com o conceito de rizoma - trazido a partir de Deleuze e Guattari. Demonstramos, ainda, como a cartografia possibilita que nós, como pesquisadoras, entremos em relação com os afetos produzidos a partir dos encontros, de forma a mapear os territórios existentes em meio ao *jardimescola*.

Há, ainda o capítulo **“O BORBOLETAR DAS CRIANÇAS A IMPULSIONAR A CRIAÇÃO DOCENTE”**, que exhibe as maneiras com as quais as enunciações e fabulações infantis convidam a práticas inventivas das professoras, o que engendra docências e currículos outros no território escolar. São expostos, ainda, alguns mapeamentos realizados no *jardimescola em que realizamos esta pesquisa*, demonstrando a relação do borboletar com a artistagem docente.

O capítulo seguinte se intitula **“PERCURSOS DE VOOS: DE UMA DOCÊNCIA LINEAR A UMA DOCÊNCIA QUE INVENTA”**, em que são apontadas

algumas mudanças sobre a forma de se fazer docente, passando pela modernidade, pelas chamadas “promessas” do capitalismo, à forma de ser professor percebida junto a esses aspectos, até chegarmos nas possibilidades de se fazer docente a partir da perspectiva de uma docência que cria e que pesquisa, que permite vivenciar uma docência diferencial. Trazemos também a apresentação do produto educacional, pensado a partir do encontro com a equipe de professoras com a qual essa escrita é composta

Seguimos em “**REVERBERANDO O DEVIR-BORBOLETA**”, apresentando não o que seriam as considerações finais, mas reverberações — como o próprio título indica — que impulsionam outros questionamentos, devires, fabulações, enunciações, afetos e afecções, visto que há muito o que cartografar ao longo de todo trajeto investigativo junto às *criançasborboletasprofessoras*.



3. VOANDO POR ENTRE COMPOSIÇÕES: MOVIMENTOS DE REVISÃO DE LITERATURA

O Menino Azul

O MENINO QUER UM BURRINHO
PARA PASSEAR.
UM BURRINHO MANSO,
QUE NÃO CORRA NEM PULE,
MAS QUE SAIBA CONVERSAR.

O MENINO QUER UM BURRINHO
QUE SAIBA DIZER
O NOME DOS RIOS,
DAS MONTANHAS, DAS FLORES,
DE TUDO O QUE APARECER.

O MENINO QUER UM BURRINHO
QUE SAIBA INVENTAR HISTÓRIAS BONITAS
COM PESSOAS E BICHOS
E COM BARQUINHOS NO MAR.

E OS DOIS SAIRÃO PELO MUNDO
QUE É COMO UM JARDIM
APENAS MAIS LARGO
E TALVEZ MAIS COMPRIDO
E QUE NÃO TENHA FIM.

(QUEM SOUBER DE UM BURRINHO
DESSES,
PODE ESCREVER
PARA A RUAS DAS CASAS,
NÚMERO DAS PORTAS,
AO MENINO AZUL QUE NÃO SABE LER.)

Cecilia Meireles

Iniciamos mais um ensaio de voo. Borboletando por entre as escritas e pesquisas de nossos pares, buscamos acompanhar a força dos agenciamentos coletivos que habitam o território escolar. Delboni e Gonçalves (2019) nos incentivam a problematizar a multiplicidade discursiva que entra em cena, através dos encontros provocados pelos agenciamentos coletivos de enunciação, que nos permitem pensar o conceito/campo de currículo — criado no plano de imanência, em meio à resistência e ao combate. Nos convocam à mudança, à diferença, à criação, instaurando deslizamentos, provocando invenções e libertando a vida que pulsa. Para tanto, encontramos forças entre as escritas que dialogam com as temáticas problematizadas por nós para compormos nossas pesquisas. Fazer esse movimento nos remete à ideia do voo das borboletas, ao seu borboletar, que realiza trajetórias curvas, de ir e vir, trajetórias não pré-determinadas. Assim também ocorre a nossa passagem por entre os desdobramentos da pesquisa, quando pensamos estarmos indo por um caminho e nos vemos direcionados para outros pelos devires que se tecem no *jardimescola*. Com isso, nos propomos a problematizar: de que maneira a diferença potencializa o campo dos currículos e da formação de professores, a partir dos discursos e dos enunciados produzidos no território escolar?

À procura dessa composição baseada na coletividade, investigamos no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), estudos que se aproximam de nossos interesses de pesquisa acerca das artistagens docentes e currículos inventivos, produzidos nos encontros com as enunciações infantis. Nos baseamos, a princípio, em seguir nosso voo a partir das problematizações imbuídas pela Filosofia da Diferença. Foram várias tentativas de combinações entre os descritores, para que fosse possível encontrar estudos que seguissem a linha e dialogassem com nossos interesses, considerando o período de intervalo entre 2015 e 2021. Em nosso voo, repousamos muitas vezes e partimos novamente, rastreando outros possíveis para o nosso borboletar, tecido em meio aos agenciamentos coletivos.

Iniciamos este percurso utilizando os descritores “Filosofia da diferença, artistagens e didática inventiva” e não encontramos nenhuma pesquisa a partir deste movimento. Após algumas tentativas usando descritores similares, sem sucesso quanto ao retorno para a composição, decidimos, portanto, reduzir a quantidade de

descritores selecionados, com o intuito de nos abirmos para outras possibilidades. Foram várias as tentativas, utilizando descritores distintos. Seguindo em nosso voo, optamos também por “Obra-aula e filosofia da diferença”, no que foi possível encontrar um estudo. Com os descritores “Filosofia da diferença e docência inventiva” encontramos quatro pesquisas. E, por fim, com “Devir-criança e Filosofia da Diferença” foi possível identificar duas escritas, conforme demonstra o quadro abaixo. Este quadro apresenta os resultados iniciais das buscas realizadas, descritas anteriormente.

Quadro 1 – Pesquisa inicial realizada a partir dos Descritores

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações							
Nº	DESCRITORES	QUANTIDADE ENCONTRADA	TÍTULOS	AUTOR(A)	TIPO D / T)	ANO	INSTI-TUIÇÃO
1	Filosofia da diferença, artistagens e didática inventiva.	0	-	-	-	-	-
2	Obra-aula e filosofia da diferença	1	Obra-Aula: processos, procedimentos e criação de uma docência passarinhar	RODEGHIERO, Thiago Heinemann.	D	2019	UFPEL
3	Filosofia da Diferença e docência inventiva	4	As Fabulo invenções das Crianças nos Agenciamentos dos Currículos Educação transcriadora : ações didáticas que constituem a aula no Ensino Superior	GONÇALVES, Camila Borino Vazzoler. AGUIRRE, Elisabet.	D T	2019 2016	UFES UFMT

			A corporeidade criança vai à escola?	SANTOS, José Carlos dos.	D	2019	UFTM
			Escrituras: Gestos que Transbordam Infância	MEDEIROS, Fernanda Vieira de.	T	2017	UFES
4	Devir-criança e Filosofia da Diferença	2	Invento-me: potências do devir-criança -uma educação pela fabulação	BARIN, Ana Cláudia.	T	2019	UFSM
			O Devir-Docência das "Pessoas Grandes", Agenciado Pelos Devires-Menores do Povo-Criança	PAOLIELLO, Juliana.	D	2016	UFES

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BDTD (2022).

Dando sequência às buscas pelas escritas que dialogam com as nossas indagações, foi possível perceber que estas, aqui apresentadas, se entrelaçam com as temáticas com as quais pretendemos nos conectar. Procuramos, em especial, trabalhos que se façam a partir de diálogos com a Filosofia da Diferença, de modo a encontrarmos – na coletividade – forças para subverter com os padrões e nos possibilitarmos à abertura para outros mundos possíveis. Visamos encontrar, nos movimentos cartográficos, as possibilidades existentes nos cotidianos escolares de outras formas de se fazer professor, de maneira que as fabulações das crianças produzam práticas e currículos inventivos. Com base no levantamento apresentado na tabela anterior, podemos observar a presença constante da UFES dentre as instituições de onde as referentes pesquisas foram realizadas. Dentre os sete textos selecionados para esta composição, três deles foram produzidos por autores desta universidade, o que reafirma a importância dos encontros e afetos produzidos em

meios aos nossos pares, junto aos grupos de pesquisa que nela se realizam, que constituem forças a partir dos coletivos. Como mencionado anteriormente, a busca pelas escritas, a partir dos descritores, não foi uma tarefa fácil até a seleção de textos que fizessem composição com as perspectivas de nosso interesse de pesquisa. Optamos por compor com aquelas que traziam referencial teórico similar, que reafirmassem a diferença como potência criadora para os currículos na escola, como potência disparadora de afetos vividos entre os encontros.

Nessa perspectiva, compomos com Rodeguiero (2019), em sua pesquisa intitulada “Obra-Aula: processos, procedimentos e criação de uma docência passarinhar”, ao expor suas percepções sobre as contribuições que a arte contemporânea tem a oferecer para um fazer docente diferencial, a partir da produção de aulas que não sigam prescrições e padrões que as enquadrem em modelos. Em sua tese, o autor evidencia o que chama de Obra-aula, através das produções artísticas docentes, além de estabelecer relação com o conceito de artistagem, de Sandra Corazza. Sua escrita traz como aporte teórico pesquisadores como Deleuze e Guattari, utilizando-se da Filosofia da Diferença para subverter os significados hegemônicos implicados aos signos e aos significantes, possibilitando, assim, que se delineie um plano de consistência entre conceitos filosóficos, artísticos e educacionais. A partir dos agenciamentos e encontros possíveis nos cotidianos escolares, expõe as desterritorializações entre as conexões e arranjos estabelecidos, usando da cartografia para fazer analogias com o que chama de uma docência que vem a “passarinhar”. Apostamos, com Rodeguiero (2019), em uma didática inventiva que se dá por meio da artistagem docente, que evidencia por meio das dobras, o fazer artístico como modo de criar na contemporaneidade, uma forma de artistar e de pesquisar, enquanto professores que somos e nos fazemos a cada dia.

Continuando a linha de pensamento da Filosofia da Diferença, a dissertação de Vazzoler (2019), uma das pesquisas selecionadas e produzidas na UFES, nos faz um convite – ou “desconvite”, como ela mesmo diz – para experimentarmos os currículos vivenciados em meio ao que chama de *labirintoescola*, nos convocando às criações de outros possíveis para os movimentos curriculares, potencializados pelas docências e invenções das crianças que habitam em sua escrita. Compomos com Vazzoler e sua proposta de cartografar, a partir dos encontros, os afetos e afecções

produzidos na escola, em meio aos movimentos das professoras e as enunciações infantis. A autora apresenta, ainda, o conceito “*fabulo invenções*” que encontra nos agenciamentos e nas dobras, as forças intrínsecas às crianças de uma escola de Educação Infantil, que se permitem entrar em relação com o plano de imanência. Vazzoler (2019) nos permite percorrer consigo em seus registros, caminhando pelo *labirinto escola*, de maneira que possamos perceber as linguagens, afetos e afeções potencializados pela docência das professoras e as *fabulo invenções* das crianças nos cotidianos escolares. Sua escrita baseia-se em algumas ferramentas conceituais produzidas por Gilles Deleuze, Felix Guattari, David Lapoujade e tantos outros que compõem sua produção. Com Deleuze (2000) apud Gonçalves (2019) , apresenta que o termo fabular, quando utilizado, não tem o intuito de associar-se à ideia de imaginar, mas sim de criar, de galgar o novo - o que encontramos similaridade na perspectiva da artistagem de Corazza (2013).

Figura 11 – Voando por entre composições
Artista: Josephine Wall



Fonte: www.divagarentrepinturaseoutrasartes.blogspot.com/2021/07/borboletas-obras-de-arte-da-natureza.html

Dando sequência aos nossos voos, nos deparamos com a pesquisa de nome “Educação Transcriadora: ações didáticas que constituem a aula no Ensino Superior”, realizada por Elisabet Aguirre. Embora, como o próprio título já nos indique, a pesquisa seja realizada em meio ao Ensino Superior, a escrita também tem como base a Filosofia da Diferença, a partir de Deleuze e Corazza, o que nos permite dialogar com a autora. Corroboramos com Aguirre (2016), ao afirmar que há um movimento infinito que pode se dar entre o ensino e aula, assim como ocorre com a criação e a produção de encontros, a partir de outros arranjos e relações. Com Aguirre (2016), apostamos que o papel da educação é subverter as padronizações, prescrições, abrindo, assim, possibilidades para criações outras. Acreditamos na potência das produções de vida, que ocorrem em meio aos encontros entre os sujeitos praticantes nos entres-criação, como chama a autora. E questionamos em concordância, ainda, de que maneira é possível inventar novas formas, quando há tantas tentativas de aprisionamento, de prescrições, de enrijecimento? Sentimo-nos provocadas e os instigamos a pensar sobre a prática de aulas diferenciais, que abram possibilidades para o estranhamento, para o inusitado, problematizando outros possíveis que encontramos em meio à docência.

A dissertação, apresentada em 2019 ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, por José Carlos dos Santos, intitulada “A corporeidade criança vai à escola?” é uma pesquisa fenomenológica de abordagem qualitativa, que se deu em três escolas públicas da rede estadual da cidade de Uberaba/MG durante dois meses com crianças do 1º ano do ensino fundamental. O autor utilizou como instrumento de pesquisa a observação não participante e se valeu de diários de campo para registrar as informações e, a partir dessas anotações, elaborou 22 quadros para análise ideográfica e dois quadros de matrizes nomotéticas - as observações aconteceram tanto nas aulas de Educação Física, quanto nas salas de aula das escolas. Santos (2019), ao pesquisar sobre corporeidade na escola, observa como as crianças se comportam e como a escola oferece asas para que as crianças vivam suas fabulações, brinquem, experienciem com o corpo, corram, joguem bola e se divirtam a partir dos momentos na escola vivenciando a infância com corpos livres. Ou, ainda, investiga como a escola pode ser uma gaiola restringindo e domesticando os corpos infantis a se

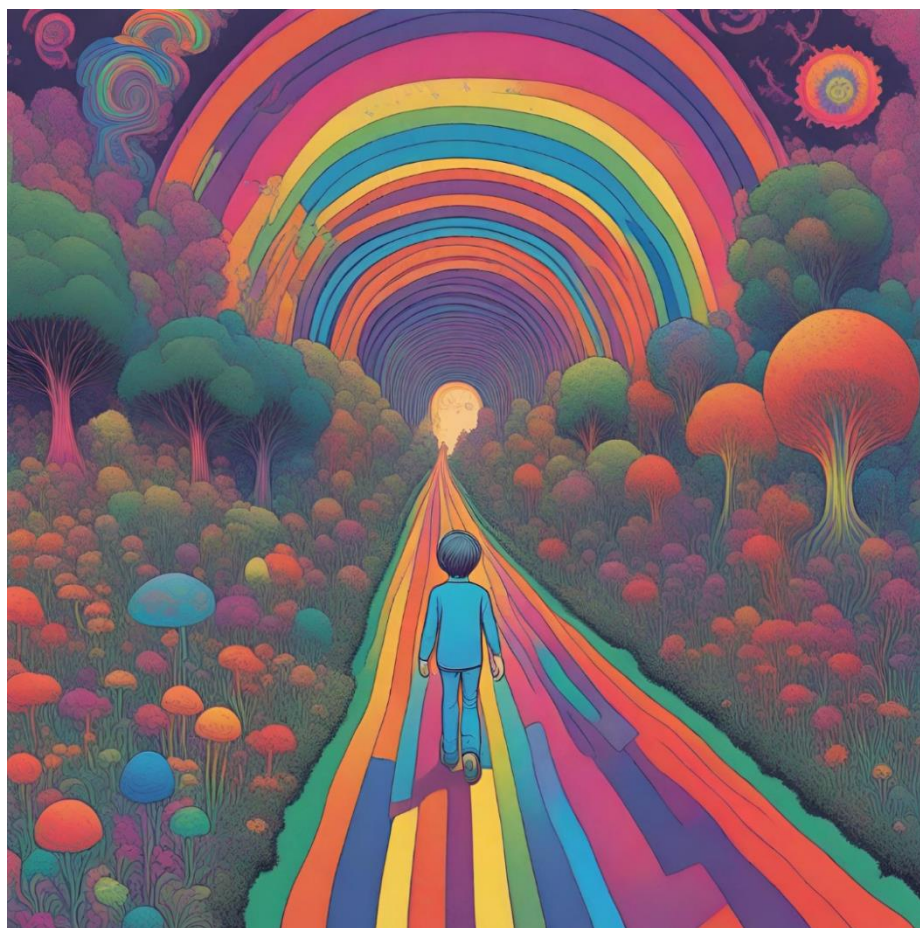
comportarem sempre de forma contida, dessa forma oferecendo menos oportunidades para que a corporeidade se faça presente na escola. Ainda assim, apesar de todas as tentativas de conter os corpos das crianças, estas criam rotas de fugas e escapes para ainda apesar de todas as normas e regras ainda assim serem crianças de corpo inteiro. O autor também apresenta como as aulas de Educação Física são importantes para desenvolver essa corporeidade nas crianças e como são espaços de vivências importantes, onde a criança pode correr sem se conter. E como as salas de aula podem ser espaços que valorizam a corporeidade da criança oportunizando momentos de criação, faz de conta e invenção na sala de aula. Apesar das diferenciações entre as propostas, concordamos com Santos (2019) ao afirmar que as crianças vivenciam, sim, a corporeidade na escola, apesar de todas as regras e tentativas de domesticação dos corpos, elas conseguem se libertar inventando outras formas de ser e brincar, simplesmente por serem quem são, crianças.

A tese seguinte em nossa composição de leituras, pesquisas e voos se dá com Fernanda Vieira de Medeiros, intitulada “Escrideleituras: gestos que transbordam infância”, e foi apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2017. A autora apresenta uma escrita-ensaio, proseando a partir dos cantos dos passarinhos e da poesia que habita o jeito criança de ser. Nos aproximamos da pesquisa e, assim como Medeiros (2017, p. 11), acreditamos que “[...] a criança invade o mundo prescrito, desfaz as lógicas das disciplinas adestradas pelas concepções linguísticas invariáveis”. A pesquisa acontece em um Centro Municipal de Educação Infantil onde a autora busca cartografar *escrideleituras* das crianças com escritas/leituras povoadas do que ela chama de *gestos-textos* que é uma língua diferenciada, uma “língua que vibra diferença” como Medeiros (2017) mesmo coloca. Apostamos, com Medeiros (2017), na infância e na vivência das crianças como uma experiência inventiva, para pensarmos processos de políticas de cognição, ao estimular e vivenciar o aprender como fluxo e não como código, problematizando diferentes formas de *escrideleituras* das crianças que criam e entram em relação com a escola e as aprendizagens de formas outras, usando a Filosofia da Diferença como aporte teórico.

Continuando nossos movimentos de voos, chegamos à tese com o seguinte título: “Invento-me: potências do devir-criança - uma educação pela fabulação”, de Ana Claudia Barin. Sua escrita apresenta a infância como potência para o conceito de devir-infância, utilizando como referenciais teóricos Deleuze e Guattari, pensando na educação pela fabulação. Corroboramos com a autora ao propor uma educação que se dê a partir da produção e da criação. Como linha metodológica, adota a fabulação com o intuito de problematizar a resistência de minorias e a reinvenção da língua a partir do que chama de “criançar-se”. Concordamos com Barin (2019) ao afirmar que a fabulação incide na criação de uma língua menor, num devir que está diretamente ligado ao que ainda não é, mas está na ordem por vir. Apostamos com ela que o devir-criança não é exclusivo da criança, pois até necessita ser tomada por ele para reinventar-se; que esta deriva da produção de agenciamentos, dos encontros com as intensidades, para então potencializar o inusitado e a invenção. A pesquisa, ainda, traz como disparador o livro “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll, com a criação de histórias produzidas a partir da obra, mas produzidos nos movimentos de criação tecidos entre os encontros, o que nos instiga a pensar na potência de vida criadora que há na escola.



Figura 12 – Borboletando em devir



Fonte: Canva – IA

Por fim, encontramos na escrita de Juliana Paoliello, intitulada “O devir-docência das ‘pessoas Grandes’, agenciado pelos devires-menores do povo-criança”, que faz um convite para que os docentes se permitam problematizar práticas educativas que levem a prescrições, pensando sobre os currículos produzidos na escola, a partir do seu devir-criança. Em sua pesquisa, a autora busca movimentar o pensamento disparado pelos conceitos, além da aposta nas enunciações infantis como possíveis para potencializar os processos formativos docentes a partir de uma educação-menor, a partir da Filosofia da Diferença e do aporte teórico de Deleuze e Guattari. Apostamos na fabulação, assim como a autora que se utiliza da história “O Pequeno Príncipe”, com o personagem que dá nome à história e à rosa, além de seus personagens conceituais que traçam mapas com a cartografia, a partir dos encontros vividos nos cotidianos. Concordamos com Paoliello (2016), ao dizer que há potência de vida na escola. Paoliello (2016), assim

como Barin (2019), nos convocam a viver o devir-criança, o devir-infância, adentrando os cotidianos e nos permitindo acompanhar os movimentos cartográficos, os quais traçam em suas escritas.

[...] quando professores-artistas compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, orientam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires. Devires que são sempre moleculares, já que devir não é imitar algo, nem identificar-se com alguém, tampouco promover relações formais entre identidades. (CORAZZA, 2013, p. 26)

Como é possível perceber, não encontramos muitos trabalhos que se desenvolvam nas mesmas perspectivas de nossa temática, mas frisamos a importância da qualidade, e não da quantidade. Dentre as escritas aqui mencionadas, identificamos a importância do desenvolvimento destas e das discussões geradas com e a partir delas, o que, conseqüentemente, nos permite problematizar sobre sua relevância para a educação. De modo geral, percebemos, através das pesquisas selecionadas, avanços no sentido dos aspectos das discussões sobre os currículos engendrados nas escolas, sobre o devir-criança que habita o território escolar, sobre os movimentos de artistagem docente que se dão, também, com as enunciações infantis. Sendo assim, nos sentimos instigadas a dar prosseguimento com as pesquisas as quais realizamos, de modo a contribuir com as problematizações e diálogos pensados a partir dos cotidianos escolares.



4. PERCORRENDO TRAJETOS COM A PESQUISA CARTOGRÁFICA

O Menino Que Carregava Água Na Peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na
peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair
correndo com ele para mostrar aos
irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa
sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.

Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na
peneira

Com o tempo descobriu que escrever
seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com
as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um
pássaro
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando
uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a
vida toda.

Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.

Manoel de Barros

Ao longo desta escrita apresentamos diversos poemas e destacamos, dentre outros autores, o poeta Manoel de Barros. São poemas que nos atravessam, afetam, instigam e violentam o nosso pensamento, assim como nos permitem sentir a cartografia, que nos convoca a experimentar sentidos outros no plano de imanência. Percebemos certa familiaridade com a cartografia, ao buscar distanciar-se da linearidade, encontrar sentidos outros que não exijam ser explicados. Para acompanhar o poeta, e mesmo a cartografia, é necessário permitir-se enxergar além das obviedades, não procurar explicações como verdades absolutas e transitar pela inventividade. Segundo Scherner (2015), é possível que Manoel de Barros, tenha pensado a partir de um quintal onde tudo é possível, considerando as inúmeras subjetividades e mesmo as singularidades, experimentando um lugar de possibilidades múltiplas, misturadas à infância, ou às infâncias, pensadas e descritas em palavras, mas também nos silêncios.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há que ser como acontece com amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores que as pedras do Mundo (BARROS, 2008, p.67 *apud* SCHERNER, 2015, p. 145).

A partir dos poemas colocamos nossos corpos-pensamentos em movimento e, assim, é possível questionarmos a realidade. Afinal, o que seria a realidade? O que poderia e pode ser considerado real? Pensando com Manoel de Barros, como um quintal poderia ser maior que uma cidade? É possível problematizarmos, a partir da Filosofia da Diferença, outros mundos possíveis, inventados nas relações, nos encontros, nos afetos? As relações podem formar padrões, passar pela estabilidade, mas não são universais. Novas conexões são criadas em meio a algo considerado "pré-determinado", o que permite a invenção e a subversão dos padrões. A realidade tida como um processo, como uma conexão, engendrada em meio aos agenciamentos, abre-se para a criação.

Deleuze e Guattari colocaram em movimento uma maneira outra de problematizar o entendimento do que seja a realidade. Consideraram eles que a realidade, enquanto produção maquínica, não se sustentava em nenhuma essência, em nenhuma verdade inaugural, em nenhum fundamento centralizador e em nenhuma consciência transcendente a dar um destino unificado ao universo. Ao contrário disso, propuseram que a realidade não é necessariamente um lugar, mas um processo de composições plurais a tramarem mundos. As significações, as políticas, as

estéticas, as linguagens, os sujeitos..., surgiriam como transitórios nódulos nessas tramas, no dobrar das linhas de um rizoma (SIMONINI, 2019, p. 76).

O rizoma é formado em agenciamentos, ele é a trama da realidade. Neste, não há um ponto central, uma totalidade, mas há a produção constante de arranjos que se dão nas conexões e afetos produzidos. Com isso, podemos pensar que a realidade não está acabada, pois há sempre novos encontros que transformam as possibilidades em fazer outros mundos. Esses outros possíveis abrem rupturas para que sejam inventados novos mundos, novas realidades. Compreendemos melhor o sentido de rizoma com Deleuze e Guattari (1995, p. 14):

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas.[...] O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos.[...] Há o melhor e o pior no rizoma [...].

Se pensarmos no rizoma em linhas, em redes que se tecem, haveria, portanto, um mapa dessas conexões? Diríamos que, de certa forma, sim. Há mapas singulares construídos a partir dos processos que se conectam, em meio aos encontros. Há trajetos singulares percorridos pelos sujeitos ao se permitirem viver os afetos produzidos, onde a multiplicidade se efetua como processo. O pensamento rizomático não se limita, não se determina a seguir por um único caminho preestabelecido, mas cria processos de desterritorialização e reterritorialização. Ele permite mover-se e explodir em diversas direções, é atravessado por linhas de intensidade, sempre aberto a experimentações, traz as potências de mundos outros, em que é possível desenraizar o ser. Concordamos com Simonini (2019) ao dizer que ao se realizar a pesquisa de um rizoma, não seria mais a questão de buscar pela origem das raízes, ou mesmo de seus pontos ou profundezas, mas sim a de seguir linhas que se emaranham na construção de tramas, em que as trajetórias são ativadas ou mesmo abortadas no processo vivo e maquínico das composições, rupturas ou das alianças.

Figura 13 – Movimentos rizomáticos no *jardimescola*

Fonte: Arquivo Pessoal

A pesquisa cartográfica segue a malha dos rizomas, segue as tramas tecidas em meio às conexões, acompanha as criações, as invenções, as composições de novos mundos. Apostamos na cartografia como uma proposta metodológica que permite romper com padrões preestabelecidos e prescritivos, em uma composição que investe nos movimentos cartográficos e na pesquisa com os cotidianos para acompanhar as potências de vida que se engendram em meio ao *jardimescola*. A nós interessa cartografar movimentos desejanter, a força do acontecimento, as enunciações crianceiras das *criançasborboletasprofessoras* e, assim, compreender de que maneira se fabula uma docência diferencial em devir. A nós interessa cartografar: o que podem os corpos das *criançasborboletasprofessoras* a partir do acontecimento na educação?

Conforme Deleuze e Guattari (1995), cartografar é sempre construir um mapa aberto, composto por linhas diferentes, conectável e em estado suscetível a receber modificações. Com isso, nos permitimos investigar movimentos de vida imanente,

adentrar planos antes pensados como inalcançáveis, explorar territórios desconhecidos ou, ainda, desterritorializar abrindo-se em linhas de fuga. Corroboramos com Rolnik (2016) de que todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso, o cartógrafo está sempre servido de fontes das mais variadas, não apenas as escritas ou mesmo as teóricas. Os operadores conceituais podem surgir de um filme, de uma conversa ou de um tratado de filosofia. Rolnik (2016) afirma, ainda, que o cartógrafo vive de se expropriar, apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Busca compor suas cartografias, sempre a partir de elementos/alimentos. E, com isso, nos perguntamos: o que move um cartógrafo? O que o caracteriza? Quais são os desejos daquele que cartografa? Como este se movimenta em meio aos territórios?

A cartografia não tem como objetivo a busca de resultados finais, que determinem realidades como padrões. Ao cartografar, não se busca encontrar a verdade, mas acompanhar o rizoma, de modo a seguir as redes e compreender as verdades produzidas, inventadas, em meio aos encontros e afetos experimentados nas relações.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. [...]. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito [...]" (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 26).

Afinal, podemos questionar: o que é a verdade? O que seria a verdade e para quem estaria definida aquela verdade? Quem poderia determinar o que é a verdade? Mediante a tais problematizações podemos pensar a verdade como uma produção, e não como um estado permanente. Não existiria mais de uma verdade? Quando encontradas verdades, podemos pensá-las como pontuais, dados através das circunstâncias. Podemos pensar a cartografia como uma pesquisa-intervenção participativa

[...] porque não mantém a relação de oposição. Cartografar é traçar um plano comum entre pesquisador e pesquisado tomados como realidades previamente dadas, mas desmancha esses polos para assegurar sua relação de coprodução ou co-emergência (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 8-9).

A partir de tais reflexões, nos indagamos, ainda, por que tememos a caminhada livre pelos trajetos? Por qual motivo buscamos o início e o fim, diferente das malhas rizomáticas pelas quais percorremos o jardim? O que nos faz pensar que nos manter estáticos nos oferece mais segurança? Por que buscamos indicar um mesmo percurso de voo para todos os insetos do jardim? Por que nos limitamos a seguir as trilhas indicadas de antemão e não nos arriscamos pelo desconhecido? Quando passamos a nos permitir aprisionar o devir-borboleta e romper com a curiosidade que as infâncias nos instigavam? Por que não nos permitimos ao novo, sem tanta estranheza, tal qual fazem as *criançasborboletas* em meio ao *jardimescola*?

Ao longo deste trajeto que o/a convidamos a participar, tivemos a oportunidade de acompanhar *criançasborboletasprofessoras* em dois *jardinsescolas* da Rede Municipal de Cariacica, que atendem a turmas do Ensino Fundamental I. Tivemos bons encontros entre os 1º, 2º e 3º anos, conforme as sugestões das equipes escolares para uma melhor organização destas. Ambas as escolas estão situadas em regiões periféricas do município, estando as crianças inseridas nas mais diversas realidades e contextos — sociais, políticos, históricos, econômicos, etc. As estruturas se apresentam de forma bem similar, contando com: pátios interno e externo, refeitório, biblioteca, sala dos professores, sala das pedagogas/coordenadoras, sala do diretor(a), salas de aula, banheiros para os estudantes e banheiro para a equipe escolar. Mas há algumas distinções, como por exemplo a presença de uma quadra e de um parquinho, que uma possui, já a outra não, devido ao espaço menor do terreno em que foi construída a escola e ao fato de que apenas aquelas que atendem também às turmas de Educação Infantil receberem instalações de tais brinquedos. Aqui caberia, ainda, a problematização sobre o fato de crianças que estudam na Educação Infantil terem acesso aos parquinhos e as demais do Ensino Fundamental não, visto que todas ainda são crianças. Vemos a nítida influência do privado sobre o público, ao sermos informadas de que os parquinhos são parte de uma parceria firmada com uma empresa particular e que os contratos atendiam apenas às escolas com turmas da modalidade de Educação Infantil.

Para além disso, alguns dos estudantes e seus familiares convivem com limitações diversas, relacionadas a saneamento básico precário, moradias irregulares, exposição à violência e ao tráfico de drogas, falta de acesso a recursos

básicos de saúde e higiene, dentre outras situações de risco. Essa é a realidade de parte considerável das famílias cujas crianças estão matriculadas na rede pública de ensino do município, visto que Cariacica é uma cidade ainda em crescimento, a passos lentos, podemos assim dizer. Ainda que lidem com tudo o que mencionamos, além de outras situações adversas, as *criançasborboletas* ocupam os *jardinsescolas* com alegrias, reverberando vida com os afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2016). Em especial, como já mencionado, acompanhamos as *criançasborboletas* destes dois *jardinsescolas*, cujas histórias reverberaram e reverberam devires através de suas enunciações, de suas fabulações, e nos convidam a artistar por meio de um docência diferencial. Em meio às nossas pesquisas nos deparamos com situações que evidenciam a importância destas enunciações das crianças: o pátio torna-se salão de beleza, reino mágico, comércio, cozinha, pista de corrida, galáxias, dentre tantos outros lugares. As crianças transitam, ainda, entre o passado, presente e futuro, desvirtuando a lógica do tempo cronológico e criando novos *espaçotempos* para suas fabulações.

Figura 14 – Enunciações Infantis



Fonte: Canva – IA

Era mais uma manhã no jardim escola entre crianças borboletas professoras. Participamos da entrada, com a recepção calorosa entre todos. Nesse dia, ficamos na turma do 1º ano. Atividades, brincadeiras, recreio, barulhos familiares, ruídos, silêncio... tudo corria tal qual mais um dia rotineiro. Nesse entremeio estávamos nós, causando certo estranhamento, com nossos registros, nossas fotografias, nossas anotações.

Chegara o momento tão esperado pelas crianças: em que aqueles que iam concluindo suas tarefas diárias seriam liberados para escolherem os brinquedos de sua preferência e fazerem uso destes.

Acompanhamos esse movimento percebendo a alegria das crianças, seja pela oportunidade com as brincadeiras, mas curiosamente antes disso na mesa da professora já se encontravam eufóricos.

Nos aproximamos e vimos uma estudante passando páginas de um livro por um certo tempo, até que aponta para algo realizando sua escolha. Aquele era um livro de adesivos, com desenhos e incentivos, que a docente usava nas tarefas, além de seus próprios recadinhos carinhosos.

Perguntamos a ela o que seria aquilo e uma menina já atenta, respondeu: — É o adesivo da tia. Ela deixa a gente escolher a figurinha que quer e cola quando a gente termina o dever. Eu escolhi essa aqui, ó!

A menina disse apontando no livro uma figurinha de uma girafa na floresta, com sol, nuvens e o céu ao fundo, escrito “Parabéns”.

Logo, pegamos o celular para fazer o registro do caderno, do livro de adesivos e do movimento de escolha das crianças, mas fomos interrompidas pela pergunta de uma das meninas da turma. Esta já nos observava há algum tempo, sentada em sua cadeira, explorando os brinquedos que pegara, mas sempre atenta a tudo o que ocorria ao seu redor.

— *Tia, por que vocês tiram foto de tudo?*

— *Você reparou? Pois é, é porque nós estamos fazendo uma pesquisa com vocês, vamos escrever sobre o que vocês fazem aqui com as professoras e tiramos fotos para colocar junto com o que vamos escrever, entendeu?*

— *Ah! Legal! Eu tô brincando aqui na minha mesa. Querem tirar uma foto minha? Eu adoro fotos, mas quase não tiram na minha casa. Meus avós não têm celular. Eu amo foto! Eu ganhei óculos novos da minha tia, era dela, mas “tá” novinho! Vocês querem tirar uma foto com os meus óculos para colocar? Ele é bem bonito e vai ficar legal, quer ver?*

Ela disse isso e já veio, toda estilosa, colocando os seus óculos, para sua pose. Ficamos surpresas como as crianças já têm algumas noções que não tínhamos em nossa época de infância, devido ao contato com a tecnologia. Mesmo em locais de periferia, com acesso limitado aos recursos tecnológicos, ainda assim, possuem mais noção do que tínhamos enquanto vivíamos a mesma idade. Elas criam oportunidades de aprendizagens quando se encontram com indivíduos que têm acesso aos aparatos e aprendem a utilizá-los, mesmo com o tempo reduzido, em que passam a ter contato com esses.

Por fim, tiramos as fotos e mostramos para a menina, que se mostrou radiante com os resultados.

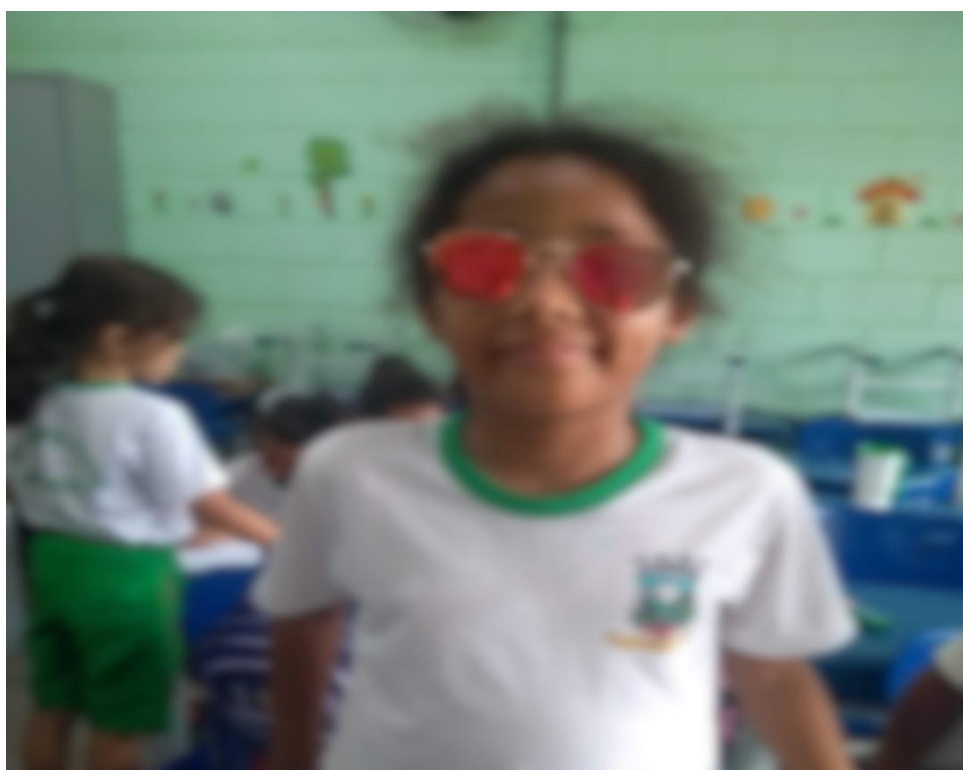
— *Viu como ficou legal? Agora vocês podem colocar no seu trabalho e podem falar que a ideia foi minha.*

Perguntamos do que ela estava brincando naquele momento, com os óculos. Ela disse estar brincando de investigadora, pois já havia visto na TV, em filmes, investigadores usando óculos “chiques”, segundo ela mesma, como aquele seu. Ela disse que quando crescesse seria policial para proteger as pessoas. Depois, ficamos sabendo por meio da professora, que a mãe da menina havia sido assassinada pelo

tráfico de drogas, devido às inúmeras dívidas que ela havia contraído. Por isso ela morava com os avós, muito idosos, que faziam o melhor que podiam para educá-la. Isso era uma marca muito forte na vida, nas palavras e nas brincadeiras dessa criança. Mesmo manifestando-se de forma doce, interessada e amável, sua história trazia capítulos dolorosos, que marcavam suas falas e ações.

Cartografamos esse e tantos outros momentos de criações e invenções das criançasborboletasprofessoras. Colocamo-nos a pensar sobre quanta(s) vida(s) há no jardimescola, sobre quantos mundos possíveis criamos e/ou experimentamos a todo instante em meio aos encontros. Pensamos, ainda, o quanto trocamos e recebemos quando não nos limitamos a trajetos demarcados ou a mapas decalcados que indiquem os caminhos, pois as trilhas irregulares podem nos levar a lugares não conhecidos e inexplorados, que têm muito a dizer-nos, ainda, no jardimescola.

Figura 15 – A menina e o óculos



Fonte: Arquivo pessoal

A partir das experimentações no *jardimescola*, compreendemos que o cartógrafo não busca entender ou mesmo explicar algo, a ele interessa entrar em relação com as intensidades. O cartógrafo não traz seu plano de voo pré-determinado, engessado ou imutável, mas permite-se recalculá-lo quantas vezes for necessário para acompanhar os encontros e afetos produzidos dentre estes. Cartografia é criação. É distante da linearidade que nos propomos a habitar, buscamos nas singularidades encontrar os sentidos ao que não é possível percebermos a olho nu. Concordamos com Guattari e Rolnik (2005, p. 245), que “[...] devemos estar sempre dispostos a guardar nossas próprias cartografias na gaveta e inventar novas cartografias dentro da situação em que nos encontramos”. Para cartografar, nos interessamos também pelas rasuras, por aquilo que não é lembrado, pelas fabulações, enunciações, e mesmo pelo que é desconsiderado pelo senso comum. Assim como afirma Rolnik (2016), o cartógrafo quer mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, criar novas pontes, que possibilitem fazer a sua travessia. A partir disso, podemos dialogar sobre o quanto as crianças se deixam afetar pelo plano de imanência, permitindo-se serem exploradoras, cartografando os territórios por onde passam. Conforme Corazza (2013), elas estão em permanente movimento de exploração nas escolas, nas ruas, nos parques, nas praças, nas casas, nos *jardinsescolas*, onde vivem uma vida que pulsa. No *jardimescola*, as crianças fazem trajetos dinâmicos, explorando as flores, as gramas, as árvores, entrando em relação com o jardim e fabulando a partir dos afetos despertados nos encontros. Ainda segundo Corazza (2013), são criados mapas virtuais, a partir da cartografia crianciosa experimentada nos atravessamentos que se superpõem aos mapas reais, resignificando seus percursos. “Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pelas sensibilidades aos odores, gostos e ritmos (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 61). Os encontros não são repetições, são tomados por sentidos outros. Sentidos estes que reverberam em sensações entre o cartógrafo e os elementos com os quais se encontra ao longo do trajeto. Cada agenciamento é único e experimentado na sua singularidade. Ao cartógrafo interessa entrar em relação com essas intensidades, com essas multiplicidades.

Os movimentos cartográficos não transitam junto à linearidade, não interessam a estabilidade e a segurança de direcionar os voos por trajetos

previamente indicados, tampouco habitam em meio a mapas decalcados. Para cartografar, é necessário considerar o todo, através dos pormenores observados, considerar os sentidos produzidos no contexto das crianças, as suas singularidades e subjetividades. É necessário nos colocarmos sensíveis, abertos a sentir, acompanhar e enxergar para além daquilo que é concreto, palpável, prescrito. Ao longo do processo é possível afetar-nos pelos processos, é necessário estar em movimento e em relação com os outros sujeitos. É preciso considerarmos os movimentos, os sujeitos envolvidos nos encontros, as conexões estabelecidas. Todos os desdobramentos influenciam na pesquisa. É fundamental adentrar os espaços inexplorados e inalcançáveis (SCHERNER, 2015). Sendo assim,

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (BARROS; PASSOS, 2015, p. 17).

A cartografia traz diferentes possibilidades para se mergulhar nas pesquisas: se afetar a cada movimento cotidiano, problematizar as relações de produção estabelecidas nos encontros educativos e não condicionar os sujeitos a análises. Com ela, são desconstruídas verdades absolutas, aquilo que já está posto, podem ser (re)tomados caminhos múltiplos de entrada e saída. Segundo Fonseca (2003), cartografar nos remete à ideia de uma tempestade, escolher rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, compor registros de navegação, buscar passagens. Seria, ainda, desenhar, tramar movimentações em acoplamentos, compondo multiplicidades e diferenciações.

A pesquisa cartográfica convida, ainda, o cartógrafo a considerar as qualidades dos movimentos, e não se permitir engessar no que já está dado, no que parece assertivo. Para cartografar é necessário se colocar no lugar de quem escuta, de quem acompanha o borboletar no *jardimescola*. É importante estabelecer redes de conversações, permear os discursos e desejos daqueles que habitam o território escolar.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe

parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (ROLNIK, 2016, p. 23).

A cartografia abre espaço para que sejam experimentados os encontros que geram potência de vida, nos permite compor enquanto vivenciamos o plano de imanência. Com ela, é possível viver a invenção, a criação, a diferença, as dobras, as linhas de fuga, a fabulação. A cartografia, chama-nos, ainda, a esboçar os traços dos movimentos do desejo e compor com os processos aprendentes. As crianças, como cartógrafas que são, percorrem espaços e criam passagens por entre as flores do *jardimescola*, conectando e desconectando zonas inimagináveis de vizinhanças. Segundo Corazza (2013, p. 21), as crianças

[...] abrem e fecham portas, telhados e planos, enlouquecendo totalmente o pensamento do bom senso da Infância e do senso comum da Arte. Em suma, em devir-infantil, as crianças, cartógrafas-impessoais-artistas fazem até voar os morcegos que bicam as suas janelas.

Com isso, desejamos ser cartógrafas, assim como as crianças com o seu borboletar em meio ao *jardimescola*, “dando língua aos afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2016, p. 15). Queremos borboletar pelo acontecimento, ser mapeadoras intensivas de afetos (CORAZZA, 2013, p. 20) tal qual as crianças, acompanhar os movimentos de voos, as afecções produzidas nas tramas rizomáticas, seguir os movimentos conectivos criados a partir das trocas entre os sujeitos. Ansiamos por seguir as redes tecidas, experimentarmos as verdades inventadas pelos arranjos vivenciados nas relações entre as crianças e as professoras; cartografar os mapas singulares produzidos nas conexões estabelecidas; sentir as afecções e a vida que pulsa em meio a esses encontros e que habitam a essa composição.

5. O BORBOLETAR DAS CRIANÇAS A IMPULSIONAR A INVENÇÃO DOCENTE



RETRATO DO ARTISTA QUANDO COISA

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.

Nesse ponto
sou abastado.

Palavras que me aceitam
como sou
- eu não aceito.

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

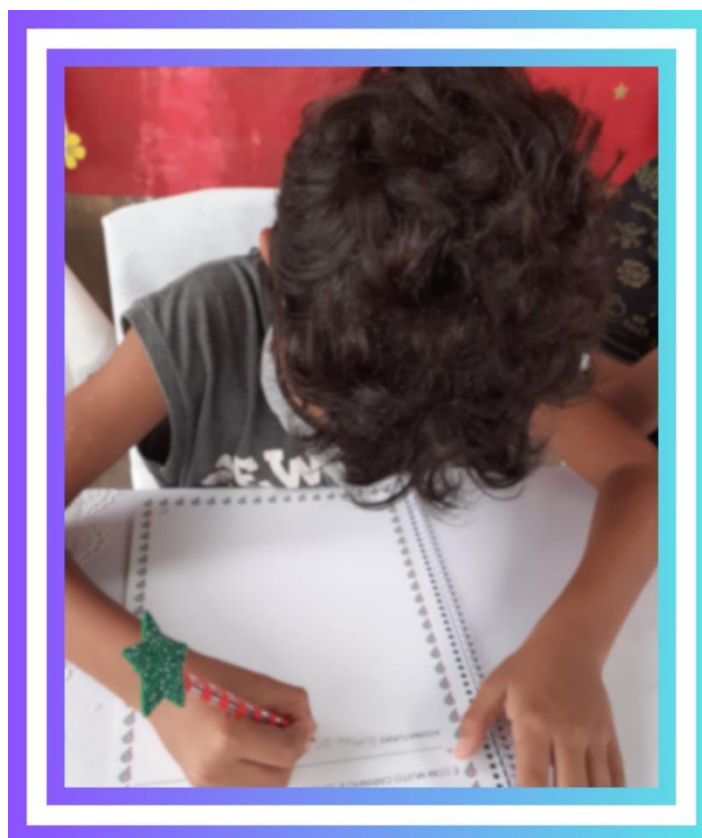
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.

Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros

Há movimento no *jardimescola*. Borboletas, das mais variadas, voam e sobrevoam, curiosas, todo o território pelo qual adentram. *Criançasborboletasprofessoras* se cruzam pelo *jardimescola*, misturando o seu colorido, seus sons, seus ruídos, seu bater de asas. Em uma manhã fresca e nublada, as crianças vão se acomodando, de todas as formas, nos espaços. Separam seus materiais. Guardam as suas mochilas. Sibilam por entre as flores do *jardimescola*, procurando conexões. Conversam e interagem. Realizam seus pousos para iniciar mais um dia. Depois, movimentam-se para lá e para cá, produzindo por entre as dobras e fabulações, outros mundos possíveis. Dobram-se sobre si mesmas, para devir-borboleta, habitando o *jardimescola* com as intensidades inerentes às borboletas.

Figura 16 – O desejo e a fabulação



Fonte: Arquivo Pessoal

Seguimos para mais um dia, desta vez na sala da turma do 2º ano, com a professora Joelma (nome fictício). Durante os momentos de atividade a docente realizava as correções de maneira individual, de modo a atender as demandas específicas de cada criança. Sentamo-nos a seu lado, acompanhando os voos de criançasborboletasprofessoras em mais um bom encontro. A proposta consistia em produzir um bilhete para alguém que amasse — continuidade de uma sequência didática realizada ao longo da semana, disparada a partir da história “O Carteiro chegou”, de Janet e Allan Ahlberg. Cada estudante fazia sua própria produção, de seu jeito, e a professora fazia as intervenções de forma individual, corrigindo a escrita das palavras, apresentando os grafemas e fonemas e orientando as crianças quanto a isso. Enquanto aguardam seu momento de atendimento os demais brincam com massinhas e criam outros mundos em suas próprias mesas. Um menino abre um restaurante, uma menina nos aponta o seu salão de beleza, um outro garotinho constrói dinossauros, enquanto uma garota faz diversos doces saborosos e nos oferece. Na mesa, com a professoraborboleta, acompanhamos a mediação da proposta junto ao menino Bryan (nome fictício).

— Muito bem, Bryan. Que legal o seu bilhete. “Pra” quem você escreveu?

Ela precisava de mais informações a partir dele, pois em processo de alfabetização suas hipóteses de escrita ainda necessitavam dessa troca.

— É “pra” você, tia!

Ele respondeu a ela com os olhos brilhando, orgulhoso. Joelma sorriu doce e surpresa.

— “Pra” mim? Que lindo! Você pode me ajudar a ler, por favor?

E com essas palavras ele leu:

— *Querida tia Joelma, você é muito bonita. Eu gosto muito quando você ensina e brinca com a gente. Também gosto quando você conta história. Você quer namorar comigo?*

Vimos o embaraço breve da docente, enquanto se preparava para responder à declaração tão doce de Bryan.

— *Meu bem, eu amei o seu bilhete, ficou muito bonito. Mas você é criança, criança não namora. Eu sou adulta, muito mais velha que você.*

— *Mas o Carlos perguntou outro dia e você falou que não tem namorado!*

— *Sim, é verdade, mas ainda assim a tia não pode namorar com você. Eu “tô” velha já (risos). Você é criança. Vem aqui, vamos conversar. Agora é hora de você pensar em aprender, estudar, brincar... não é hora de pensar em namoro não, “tá” bom? Aproveita “pra” se divertir, “pra” crescer bem esperto. Quando você for mais velho, você pensa em namorar, combinado?*

— *“Tá” bom, tia. Mas e se eu namorar com você quando eu estiver grande?*

— *Mas aí eu vou estar muito mais velha, meu amor. Ainda assim não daria. Você vai encontrar uma moça da sua idade, vai gostar dela e ela de você, e aí vão namorar. Mas isso tudo só quando você estiver mais velho, agora você “tá” muito novinho pra isso.*

— *Não, tia. Eu já sei! Vou congelar você com meus super poderes “pra” você ficar igual você “tá” agora e me esperar até eu crescer.*

— *Ah é, Bryan? Onde você viu isso de congelar e voltar depois? (risos)*

— *Em um desenho, tia. Uma menina foi congelada e voltou depois igualzinha ela “tava” antes. Vou fazer isso com você.*

Figura 17 — Dobras no tempo



Fonte: Canva — IA

A conversa seguiu nessa linha, ela o ouvindo e dialogando sobre a situação, ele fabulando. Depois disso a professora passou a realizar as intervenções na prática, mediando a correção da atividade realizada pelo garoto. Enquanto isso se passava, ficávamos admiradas e acompanhando os movimentos de voo dessa criança, pois o menino mostrava a força de seu desejo, de manter a professora por perto devido a seu afeto por ela. Com isso, criava dobras e redobras, fabulava realidades e virtualidades buscando o que tanto desejava. Em seu devir-criança-borboleta, ele desvirtuava a lógica do tempo cronológico, fabulando outros possíveis, criando mundos outros. As crianças oferecem pistas constantemente sobre seus desejos, através do discurso. As miudezas devem ser foco também de nossa

atenção durante a pesquisa, pois as práticas de infâncias produzidas pelas crianças são pontos fundamentais ao engendram outros mundos possíveis.

Figura 18 – Doce inventividade



Fonte: Arquivo Pessoal

A professora havia nos relatado que a escola não possuía tantos brinquedos ou recursos materiais para que as crianças pudessem utilizar, por isso, ela mesma havia adquirido alguns para proporcionar momentos de troca, interação, diversão e aprendizagem para as crianças. Aquele era um momento muito aguardado! Todos os dias eles tiravam um tempo para as brincadeiras, que eram variadas. A cada momento os objetos ganhavam novos sentidos, a cada movimento passavam a ter uma nova função ou utilidade. A cada encontro, em meio aos processos de subjetivação, as crianças se permitiam a movimentos

diferenciais de ensinar/aprender em meio às suas brincadeiras e fabulações, de modo a produzir dobras que permeavam entre o virtual e o real. Com isso, um pratinho onde colocavam suas comidinhas, agora passava a ser um recipiente para colocar as ferramentas; o pote no qual as massinhas eram guardadas, passava a ser um esconderijo secreto; e por aí vai... Em um dos momentos, a professora nos perguntou se poderíamos acompanhar a turma por alguns instantes, enquanto ela iria até o banheiro. Enquanto ela saiu, uma das crianças falou para as demais:

— Pessoal, olhem aqui! A tia saiu, vamos fazer uma surpresa para ela?

Os demais observavam curiosos, interessados em saber o que seria a tal surpresa, qual seria a ideia do colega.

— Vamos montar uma mesa de café da manhã para ela. Ela vai adorar!

Uma das crianças perguntou:

— Mas onde nós vamos arrumar comida agora?

No que foi rapidamente respondido:

— É de mentirinha, comida de mentirinha. Vamos usar os brinquedos?

— Isso, a gente usa a imaginação!

Os demais gostaram da ideia e começou-se uma movimentação, todos indo para lá e para cá. Dentre os brinquedos comprados pela própria docente, havia frutas, legumes, recipientes de cozinha, além de outros tantos itens. As crianças, então nos olharam e perguntaram se poderiam preparar a tal surpresa. Prontamente

concordamos, curiosas para o que viria à frente. Aquelas que estavam mais distantes se aproximaram, entenderam a ideia e começaram as interações.

— Pega um bolinho!

— Traz o ovinho. Ela gosta, já vi ela comendo ovo.

— Já pegou chocolate? Ela ama chocolate também!

— Tem leite, aí? Coloca aqui na mesa.

Em instantes uma linda mesa de café da manhã foi arrumada, de acordo com as crianças: “do jeitinho que a tia gostava”. Mesa posta, todos voltaram para os seus lugares rapidamente, após alguém dizer:

— Ela “tá” voltando. Corre, gente!

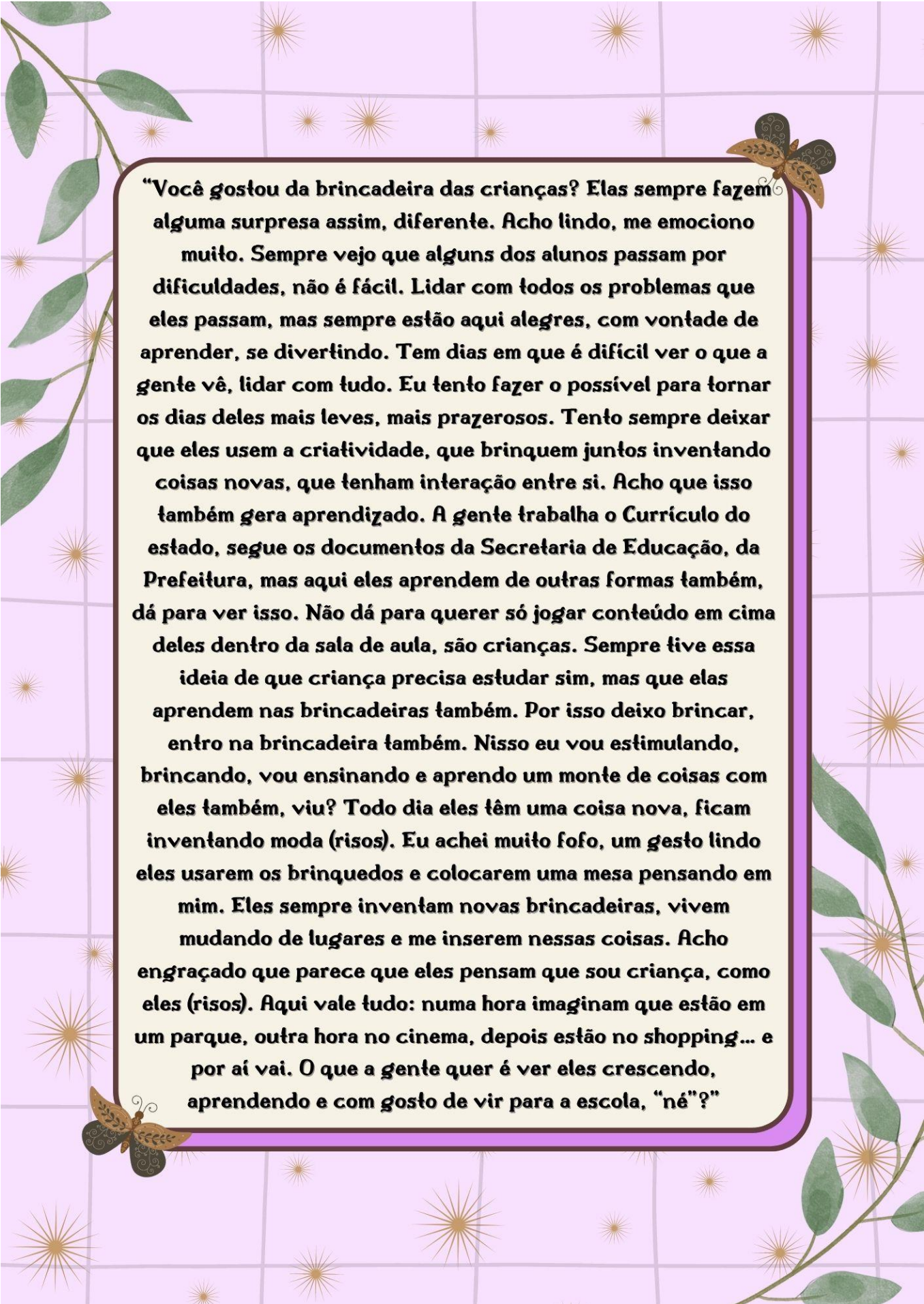
Ficamos atentas e curiosas com as reações: alguns fingiam estar dormindo para a surpreenderem com um susto, outros se balançavam incansavelmente devido a ansiedade pelo retorno da professora, uns se mantinham parados para ver a sua expressão. Por fim, a docente chegou e reagiu de vários modos: primeiro ela demonstrou surpresa, colocando as mãos no rosto e sorrindo; depois olhou para as crianças com doçura; sentou-se à mesa e perguntou:

— O que é isso, gente?

As crianças foram respondendo todas ao mesmo tempo, falando sobre a ideia. A professora começou a “comer” tudo o que havia sido servido para ela, fabulando junto com as crianças. Elogiava o pãozinho; levava a xícara até a boca, simulando consumir o conteúdo; limpava a boca com o pano que deixaram como guardanapo. Agradeceu às crianças e elogiou o quão gostoso estava aquele café

da manhã, principalmente com a fome com que estava, segundo ela. Nos olhou orgulhosa e carinhosa, piscou um olho e recebeu o abraço afetuoso dos meninos e meninas. Após isso, os chamou para dividir o café da manhã com ela. Todos foram se servindo, comentando o que gostavam mais de comer, quais seriam suas preferências, o que não comeriam de jeito nenhum, o que seria sua próxima escolha. Alguns falavam sobre quais alimentos eram saudáveis ou não, quais seriam considerados adequados ou não para um café da manhã. Outros dividiam os alimentos e objetos, negociavam quem ficaria com o quê, fazendo sua própria matemática. Alguns mencionavam o que já tinham ou não comido ao longo da vida - cenário nada fácil do contexto e realidade ao qual estão inseridos. Uns propunham fazer novas receitas para a professora e perguntavam o que ela gostaria de comer, e após sua resposta logo vinha a preparação caprichada na massinha. Naquele dia, todas as crianças e a docente “comeram o que gostariam”, se não literalmente, mas sim no ato de fabular. Todos continuaram com a brincadeira, dividindo os brinquedos, os elementos, as ideias e compartilhando suas fabulações, até que chegou a troca de aulas que os obrigou a guardar tudo, lastimosamente, para se prepararem para o próximo momento. Guardaram cabisbaixos, pois, segundo eles, “a brincadeira estava tão boa!”.

Acompanhamos um processo de fabulação, de criação infantil, que foi acolhido e praticado também pela professora, em um momento de inventividade, no qual o devir-criança apareceu mediante a tantos afetos produzidos naquele bom encontro. O encontro das *criançasborboletas* com a *professoraborboleta* fez com que encontrássemos as *criançasborboletasprofessoras*, reunidas e unidas por esses movimentos de devires, todas envoltas por seu devir-borboleta. Aproveitamos o momento em que a docente saiu da sala, para pedir licença ao próximo professor, pois queríamos ouvir a professora sobre suas afecções a partir daquele movimento aprendente inventivo. Sentamo-nos com ela, com os ouvidos atentos e um café oferecido por esta a nos acompanhar.



“Você gostou da brincadeira das crianças? Elas sempre fazem alguma surpresa assim, diferente. Acho lindo, me emociono muito. Sempre vejo que alguns dos alunos passam por dificuldades, não é fácil. Lidar com todos os problemas que eles passam, mas sempre estão aqui alegres, com vontade de aprender, se divertindo. Tem dias em que é difícil ver o que a gente vê, lidar com tudo. Eu tento fazer o possível para tornar os dias deles mais leves, mais prazerosos. Tento sempre deixar que eles usem a criatividade, que brinquem juntos inventando coisas novas, que tenham interação entre si. Acho que isso também gera aprendizado. A gente trabalha o Currículo do estado, segue os documentos da Secretaria de Educação, da Prefeitura, mas aqui eles aprendem de outras formas também, dá para ver isso. Não dá para querer só jogar conteúdo em cima deles dentro da sala de aula, são crianças. Sempre tive essa ideia de que criança precisa estudar sim, mas que elas aprendem nas brincadeiras também. Por isso deixo brincar, entro na brincadeira também. Nisso eu vou estimulando, brincando, vou ensinando e aprendo um monte de coisas com eles também, viu? Todo dia eles têm uma coisa nova, ficam inventando moda (risos). Eu achei muito fofo, um gesto lindo eles usarem os brinquedos e colocarem uma mesa pensando em mim. Eles sempre inventam novas brincadeiras, vivem mudando de lugares e me inserem nessas coisas. Acho engraçado que parece que eles pensam que sou criança, como eles (risos). Aqui vale tudo: numa hora imaginam que estão em um parque, outra hora no cinema, depois estão no shopping... e por aí vai. O que a gente quer é ver eles crescendo, aprendendo e com gosto de vir para a escola, “né”?”

A conversa com a *professoraborboleta* nos guiou ao pensamento sobre como a força do desejo pode nos levar a escapar das formas padronizadas e maquinicas que nos são impostas e às quais estamos expostos a todo o tempo. Nos processos de subjetivação, as *criançasborboletas* movimentam seu pensamento de forma diferencial, permitindo-se à fabulação. Conforme Sardi (2005, p. 54), “a fabulação é criação de novidade, é invenção e memória involuntária ao promover devires.” O *jardimescola* nos permite percorrer os caminhos fabuladores pelos quais passam as *criançasborboletasprofessoras*, os mundos outros que são criados a partir de seus pensamentos crianceiros. “A fabulação criadora nada tem a ver com uma lembrança mesmo amplificada, nem com um fantasma. (...) Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 202). Com Barin (2019, p. 14), pensamos que a fabulação

[...] consiste na invenção de uma língua menor, em devir e está diretamente ligada ao que ainda não é, da ordem do por vir. O termo fabulação está entrelaçado a um devir revolucionário, a uma quebra de paradigmas, de ouvir as minorias, aos que resistem em meio a idealismos velados, fixos. Abrir-se ao devir para escapar de uma forma dominante.

A potência fabulatória das *criançasborboletasprofessoras* nos indica percursos a acompanhar, desejosas pelas pistas deixadas por elas ao longo do caminho em suas experimentações, de modo a nos permitirmos a outros possíveis. A partir destas afecções, nos questionamos: como nos abrir, assim como as crianças, de maneira a fabular outros mundos possíveis? Temos nós, como professoras, nos permitido fabular? Se fabular implica também em criar outros possíveis, escapando das prescrições e padronizações, poderíamos dizer que fabular é, enfim, resistir? Quais redes de resistências temos tecido, em meio aos encontros, ao nos permitirmos ao ato de fabular?

A fabulação perpassa o empirismo transcendental (Deleuze, 2006), ao traçar no campo de experimentações as possibilidades de acessar novas multiplicidades vitais (Deleuze, 2016), e entendemos que o empirismo não é apenas sobre observar a realidade, o real, mas também sobre investigar as condições de possibilidade da experiência e das virtualidades pulsantes na escola. O empirismo transcendental desdobra-se para além do plano cartesiano e das estruturas fixas de pensamento. Este passa pela multiplicidade, na variação, na diversidade das experiências, nas

conexões e afetos, assim, traz a realidade a partir da composição entre diferença e variações que se dão de forma contínua, o que destoa de uma visão binária, hierárquica e imutável da realidade. Nos inquietamos a partir da problematização de Carvalho (2012, p. 23), que indaga: “Haveria na escola *espaçotempo* para essa concepção do processo de aprendizagem pela e nas experiências dos alunos?”. Com isso, fomos levadas novamente a pensar nas borboletas, que com seu pouco tempo de vida, vivem tão intensamente, percorrendo os múltiplos jardins, encontrando a diversidade de flores existentes nos percursos, permitindo-se aos afetos no contato com estas, em meios aos encontros e às experimentações que estes permitem.

Figura 19 – Mundo dos Sonhos
Artista: Nequitz



Fonte: www.nequitz.com.br/obras/borboletas

A fabulação ocorre por contágio, nos encontros entre corpos singulares, em meio ao plano de imanências. A força das fabulações faz com que dobras e redobras sejam criadas, construindo outros possíveis, outros mundos. Concordamos com Gonçalves (2019, p. 64), ao afirmar que: “[...] é assim que as crianças, quando

brincam, inventam mundos, criam currículos, fabulam histórias, afetam e são afetadas. Entretanto, estamos tão acostumados com a “cultura” das crianças no ato de brincar, que normatizamos suas brincadeiras”.

A fabulação criadora nada tem a ver com uma lembrança mesmo amplificada, nem com um fantasma. Com efeito, o artista, entre eles o romancista, excede os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido. É um vidente, alguém que se torna. Como contaria ele o que lhe aconteceu, ou o que imagina, já que é uma sombra? Ele viu na vida algo muito grande, demasiado intolerável também, e a luta da vida com o que a ameaça, de modo que o pedaço de natureza que ele percebe, ou os bairros da cidade, e seus personagens, acedem a uma visão que compõe, através deles, perceptos desta vida, deste momento, fazendo estourar as percepções vividas numa espécie de cubismo, de simultaneísmo, de luz crua ou de crepúsculo, de púrpura ou de azul, que não têm mais outro objeto nem sujeito senão eles mesmos criações, afetos, tristezas, alegrias, devires (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 222).

As criançasborboletasprofessoras fabulam em busca de novos ares, de novos voos, novos trajetos, novos percursos. Fabular é estar em devir — ou em devires — se conectar com mundos outros, nos quais o real e o virtual se perpassam; é escapar das amarras que tentam nos aprisionar, quebrando com os modelos padronizados. O fabular das crianças nos impulsiona a pensar uma docência a criar, a extrapolar os limites que nos são impostos através de prescrições deterministas; nos atravessa de modo a refazermos a nossa forma de nos fazer docentes, alçando voos. A fabulação nos leva à criação, à multiplicidade de pensamentos, a reformular formas preexistentes de determinar verdades e a existência, abrindo espaço para conexões e arranjos tecidos em meio aos afetos produzidos nos encontros. Procuramos, nas deformações, fabular por entre as linhas de fuga, buscando através dos movimentos de resistência construir mundos outros em devir. Sobre a fabulação evocamos os estudos de Bogue (2011, p. 26), ao dizer que:

Uma narrativa de fabulação está centrada em modelos diferenciados, por isso não segue os mesmos princípios de uma fábula, por exemplo. O pensamento deleuziano é anti narrativo, rompe com a sequência temporal dos acontecimentos, não segue uma sequência cronológica. A essência da fabulação é o devir-outro, e ‘devir’, de acordo com Deleuze e Guattari, tem relação com a temporalidade que não é a do senso comum.

Ao percebermos o distanciamento do devir-criança, nos damos conta de como é possível sermos aprisionados pelo modo cartesiano de pensamento, que

nos impede de fabular como as crianças, reconhecendo, enquanto professoras, sobre como limitam nossas experimentações diante aos mapas decalcados e percursos preestabelecidos, como se todos aprendessem e se desenvolvessem de maneira linear e homogênea, sem considerar as subjetividades vivenciadas por cada sujeito. Pensamos o devir-criança também com Kohan (2007, p.96), ao trazer que seria “[...] uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’”. Ou ainda compreender sobre o devir a partir de Deleuze (1997), ao discorrer como sendo diferente de atingir a uma forma, mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não haja como distinguir-se de uma mulher, um animal ou até mesmo de uma molécula.

As crianças vivem em constante(s) processo(s) de devir(es). Devir(es) esse(s) que, borboletando como costumam, estão sempre experimentando seu devir-borboleta, permitindo-se à criação e libertando-se das possíveis amarras que surjam em meios aos seus percursos. Nesse sentido, Gonçalves (2019, p.36) salienta que:

Como estão em processos de devires, as crianças problematizam os currículos prescritivos, recusando-se a ser meras leitoras de código. Mudam os percursos do labirinto, inventam conexões, agenciamentos e outras possibilidades de viver suas aprendizagens, construir seus conhecimentos e produzir currículos.



Era uma manhã chuvosa e fria. Criançasborboletasprofessoras voavam timidamente pelo jardimescola. As nuvens pareciam esconder o Sol que buscava, timidamente, aparecer por entre as flores. Antes do recreio, as crianças do 2º ano permaneciam mais caladas que o habitual. Cumpriam com suas tarefas, em um silêncio nada comum na sala de aula. A professora volta e meia as provocava, dizendo o quanto estavam quietas e brincava com todas. Perguntava, brincava, mas mal percebia reações. O silêncio imperava. A manhã foi correndo, o tempo foi passando e o sinal para o recreio logo tocou. As crianças saíram em fila, como em todos os dias. O que tornava uma exceção era o som (ou a ausência deste), que ainda permanecia. Percebendo isso, assim como nós, ela até conosco brincara:

— Tomara que comendo eles fiquem mais animados, porque hoje está difícil (risos).

Durante o recreio, vagarosamente as crianças foram se juntando, fazendo suas brincadeiras, cantando, conversando. Ouvíamos as risadas, as conversas, todo aquele som peculiar e próprio que ressoa no território escolar. Som de alegria, de felicidade, como lembramos ter pensado naquele dia.

Bateu o sinal para o retorno. Vozes ecoavam pelos corredores, sons dos pés batendo no chão ao correrem (ou seriam as asas das borboletas batendo ao voar?). As criançasborboletasprofessoras retornaram ao seu canteiro do jardimescola. No retorno, os estudantes conversavam animados sobre as brincadeiras realizadas no recreio e sobre a merenda oferecida no dia.

Um grupo dialogava e discutia se o que havia sido ofertado como alimento seria ou não bom, segundo suas opiniões. O foco era a fruta oferecida para a sobremesa: goiaba. Alguns alegavam amar goiaba; outros gostavam um pouco;

alguns não viam tanta graça, mas comiam; já outros demonstravam detestar a fruta. Dessa conversa chegaram ao assunto sobre as suas predileções, mais especificamente, sobre as suas frutas preferidas. Um gostava de banana, outro de mexerica, alguém disse gostar de laranja, havia a preferência por acerola, uma outra criança disse ter comido abacaxi na casa da tia e era docinho... e por aí seguiu o papo, que contagiou toda a turma. Um dos meninos disse ter visto alguém comendo morango com chocolate na TV e como tinha vontade de experimentar. Outra menina disse ter visto também morangos, mas com creme de leite (nome que ela precisou de ajuda para lembrar-se do que se tratava, pois sabia ser um “creminho branco”), mas que achava que a fruta com chocolate ficaria bem melhor, porque ela amava chocolate, conforme suas próprias palavras.

A professora, como ficamos sabendo depois, havia planejado uma aula de adição e subtração com elementos concretos, para aquele horário — seguindo seu cronograma semanal elaborado em parceria com a pedagoga e com as coordenadoras. Ela havia levado para a sala várias peças de montar e um jogo que usaria para desenvolver a proposta. Tentou chamar a atenção das crianças para si por diversas vezes, visando o início da temática pensada, mas elas estavam empolgadas e focadas em sua conversa. Diferente daquele início de manhã, agora as borboletas — que antes permaneciam apenas pousadas — permaneciam em voos constantes, para lá e para cá.

Ao perceber que o interesse das crianças estava no assunto abordado entre elas naquele momento, e que ela poderia usar isso a seu favor, a docente entrou na conversa e disse que a sua fruta preferida eles precisariam adivinhar através de um desenho que ela faria no quadro. As crianças ficaram em polvorosa, curiosas e animadas pela proposta da professora, pedindo que esta começasse

rapidamente o seu desenho e perguntando se poderiam ser as próximas. Ela combinou com a turma que quem fosse o primeiro ou a primeira a acertar, poderia ser o próximo a ir até o quadro fazer o seu desenho.

A docente foi até o quadro e começou a desenhar aquela que seria a sua fruta preferida. Depois nos contou não ter sido necessariamente a sua predileta, pois havia ouvido um dos estudantes falando a mesma que a sua (banana) e, com isso, deixou para que a criança tivesse a oportunidade de fazê-la. Foi desenhando aos poucos, e as crianças buscavam acertar dizendo vários nomes de frutas diferentes:

— Maçã!

— Laranja!

— Pera!

— Uva!

— Uva não, teria cacho!

— Ah, é verdade! Então, melão.

— Limão!

— Eu heim, Maria! Quem gosta de limão? Eca!

— Verdade... (risos)

— Eu acho que é um morango.

— Banana!

— Nossa, nada a ver com banana o desenho dela, Camila!

— Deixa ela tentar, Fernando!

— Acerola!

— Jabuticaba!

A professora negava a cada tentativa que não representava a fruta desenhada. Até que alguém gritou mamão e ela acenou positivamente. Aos gritos de comemoração e falas de “Eca!” por parte dos que não gostavam da fruta, ela disse que cada um tem um gosto e que precisamos aprender a respeitar isso. Fruta devidamente identificada, era momento de escrever seu nome, segundo a docente. Afinal, esta era uma turma em processo de alfabetização — conforme sua própria colocação para nós, realizada em período posterior. A professora passou a repetir o nome da fruta, enfatizando os sons emitidos, construindo de modo coletivo a escrita.

Depois disso, foi a vez de Davi ir até o quadro representar a sua fruta predileta através do desenho, visto que ele havia acertado anteriormente. O menino pareceu animado para ir até o quadro, mas foi já se antecipando e justificando que não saberia desenhar, que era “péssimo”. Incentivado pela turma, começou a fazer o seu desenho e, novamente, choveram hipóteses para sua representação. Até que uma colega, Livia, acertara. Com isso, a professora orientou que Davi escrevesse o nome do elemento desenhado - mexerica - o que ele alegou não saber fazer. Com a ajuda da docente e dos demais colegas de sala, o menino escreveu e saiu satisfeito, ao retornar para sua carteira. Assim, Livia foi chamada para ser a próxima e assim por diante. Era empolgante ver a animação das crianças com a proposta realizada em conjunto.

Após cada um dos estudantes terem ido ao quadro desenharem e escreverem o nome de sua fruta preferida (ou a segunda eleita, caso a predileta já tivesse sido representada), a professora começou a desenvolver propostas de matemática, utilizando frutas. Ela, que trabalharia matemática naquela aula, mas sob outra perspectiva, recalculara a rota e repensara toda a sua proposta a partir das

enunciações infantis. Apresentou diversos problemas matemáticos utilizando a ideia das frutas, desenhos e o quadro, convidando-os a ajudá-la a resolver as contas de forma coletiva. A professora borboleta permitira-se entrar em relação naquele encontro, afetando-se pelo que as crianças borboletas disparavam em meio aos sentidos produzidos durante o voo pelo jardim escola.

Figura 20 – Borboletagens



Fonte: Arquivo Pessoal

A partir de seus desejos, de seus afetos e suas redes de subjetivações, as crianças se manifestam e, com isso, nos possibilitam afecções que nos fazem pensar sobre nossas práticas e a maneira como interferem em nossas aprendizagens – o que nos leva a tomar como uma abertura, a diferenciar-nos de

nós mesmos no encontro com o outro. Isto justifica a aposta na docência como processo de constituição de si e do mundo, processo que se dá no encontro. As crianças tensionam a rotina rígida da escola, criando, assim, linhas de fuga. Sendo assim, as crianças nos instigam a movimentos diferenciais com seus devires, com a infância. Por isso, segundo Larrosa (apud SCHERNER, 2015, p. 12):

Não obstante, ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua.

Nos encontros, as crianças pontuam suas observações, questionamentos e se projetam sobre tudo que as movimenta ou as tocam. As crianças são parte fundamental para a formação docente, pois a partir destes movimentos os professores se constituem, reformulam sua didática e sua própria existência a cada experiência e prática. Concordamos com Corazza (2013), ao dizer que as crianças adoram o indefinido, desta forma elas se enunciam como sensíveis. Sensíveis como são, fazem as mesmas coisas que a Arte, são artistas.

As crianças, Cartógrafas-Impessoais, são como a Arte: não ordenam lugares, mas abrem rasgões para o Fora. A partir disso, percebemos que há uma idealização e/ou concepção pré-determinada sobre a filosofia como aquela que trata exclusivamente daquilo que é considerado grandioso, que existe apenas nas ditas complexidades do mundo, nos assuntos mais densos e dialógicos, mas isto é posto à prova quando uma criança de seis anos exerce seu poder de filosofar ao fazer um questionamento: “Por que somos felizes e tristes ao mesmo tempo”?

As crianças possuem um modo singular de realizar conexões de pensamento sobre a “realidade”, de forma diferente daquelas que os adultos costumam fazer, pois os processos de escolarização e amadurecimento de vida não nos permitem elaborar tais saberes. Cada uma, à sua maneira, é capaz de problematizar e de movimentar o pensamento com uma pergunta ou ato. Para Kohan (2007, p. 87), “[...] o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva

– com movimento”. A vida adulta, o desenvolvimento até essa fase, muitas vezes nos engessa, nos aprisiona. Por isso, é importante encontrarmos linhas de fuga que nos permitam existir em outros mundos, a partir de devires que sejam construídos diante de tais relações. A partir das ideias de Deleuze (2006), o pensamento acaba por constituir-se em movimentos de criação que surgem no “entre”, nas linhas, nas dobras, nos devires, nas fabulações, na originalidade, na artistagem, na diferença, fluindo pelos rizomas. Segundo Schöpke (2012, p. 24-25):

Assumir toda a potência do pensamento significa, primeiramente, romper com um determinado estado de coisas. Significa poder pensar a diferença em seu estado puro. Significa, enfim, atingir a máxima força criadora - capaz de produzir algo de original num mundo que persegue, como ideal, a igualdade e a semelhança (vide o senso comum). Que fique claro, no entanto, que a originalidade de um pensamento não está ligada ao fato de ele produzir neologismos ou conceitos extravagantes. A originalidade está associada a um ponto de vista novo, a um olhar para todas as coisas, a uma percepção extremamente aguçada. A originalidade de um pensador, para nós, deve ser medida pela quantidade e intensidade de seus afetos e pela força de conexão entre as suas ideias.

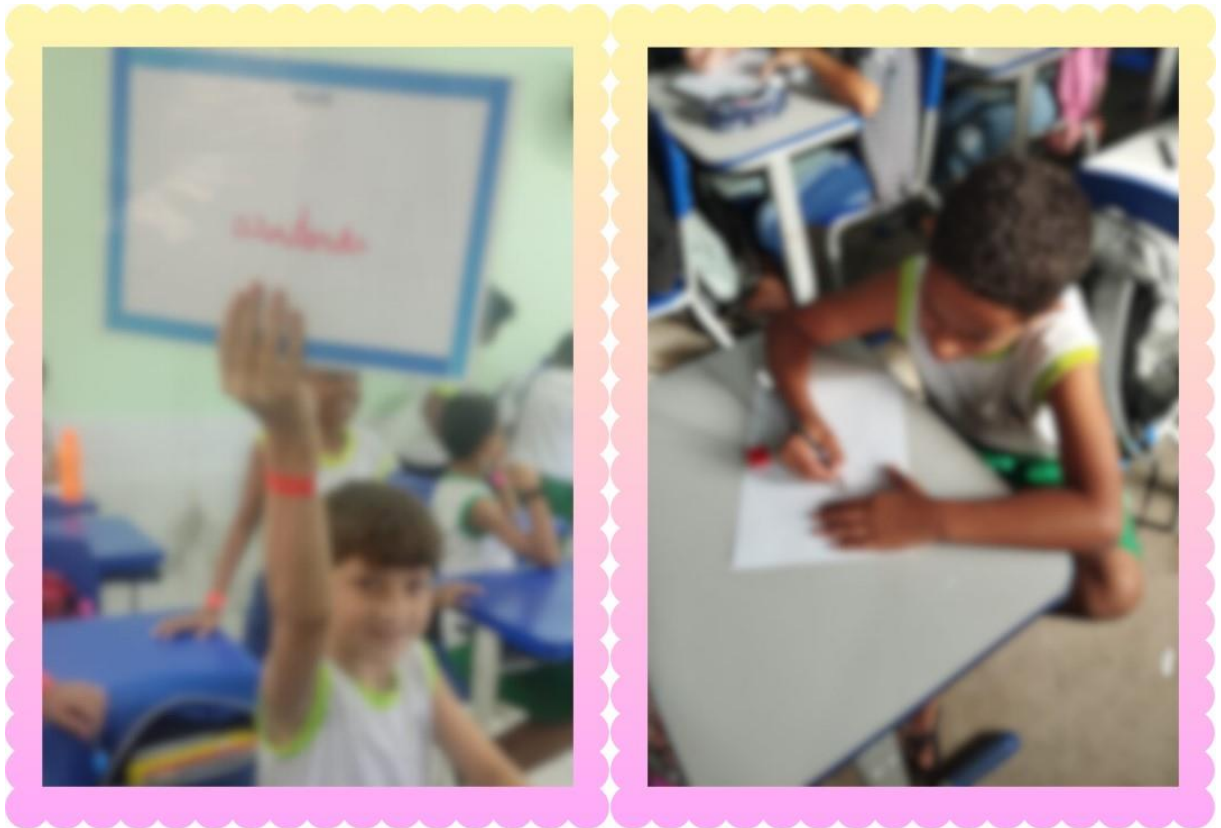
Enquanto adultos, muitas vezes interrompemos a experiência do pensamento infantil pelo excesso de “certezas”, informações, pelas prescrições, Muitas vezes, não damos o devido significado aos detalhes, já acreditamos nas verdades impostas, precisamos estar prontos a todo instante – devido às exigências do cotidiano e à falta de tempo para tantas práticas. Acreditamos e nos permitimos adequar às formas consideradas válidas de conceituar o “ser professora”, de sermos capturadas e aprisionadas em padrões preestabelecidos.

[...] tal Princípio, ao formular o conceito de Professor, leva-nos a esquecer tudo aquilo que é distintivo; como se, no campo da Educação, além dos vários professores e de suas ações individualizadas e desiguais, houvesse algo ou alguém que fosse O Professor-Primordial (Uno, Padrão, Verdadeiro, Normal). E, ainda, como se, a partir deste determinado professor, todos os outros fossem formados, embora por mãos inábeis; de maneira que nenhum saísse correto e fidedigno à Ideia Pura daquele Professor- Modelo, dotado de uma qualidade essencial, ou *qualitas occulta*, cujo nome pode ser Professoralidade; e à qual cada um e todos os professores deveriam submeter-se ou esforçar-se para dessa categoria se aproximar[...] (CORAZZA, 2013, p. 22)

As crianças ainda estão no processo de constituição portando uma abertura para a formulação de um pensamento novo. Permitem-se mais aos movimentos do pensamento, desdobrados em meio às curiosidades que movem a formulação de

problemas e, por conseguinte, a movimentos de pesquisas, por meio das quais produzem o que desperta nelas curiosidades e sentidos diferenciados para suas experiências vitais, sensíveis, cognitivas e sensoriais.

Figura 21 — Por entre pensamentos...



Fonte: Arquivo Pessoal

Ao pensarmos sobre as diferentes características dos animais, tendemos a classificá-los por critérios preestabelecidos, ensinados através dos currículos prescritivos que se dão ao longo de nossa escolarização. O pensamento já se dá como estabelecido em nossa mente, não abrimos possibilidades para além do conhecimento prévio já obtido, quando de repente, enquanto docentes nos deparamos com questionamentos singulares. Em uma das aulas a professora estava contando uma história e apresentando animais aquáticos, mostrando imagens, falando de suas características. Expôs diversas figuras ilustrativas: uma baleia dando um salto, um tubarão prestes a atacar sua presa, um polvo por

entre corais, um cardume a nadar, um golfinho sendo amamentado por sua mãe. Eis que uma criança movimentou o nosso pensamento por meio do seguinte questionamento: “Como o golfinho pode mamar dentro da água sem o leite e a água se misturarem? Ele bebe os dois juntos?”. A professora sorriu, surpresa com a pergunta, afinal, ela mesma não sabia a resposta de forma aprofundada. Para nosso pensamento adulto, já naturalizada a ideia de que um golfinho é um mamífero aquático, não imergimos e nos colocamos a pensar como isto acontece nos detalhes, não nos questionamos, apenas aceitamos que ocorre e ponto. Honesta, ela disse não saber exatamente como acontecia e se comprometeu a pesquisar para explicar em uma outra aula, com mais detalhes. As crianças ficaram admiradas pelo fato de a docente não apresentar uma resposta imediata, por não saber sobre algo. A professora aproveitou a ocasião e estabeleceu um diálogo sobre ser impossível saber sobre todas as coisas, sobre como precisamos sempre procurar conhecimento e aprender sobre o que não sabemos. Ela pontuou, ainda, que mesmo crianças podemos ter conhecimento sobre algo que algum adulto não tenha devido às nossas experiências, que são únicas (no que as crianças também demonstraram espanto ao pensar que poderiam saber mais do que alguma pessoa adulta sobre algo em específico).

Presenciamos várias situações no território escolar em que as crianças fizeram alguns questionamentos interessantes. Em um outro momento, num diálogo sobre a passagem do tempo e como a natureza era de grande influência para a contagem desse tempo, uma criança questionou à professora: “por que o Sol só aparece no céu de dia e a Lua aparece à noite, mas algumas vezes de dia?”. E outra ainda acrescentou: “por que o céu é azul se o espaço é preto?”. Enquanto tudo isso ocorria, nos perguntávamos: com seus questionamentos destemidos, não se

permitiriam as crianças a mais do que nós a partir da perspectiva livre de seus devires?

Em outro momento, ao sentar-se no chão junto às crianças, um menino disse para a professora: “Oh! Você vai sentar do meu lado? Que honra!”. É notável a maneira como essa aproximação o tocou, e conseqüentemente à docente também - que experimentou os afetos trocados nesse encontro. Especialmente porque esse ato de sentar-se na altura das crianças rompe com a hierarquização entre adultos e crianças, reduz o poder da docente sobre o educando e propõe uma relação mais horizontalizada. A honra pode estar a se referir ao fato da postura da professora produzir um cenário apropriado à troca de conhecimentos, o que em última instância, reconhece também os saberes da criança.

Figura 22 – Devir(es) e artistagens



Fonte: Arquivo Pessoal

Seguimos para mais um dia, com novos bons encontros. Neste caso, a aula trazia uma abordagem sobre plantas. A professora explicava sobre a importância da preservação, falava sobre a necessidade da água para sobrevivência destas,

apontava as partes da planta e falava sobre suas funções. Daí surgiram inúmeros questionamentos e suposições:

- Tia, o que a planta come?*
- Eu acho que ela come terra com água.*
- Eu já ouvi falar que “têm” plantas que são carnívoras.*
- Eu já vi em um desenho.*

A partir de então o foco passou a estar nas dúvidas e hipóteses das crianças especificamente sobre as plantas carnívoras:

- Elas comem carne de gente?*
- Dói quando elas mordem?*
- Elas comem só carne de gente ou carne de bichos também?*
- Onde a gente acha essas plantas?*
- Eu heim! Eu não quero nem saber onde ficam essas plantas. Cruz credo! Vai que uma quer me comer?*

Perguntas e mais perguntas, respostas e mais respostas... E alguém ousará dizer que estão erradas em pensar que se a planta é chamada de carnívora ela não comerá a nossa própria carne também? As crianças se fazem transitar entre diferentes planos as experiências que vivenciam, passando pelas experiências, questionamentos e desaceleração do tempo, o movimento de produção de sentidos diferenciais nesses deslocamentos transversais que nos interrogam. Assim, fazem com que nós professores nas redes em que tecemos, também afetados por essas produções, criemos um percurso singular de docência. Essas singularidades, quando tecidas em redes, se transformam em pluralidades e passam a gerar afetos e afecções. Por isso, é preciso entrar intensivamente nas redes tecidas nos

encontros educativos entre professoras e crianças, para, a partir delas, produzir sentidos sobre os processos de *aprenderensinar*.

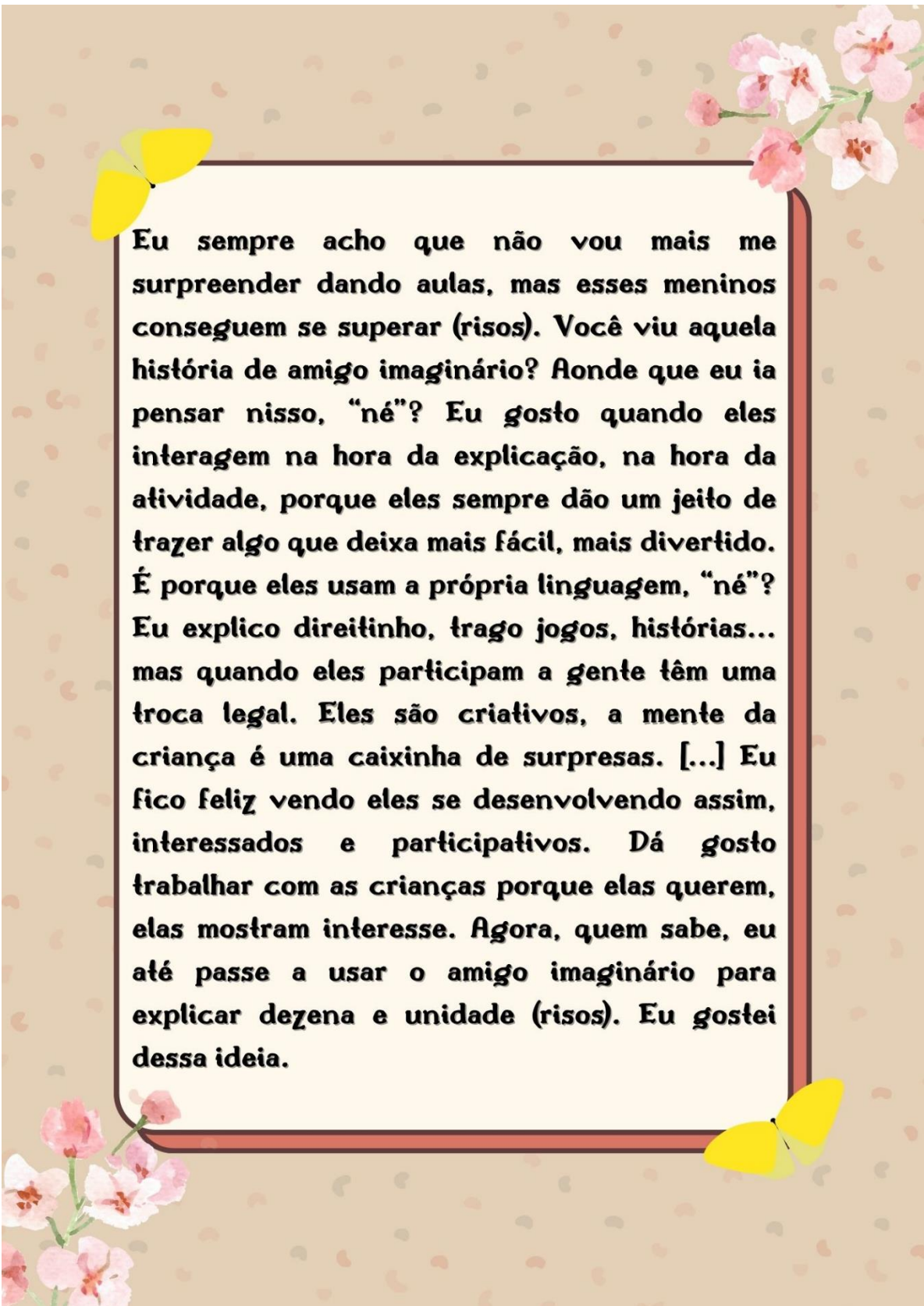
Em uma área como a de exatas, na matemática por exemplo, as crianças conseguem nos surpreender com suas invenções, com suas fabulações, com suas enunciações. Em uma aula sobre decomposição numérica, ao transformar números de dezena para unidade, um dos estudantes da turma do 1º ano afirmou que o zero é um amigo imaginário dos outros algarismos, que fica escondido atrás destes e aparece só quando está na casa da unidade, e ainda que só os inteligentes conseguem perceber isto. Assim, portanto, no exemplo da imagem a seguir leríamos “40 e 5” (45), pois o algarismo zero estaria oculto.

Figura 23 – O “amigo imaginário”



Fonte: www.canva.com

Para o menino, que ainda aprendia sobre a sequência numérica, sobre números com duas ordens, era difícil a leitura de 45 como “quarenta e cinco”, por isso, sua fabulação nos permitiu presenciar um momento de aprendizagem. Os colegas acharam incrível e passaram a afirmar que a partir de então teriam entendido o que era dito pela professora. Ainda neste dia tivemos a oportunidade de conversar com a professora sobre esta situação em específico. Ficamos admiradas com a percepção da criança que potencializou a sua aprendizagem e dos demais colegas de sala.



Eu sempre acho que não vou mais me surpreender dando aulas, mas esses meninos conseguem se superar (risos). Você viu aquela história de amigo imaginário? Aonde que eu ia pensar nisso, “né”? Eu gosto quando eles interagem na hora da explicação, na hora da atividade, porque eles sempre dão um jeito de trazer algo que deixa mais fácil, mais divertido. É porque eles usam a própria linguagem, “né”? Eu explico direitinho, trago jogos, histórias... mas quando eles participam a gente têm uma troca legal. Eles são criativos, a mente da criança é uma caixinha de surpresas. [...] Eu fico feliz vendo eles se desenvolvendo assim, interessados e participativos. Dá gosto trabalhar com as crianças porque elas querem, elas mostram interesse. Agora, quem sabe, eu até passe a usar o amigo imaginário para explicar dezena e unidade (risos). Eu gostei dessa ideia.

Com isso, colocamo-nos a pensar: o que esse amigo imaginário faz reverberar? O que sua invisibilidade reverbera em devir? O que sua invisibilidade pode (fazer) sentir ou reverberar? Assim, as crianças criam metodologias de ensino para as regras matemáticas, ou mesmo outros conceitos, em meio aos processos de aprendizagem, fazendo-nos buscar nas problematizações a força para alavancar um processo de pesquisa coletiva disparados pelos problemas formulados pelas crianças nos encontros educativos. Com isso, buscamos as intensidades e sentidos produzidos, de modo a nos permitirmos pensar outros modos de fazer e experimentar currículos dentro do *jardimescola*.

As colocações das crianças afetam diretamente no fazer docente – na formação do currículo, nas políticas adotadas, na aplicação da didática, na composição enquanto profissional educador. Devido a tantas obrigações e prazos, os docentes podem não perceber como a forma com que se colocam afeta diretamente as crianças, acarretando na aproximação ou distanciamento. A relação entre docente e discente pode potencializar o aprendizado de ambos. As crianças demonstram como são afetadas pelo modo de atuação do professor e expressam isto de diversas formas, através de um comentário ou um simples modo de agir. Em uma de nossas experiências uma criança, sorridente, exclamou: “Tia, você está de bom humor hoje, hein!”. Isto fez com que a docente pensasse sobre suas práticas: “Se hoje estou bem humorada, nos demais dias eu devia aparentar estar mal humorada” – assim foi possível uma problematização, conforme o seu próprio relato, que contribuiu para uma melhor relação em sala, tanto para a professora, quanto para as crianças. Podem-se considerar inúmeros aprendizados a partir deste acontecimento, mas é fundamental interrogar-se como um impulso para a constituição docente. Estes momentos de análise, de consideração daquilo que não está dado, é que inspiram o professor também a ser um pesquisador – de sua prática, de sua didática e de sua atuação (CORAZZA, 2013). A mudança do modo da professora de se portar em sala a aproximou mais das crianças e, segundo seu relato, potencializou o aprendizado e relacionamento entre todos.

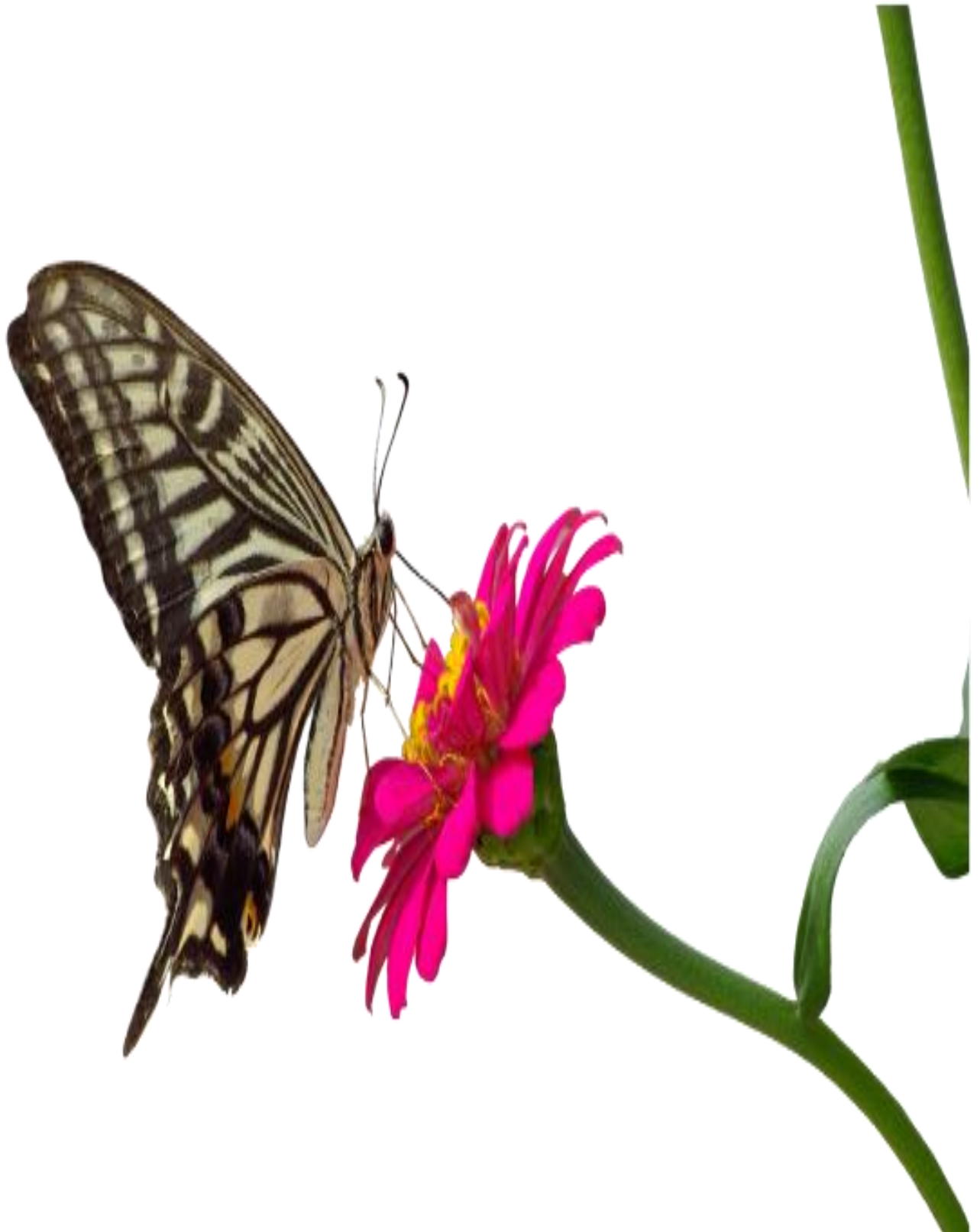
Diante de todos esses atravessamentos que fazemos e refazemos a cada dia, construímos e desconstruímos nossas teorias e conhecimentos, e desta forma, compomos com o aprendizado das crianças, e também o nosso com estas. O borboletar das crianças nos surpreende, nos afeta, nos toca, nos impulsiona a

constituir a nossa docência a partir desse devir-infância que irrompe de suas enunciações, da vida que pulsa em seus movimentos, pois como aponta Carvalho (2012, p. 8), “deve e pode, portanto, a docência constituir-se como devir, ou seja, como um constante processo de problematização e experimentação”. Somos convocados, por meios dos agenciamentos coletivos, a constituirmos outras práticas, outras formas de nos fazermos docentes. Eles nos convidam para uma didática outra, uma docência outra, para currículos outros, que se constituam no fazer dos cotidianos escolares, em meio às vivências e experimentações surgidas no *jardimescola*. As enunciações infantis nos instigam à uma prática reflexiva, à uma didática inventiva, que se constitua a partir dos encontros e afetos tecidos, possibilitando a criação e fabulação não só por parte das crianças, mas abrindo possibilidades para que os professores também se abram para o seu próprio borboletar; fabulação que nos instiga, através da Diferença, a produzir outras formas de nos fazermos docentes, outras formas de pensarmos os movimentos aprendentes que ocorrem durante as aulas.

São fabulações que criam imagens de pensamentos que, quando atualizadas, instauram uma infinidade de acontecimentos. Diferença que produz diferenciações quebrando com a fragmentação do conhecimento e a hierarquização dos saberes. Por isso, nesse corpo intensivo, há uma vibração comum em diferentes ritmos, capaz de fazer passar uma ideia de uma aula (inventada e fabricada no acontecimento fugidio do instante da conversa) (GONÇALVES; HOLZMEISTER, 2022, p. 44).

Permitir-se fabular ou mesmo entrar em relação com as crianças não é uma tarefa fácil: romper com os padrões impostos, não ser capturadas pelas considerações taxativas sobre o que é considerado uma boa ou má prática docente, distanciar-se do prognóstico de ser uma boa professora. Segundo Corazza (2013), os professores são julgados por sua *professoralidade* quando denominados bons, verdadeiros, corretos ou mesmo quando determinados como maus, falsos, incompetentes. A Filosofia da Diferença busca reverter o plano que se apresenta de maneira transcendental e privilegia a mobilidade perpétua do real, exercida num plano de imanência, que vai adquirindo consistência à medida em que os professores criam por meio de experimentações. A partir de todas as experimentações vivenciadas ao longo dos movimentos de voos no *jardimescola*, podemos compreender que o conhecimento é tecido em redes — este se dá de forma mútua entre sujeitos, a partir dos encontros, em diversos *espaçostempos*,

através de processos de *ensinaraprender*. Todos temos “o que aprender” e todos também temos “o que ensinar”.



6. PERCURSOS DE VOOS: DE UMA DOCÊNCIA LINEAR A UMA DOCÊNCIA QUE INVENTA

O apanhador de desperdícios

uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros



Neste capítulo pedimos licença a você, que aceitou nosso convite de voar sobre o *jardimescola* conosco, para problematizarmos a docência como pesquisa; o docente como pesquisador e as linhas de força que moveram e movem a educação. Para tanto, faremos o uso de uma linguagem e abordagens um tanto distintas da utilizada até então. Afinal, falávamos sobre a perspectiva da Filosofia da Diferença e como a professora que busca uma prática diferencial cria, com as crianças, mundos outros para fabular a educação. Neste capítulo, traremos mais uma visão crítica sobre alguns movimentos políticos, sociais, econômicos e históricos que tiveram e têm explícita influência sobre a educação, o que nos leva a uma abordagem específica e determinada.

Dito isso, seria possível pensar a docência como todo o movimento investigativo que ocorre de maneira permanente e que constitui a profissão docente, o qual engendra a formulação de novos problemas de pesquisa, subjetividades, outros devires, novas dobras e redobras, outras linhas de fuga, que impulsionam, na atividade das professoras, a criação de produções *teóricopráticas* sempre amparadas pela força de um coletivo? Compreendemos o coletivo não como agrupamento de pessoas, mas como possibilidade de produção de um plano comum. Com Corazza (2013), questionamos: Como chegamos até essa posição de pesquisa-docência? Quais foram as principais linhas de forças que nos trouxeram até aqui? O que impulsiona a *professoraborboleta* à pesquisa?

Podemos indicar três linhas transversais, que se encontram em operação, num mínimo, desde o século XX, quais sejam: primeiramente, uma linha de força mundial; em segundo lugar, uma nova linha de teorização nas ciências humanas e sociais; e, em terceiro, uma linha que atravessa os próprios educadores (CORAZZA, 2013, p. 95).

A partir disso, ainda nos indagamos: de que maneira nos permitimos entrar em relação com as forças que impulsionam os docentes a se fazerem pesquisadores, ainda que cercados por estratificações e pensamentos hegemônicos no plano cartesiano? Que conexões, arranjos e encontros temos produzido em meio às linhas de força que nos impulsionam a um fazer docente diferencial? Conforme Paoliello (2016), a força é fluida e somos afetados por ela ao estarmos com o corpo vibrátil ativado por linhas sensíveis, o que nos permite a busca por sentidos outros para as problemáticas inquietantes pertinentes à trajetória docente. Apostamos na

força dos encontros como forma de resistir a tudo aquilo que nos aprisiona, nos captura; apostamos nos encontros como movimentos políticos que nos permitem romper com as padronizações, com as prescrições, unificações e como processo de homogeneização.

Figura 24 — Homogeneização



Fonte: www.teconconcursos.com.br/questoes/826734

Corroboramos com Corazza (2013) ao dizer que a professora pesquisadora se encontra na confluência de tais linhas mencionadas, além das complexas ferramentas — conceituais e/ou empíricas. As professoras pesquisadoras evidenciam a busca pela ruptura com os mecanismos de controle, a estratificação e segmentação impostos pelos processos máqunicos. No *jardimescola*, as professoras buscam romper com os moldes, com as prescrições impostas pelos sistemas. Para além disso, elas demonstram insatisfação com aquilo tido como já-dito, já-feito, já-sentido, já-pensado, já-praticado na docência e em meio às pesquisas modernas que, com os seus efeitos, realizam um diagnóstico antenado e crítico dos tempos, espaços, sujeitos, além das relações da contemporaneidade. De um lado, as promessas da modernidade⁸ não foram cumpridas, qual sejam estas, o

⁸ Por modernidade, compreendemos um período em que diversos segmentos sofreram transformações significativas. Em especial, a educação sofreu uma grande reorganização e se tornou cada vez mais centrada na experiência formativa dos indivíduos (CORAZZA, 2013).

avanço tecnológico e científico propunha proporcionar a Igualdade, a Fraternidade e a Liberdade a todos, tratava tais promessas como certas de serem alcançadas.

A escola instruía e ensinava conhecimentos, mas também moldava comportamentos, ditava formas de ser e estar nos espaços, determinava formas de padronização e homogeneização dos sujeitos, ignorava as singularidades, os devires e as subjetividades de cada estudante. Neste período, a educação se envolveu na formação de sujeitos, saberes e poderes (CORAZZA, 2013). Neste formato, não havia *criançaborboleta*, pois suas asas eram ceifadas logo cedo, não havia *jardimescola*, pois não existia espaço para os movimentos *insetais* dos seres que ali habitavam. Tampouco havia *professoraborboleta*, pois essa não permitia sequer experimentar nos encontros os devires que ali eram fabulados.

Esse movimento influenciou para que houvesse alterações nas relações de poder, entre elas o capitalismo, o que culminou na exploração e dominação de uma classe social sobre outra. A classe capitalista buscava manter o domínio por meio do controle da ideologia e da repressão. Com a aceleração da produção nos países desenvolvidos, se intensificaram as promessas da modernidade, uma delas seria a melhoria de vida das pessoas. Na prática, isto não se confirmou, o que acontecia era um comportamento excludente, em que alguns se sobrepuseram, ainda mais, sobre outros. Uma das consequências foi o empobrecimento da qualidade de vida, o controle da elite sobre as instituições sociais, além das influências sobre as próprias subjetividades. O capitalismo, advindo da modernidade, diferente do que propusera, trouxe mais desigualdades, classificando e excluindo sujeitos. Distante daquilo a que se esperava da modernidade, enquanto “promessa”, os preceitos de liberdade, igualdade e fraternidade não se fizeram cumprir para todos, não houve melhora para muitos, como se havia feito acreditar.

Com a modernidade, a educação envolveu-se na formação de sujeitos, saberes e poderes, que redundaram na governamentalização liberal e no capitalismo global excludente; em condições empobrecedoras da qualidade de vida e privatizadoras das instituições sociais e das próprias subjetividades; no terrorismo internacional e em seu desmedido combate; na soberania de um cruel mercado transnacional; em guerras étnicas e civis de extermínio; no sofrimento das massas de refugiados, que perdem suas crianças e velhos, por caminhos sem volta; e assim por diante (CORAZZA, 2013, p. 95).

Figura 25 – Capitalismo



Fonte: www.cesrei.edu.br/site/wp-content/uploads/2018/04/CESREI-ECOM-2017-NAS-ONDAS-DA-MÍDIA.pdf

Neste período, as propostas para um governo que se desse de modo liberal visavam à limitação dos poderes estatais e a garantia dos direitos “naturais” dos indivíduos: liberdade, propriedade e segurança. “[...] com a modernidade, a educação envolveu-se na formação de sujeitos, saberes e poderes, que redundaram na governamentalização liberal e no capitalismo global excludente” (CORAZZA, 2013, p.94). Na realidade, estes indivíduos de fato beneficiados pelo liberalismo faziam parte da burguesia e não havia esta mesma liberdade para as massas. O governo liberal era idealizado para cidadãos reconhecidos como tal, estes eram a prioridade ao se pensar medidas políticas. Nesta forma de governo, um bom cidadão, que precisava ter suas necessidades refletidas, era aquele que tinha posses. Esta forma de pensar, individualista e territorialista, gerou cicatrizes que perduram até hoje na sociedade e que, diga-se de passagem, parecem estar mais fortes e dominantes à medida em que o tempo passa. Foi também em decorrência dessa atuação desmedida que povos passaram a se ver como adversários, sentiram a necessidade de defender aquilo que tinham ou acreditavam, e passaram a ignorar o que não se apresentava como verdade para si.

O saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. E conheceremos o velho preceito da política: dividir para governar. O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-los e dominá-los. No desejo humano de conceder o mundo está embutido seu desejo de dominar o mundo (GALLO, 1999, p. 24).

Muitas foram as “promessas” que, visando melhorias sociais, surgiram durante a Modernidade. Dentre os princípios que se constituíam como pilares para a construção do pensamento moderno, estavam a liberdade, igualdade e fraternidade - como já mencionado. No entanto, nunca houve de fato liberdade para as classes mais baixas, nem igualdade para os marginalizados e muito menos fraternidade para com aqueles que não eram considerados sequer seres humanos, quanto mais irmãos. Houve sim, um excesso de cientificismo, operando hierarquicamente nas relações dos saberes e de poder, onde o conhecimento científico passou a ser preponderante em detrimento da vida. Vide o alto investimento nas indústrias de armamentos as quais alimentam as guerras, na indústria farmacêutica que se alimenta do adoecimento dos indivíduos cada vez mais dependentes do mercado de drogas. Por outro lado, a notável desvalorização das produções no campo das artes, o que coloca nosso corpo cada vez menos sensível aos afetos experimentados no encontro com uma peça de teatro, uma manifestação cultural, um filme, uma brincadeira de criança ou mesmo uma produção musical. Essa valorização da ciência em detrimento da arte, da filosofia e dos saberes populares; esse investimento na guerra, a aceleração do tempo, o excesso de informação e a redução da experiência produziram um forte impacto na educação e, conseqüentemente, nos contextos sociais, históricos, econômicos, políticos, etc. (CORAZZA, 2013). Sentimos na prática, ao nos encontrarmos com *borboletascriançasprofessoras*, os impactos dessa contextualização, que é real.

Figura 26 – Por entre contextos



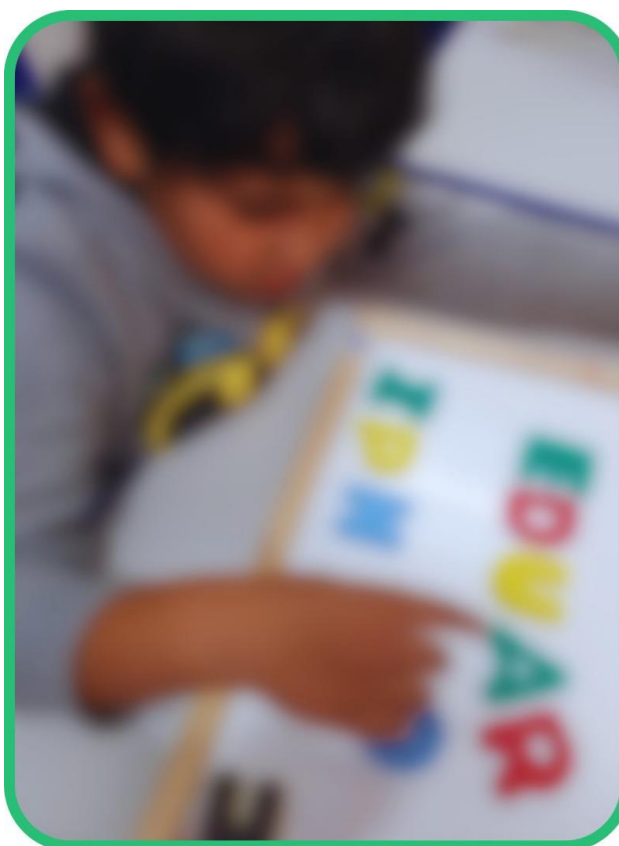
Fonte: Arquivo Pessoal

Em mais um dia de voo pelo jardim escola nós tivemos a oportunidade de conhecer Eduardo (nome fictício). A professora da classe do 1º ano propunha levar as crianças para um pátio interno que havia na escola, de modo a estender tapetes, organizar um momento de contação de história e roda de conversa. A história selecionada se chamava “Viagens de um Pãozinho”, de Sérgio Meurer. Achamos curiosa a forma como a professora conduzia os estudantes ao pátio: na própria sala de aula ela orientara que não havia a necessidade de se alinharem em filas naquele momento, pois era um momento livre, que bastaria que andassem até o espaço, calmamente, e se sentassem nos tapetes já dispostos pelo chão. As crianças pareciam já estar acostumadas com esse movimento, pois fizeram tal qual dito pela docente, sentando-se em círculo e aguardando a sua chegada. Houve a contação da história — seria posteriormente desenvolvida uma

sequência didática a partir desta, como mencionara a professora Ana (nome fictício). O texto trazia a origem da produção do pão desde a plantação do trigo até a chegada à uma mesa de café da manhã, de forma lúdica. No final da história o Pãozinho não era consumido por ninguém da residência e era cuidadosamente oferecido a uma pessoa em situação de rua, que o recebia de forma grata. Contada a história, as crianças passaram a falar daquilo que lhes afetava a partir desta: falavam sobre o que costumavam comer no café da manhã; algumas mencionaram não ter o hábito de se alimentar nesse horário — algumas pela falta do hábito, outras pela falta do alimento (este foi mais um dos momentos em que fazer pesquisa nos colocou diante dos contextos em que estão inseridos os estudantes e como estas realidades podem ser sofridas). Conversas daqui, explicações dali, começara a história de Eduardo. O pequeno menino de 6 anos de idade, contava sobre um final de semana em que ele também havia dado alimento a uma pessoa em situação de rua. Eduardo contava que morava com seus avós e sua irmã, mas que sua mãe era viva e não habitava junto deles. A guarda era da avó, pois a mãe era dependente química, como ficamos sabendo através da professora, posteriormente. A mãe vivia em situação de rua devido ao vício e visitava os dois filhos esporadicamente. Em um final de semana ela apareceu para ver as crianças e em um dado momento de distração dos avós, com os seus afazeres domésticos, ela levou o menino sem avisar. Os avós, após perceberem, passaram por dias procurando o menino em locais que acharam possível que a mãe o tivesse levado. O que o menino contava no momento da “rodinha” era sua experiência ao longo daqueles dias. Ele falava sobre como ficara feliz de sair com a sua mãe, pois eles nunca faziam isso juntos. A mãe o havia levado para conhecer os seus amigos, conforme Eduardo dizia, e também para ver o seu trabalho e ajudá-la: ela pedira para que ele vendesse doces entre os

carros parados no semáforo, assim como ela mesma costumava fazer. Então, ele contava sobre como havia ajudado sua mãe em seu “trabalho” (aqui usamos aspas para nos referirmos ao trabalho, de modo a problematizar a informalidade e as condições impróprias a que são expostos inúmeros cidadãos brasileiros para garantir sua sobrevivência, independentemente de sua condição, e não há o intuito de questionar pessoalmente a mãe do garoto e a maneira como ela garante sua subsistência). Eduardo contava, ainda, como havia conhecido os amigos dela e como haviam dividido o alimento durante os dias em que passara na rua até que os avós o encontrassem e levassem de volta para casa.

Figura 27 – Vida e currículo



Fonte: Arquivo Pessoal

Impressionamo-nos com a singeleza de Eduardo ao contar sua história, nos solidarizamos com a situação familiar da qual ele faz parte, assim como tantos outros meninos e meninas encontrados neste *jardimescola* e em vários outros.

Problematizamos os contextos sociais, políticos, históricos e econômicos em que as crianças e seus familiares, assim como Eduardo, estão inseridos, que refletem em sua aprendizagem e também em nossa formação docente, convocando-nos à diferença e à artistagem, reconhecendo nos encontros os afetos e afecções que engendram currículos singulares. Tais contextos impactam no desejo e sua expressão, influenciam também diretamente na compreensão de como os processos maquínicos atuam sobre a lógica do capitalismo e estão ligados à educação, portanto também à vida.

Na atualidade, é certo que assim como o capitalismo opera modulações em sua forma de agir ancoradas em seus dispositivos, este passa a atuar no desejo, criando subjetividades conformadas à lógica do consumo do individualismo e da diversidade, na tentativa que enquadrar os sujeitos em identidades móveis, porém controladas. Por outro lado, o impacto dessa nova forma de controle, descentrada, atinge diretamente as relações educativas. Se a escola ainda é acusada pelo arcadismo de suas práticas da docência, sofre pela massificação nos processos formativos, que deformam a capacidade intelectual dos processos quando desinveste nos processos de produção, operando toda força nos modelos prescritivos de formação, que estratificam e enrijecem os movimentos aprendentes, limitando a experimentação dos devires e fabricando subjetividades de acordo com os padrões hierárquicos, de poder e controle sociais.

Diante da crise econômica anunciada pela mídia, os governos (federais, estaduais, municipais...), a todo instante, cortam as verbas de investimento social na educação, terceirizando os programas educacionais e formatando-os de acordo com o interesse privado. Assim, a iniciativa privada influencia na prescrição de conteúdos a serem trabalhados, didáticas a serem promovidas, materiais e abordagens a serem utilizadas - tudo conforme seus interesses e determinações, mascarados de produtividade. Há também um acirramento das guerras religiosas, étnicas, sociais, econômicas, territoriais, dentre outras. Povos vêm sendo dizimados, mas isto vinha/vem sendo ignorado de modo sutil. Até que as consequências chegaram/chegam aos países mais abastados e não se pode mais fechar os olhos para o que acontece. Durante as últimas décadas, mais refugiados passaram a procurar os países europeus, em busca de uma vida mais segura. À procura de uma vida digna, muitos acabam se arriscando e perdem a vida durante a jornada

clandestina a outros países – que esquecendo os preceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, ignoram esses apelos.

Desse modo, muitos estudiosos buscam na Filosofia da Diferença formas de problematizar questões da contemporaneidade, buscando afirmar a diferença como potência para a produção de uma vida mais bonita. Para que a vida possa reverberar bonitezas é preciso que nossa cartografia se agence às lutas coletivas estabelecidas, de modo a romper com os muros que aprisionam. Bonitezas, estas, que não deixam de passar pela escuridão fértil do casulo, para um devir-outro, antes mesmo das cintilâncias e nuances de cores das borboletas. Assim, no campo da educação afirma-se a necessidade de investigar no acontecimento da docência, os processos que se constituem como tentativa de valorização da vida e o conhecimento das relações, que ampliam as potências de pensar e agir como o mais alto grau de entendimento. O conhecimento não se restringe à apropriação das matérias/conteúdos programáticos, mas à produção e intensificação das relações ocorridas nos encontros, em meio aos afetos. Desse modo, todo conhecimento envolve a sensação e não se restringe ao intelecto, mas acontece em primeiro plano no encontro dos corpos. Corroboramos com Schöpke (2012) ao pontuar que o conhecimento torna o homem livre, associado aos bons encontros. A verdadeira atividade é a conquista do próprio conhecimento. Quanto mais conhecemos o funcionamento de nossa natureza e daquilo que existe, nos tornamos mais livres. Considerando isso, apostamos na docência como condição de pesquisa e criação e buscamos nas produções criadoras potenciais para pensar a constituição docente que potencializa os movimentos das artistagens.

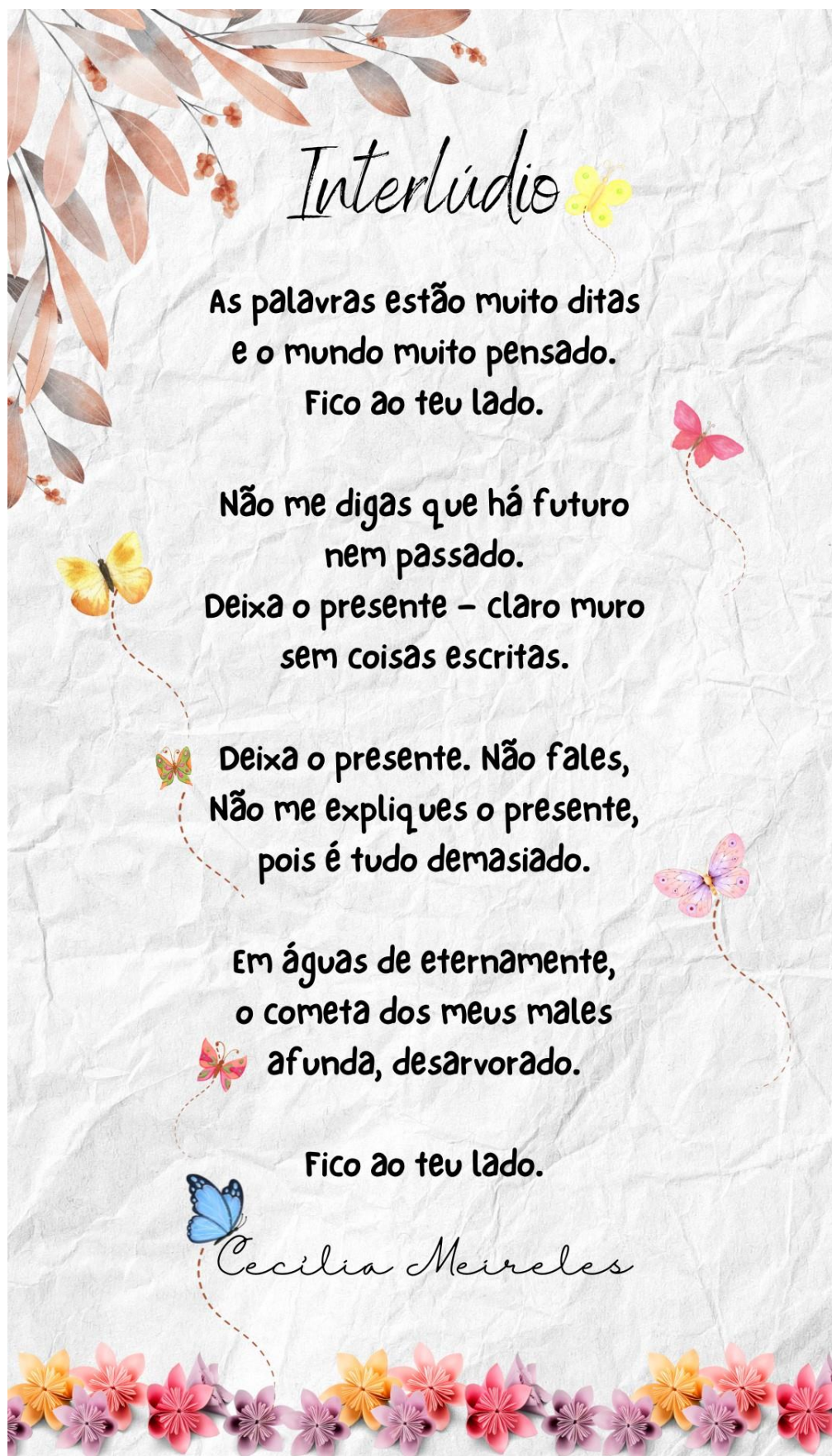
Para realizar uma educação que esteja sintonizada com a contemporaneidade, o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir; e assim por diante (CORAZZA, 2013, p. 98).

Apostamos que a docência e a pesquisa caminham juntas. Ao dialogarmos com ambas não é possível distinguir onde começa uma e termina a outra: ser, estar, sentir, vibrar, cantar, dançar, ensinar, pensar, borboletar... exercer a docência

enquanto pesquisa, pesquisar enquanto exercer a docência. Estar docente em um processo permanente de *ensinaraprenderensinar*; perceber-se tão emaranhado nesse movimento rizomático que não é mais possível saber onde começa um, e termina o outro, e então, ao adentrar o *jardimescola* durante os movimentos de encontros com sujeitos percebemos que nos tornamos uma “sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação” (CORAZZA, 2013, p. 98). Seria possível dizer, então, que semeamos o *jardimescola*? O quanto nossa potência enquanto docentes inspira circunstâncias capazes de capturar “as forças dos acontecimentos educacionais, em suas modulações assignificantes, vitalidades assubjetivas, realidades ininterpretadas, devires inogânicos e imperceptíveis”? (CORAZZA, 2013, p. 98)

A partir dos desdobramentos dos cotidianos escolares fizemos a opção de produzir coletivamente, como produto desta pesquisa, um vídeo com registros fotográficos, imagéticos e com os relatos das docentes participantes dessa pesquisa e das experiências vividas ao longo dos encontros tecidos nos *jardinsescola*, demonstrando com as práticas e atravessamentos, como os processos de artistagem podem ser produzidos por uma docência diferencial, que se dá por meio das enunciações infantis. Participamos das formações da escola, em meio aos debates sobre os processos de criação pelos quais passam as professoras e, dialogando sobre a importância das fabulações para tais movimentos, seguimos cartografando esses movimentos nesta e em outras escritas-pesquisas. Seguimos nos inquietando: que imagens podem expressar um corpo em devir?

7. REVERBERANDO O DEVIR-BORBOLETA



A esta pesquisa não apresentamos com o intuito de indicar práticas deterministas, tampouco doutrinar discentes ou docentes, pelo contrário. Procuramos movimentar o pensamento, buscando na Filosofia da Diferença, outros sentidos àquilo que produzimos no *jardimescola*. Buscamos provocar aos docentes para que se questionem, se (re)inventem a cada vivência singular, a cada experiência outra, de modo a, assim como as borboletas, experimentem os sabores daquilo que tocam.

Ao longo de nossos voos pelo *jardimescola* pudemos perceber como a infância persiste no adulto. Ela está presente enquanto virtualidade. O *devir-criança* nos abre para uma dimensão inventiva, fazendo com que criemos outras alianças, outros regimes e territórios que possam vir a ser constituídos, de modo a impulsionar o nosso devir-artista e abrir-nos ao *devir-borboleta*. O docente também se constitui a partir do seu devir-artista, borboletando, ele se move para a exploração, reflexão e criação – como já dito, diferente de ser criativo, de estimular e desenvolver algo pronto; mas sim criar algo novo, fazer a diferença, experimentar uma docência diferencial. A artistagem surge na busca pela diferença. A profissão quer do docente que ele seja artista, no sentido da criação. Na necessidade de elaboração de novas/outras problematizações. No desenho de outros planos, que se renova a cada dia para buscar deixar emergir o novo – um novo desconhecido, e que não se sabe no que acarretará. Ao artistar, o docente se abre, sem saber ao certo para o quê. O professor-artista anseia pela invenção, renovação, pelo novo, pela (re)construção.

Artistar não é uma tarefa fácil. Concordamos com Esteban e Zaccur (2002) quando afirmam que é importante para o docente a artistagem e que esta reformula ideias sobre as memórias locais, saberes subordinados, línguas caladas, culturas desqualificadas e sujeitos maltratados. Não nos cabe esperar, e sim buscar novas armas, novos meios e métodos. E desta forma, viver para nos tornarmos artistas da própria profissão e existência, de modo que possamos tornar as vidas mais dignas de serem vividas. A professora-artista é também uma professora pesquisadora, *professoraborboleta*, que não se conforma com o já sabido, com o já esperado. Esta busca visões para além do fácil alcance. A prática é importante como meio de pesquisa, investigação, produção. Dessa forma, a professora pode vivenciar os

encontros e pensar nos afetos causados e experimentados, em meio aos processos de *ensinoaprendizagem*. Ela se abre para análise do discurso, o que gera novas ideias, novos pensamentos, outros engendramentos, e isto impulsiona sua prática. Dessa forma, esta não fica limitada a uma linha de raciocínio, a um modo somente de ensinar, a um espaço único. É fundamental se (re)inventar em suas práticas, procurando avaliar consigo mesma, com as crianças e com seus pares as produções teórico-práticas engendradas nos encontros, de modo a produzir um plano comum - que não deve ser confundido com um plano homogêneo, mas um plano que possa fazer emergir as singularidades produzidas no encontro, gerando outras diferenciações, engendrando novos currículos. O docente da pesquisa não questiona apenas a atuação da escola, a perspectiva discente sobre o ensino, a participação social nos processos educacionais, mas também a si mesmo enquanto parte constituinte de todos estes processos. Este reconhece a si mesmo como ser em formação, em mutação constante, atravessado por tudo que o circunda. Esse questionamento vai se construindo gradativamente e pode se constituir através de trocas com outros docentes. É necessário ir além do que está saltado aos olhos, é preciso buscar nas origens as multiplicidades. O docente-pesquisador, a professora-artista, atua sob a perspectiva da Docência da Diferença, visto que não se conforma com o senso-comum e realiza suas buscas para além das obviedades.

Desse modo, tecemos nossos estudos e pesquisas realizados junto às crianças e consideramos que a formação docente acontece, enquanto acontecimento da diferença, quando nos deixamos afetar pelas produções infantis e com elas compomos modos de ser professora; produzindo novas formas de relação educativa, engendrando currículos outros. Sendo assim, consideramos que a docência é um movimento investigativo permanente - investigação que se efetiva por meio do traçado de uma cartografia. Acompanhando os movimentos de produção de sentido elaborados nos encontros educativos, de modo a buscar pelo que não está dado, reconhecer o novo no já conhecido – que engendra a formulação de novos problemas de pesquisa, a novas artistagens docentes. Esta professora, que cria e pesquisa, não espera em suas relações de ensino e aprendizagem encontrar respostas, mas provocar e ser provocada por questionamentos, estranhar os modos de produção que nos escravizam e nos adoecem. Buscamos, assim, ampliar o desejo pela docência por meio de composições alegres, voltadas para a ampliação

da potência de pensar e de agir. Atentas às expressões diferenciais das crianças, essa atenção impulsiona os percursos investigativos e possibilitam essa criação docente, potencializando trocas e tecendo as redes de conhecimento.

Nessa perspectiva, os cotidianos escolares, os saberes e fazeres que ali são tecidos, os encontros e as trocas, também são partes constituintes fundamentais da formação docente, formação esta que nunca está completa e se refaz a cada novo encontro, a cada nova experiência. Movimentos de produções coletivas, que na busca por produzir planos comuns, vão negociando possibilidades para a docência nesse tempo. Dessa maneira, a formação docente, implica no devir-criança das professoras, em seu *devir-borboleta*, mas também na experimentação de uma infância da Pedagogia e da Educação, como capacidade de criar novos sentidos, a capacidade de se colocar, se expressar e criar novos caminhos para o conhecimento que pode potencializar a relação entre indivíduos e saberes.

Continuamos borboletando com as crianças e professoras em meio às artistagens e fabulações, cartografando seus movimentos e os agenciamentos coletivos que se desdobram neste território. O nosso desejo é que essa pesquisa reverbere afetos e instigue o anseio para uma docência diferencial, experimentada no devir-criança e impulsionada pelo devir-borboleta.



REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARIN, Ana Cláudia. **Afetos de um mundo secreto: fabulações de uma formação docente**. 2015 – 76 Págs. Dissertação (Mestrado em Educação; Linha de Pesquisa LP4: Educação e Artes). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

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

BOGUE, Ronald. **Por uma teoria deleuziana da fabulação**. In: AMORIN, A. Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Suzana O. (Orgs.) **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e...** – Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq: Campinas ALB, 2011, p. 17-35.

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

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

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos Petrópolis**. RJ: DP et Aliii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Sterfeson Zanoni. **A potência das imagens e da fabulação criadora para o pesquisar no cotidiano escolar**. Educação em Perspectiva. Viçosa, v.10, p.1-15, 2019.

CORAZZA, Sandra. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra. **O docente da diferença**. Revista Periferia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomáz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera; GONÇALVES, Camila Borini Vazzoler. AS DOBRAS DISCURSIVAS SOBRE CURRÍCULO VEICULADAS NO PERIÓDICO CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS: movimentos intensivos de aposta na diferença do pensamento. In: In: CARVALHO, Janete Magalhães (org). **Currículos em Movimentos Discursivos: Publicações Nacionais e Internacionais**. Curitiba: CRV, 2019, p. 47-63

DELEUZE, Gilles. **A Dobra. Leibniz e o Barroco**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1991.

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

DELEUZE, Gilles. **Conversações - 1972-1990**. (trad. Peter Pál Pelbart). 1ª edição, 7ª reimpressão. São Paulo: Ed. 34, 2008.

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

DELEUZE, Gilles. **Dois Regimes de Loucos**. Tradução: Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 1988-1989. Entrevistado por Claire Parnet. 1988-1989. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> Acesso em 10 de fev. de 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Trad. A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1997. Vol. 4, p. 18.

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

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1992.

ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora - pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, Tania Maria Galli. **Cartografia e devires: a construção do presente** (org). Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2003.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 17-42.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. Devir estético de docências criancieiras da educação infantil pública: signos, invenções e fabulações. In: CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera; SILVA, Sandra Kretli da. (org). **Currículos e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022, p. 39-51.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. **Cartografia como instrumento da pedagogia social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100036&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 05 Abr. 2022.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Revista. Psicol**, v. 25, n.2, p.263-280, 2013.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAPOUJADE, David. **Potências do Tempo**. São Paulo. Editora n-1, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.

MACEDO, Elizabeth. O Currículo no Portão da Escola. In.: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. (orgs). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alli, 2017, p. 17-44.

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

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação** (v.1). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MOREIRA, Priscila dos Santos; SILVA, Sandra Kretli da. Cartografia Discursiva das Forças que Movimentam as *Práticas Políticas* Curriculares e a Formação de Professores nos Dossiês da ABdC Publicados na E-Curriculum. In.: CARVALHO,

Janete Magalhães. (org). **Currículos em Movimentos Discursivos: Publicações Nacionais e Internacionais**. Curitiba: CRV, 2019, p. 65-82.

PAOLIELLO, Juliana. **O devir-docências das “pessoas grandes” agenciado pelos devires-menores do povo criança**. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PARAISO, Marlucy Alves. **Um currículo entre formas e forças**. Educação. Porto Alegre [online]. 2015, vol.38, n.1, pp.49-58. ISSN 1981-2582. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18443>>. Acesso em: 30 Jul. 2022.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

Rodeghiero, T. H., & Rodrigues, C. G. (2020). **Obra-aula: prática e poética do banal de uma artistagem docente**. *Revista Teias*, 21(63), 248–264. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53650>.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

SARDI, Rosana Aparecida Fernandes. **Das andanças do pensar cenas infantis**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHERNER, Leticia. **A Poesia de Manoel de Barros: Cartografando Territórios**. Rio de Janeiro: Revista Interinstitucional Artes de Educar, 2015.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2012.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

SPINOZA, B. **Ética / Spinoza**; [tradução de notas de Tomaz Tadeu]. – 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.