

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação



**DEVIR-SELVAGEM
DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL;**

um currículo entre
voos e pousos da Mariposa

Erika Mariana Abreu Soares



Erika Mariana Abreu Soares

**DEVIR-SELVAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
um currículo entre voos e pousos da Mariposa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlucy Alves Paraíso

Área de concentração: Currículos, Culturas e Diferença.

Belo Horizonte

2020

S676d
T

Soares, Erika Mariana Abreu, 1984-

Devir-selvagem da criança na educação infantil [manuscrito] :
um currículo entre voos e pousos da Mariposa / Erika Mariana Abreu
Soares. - Belo Horizonte, 2020.

138 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Marlucy Alves Paraíso.

Bibliografia: f. 131-138.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Currículos --
Teses. 3. Currículos -- Teses. 4. Infância -- Teses. 5. Aprendizagem -
- Teses. 6. Crianças -- Capacidade de aprendizagem -- Teses.
7. Psicologia da aprendizagem -- Teses. 8. Psicologia educacional --
Teses.

I. Título. II. Paraíso, Marlucy Alves, 1970-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 375.0001

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



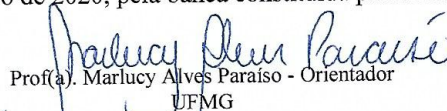
FOLHA DE APROVAÇÃO

Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa

ERIKA MARIANA ABREU SOARES

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Marlucy Alves Paraíso - Orientador
UFMG


Prof(a). Ademilson de Sousa Soares
UFMG


Prof(a). Felipe Santos Fernandes
UFMG

Prof(a). Sandra Kretli da Silva
UFES


Prof(a). Alex Fabiano C. Jardim
UEMG

Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2020.

Para o meu amor eterno, minha avó Jordelina, por ser exemplo de mulher empoderada.

AGRADECIMENTOS

O filósofo Benedictus de Spinoza em seus estudos sobre a Ética escreve que o afeto de agradecimento ou a gratidão “é o desejo ou o empenho de amor pelo qual nos esforçamos por fazer bem a quem, com igual afeto de amor, nos faz bem” (SPINOZA, 2018, p. 149). Assim, nesse empenho de amor, agradeço a todos que me fazem bem e que de alguma maneira nesse período de quatro anos de doutorado me proporcionaram momentos e encontros de muitos afetos, acalentando e aumentando a minha potência de agir durante a construção desta tese.

Em destaque, agradeço a meus pais, Rosângela e Geraldo Lino, por serem pessoas incríveis e por apoiarem incondicionalmente minhas escolhas. A minha escolha espiritual de ter vocês como meus pais foi uma bênção. Vocês me ensinam a cada dia a importância do amor ao próximo. Gratidão por tudo!

Agradeço a meu irmão Flávio e as minhas irmãs Andréia, Ana Flávia e Natália, por fazerem parte da minha vida. Em especial, Ana Flávia e Andréia, por serem espíritos de luz em minha vida, sempre dispostas a me proteger de todo o mal que possa me cercar. Gratidão por todo o amor que vocês me dedicam.

Ao Evandro e ao Rômulo, cunhados-irmãos, e a minha cunhada Marina, por todo apoio e carinho.

Ao Carlos, por estarmos construindo uma história de amor com muito respeito, companheirismo e, o mais importante, com a “zueira” sem fim. Amo-te!

À Neuza e ao Guillermo, por terem me acolhido em sua família como uma filha. Não tenho palavras para expressar a torcida, o apoio, o carinho e o amor que vocês têm por mim. Gratidão por fazerem parte da minha vida. E ao Leonardo e à Fernanda, por comporem essa família que eu tanto admiro.

À Andréa Gomes, por todo carinho, preocupação e zelo com o meu bem-estar no dia a dia.

Às famílias Faria Costa e Abreu, por todos os momentos de alegria e pelo carinho.

Às famílias Alves e Pankiewicz, por ter me acolhido como muito amor. Gratidão por todo o apoio.

À Samantha, minha querida amiga, que tanto admiro. Você é uma mulher fantástica!

À Mariana e ao Rafael, pelo incentivo e força constantes durante todo o percurso da produção desta tese. Gratidão por todo carinho!

Aos Diagonais, um bando composto por seres peculiares que, em movimentos de cumplicidade, mostram que a amizade pode ser experimentada nos ritmos de Michael Jackson, YMCA e Carreta Furacão. Sob esses ritmos, nossos encontros são uma explosão de alegria. Um agradecimento especial às Diagogirls: Aninha, Fernanda, Renata, Jéssica, Bárbara, Silmara e Luiza, por serem mulheres incríveis e esplendorosas.

Ao Leonardo A. S. Alkmin, por ter deixado a vida mais divertida em Janaúba e por ter feito companhia para o Carlos, nos meus momentos de ausência. Você faz parte da família que inicia em Janaúba.

À equipe da Escola Municipal de Educação Infantil Universitário, por ter me recebido com muito carinho, companheirismo e respeito. Trabalhar com vocês foi uma grande honra! Em especial, à Lívia Cruz, à Marcela Ramos e à Lilian Rose, por compartilharem momentos de muita aprendizagem em uma gestão de uma instituição pública.

Às amigas lindas que eu conheci durante a minha passagem pela UFMG: Camila, você é meu eterno *amour* acadêmico! Aline, uma mulher que encanta a todos com suas palavras e sorrisos. Jéssica, você me ensina e inspira com sua força de mulher guerreira. Tayline, cuja sua dedicação e doçura deixam marcas por onde transita. Maíra, minha marida, para você eu digo: eu te amo e te admiro muito! Gláucia, você é uma mulher que emana os melhores sentimentos que possam existir, como eu fico lisonjeada por ter você em minha vida.

À Patrícia, à Polyana C., à Maria Patrícia, ao Jaime e ao Danilo, pelas palavras de apoio, carinho, atenção e por torcerem de forma positiva para a conclusão desta tese.

Aos grupos de estudos de Foucault e Deleuze do GECC, pelos momentos provocativos e inspiradores nos quais aprendi novos modos de experimentar, pensar e pesquisar.

Ao grupo de pesquisa e orientação, pela acolhida, pelas trocas de experiência, pelas discussões, pelo convívio e pelo bom humor: Gláucia, Camila, João, Maíra, Tayline, Gabriela, Maria Carolina, Claudiane, Rhaíssa, Maria Patrícia, Maria José, Bárbara, Jaime, Carla, Polyana, Sabrina, Anna Vitória, Joyce, Cláudio, Danilo, Patrícia e Sandra. Gratidão por todo apoio e contribuição no desenvolvimento desta pesquisa.

À minha orientadora Marlucy Alves Paraíso, por ter participado de cada detalhe do desenvolvimento da pesquisa que constituiu em construir e desconstruir para reconstruir. Gratidão por ter acolhido minha proposta de trabalho e todo este processo de forma tão atenciosa.

À professora Sandra Kretli da Silva, que amorosamente soube acolher meu processo de pesquisa e pelo tanto que possibilitou na conclusão desta tese. Gratidão pelo seu carinho e sua atenção!

Ao professor Alex Fabiano C. Jardim, por confirmar que há espaço para a generosidade no meio acadêmico. Pelas portas abertas, pelo imenso carinho e cuidado na etapa final desta tese.

Ao professor Ademilson de Sousa Soares, Prof. Paco, por sua disponibilidade e todas as contribuições desde o parecer do projeto desta pesquisa até a sua conclusão. Gratidão por tudo!

Ao professor Filipe Fernandes, por despertar em mim o desejo em experimentar uma escrita poética no meio acadêmico. Gratidão por ter aceitado o convite em participar da banca desta tese.

Às professoras Noeli Gemelli e Maria Carolina, por aceitarem tão prontamente a participar da banca examinadora desta tese.

Aos funcionários e às funcionárias da UFMG, por toda a competência com que desenvolvem seus trabalhos.

À Escola Municipal de Educação Infantil Aracuã e às professoras que participaram da pesquisa, gratidão pela acolhida.

À agência CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Ao poeta Manoel de Barros e ao filósofo Gilles Deleuze, minha profunda reverência por mostrarem que é possível experienciar o mundo em movimentos que possibilitam os devires e com o olhar para as miudezas.

Às Espiritualidades, pela ajuda de todos os dias.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Às crianças que tanto me encantam e me fazem amar o mundo cada vez mais:

Maria Luiza, minha Maricota, que por você eu faço tudo igual na música *Canudinho*, dos cantores Henrique e Diego: *Por você eu bebo o mar de canudinho/ E atravesso o Polo Norte de shortinho/ Entro descalço no vulcão em erupção...*

Isadora, minha pequena Isolda, te amo daqui até o infinito. Você sabe... O infinito não tem fim.

Jennifer, minha companheira de estudo, que deseja ser uma máquina de sorvete quando crescer para fazer as pessoas felizes. Com você aprendi a olhar o mundo com delicadeza e leveza.

Júnio, que com seu sorriso encantador rouba o meu coração despertando os meus melhores sentimentos.

Miguel Braga, por ser o maior presente que o doutorado me trouxe. Gratidão por tanto carinho e pelas tardes de jogos. Miguês, você é maravilhoso!

Manu, Júlia, Carolina, Duda, Camila, Malu Ávila, Davi, Mariana, Laura, Malu, Eva, Gabriela e a todas as crianças que fazem parte da minha vida. Amo estar com vocês!

A todas as crianças que fizeram parte da minha trajetória profissional. Gratidão por terem me despertado o encanto e o amor por uma educação que possibilita estar no mundo de modo inventivo e criativo.

Às crianças da Turma da Mariposa, que assinam comigo esta tese. Gratidão por me permitirem estar com vocês durante a pesquisa.

Queria que um passarinho escolhesse minha voz para seus cantos.

(Manoel de Barros, 2011, s.p.)

RESUMO

Esta tese investiga a infância problematizada como movimento de criação que, em um currículo da Educação Infantil, tem a potência de inventar outros modos de aprender, distintos daqueles que as instituições de ensino costumam priorizar no processo de escolarização. O objetivo da investigação aqui realizada foi o de construir uma cartografia da infância com movimentos, gestos, olhares, dizeres, experimentações e descobertas que as crianças fazem no cotidiano escolar quando estão em *devir-selvagem*. Trata-se de um devir que coloca em movimento a experiência, a novidade, o inusitado, o impensável e outros modos de aprender que surgem do encontro com o desconhecido no currículo. Por meio da cartografia desses outros modos de aprender, esta tese mostra possibilidades de vivenciar *um currículo como um quintal*, isto é: um território aberto à experimentação, ao movimento que possibilita transver as formas do mundo, para brincar com as forças que fazem a vida extravasar. Explora, assim, a compreensão de quintal que tem Manoel Barros em suas poesias, para pensar um currículo escolar como um território onde o movimento da infância está sempre presente, proporcionando a criação, a invenção e a afirmação à vida. Toda a cartografia aqui apresentada estabelece uma conexão com o poeta Manoel de Barros (1916-2014) no intuito de compor com as suas poesias um modo de pensar a infância – explorando novas maneiras de olhar e falar sobre ela – e o currículo, a partir daquilo que era considerado como ínfimo no cotidiano escolar. Recorre também à filosofia da diferença de Gilles Deleuze para conduzir essa conexão. A pesquisa-cartográfica foi realizada em uma instituição de Educação Infantil pública, do município de Belo Horizonte, Minas Gerais, com uma turma de crianças com 5 anos de idade. O argumento geral desenvolvido na tese é o de que as crianças em um devir-selvagem experimentam o movimento da infância no *currículo-quintal*, invencionando outros modos de aprender construídos de maneiras inesperadas no cotidiano escolar, o qual passa a ser lugar de experimentação e criação. Nesse sentido, esta tese mostra que o devir-selvagem provoca aberturas/brechas na forma de criança, criando momentos em que as crianças experienciam outros modos de vida que se constroem pela afirmação de si. Mostra também um brincar que se inicia naquele instante em que algo incita a curiosidade, que causa o espanto de estar diante do desconhecido proporcionando aventuras que desbravam o mundo no currículo-quintal. Por fim, a tese mostra intervenções/experimentações das crianças que, com certos “traços de expressões”, produzem no currículo-quintal uma (po)ética que afirma a vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Infância. Devir-Selvagem. Aprender.

ABSTRACT

This thesis investigates the early stages of childhood, problematized as a creation movement that, in a primary curriculum context, has the power to invent new ways to learn, different of those that standard educational institutions tend to prioritize during the educational process. The objective of the research carried out to the construction of this thesis was to build a childhood cartography through gesture, glances, sayings, experimentations and discoveries infants do on a daily basis when in a “wild-becoming” state. It is a becoming that sets in motion the experience, novelty, unusual, unthinkable experiences, and other ways to learn arise from experiences with the unknown in the curriculum. Through cartography of those other ways to learn, this thesis presents possibilities of living a primary curriculum as a backyard, a territory open to experimentation, to the movement that allow infants to live away from standard World view. It explores the comprehension of backyard as in Manoel de Barros’ poetry, to think in a primary curriculum as territory where childhood motion is always present, providing creation, invention and assertion to life. All cartography hereby presented establishes a connection with poet Manoel de Barros, forming a parallel between his poetry and a way to think of childhood – exploring new ways to talk about it – connected with the curriculum, starting from what was considered negligible in daily school. It recurs as well to the Philosophy of Difference of Gilles Deleuze to conduct this connection. Cartographic research was carried out in a public educational institute in the city of Belo Horizonte with a class of 5 years old children. The general argument developed in this thesis is that children in a wild-becoming state experience childhood motion in a backyard-curriculum, inventing other ways to learn, constructed in unusual ways during their school days, transforming the backyard in place to experimentation and creation. Therefore this thesis shows that the child-becoming state provokes a slot/gap in the ways of being a child, creating moments in that children experience other ways of life that constructs themselves through self-assertion. It also shows a joke that begins at that moment when something incites curiosity, which causes the amazement of being in front of the unknown, providing adventures that break the world in the backyard curriculum. Finally the thesis shows interventions / experiments of children who with certain “expression traits” produce in the backyard curriculum a life-affirming (po)ethic.

Keywords: Primary Curriculum. Curriculum. Childhood. Wild-Becoming. Learn.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|-------------------------------------------------|-----|
| Imagem 1 - Algumas iluminuras de quintais | 38 |
| Imagem 2 - Abelua | 75 |
| Imagem 3 - Desenho encantado..... | 76 |
| Imagem 4 - Livro de poções mágicas | 77 |
| Imagem 5 - Práticas docentes | 93 |
| Imagem 6 - Raios de sol..... | 95 |
| Imagem 7 - A luz só reflete de um lado | 97 |
| Imagem 8 - Dia de chuva..... | 100 |
| Imagem 9 - Visita à lua | 103 |
| Imagem 10 - Brincando de massinha | 108 |
| Imagem 11 - Cachinhos dourados..... | 112 |
| Imagem 12 - O brincar de Rudá | 118 |
| Imagem 13 - O brincar de Flora..... | 119 |

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| POETIZAR E INFANCIONAR O CURRÍCULO | 15 |
| CAPÍTULO 1 - LINHAS TEÓRICAS DO MAPA DA PESQUISA | 25 |
| 1.1. A infância | 26 |
| 1.2. Um quintal das possibilidades e da invenção..... | 36 |
| CAPÍTULO 2 - LINHAS METODOLÓGICAS: OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA CAVAR OS ACHADOUROS DE INFÂNCIA | 44 |
| 2.1. “Singular, tão singular!”: a inserção no campo de pesquisa..... | 46 |
| 2.2. Procedimento I: Olhar infantil | 49 |
| 2.3. Procedimento II: Brincar | 54 |
| 2.4. Procedimento III: Desenhar | 56 |
| 2.5. Procedimento IV: Barulhar | 59 |
| CAPÍTULO 3 - A INFÂNCIA NO CURRÍCULO-QUINTAL DA TURMA DA MARIPOSA: O DE VIR-SELVAGEM QUE ABRE O TERRITÓRIO CURRICULAR A OUTROS DEVIRES | 61 |
| 3.1. Os devires que provocam aberturas no território curricular..... | 63 |
| 3.1.1. Devir-mulher..... | 67 |
| 3.1.2. O devir-bando..... | 73 |
| 3.1.3. Devir-imperceptível | 79 |
| CAPÍTULO 4 - O BRINCAR-ACONTECIMENTO NO CURRÍCULO-QUINTAL | 87 |
| 4.1. Pouso de atenção 1: Aurora e a mariposa | 89 |
| 4.2. Pouso de atenção 2: Brisa e o brilho no teto da sala | 94 |
| 4.3. Pouso de atenção 3: Crianças e as gotas de chuva | 98 |
| 4.4. Pouso de atenção 4: Vamos para a lua! | 102 |
| CAPÍTULO 5 - O CANTO DA MARIPOSA: A INFÂNCIA NO CURRÍCULO- QUINTAL | 106 |
| 5.1. A composição do canto | 107 |
| 5.2. O riso: a sonoridade da infância | 114 |
| 5.3. A (po)ética da infância em devir-pássaro | 121 |
| INFANCIONAR, POETIZAR, SELVAGEAR, CANTAR E CONTAGIAR NO CURRÍCULO E NA VIDA | 125 |
| REFERÊNCIAS | 131 |

POETIZAR E INFANCIONAR O CURRÍCULO

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças

(Manoel de Barros)

Então é assim! É assim que quero expressar o encontro que vivi e que, agora, crio ao contá-lo como uma experiência que me toca e instiga: a experiência de aprender com as crianças que as pequenas coisas do cotidiano podem ser vividas nas intensidades de um mundo novo. Um mundo (re)inventado a cada composição das sensações produzidas pelo encontro com o desconhecido. A *experiência* é “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (LARROSA, 2016, p. 10), luta pela produção de sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Na luta pela produção de sentido para esta tese, ao observar as crianças envolvidas na investigação realizada, senti que era preciso me expor ao mundo com a intenção de explorá-lo todos os dias como se estivesse inaugurando tudo o que visse, ouvisse, tocasse e sentisse para deslocar as ideias prontas, as pré-concepções que atravessavam o meu modo de pensar o currículo e o aprender. As crianças, ao explorarem o mundo, agiam com atrevimento, um impulso que as levavam a experimentar¹ a vida por meio das vivências que mobilizavam os afetos no aprender com o mundo. Um aprender que envolvia uma composição, a meu ver, poética por ser um movimento de criação. Nesse ato havia uma liberdade que deixava vestígios na maneira como as crianças se expressavam sem o medo e sem as amarras de uma forma predeterminada de pensar sobre aquilo que as afetavam. As crianças, ao se expressarem, diziam sobre suas experiências de estar no mundo em uma relação de um aprender inventivo, o que norteou também o meu olhar.

É por isso que neste trabalho, o qual investiga a infância como força da criação e da invenção, coloco a *experiência* em destaque. Ao explorá-la como “re-existência” aos mecanismos de dominação que visam produzir “corpos dóceis”(FOUCAULT, 1999, p. 162) e úteis para a sociedade, pesquiso o currículo da

¹ Utilizo a palavra experimentar e suas derivações, no decorrer do texto, para dizer que experimentar é deixar se afetar pelas forças que atravessam o corpo, ou seja, vivenciar as forças de tal modo que o corpo produza algo novo.

Educação Infantil e a infância nele escondida. Escondida porque, seguindo o poeta Manoel de Barros, que tão inspiradoramente fala da infância em suas poesias, considero que ela, com suas fabulações, invenções e criações, está no currículo às vezes escondida. São os poderes e as formas, mecanismos de manutenção da sociedade, que tentam aprisionar os fluxos e apagar a diferença.

Manoel de Barros – que tinha uma leveza em experimentar a escrita – era “munido e movido pelo maravilhamento inquisitivo e inventivo que constrói – em poesia/prosa – suas narrativas do mundo” (MORICONI, 2016, p. 7). Narrativas que inventam o mundo por meio do encontro com aquilo que se considera ínfimo no cotidiano do/a adulto/a, como o chão, as folhas das árvores, os insetos. No documentário *Manoel de Barros: só dez por cento é mentira*,²o poeta fala que é preciso inventar o mundo por meio do exercício de uma infância que transvê as “coisas”. Sobre isso, diz: “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas/razoáveis:/ Elas desejam ser olhadas de azul –/ Que nem uma criança que você olha de ave”(BARROS, 2016, p. 16). Na pesquisa realizada para esta tese, desejei *transver* o currículo da Educação Infantil para experimentar a infância em seu movimento inventivo como uma maneira de aprender no currículo.

Manoel de Barros estará comigo nesta tese em diferentes momentos. Ora como inspiração, ora como referência, ora como mote, ora com sua linguagem, que corto de suas poesias e colo aqui. Essa escolha, em compor a pesquisa com as poesias, se deu por sentir que o poeta via a infância e escrevia sobre ela, o que me parecia extremamente importante para nós, professoras/es e também pesquisadoras/es da Educação Infantil. Isso porque muitas vezes centramos nossos olhares nos conteúdos formais a serem trabalhados com as crianças, deixando de maneira periférica os momentos de experimentação e criação delas no currículo. As poesias de Manoel de Barros impulsionam a pensar em uma infância que cria, transmuta e experimenta o mundo com desejo de aprender com as coisas ínfimas, com aquilo que foge do olhar, que foi capturado pelas grandezas, pelas significações.

A infância que instiga esta pesquisa se diferencia da concepção de infância como uma fase da vida. Estive atenta à infância como movimento de invenção que

²*Manoel de Barros– Só dez por cento é mentira*. Direção: Pedro Cézar. Local: São Paulo. Arquivo Eletrônico, 2009. Vídeo (81min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0>. Acesso em: 18 dez.2018.

permitia às crianças experimentarem o currículo por meio dos encontros com o acaso, o imprevisível. A infância que comunga com a curiosidade, o espanto, a leveza de estar no mundo para recompor com a vida. A curiosidade é aquele “desejo de conhecer, experimentar algo novo, vontade de aprender” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 206). O espanto está na sensação de se surpreender com aquilo que é desconhecido. Na maneira de perceber e construir o mundo sem as significações que pressupõem uma perspectiva única sobre ele, mas em um processo dinâmico, intenso e sempre inacabado que permite uma leitura provisória de sua representação. Essa leitura possibilita invencionar o mundo com a leveza do movimento da infância.

A maneira inventiva das crianças experimentarem o currículo sempre me instigou como professora da Educação Infantil. Fui docente da rede pública de educação do município de Belo Horizonte, de 2011 a 2018. Nos meus primeiros dias, senti que estava iniciando ou entrando numa aventura que me levava a desbravar um mundo novo. Afinal, trabalhar logo de início com crianças de 0 a 5 anos de idade fez-me sentir “perdida”, pois não sabia ao certo qual caminho seguir como professora. Havia muitas dúvidas sobre o que é ser professora da Educação Infantil. Ao mesmo tempo já ficava ali fascinada pelos momentos em que a criação e a invenção se faziam presentes no cotidiano escolar. Entre perdida e fascinada, tornei-me estudiosa do tema.

Ao me colocar perplexa diante das minhas vivências como professora, fui percebendo que, por um lado, o currículo, mesmo na Educação Infantil, hierarquiza as relações, reproduz modelos de ensino, “imprime rotina”, demanda repetição, representação, imitação, exige “organização e ordenamento” (PARAÍSO, 2015, p. 51). Diante das “formas do currículo” (PARAÍSO, 2015, p. 50) que estavam capturando minhas práticas pedagógicas, me sentia sufocada por uma perspectiva de educação em que não acreditava; uma educação que impunha regras e marcas de aprisionamentos nos corpos infantis e nos corpos docentes. Por outro lado, via também que no currículo havia movimentos inventivos, forças que bagunçavam as formas, as normas, as hierarquias. Isso porque, como afirma a pesquisadora Marlucy Paraíso (2015), o currículo é constituído por formas e forças.

Essa sensação de sufocamento diante das formas do currículo também se fazia presente nas falas das/os outras/os professoras/es, o que não se restringia apenas a uma instituição de ensino. Ficava evidente ainda nas discussões dos

cursos de formação de docentes que reuniam professoras/es da rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Professoras/es que evidenciavam ter conflitos em suas ações pedagógicas. Conflitos que passavam pela antecipação da alfabetização para a Educação Infantil e a importância de as crianças terem momentos no currículo para brincar, criar, experimentar e expressar as suas descobertas de mundo. Esses momentos são relatados pelas/os professoras/es como quase inexistentes no cotidiano escolar, principalmente nas turmas de crianças com 4 e 5 anos de idade. No entanto, quando eles são oportunizados, se tornam um “sopro de vida”³ diante de um conformismo de que pouco se pode fazer com um currículo que tem como foco a reprodução dos modelos impostos, os conteúdos formais.

Trabalhar com essa etapa da educação básica causou uma série de sensações desconcertantes em mim, sobretudo quando sentia e via as crianças chegando à escola cheias de vontade de socializar e aprender por meio de suas intuições, invenções e fabulações. Contudo, essa vontade ia diminuindo a cada dia com as vivências controladoras, ordenadoras e castradoras que, em nome de ensinar determinados saberes e práticas, iam transformando as fabulações e a disposição delas em respostas prontas e esperadas.⁴ Isso se dava porque a criança, muitas vezes, é vista como um ser dependente, incapaz de aprender por si mesma, necessitando, assim, dos cuidados do/a adulto/a para se inserir na sociedade. Nessa perspectiva, a criança torna-se, então, objeto de técnicas e saberes destinados a controlar sua conduta com o objetivo de formá-la, “educá-la” para que seja introduzida no “mundo” e se converta em “adulto dócil e educado”.

Mas descobri também que as crianças conseguem escapar, em alguns momentos, das formas de controle que compõem o currículo. Falo isso com base em minha vivência docente e também em toda a produção curricular de Marlucy Paraíso, que tem explorado no campo do currículo uma linha/abordagem a qual ela chama de *currículo e possibilidades* e que trabalha exatamente as brechas, as forças, o desejo, as possibilidades de um currículo (PARAÍSO, 2009, 2010, 2011, 2014, 2015, 2016, 2019). Pude ver que, na menor oportunidade, as crianças

³ Referência ao livro *Sopro de vida: pulsações* (1974), de Clarice Lispector. A narrativa do livro provoca reflexões sobre o estar no mundo e sobre o processo criativo em uma luta entre o ser e o existir, instalando uma atmosfera sensível sem deixar de enfrentar questões importantes para os que querem da vida muito mais do que o previsível.

⁴ Marlucy Paraíso (2010) fala de como o desejo de aprender das crianças vai sendo “assassinado” nas escolas todos os dias.

produzem irreverências, voltam a fabular, burlar, criar. Isso instigou em mim o desejo de investigar os caminhos traçados por crianças que escapam às ordenações que lhes são impostas todos os dias na instituição de Educação Infantil.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, *currículo* é entendido, com base em Paraíso (2015), como constituído por “formas e forças”. “As formas dos currículos imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos...” (PARAÍSO, 2015, p. 51). As forças, por sua vez, “permitem deformar as regras; arriscar; seguir o movimento da vida” (PARAÍSO, 2015, p. 51). São essas forças que fazem rachaduras nas formas do currículo, possibilitando outros modos de aprender. Rachaduras no currículo aqui, nesta tese, são os buracos que constituem os espaços de criação e experimentação que compõem o cotidiano da escola com momentos inventivos, de um aprender por meio do encontro com o inusitado e o acaso.

Entendo assim que o currículo é um território⁵ composto por “espaços conjuntivos” e “espaços disjuntivos” (ROY, 2002, p. 91). Os espaços conjuntivos são demasiadamente estreitos e restritos, ou seja, espaços definidos pelas formas, pela homogeneização das maneiras de aprender e pelo disciplinamento dos corpos. Os espaços disjuntivos, por sua vez, são amorfos por serem constituídos por forças que potencializam a invenção e a criação no cotidiano escolar. São os espaços de conexões proliferantes, as quais negam o representacionismo para se abrir ao novo, àquilo que é desconhecido. Logo, nesse território curricular, por sua abertura e amplitude, pela possibilidade tanto de captura como de fuga, tanto de forma como de forças, e, sobretudo, pelas possibilidades de escape à vigilância e ao controle para produzir conexões proliferantes, existe o que eu chamo nesta tese de *currículo-quintal*.

Quintal eu tomo das poesias de Manoel de Barros para referir-me ao território habitado pela infância mesmo que ela esteja escondida em “achadouros” (BARROS, 2003), em esconderijos feitos na terra para se proteger das amarras do poder que tentam capturar e controlar o seu movimento inventivo. No *quintal*, que sempre nos é tão próximo, porque é uma extensão, uma ampliação da casa, é possível afetar-se e ser afetado pelas pequenas coisas que compõem o mundo, e pelo que também

⁵ A ideia de território abordada nesta tese não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico, mas no seu “valor existencial” (ZOURABICHVILI, 2004, p.23), ou seja, um território que circunscreve o campo do familiar e do vinculante, que marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos (ZOURABICHVILI, 2004), um território de expressividade.

diverge do “normal”. Um *quintal* é “inseparável do próprio movimento da vida e dos afetos” (ROMAGNOLI, 2009, p. 171) que a acompanham; é inseparável do devir-selvagem⁶ da criança. Por isso, esse modo de narrar o quintal do poeta foi inspirador para pensar e operar com o currículo-quintal nesta tese. Sim, o currículo-quintal é aqui considerado uma composição interessante para deixar o devir-selvagem da criança iniciar seus jogos em um currículo.

Devir é movimento, fluxo. É “encontrar um mundo de intensidades puras, em que todas as formas se desfazem, todas as significações também, significantes e significados, em proveito de uma matéria não formada” (DELEUZE; GUATTARI, 2014a, p. 27). Selvagem porque “se desenvolve sem controle do capitalismo, não domesticado; feroz” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 679). Selvagem porque não é domesticado, porque opera com a intuição, com o desejo, com forças. Assim, o devir-selvagem é um movimento que possibilita os corpos escaparem do modelo de sociedade que assujeita o corpo a viver uma única realidade de mundo. Um corpo em devir-selvagem cria outros mundos *possíveis* operando fissuras nas hegemonias e construindo redes de afeto que invencionam outros modos de existir. Pode-se dizer que o devir-selvagem da criança é um movimento de resistência ao modelo domesticado e homogeneizante na educação. Uma força que atravessa o currículo-quintal possibilitando-lhe “escapar das redes hegemônicas de sentido e de poder e dos modos de ser” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013, p. 298).

As pesquisadoras Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira defendem a importância de se pensar o currículo, o tempo e o espaço da infância na Educação Infantil, como condição de criação e invenção para resistir às estratégias de poder da sociedade que gerenciam o funcionamento da vida dentro de uma lógica que exclui (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013). Para as autoras, a Educação Infantil “tem por função alargar o espaço da experiência da infância que é a criação, na medida em que o espaço da criação também necessita ser produzido, em uma espécie de produção da produção do espaço de criar” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013, p. 294) no currículo.

Exploro, nesta tese, a hipótese de que as crianças em seu devir-selvagem, ao experimentarem a intensidade da infância, criam outros sentidos no encontro com o

⁶ Registro aqui o nosso agradecimento ao professor Alex Fabiano C. Jardim, que, em seu parecer para a qualificação desta tese, sugeriu usar a ideia de “selvagem” para caracterizar o devir da criança investigado. Essa sugestão foi de grande importância, mudando completamente o fio condutor da tese.

novo. Infância que é entendida como “busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está” (KOHAN, 2003, p. 248). O encontro com o novo, por sua vez, possibilita um aprender inventivo. Um aprender que acontece na invenção de outros modos de existências e outras maneiras de habitar o currículo-quintal. Logo, o problema da pesquisa foi assim formulado: *O que pode a infância em um currículo-quintal de uma turma da Educação Infantil?* E, detalhando mais esse problema: *Que encontros fazem a infância reaparecer no currículo? Que abalos e desestabilizações as crianças em um devir-selvagem produzem no currículo-quintal de uma turma da Educação Infantil? Que composições fazem as crianças modificarem o currículo-quintal permitindo à infância reaparecer?*

A força da questão “o que pode...?” foi formulada pelo filósofo Benedictus de Spinoza em seu ensaio sobre a *Ética*. Spinoza (2018) coloca que não há como determinar e/ou ensinar o que um corpo pode ou não fazer, pois cada corpo é afetado de maneiras múltiplas quanto forem os encontros que realizar. Assim, o corpo “pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, 2018, p. 99).

Deleuze e Parnet (1998), ao escreverem sobre Spinoza, explicam que essa questão diz respeito aos encontros. Há dois tipos de encontros: um “bom encontro”, que “aumenta a potência” de agir e existir (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74), nos possibilitando criar e inventar outras maneiras de estar no mundo; e outro, o “mau encontro”, aquele que “diminui a potência” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74), nos enfraquecendo, paralisando e ocasionando a tristeza. Assim, diante de sua força, utilizo a questão nesta tese para pensar nos encontros que são atravessados pela potência da infância no currículo-quintal da Educação Infantil. Logo, permiti-me ater-me aos bons encontros, pois a infância que considero aqui é potência de criação, de compor com o mundo por meio do encontro com aquilo que impulsiona o pensamento a buscar e produzir sentidos outros para aquilo que tenta nos paralisar.

A investigação para os caminhos desta tese foi realizada em uma turma de uma instituição pública de Educação Infantil, colocando foco sobre tudo nos momentos e nos cenários em que as crianças criavam e experimentavam a infância. Segui os rastros do devir-selvagem que possibilitavam a elas vivenciar o currículo de

maneira inventiva. Mapeei os encontros com o acaso no currículo-quintal que possibilitavam as crianças habitarem os espaços amorfos, rompendo com o esperado, desestabilizando o caminho da repetição, dos padrões e de clichês⁷ da infância como lugar fixo para se intervir e controlar.

O argumento geral desenvolvido nesta tese, portanto, é de que as crianças em seu devir-selvagem experimentam o movimento da infância no currículo-quintal, invencionando outros modos de aprender que surgem de maneiras inesperadas no cotidiano escolar, o qual passa a ser lugar de experimentação e criação. As pesquisadoras Sandra Kretli da Silva e Tania Mara Z. G. F. Delboni afirmam que o cotidiano escolar pode se constituir em “um *espaçotempo* praticado por singularidades, enredando o efetivo e o cooperativo das práticas, das experiências, das diferenças” (SILVA; DELBONI, 2016, p. 408). Assim, o currículo-quintal torna-se território aberto para cartografar os movimentos da invenção e da criação que afirmam a vida.

A investigação se deu durante o ano de 2017, na referida instituição pública da Educação Infantil, do município de Belo Horizonte, a qual intitulei com o nome fictício de Escola Municipal de Educação Infantil Aracuã – EMEI Aracuã.⁸ A turma e a faixa etária das crianças que fizeram parte da pesquisa foram sugeridas pela direção da escola: um grupo composto de 20 crianças (11 meninas e 9 meninos) com 5 anos de idade, que estava desenvolvendo um projeto científico sobre as mariposas e os insetos. Uma escolha ao “acaso” que, para mim, veio a se tornar numa espécie de metáfora norteadora desta tese: mariposas que resolvi incorporar no título para mostrar os voos e os pousos dessa turma; e Mariposa o nome da turma escolhido pelas próprias crianças e que mantive neste texto,⁹ por ter observado a importância da alcunha na relação delas e das professoras com o currículo. Explicando mais, no início do ano letivo, as crianças tiveram um encontro inusitado com uma mariposa em sala de aula, encontro que proporcionou um movimento que possibilitaria seguir os vestígios da infância no currículo investigado.

⁷Deleuze denominava clichê a imagem que tem alguma coisa oculta. “São estas imagens flutuantes, estes clichês anônimos que circulam no mundo exterior, mas também que penetram em cada um e constituem seu mundo interior, de modo tal que cada um só possui clichês psíquicos dentro de si, através dos quais pensa e sente, sendo ele próprio um clichê entre os outros no mundo que o cerca” (DELEUZE, 1983, p.256).

⁸A escolha do nome Aracuã para a escola pesquisada é explicada no capítulo 2 desta tese.

⁹O uso do nome Turma de Mariposa na composição desta tese foi autorizado pela gestão da escola investigada.

Como instrumentos de registros da pesquisa para esta tese, utilizei um caderno para as anotações, uma câmera fotográfica e um gravador de voz. A trajetória foi traçada *com* e *entre* as crianças envolvidas na investigação. Foi desenvolvida uma cartografia que me possibilitou mapear os encontros inusitados que nos desacomodavam e nos faziam inventar outras maneiras de vivenciar o currículo-quintal. Essa infância está nos “espaço[s] não-cultivado[s] das importâncias culturais e sociais” (COSTA, 2014, p. 73) do currículo-quintal. Foi nesses espaços onde coloquei os olhos e o corpo com as crianças da Turma da Mariposa. Afinal, é nos espaços mais improváveis do quintal que uma infância brota como força selvagem, não capturada, e potencializa a invenção de outros modos de compor o aprender com as intensidades do mundo.

Operei com a compreensão de que, a partir de agenciamentos, dos mais variados, quando menos se espera pode precipitar uma infância no currículo-quintal: o cochicho das crianças, algo inesperado como uma careta, um detalhe da mochila, o voo de uma mariposa, o pular de um grilo, uma ordem da professora, o caderno de uma pesquisadora, uma irreverência de um colega, um desenho, uma pedrinha encontrada, uma música imprevista etc. É isso que sigo e exploro nesta tese. Faço, assim, uma cartografia do currículo-quintal da Turma da Mariposa com o movimento da infância, construindo “um mapa aberto” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 30) no qual mapeio os movimentos que possibilitaram a experimentação do novo e do inusitado.

Como já foi anunciado anteriormente, para este mapa e esta escrita, as poesias de Manoel de Barros foram inspiradoras. Ajudaram-me a ver a possibilidade de produzir novos sentidos ao que me passa, ao que me acontece, ao que me toca como pesquisadora e professora da Educação Infantil e, principalmente, ao que via, ouvia, sentia e percebia no meu encontro com as crianças que fizeram parte desta pesquisa. Assim, apresento, no primeiro capítulo, intitulado *Linhas teóricas do mapa da pesquisa*, o entendimento de infância e de currículo com que esta tese opera. No segundo capítulo – *Linhas metodológicas: os procedimentos utilizados para cavar os achadouros de infância* –, traço o percurso metodológico desenvolvido na investigação realizada na EMEI Aracuã. No capítulo seguinte – *A infância no currículo-quintal da Turma da Mariposa: o devir-selvagem que abre o território curricular a outros devires* –, discuto os devires que provocam aberturas no currículo compondo outros possíveis. Em seguida, na quarta parte, *O brincar-acontecimento*

no currículo-quintal, mostro que em um currículo há um brincar que surge do inesperado, tornando-se um movimento que potencializa a invenção de outros modos de aprender. Por fim, no quinto capítulo, *O canto da Mariposa: a infância no currículo-quintal*, apresento intervenções/experimentações das crianças para mostrar como, com certos “traços de expressões”, elas produzem no currículo-quintal uma (po)ética que afirma a vida.

CAPÍTULO 1

LINHAS TEÓRICAS DO MAPA DA PESQUISA

O mapa desta pesquisa teve como ponto de partida o poema *Achadouros*, de Manoel de Barros (2003), que me instigou a pensar e a experimentar o currículo da Educação Infantil como um quintal que possibilita a infância se constituir como movimento da invenção. Um mapa, conforme lembram Deleuze e Guattari (2014, p. 30), pode ser rasgado, “revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo na parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política”. Trago a seguir o poema *Achadouros* e a composição que fiz a partir dele, já que este capítulo tem o objetivo de mostrar as linhas teóricas que foram traçadas na construção do mapa desta tese.

Achadouros

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 de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio.

Na investigação realizada para esta tese, compus um jogo com as palavras desse poema em prosa. Considerei-me uma *cartógrafa-caçadora* à espreita de encontros e acontecimentos em um currículo-quintal para achar as infâncias escondidas, ainda que em espécies de *baús de couros*, apesar de todas as formas que tentam apagá-las, bani-las. Tracei um plano, inspirado na cartografia, para espionar, investigar o currículo-quintal. A cartografia tem a primazia do encontro, de fazer “[...] falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido, acessar a

experiência de cada um, fazer conexões, descobrir a leitura, a brincadeira, os elos e tudo que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais” (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 61). Nesse plano, inventei estratégias teóricas para caçar e cavar os achadouros de infância que possibilitaram estranhar e entender a infância e o currículo numa relação com a invenção. Para melhor detalhamento desse plano, divido este capítulo em duas partes. Na primeira, discuto o conceito de infância e sua força inventiva. Em seguida, apresento o currículo-quintal como um território de possibilidades para experimentar um aprender em composição com as intensidades da infância.

1.1. A infância

Inventar. Afetar. Aventurar. Explorar. Experimentar. Decifrar. Transver. Delirar. Brincar. Poetizar. Esses foram os verbos que escolhi trazer para esta tese com o intuito de pensar a infância escondida no currículo investigado. Entendo a infância como um movimento de criação. Ela possibilita compreender que o currículo pode ser composto por vários tipos de movimentos. Há movimentos que instrumentalizam o conhecimento e produzem um modelo de escolarização pautado na imitação, na repetição e no disciplinamento dos corpos das crianças e das/os professoras/es. Há, também, os movimentos da criação, que possibilitam a experimentação e a invenção de outros modos de aprender no currículo. Esses movimentos de criação, geralmente, são quase invisíveis, pois são considerados de pouca importância para o processo de escolarização de crianças de 4 e 5 anos de idade. Um processo que prioriza a linguagem escrita e a leitura, favorecendo a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental (PINAZZA; SANTOS, 2018).

As pesquisadoras Mônica Pinazza e Maria Walburga dos Santos (2018) promovem uma discussão sobre o processo de escolarização das crianças a partir dos 4 anos de idade e problematizam os efeitos da emenda constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009, que indica a obrigatoriedade do ensino no Brasil, dos 4 aos 17 anos (educação básica). De acordo com as pesquisadoras, há uma importância social e política em assegurar a obrigatoriedade da educação básica pública e de qualidade a partir dos 4 anos de idade devido a uma questão histórica de exclusão de determinados grupos sociais – negros, pobres, camponeses, imigrantes etc.–do direito à educação. Entretanto, Pinazza e Santos (2018) advertem

que os currículos das instituições de Educação Infantil não devem ser construídos e vivenciados como preparatórios para o Ensino Fundamental, ou seja, tomando de “empréstimo os métodos e os conteúdos curriculares do ensino fundamental” (PINAZZA; SANTOS, 2018, p. 117). O currículo da Educação Infantil, segundo as pesquisadoras, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), deve ser construído e vivenciado respeitando as necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento, garantindo-lhe direito à brincadeira, ao aconchego e ao afeto, à atenção individual, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como à aprendizagem e ao conhecimento (PINAZZA; SANTOS, 2018).

A concepção de currículo desenvolvida pelas DCNEI tem o intuito de ressaltar a importância dos princípios do cuidar e do educar na Educação Infantil, sem a fragmentação desses princípios nas concepções sobre a educação da criança em espaços coletivos, de acordo com a classe social. Pois desde o século XIX, quando construiu-se a função social das creches e das pré-escolas, houve uma separação dos espaços, sendo as creches destinadas às crianças mais pobres, as quais promoveria o cuidar, no sentido de oferecer os princípios básicos para o corpo, relacionados à higiene e à alimentação. A pré-escola, que tinha como objetivo o educar como promoção intelectual, era frequentada pelas crianças das classes mais abastadas (BRASIL, 2010).

Essas posições marcadamente diferentes de educação das crianças promovida pelas creches e pré-escolas começaram a ser superadas com a Constituição de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como dever do Estado e um direito da criança. A partir da Constituição, surge uma preocupação em pensar o currículo da Educação Infantil de modo que promova o direito das crianças pobres a terem acesso a uma educação de qualidade e aos conhecimentos formais da sociedade. Porém, o acesso ao conhecimento está relacionado a uma inserção social das crianças, que assegura a manutenção da hierarquia das classes sociais na sociedade. Por outro lado, há um movimento que surge no território do currículo que causa um curto-circuito nos processos de ensino-aprendizagem que tenham como objetivo a docilização, o controle e a formatação do corpo infantil em prol de manter uma estrutura social e econômica da sociedade vigente. O curto-circuito ocorre porque os modos de aprender que surgem desse movimento não podem ser

controlados, previstos e/ou propostos, pois esse é o movimento da infância inventiva que cria outros modos de estar e agir no mundo.

O movimento da infância, que afirma a vida, foi o que busquei no currículo de uma turma da Educação Infantil para esta pesquisa. Busquei no currículo investigado uma vida de alegrias ativas “que transporta os acontecimentos ou singularidades” (DELEUZE, 2002, p. 15). Singularidades que não são atribuídas a um sujeito, a uma identidade, mas “anônimas e nômades, impessoais, pré-individuais” (DELEUZE, 2015, p. 16) e não hierarquizadas, por se mostrarem indiferentes às determinações das imagens e suas representações, porque são experimentadas como algo novo. As singularidades podem ser expressas em um gesto de uma criança que, quando está fazendo uma tarefa escolar, para tudo e sai para observar o pássaro cantando na janela, ou quando passa a brincar com o raio de sol que corta a sala de aula e a faz ver partículas de poeiras como se fossem passagens, caminhos no espaço. Essas singularidades que compõem o movimento da infância povoam um currículo-quintal cartografado para esta tese.

O movimento da infância em um quintal está muito presente também nos versos das poesias de Manoel de Barros, que dizia, em suas poucas entrevistas,¹ que havia nascido com uma anomalia incurável. Ele nasceu poeta! Ser poeta é ser um inútil. Porque a poesia não é para ser descrita, mas achada, descoberta. O inútil serve somente para isto: procurar nas coisas pequenas, ínfimas do mundo, os deslimites das palavras, além dos significados, para invencionar um mundo novo. O inútil, assim como as crianças, cria outra língua dentro da própria língua, tornando-se um estrangeiro. Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998, p. 12) afirmam que “devemos ser bilíngues mesmo em uma língua, devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer de nossa própria língua um uso menor”. Desse modo, o inútil e as crianças inventam variações na língua, extraíndo dela gritos, clamores, timbres, durações que rompem com empobrecimento sintático das palavras, criando uma gagueira na língua que conjuga os e...e...e...entre dois ou mais termos heterogêneos.

Deleuze (2010, p. 60) afirmava que “e...e...e...é exatamente a gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, em oposição a seu uso conforme e dominante

¹As entrevistas estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos:
https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0&t=341s
<https://www.youtube.com/watch?v=xvz14rthe3M>
https://www.youtube.com/watch?v=td_qQqE-1jg
<https://www.youtube.com/watch?v=6dwVho-9X3A>

fundado sobre o verbo ser”. Ter uma língua menor serve para desviar do modelo, do padrão abstrato que homogeneiza transformando todos/as em ninguém no meio da maioria. “Certamente, o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades [...]. Pois a multiplicidade está presente no E, que não tem a mesma natureza dos elementos nem dos conjuntos” (DELEUZE, 2010, p. 60). A língua menor traz todo o potencial criativo para as crianças experimentarem os deslimites das palavras, a criação de uma gagueira na língua. Essa gagueira é o movimento da infância da invenção. O movimento de inventar outros modos de estar no mundo.

As falas das crianças, suas variações da língua, dizem muito da maneira como elas começam a perceber o mundo sem a cortina de significados. Essas falas assemelham-se aos versos manoeleses, que “nascem da experiência radical do chão, da natureza, dos pequenos nada. Tudo passa a ser visto pelo avesso, e é pelo avesso ínfimo e íntimo das coisas que até mesmo Deus pode ser revisitado”.² Suas palavras, ou melhor, os deslimites delas, traçam rastros, vibram no ar, incitam, multiplicam-se, porque o destino da palavra, como diz Larrosa (2016, p. 13), é “desintegrar quando chega a tocar o que é mais sólido do que ela [...]. Ao se desintegrar como se desintegra qualquer signo apenas cumpre sua incumbência, isto é, ao mostrar aquilo a que se dirige”: a invenção de novos mundos! Então, a palavra “é mais que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar novo fora. A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se” (LARROSA, 2016, p. 13) lá no descomeço de uma linguagem, como mostra o seguinte poema:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 2016, p. 17)

Larrosa (2016, p. 58) afirma que a linguagem “não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo que somos”. Para o autor, a linguagem “determina a forma e a

² Essa descrição sobre os versos e frases criadas por Manoel de Barros está na página final do *Livro sobre nada*, sem a referência de autoria.

substância não só do mundo mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência” (LARROSA, 2016, p. 58). Afinal, “não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2016, p. 58).

Assim como o poeta, a criança, ao nascer, é um ser inútil porque com ela nasce um mundo novo. Um mundo que faz o verbo delirar sem as amarras dos tempos, dos modos e das formas verbais que o situa em um determinado momento, aprisionando-o a uma condição. O verbo em movimentos delirantes também não se prende à sintaxe e à semântica das palavras, pois os seus movimentos estão a experimentar os signos.

Signo aqui é entendido como “aquilo que encontramos no mundo, mas escapa à representação” (LÓPEZ, 2008, p. 56). O signo é “uma expressão de força” (LÓPEZ, 2008, p. 58) que compõe o mundo, ou seja, “traz consigo o mundo envolvido, enrolado, implicado e sua explicação é o sentido” (LÓPEZ, 2008, p. 56) que se expressa nas coisas. O encontro com o signo se dá sempre “ao acaso”, pois não há uma norma da qual seja possível inferir sua aparição (LÓPEZ, 2008).

O mundo que nasce com as crianças está além do que sabemos ou do que queremos ou do que esperamos. Afinal, “uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (LARROSA, 2015, p. 187). O acontecimento do nascimento é o instante que perpassa a descontinuidade do tempo cronológico. É a possibilidade enigmática de que algo que não pensamos inaugure um novo início, uma nova linguagem.

Nesse instante surgem as forças de um devir, um movimento que é “pensado em contraposição à imitação, à reprodução, à identificação ou à semelhança”, ou seja, escapa de “uma forma dominante” (MACHADO, 2009, p. 213). Um devir-selvagem que é força que atravessa o corpo, possibilitando-o experimentar o mundo em um estado de fruição e de gozo, que se conecta às intensidades da natureza. Um movimento intenso, incorporal, que torna o corpo aberto para vivenciar vários modos de estar no mundo sem se ater aos parâmetros hegemônicos da sociedade. Incorporal porque o corpo passa a ser experimentado como uma linha abstrata, sem “figuras imaginárias” e fora das suas “funções simbólicas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 15).

Manoel de Barros, em sua obra poética, mostra o movimento do corpo compondo com as intensidades da natureza. Uma composição que diz muito de um

devir-selvagem, que proporciona ao corpo o escape das amarras restritivas da linguagem e do pensamento que classifica e categoriza. Estar em um devir-selvagem é a possibilidade de reconhecimento do mundo por meio do corpo, como descreve o poeta no trecho do poema *Menino do mato* (2015):

Eu queria fazer parte das árvores como os pássaros fazem.
Eu queria fazer parte do orvalho como as pedras fazem.
Eu só não queria significar.
Porque significar limita a imaginação.
E com pouca imaginação eu não poderia fazer parte de uma árvore.
Como os pássaros fazem
[...]
(BARROS, 2015, s.p.)

A imaginação abordada nas poesias de Barros consiste em uma experimentação que invencionava outros modos de produzir sentido para a vida. Uma experiência de estar no mundo e se recompor com ele por meio das sensações, ou seja, estar no mundo é estar em devir. O movimento do devir-selvagem surge do encontro com aquilo que é desconhecido, inaugurando um currículo-quintal cheio de invencionices.

A esse movimento do devir-selvagem da criança, estive atenta durante toda a trajetória desta pesquisa no currículo investigado. Percebi que em alguns momentos o currículo se embalava nos ritmos das experimentações das crianças, deixando periféricamente os movimentos que estabelecem uma homogeneização no modo de aprender. As experimentações das crianças contagiavam³ de tal maneira as práticas docentes que elas criavam algumas harmonias entre os conteúdos a serem trabalhados nos planejamentos de aula com aquilo que surgia das experimentações. Uma harmonia que era composta pelo ritmo das invencionices da infância.

Manoel de Barros, em seu poema *Nascimento da palavra*, diz que a semente, para nascer, “teve que atravessar panos podres, criames de insetos, couros, gravetos, pedras, ossarais de peixes, cacos de vidro etc. – antes de irromper” (BARROS, 2017, p. 17). Isso se assemelha ao movimento da infância no território do currículo-quintal. A infância, para se tornar parte da melodia deste território, tem que escapar dos achadouros em que foi enterrada, atravessando várias camadas de terra e resíduos como os ditos nos documentos curriculares, no modelo de escola,

³ A palavra contágio e suas derivações são utilizadas nesta tese para dizer sobre uma ação de um corpo que tem a potência de afetar outro corpo produzindo sensações, ou seja, uma força que propaga ou se espalha de um corpo para outro corpo, de um local para outro.

no ideal de comportamento da criança, nos modos de aprender pautados no ordenamento e repetição etc. A infância consegue sair desses achadouros na força do acontecimento, de “operações que se movimentam” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 11), na força das ações das crianças, dos/as professores/as, dos/as funcionários/as quando estão em um movimento de devir no currículo-quintal. Esses acontecimentos oportunizam a todos/as condições para que possam experimentar a infância que está nos achadouros, tornando-se seres que inventam infinitas maneiras de expressar a vida.

Quando em devir-selvagem, as crianças se expressam de modo que se permitem desprender de uma individualidade fixa do ser. Esse desprendimento deixa vestígios, por exemplo, na fala de uma criança que cria hipóteses sobre como uma lagarta vira borboleta no projeto pedagógico desenvolvido pela professora referência Azula. Ele pode ser visto também em um gesto de amizade ao acompanhar a colega com o pé machucado à sala da direção da escola. Pode ser visto nos traços do desenho de Toriba da figura do corpo humano, solicitado pela professora de Artes, Carmim, que se torna na figura de um monstro; ou ainda em uma brincadeira de “lutinha”, em uma fabulação de viagem à lua. Os vestígios deixados por elas são expressos por sensações que impactam e provocam a deformação do corpo. Seria “como o reencontro da onda com forças que agem sobre o corpo” (DELEUZE, 1981, p. 24). As sensações agem sobre o corpo de tal modo que o desorganiza, permitindo-lhe escapar das formas que compõem o currículo-quintal e se redesenhar a cada encontro com o desconhecido. Um corpo que pode ser criado e sentido como se tivesse sido traçado em “rabiscos” fragmentados e sem definições; ou como uma energia livre e não ligada a nenhuma forma de representação; ou um corpo formado por todos os órgãos e todos os membros compondo a cabeça, experimentando o mundo pela boca; ou em uma multiplicidade de corpos que possam criar novas maneiras de aprender em um currículo que fuja a uma pedagogização e padronização do corpo infantil como pontos centrais.

A pedagogização e a padronização do corpo infantil podem ser explicadas pelo estudo histórico de Phillippe Ariès (1981) sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime, que mostra que a ideia de infância é uma construção social e histórica de um sentimento que se estabelece em torno das particularidades das crianças em relação às vivências dos adultos. Esse sentimento da infância foi sendo

elaborado, ao longo do tempo, pelos pensadores europeus, simultaneamente com as mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive na institucionalização pela educação escolar (COHN, 2005). A ideia de infância passa, então, a ser relacionada a um tempo cronológico da vida, descrito como uma fase ingênua e dependente em que o/a adulto/a deve auxiliar e ensinar a criança a se inserir na sociedade. Uma das práticas aplicadas ao governo da criança é o cuidar. Cuidar, no sentido de auxiliar a criança, desde o nascimento, a se inserir no mundo por intermédio da aquisição da linguagem, dos hábitos, dos costumes e, enfim, da cultura (PAGNI, 2010). Esse cuidar é exercido em diversos espaços sociais, principalmente em instituições escolares. A escola desempenha a função de proteger a criança das “ameaças” de tornar-se um ser sem linguagem – pois oferece perigo a si mesmo e ao mundo por inventar outros modos de existências – para educá-la como sujeito da razão.

O corpo infantil, muitas vezes, é considerado como algo vulnerável que não impõe oposição às formas de poder e saber presentes na sociedade. Nessa lógica, a criança torna-se objeto de práticas destinadas a controlar sua conduta com o objetivo de formá-la, “educá-la”, para que seja introduzida no mundo e se converta em um adulto produtivo em uma lógica capitalista. Por outro lado, o corpo infantil pode arrumar táticas para escapar desses tipos de práticas, por ele ser um corpo em um devir-selvagem com uma espontaneidade rebelde e desejante a decifrar as multiplicidades de signos e a inventar uma pluralidade de mundos. Assim, o corpo que está sendo pedagogizado pode sofrer uma “decomposição lírica”, isto é, uma decomposição das formas que lhe impõem limite e disciplina. Essa decomposição acontece por meio dos afetos e das sensações que surgem enquanto este corpo permanece em um devir-selvagem transmutando-se em um “estado de árvore” (BARROS, 2016, p. 17). Para o poeta Manoel de Barros, um corpo que entra em um estado de árvore afirma a vida, se abre para as multiplicidades que o atravessam, para forças que permitem a vida se compor num entrelaçamento com a natureza, os animais, o universo, (re)inventando a infância do mundo. Um mundo que ainda não foi codificado pelas representações. Assim diz o poeta:

Árvore, s.f.
Gente que despeta
Possessão de insetos
Aquilo que ensina de chão
Diz de alguém com resinas e falenas

Algumas pessoas em que o desejo
é capaz de irromper sobre lábio
como se fosse a raiz de seu canto.
(BARROS, 2016b, p. 51)

E ainda que:

Para entrar em estado de árvore é preciso partir de
um torpor animal de lagarto às três horas da tarde, no
mês de agosto.
Em dois anos a inércia e o mato vão crescer em nossa boca.
Sofreremos alguma decomposição lírica até o mato sair na voz.
Hoje eu desenho o cheiro das árvores
(BARROS, 2016, p. 17)

O estado de *árvore* que Manoel de Barros descreve em suas poesias é diferente da ideia de *árvore* apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014) quando discutem a diferença entre pensamento arbóreo e o pensamento rizomático. Deleuze e Guattari (2014) trazem a imagem da árvore pensando na hierarquia que vai das raízes até as folhas, numa ramificação dicotomizada, ou seja, de um filamento sai uma haste para um lado e outra haste para outro lado, em uma expansão lógica do um-dois. As raízes do tipo pivô aumentam a partir de um centro e crescem respeitando também a ação um-dois, o binarismo. Esse sistema arbóreo remete a uma ideia de sistema do pensamento que comporta “centro de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 20), hierarquizando o conhecimento e o compatibilizando dentro de uma lógica binária. Entretanto, esses autores subvertem essa ideia de um pensamento arbóreo transformando-o em um rizoma. O rizoma trata-se de uma raiz fasciculada que não possui um centro, mas ramificações que vão se conectando de múltiplas maneiras em um arranjo inusitado.

Já o poeta Manoel de Barros, ao mostrar como um corpo pode entrar em estado de *árvore*, analisa os acontecimentos da morte e do nascimento como surgimento da vida, momento em que há uma experiência. Essa experiência faz emergir o movimento da infância, de ausência de fala articulada, colocando o corpo em certa posição de abertura para aprender com a novidade, para transformar a si, mirando outros modos de existir e de ser. As poesias de Barros mostram que é possível reinventar a si e ao mundo a cada encontro como desconhecido, produzindo outros sentidos que intensificam a vida. Um exemplo dado pelo poeta é Bernardo, como podemos ver no poema abaixo:

Bernardo é quase árvore.
Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe.
E vêm pousar em seu ombro.
Seu olho renova as tardes.
Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho:
1 abridor de amanhecer
1 prego que farfalha
1 encolhedor de rios – e
1 esticador de horizontes.
(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três fios de teias de aranha.
A coisa fica bem esticada.)
Bernardo desregula a natureza:
Seu olho aumenta o poente.
(Pode um homem enriquecer natureza a sua incompletude?)
(BARROS, 2017, p. 73)

Pode-se dizer que Bernardo, um corpo em quase estado de árvore, se relaciona com o mundo por meio das intensidades de um devir-selvagem. Intensidades que lhe permite desregular a natureza e experimentar um movimento que potencializa a invenção de um novo amanhecer. As crianças da escola investigada, assim como o Bernardo, têm sempre nas mochilas os seguintes instrumentos para cavar os achadouros de infância no currículo-quintal: *um brincar* que lhes possibilitavam inventar outros mundos por meio das suas fabulações; *um olhar à espreita* que lhes permitiam encantar com as pequenas coisas da vida; *uma curiosidade* que proporcionava o encontro com o desconhecido; *100 linguagens*⁴ que lhes permitiam explorar o mundo. As crianças com suas mochilas ficavam a cavar no currículo-quintal os vestígios do movimento da infância. É assim que, nesta tese, investigo as possibilidades que têm as crianças de criarem e experimentarem em um currículo o seu devir-selvagem, uma vez que as formas do currículo insistem em esconder a infância, às vezes desconsiderando-a e outras vezes anulando-a.

A infância que habita as poesias de Manoel de Barros pulsa como um coração, no movimento “sístole – diástole: o mundo que prende a si mesmo se fechando sobre mim, o eu que se abre ao mundo, e o abre a si mesmo” (DELEUZE, 1981, p. 23). Esse mundo que se abre é um ato de experiência, pois é uma potência vital que atravessa todos os domínios de uma linguagem dominante para experimentar o nascimento de uma nova linguagem, feita de uma infância que explora e experimenta o mundo no encontro com o acaso; uma infância que brinca com os signos e os sentidos; uma infância da invenção! É essa infância que

⁴Referência ao livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman.

desenterrei dos achadouros do currículo-quintal de uma turma da Educação Infantil, com o objetivo de transver, trans-ouvir, trans-sentir, transgredir as formas para experimentar a invenção no território curricular.

1.2. Um quintal das possibilidades e da invenção

Um quintal ganha os traços de um lugar periférico de uma casa. Um lugar que geralmente não tem teto estruturado de alvenaria, seu teto o céu. Nesse lugar é permitida a visita dos passarinhos, das borboletas, das mariposas, dos insetos em geral. Nele, as formigas constroem seus formigueiros; as lagartas criam seus casulos; os caramujos rastejam no chão. O quintal também se torna lugar para plantar flores, árvores, pingo de ouro... Um lugar onde as crianças podem brincar, criar cenários, correr, andar de bicicleta, jogar bola, inventar histórias e desbravar os mundos. Os adultos, nesse lugar, fazem festa, colocam as roupas para secar e os móveis para tomar sol. O quintal, logo, é um lugar da casa que pode ser considerado dinâmico, tornando-se um território onde é possível as conexões com a natureza; onde é possível também a vida pulsar.

No dicionário, quintal é definido como um pequeno “terreno atrás de uma casa ou junto a ela” (HOUAISS; VILLAR 2009, p. 624). Terrenos, por sua vez, é considerado “um espaço não construído de uma propriedade” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 724), podendo ser, também, “chão, solo” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 724). E chão, na função gramatical de adjetivo, pode ser entendido como aquilo “em que não há saliências ou reentrâncias; plano, liso” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 152).

Relacionando-o assim definido com a ideia de *espaço liso* dos estudos deleuzianos, posso dizer que o quintal é um território cuja característica é ser um “espaço aberto”, de “ação livre”, de “variações” e de movimentos de “zigue-zague” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 226). Um território que libera uma potência de vida, desprendendo da ideia de orgânico para experienciar o incorpóreo, aquilo que não pode ser explicado, tendo que ser vivido. O quintal se torna existencial por ser vivenciado nas forças “dos afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 226); a força que atravessa o corpo fazendo-o entrar em um processo de criação.

Um dos exemplos desse quintal como um território existencial é apresentado por Manoel de Barros quando este diz que seu quintal é maior que o mundo por ser

medido pela intimidade que tem com as coisas que o compõem. Um quintal em que se possa comungar com os desperdícios, as coisas desimportantes para o mundo da informação. Em seu poema *O apanhador de desperdícios*, o poeta diz:

[...]
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.
(BARROS, 2010, p. 43)

O quintal aparece nos versos do poeta como meio de descoberta e de um esforço não para expressar o que sabemos. Aparece como meio para sentir o que não sabemos e para criar um mundo que apresenta situações que nos fazem sentir e viver os possíveis de todos os mundos. Para o poeta, é no quintal que se vive o movimento da infância, tornando-a matéria de poesia. O quintal passa, desse modo, a ser um território de invenção, de potência e possibilidade.

Esses possíveis também estão registrados no quintal da artista plástica Martha Barros, filha do poeta Manoel de Barros. A artista traz nos traços do seu quintal o mundo dos homens, dos animais e das plantas em comunhão com a natureza. Sua linguagem artística está sempre em busca de uma simplicidade que se abastece no movimento de criação da infância e em um olhar que inaugura os mundos. As imagens construídas por ela são “ignorantes” do mundo moderno e de suas tecnologias, mas, ao mesmo tempo, totalmente carregadas de leveza, de um olhar que ainda não foi capturado pelas representações, pois Martha busca compor um mundo por meio do ínfimo. A artista inspira-se em pinturas rupestres e desenhos infantis buscando, sempre, um traço livre e fluido em suas pinturas, como se pode ver a seguir:

Imagem 1 - Algumas iluminuras⁵ de quintais



**Pedrinhas do meu quintal
2010**



**Do meu quintal
2014**



**Quintal
2017**

Fonte: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>

As pinturas de Martha Barros trazem tamanha poesia que me fazem lembrar a música *Quanta poesia tem no meu quintal* (2014), do compositor e cantor Cláudio Sant'Ana. A canção mostra como muitas vezes não vemos as maravilhas que pode ter um dia comum, principalmente em um quintal:

Quanta poesia tem no meu quintal
Quantas maravilhas que eu não via
Um dia comum nada tinha de comum
É só lembrar

Pipa avoadada, quanta gente atrás
Travesseiro de chinelo lá na esquina
Tinha chuva e sol, a viúva e o espanhol
Saindo pra dançar

Era assim, pão doce e café com leite
Tardes sem fim, amigos na rua da frente
Tão bom assim, ouvir os causos de família
Tempo atrás

⁵Nome dado às composições artísticas de Martha Barros.

Em um quintal cabem o movimento da dança da chuva com o sol, o espetáculo do arco-íris, os afetos dos bons encontros com os amigos, os casos de família que nos levam há outros tempos, o “desobjeto” chinelo como trave para o futebol. No quintal cabem os despropósitos da vida, o movimento de estar aberto para recompor com o mundo. Posso dizer que o quintal é o lugar da casa em que se faz poesia.

Inspirada nesses modos de experimentar o quintal, decidi, nesta tese, pensar o currículo investigado como o território de um quintal. Um território que é construído pelas expressividades da alegria, das sensações que causam efeitos de liberdade no corpo para vivenciar o novo, o inusitado. Um território aberto à experimentação, ao movimento que possibilita transver as formas que compõem o currículo para brincar com as forças que faz a vida extravasar.

No currículo-quintal acontece a gagueira criadora da infância, o movimento de invenção, a experiência de um encontro com o acaso, “a proliferação dos sentidos e a multiplicação de significado, apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização no currículo”, pois, em um currículo, “tudo vaza e escapa” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Logo, os micromovimentos da infância escapam dessas formas de controle que padronizam e universalizam um tipo de concepção de infância. Essa padronização se dá por meio da classificação, da comparação, da diferenciação, da hierarquização, da exclusão e da homogeneização das ações e dos corpos infantis, atribuindo, assim, uma generalização na ideia de ser infantil, nos impedindo de pensar nas diversas infâncias, na heterogeneidade que possa existir e que se possa inventar.

Com base em Paraíso (2010a, p. 152), trabalho aqui com o entendimento de que o currículo é “um artefato com um mundo a explorar”, porque “muitas coisas podem acontecer em um currículo”. Pode-se, por exemplo, fazê-lo conversar com uma infância que mantém proximidade com a criação, a invenção e a experiência. O currículo é experimentado como um “território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios incontroláveis, de acontecimentos ‘insuspeitos’” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Nessas composições caóticas e encontros variados com uma infância, criam-se no currículo os espaços de invenções. Espaços onde o processo de aprender se dá por meio da “invenção

de problemas” (KASTRUP, 2001, p. 20), ou seja, o encontro com o desconhecido nos força a pensar e buscar sentido para aquilo que nos afeta.

Uma das possibilidades que as crianças têm para experimentar a invenção de uma infância em um currículo é fazer de certa forma o que Manoel de Barros fez em sua vida. No documentário *Dez por cento é mentira* (2009), o poeta relata que o lugar onde ele morou era uma fazenda numa região em que não havia vizinhos por perto e nenhum meio de comunicação: televisão, rádio, telefone; não havia nada. Um lugar ermo que poderia ser considerado solitário, angustiante, sem novidade de mundo. Mas Manoel de Barros aprendeu que era preciso “desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado” (BARROS, 2015, s.p.). Para o poeta, era preciso inventar coisas para contar aos patos, às galinhas, às árvores, para poder existir. Em uma dessas invenções poéticas, Barros diz:

Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.
Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
Já vem você com suas visões!
Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis e nem há pedras de sacristias por aqui.
Isso é traquinagem da sua imaginação.
O menino tinha no olhar um silêncio de chão e na sua voz uma candura de Fontes.
O Pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.
Assim Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um sapo com olhar de árvore.
Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado.
A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência.
O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias para a gente bem entender a voz das águas e dos caracóis.
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.
Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia.
(BARROS, 2015, s.p.)

Para sair da mesmice daquele lugar “imensamente e sem lado”, o poeta brincava de transformar o impossível em possível, olhando de outra maneira as

coisas ínfimas do mundo. Ao escrever usando as palavras de ave, ele compunha as novidades de um mundo que ali, onde morava, não possuía. As novidades inventadas por Manoel de Barros traçavam o lado de fora daquele lugar, trazendo uma imensidão de encontros com o acaso e as possibilidades de criar palavras que “perturbavam o sentido normal das ideias” (BARROS, 2015, s.p.). Os encontros proporcionavam ao poeta uma busca pelos sentidos que estavam encobertos nas coisas pelas significações explícitas e convencionais ou até mesmo produziam sentidos para as coisas que não possuíam nomeação, que passavam despercebidas pelo mundo. Desvendo o mundo, Manoel de Barros aprendeu que são as coisas mais absurdas que enriquecem a vida e forçam o pensamento a *pensar* nas heterogeneidades que o cercam. O ato de pensar, então, “não decorre de uma simples possibilidade natural: é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2003, p. 91). Nesse ato de pensar é que cabe a ação de “desver o mundo” e criar sentidos que estão implicados com a tarefa de proporcionar novos modos de existência abertos à plenitude da vida.

A busca por esses sentidos se contrapõe às significações. As significações produzidas pela sociedade são abstratas, não forçam e nem perturbam o pensamento de quem as conhece, porque elas proporcionam uma única possibilidade de mundo. Já os sentidos produzidos de um encontro com o desconhecido garantem uma autenticidade, pois sua explicação se confunde com o processo de conhecer, de explorar o desconhecido. O sentido, nessa perspectiva do encontro, não é algo que se possui, mas uma relação que se estabelece com o desconhecido de tal modo que se considere o mundo como uma coisa a ser decifrada, não dado por verdades prontas. Por isso, Manoel de Barros (2009) fala: “tudo que não invento é falso”, ou seja, aquilo que não invento, é representação. Para ele, somente as invenções, as produções de sentidos construídas pelas experiências são resultados de um aprender com a vida que considere as pluralidades de mundos.

Aprender não é “re-produzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber” (SCHÉRER, 2005, p. 1188). Aprender passa pela experiência de sermos capazes “de prestar atenção ao que a vida tem de interminável e ao que a realidade tem de incompreensível” (LARROSA, 2016, p. 122). Para isso, é preciso “desfazer os ‘aparelhos de saber’, as organizações

preexistentes, incluída a do corpo, para devir, entrar em ‘devires’ que comandam e balizam toda criação” (SCHÉRER, 2005, p. 1188). Aprender é reativar sempre os movimentos dos devires, possibilitando o incessante surgimento de formulações de verdades e a invenção de uma “política de vida” (DELEUZE, 2010). Uma política atenta aos mundos a serem descobertos, baús de ouros a serem procurados, o afetamento de sentir o vento e a liberdade para esticar os horizontes e uma incompletude acima de tudo para desbravar um mundo novo.

As invenções poéticas de Manoel de Barros nos mostram que é possível *desver o mundo* para poder existir e aprender a partir dos absurdos. Considero esse *desver o mundo* uma possibilidade para as crianças vivenciarem o currículo como um quintal cheio de invencionices. Para isso, elas teriam que desver as significações dadas e feitas, desprender-se das “divisões e regras artificiais, dos poderes, das instituições, dos impedimentos, das representações, das ideias feitas, dos clichês; de tudo que desvia e bloqueia os processos postos em movimentos” (SCHÉRER, 2005, p. 1185). Teriam que se deixar levar pelo impulso do encontro para caçar os achadouros de infância e ficarem atentas às formas de um currículo para não serem capturadas. Afinal, os sentidos produzidos pelas experiências que trazem o não previsto e o incontrolável podem ser um tormento para um currículo que prioriza a repetição e a imitação.

O currículo, então, pode ser explorado, como sugere Paraíso (2009, p. 278), como “um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida” e com “um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo”. É possível, em um currículo-quintal, ficar à espreita de encontros que nos permitam cavar os achadouros de infância, sendo este o momento em que cada um/a terá as possibilidades de construir as suas experiências de vida. Experiências que aconteceriam “para recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças” (PARAÍSO, 2009, p. 290). Afinal, afirma ainda autora, “aprender com a experiência é, sobretudo, fazer daquilo que não somos, mais poderíamos ser, parte integrante de nosso mundo” (PARAÍSO, 2009, p. 290). Assim, não posso dizer que há um método para cavar os achadouros de infância e muito menos um modelo que possa ensinar como experimentar o movimento da vida em um currículo-quintal. Mas posso afirmar que há muitas possibilidades de as crianças escaparem dos ordenamentos do currículo, e uma delas seria procurar a infância que habita nos baús de couros escondidos no

currículo-quintal, vivenciando, assim, as suas intensidades. Isso porque há possibilidades em tudo. Os possíveis “não estão aí para serem descobertos”, eles “precisam ser criados” (PARAÍSO, 2019, s.p.).

No capítulo a seguir, mostro as linhas metodológicas que compuseram o mapa desta investigação. Essas linhas são compostas pelas estratégias e pelos procedimentos que utilizei para cartografar a infância no currículo-quintal da Turma da Mariposa.

CAPÍTULO 2

LINHAS METODOLÓGICAS: OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA CAVAR OS ACHADOUROS DE INFÂNCIA

Ao propor fazer composições da infância com as crianças no currículo-quintal, decidi que não teria como saber “de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos” (COSTA, 2014, p. 67) na minha trajetória dentro da EMEI Aracuã. Aprendi com as crianças que para explorar o currículo-quintal era preciso colocar o corpo à deriva: sem direção certa, mudando de rumo ao sabor dos ventos. O acaso vindo desses sopros permitia às crianças e a mim, a cartógrafa-caçadora, traçarmos mapas dos encontros com a infância. Encontros que nos possibilitavam – a mim e às crianças – experimentar outras maneiras de explorar o currículo, pois as crianças em devir-selvagem são caçadoras de achadouros de infância.

Durante a pesquisa, foi preciso estar em movimento, à deriva, afetando-me e sendo afetada para compreender que, “assim como os órgãos sensoriais só podem perceber diferenças, o mapa da infância só traça variações contínuas. Mapear o mundo com as intensidades do mundo. É esse o andar com os pés na terra da criança” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 38). Um andar que é estar no mundo sem medida, desvendo as formas e vivenciando as forças que o constituem.

Desse modo, em todas as minhas idas à EMEI Aracuã, fiquei atenta ao que Deleuze (2013, p. 83) aponta: “a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente”, e um meio “é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos”. Arrisquei, também, brincar com as estruturas e os significados dos objetos tal qual a infância do poeta Manoel de Barros. Inspirada ainda nos mapas das crianças autistas de Fernand Deligny,¹ tracei mapas dinâmicos com as crianças.

Segundo Deleuze e Guattari (2014, p. 33), o método de Deligny consiste em “produzir o mapa dos gestos e dos movimentos de uma criança autista, combinar vários mapas para a mesma criança, para várias crianças...” Para os autores, se é

¹Fernand Deligny (1913-1996) foi um educador francês e uma das principais referências do ensino especial. Deligny, em suas pesquisas, propõe métodos de ensino que rejeitam formas institucionalizadas de aprendizagem, desenvolvidos durante observações que o educador fazia em relação à forma de aprendizagem das crianças autistas.

verdade que “o mapa ou o rizoma têm essencialmente entradas múltiplas, consideraremos que se pode entrar nelas pelo caminho dos decalques ou pela via das árvores-raízes, observando as precauções necessárias” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 33). Na produção dos mapas, apoiei-me “sobre uma linha de fuga” que permitiu “explodir os estratos, romper raízes e operar novas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 33). Contudo, é importante enfatizar que pesquisar é “construir cartografias para além dos mapas, ir além dos lugares representados pelos croquis, fazer percursos e mapeamentos enquanto se faz a trajetória” (HISSA, 2013, p. 45). Cartografar é explorar o território de pesquisa em um caminhar que faz deslocar as formas de pensar enquanto se experimenta modos de fazer pesquisa.

A cartografia é uma “prática investigativa de caráter aberto, que se faz em movimento, experimentando e explorando um território” (CARNEIRO; PARAÍSO, 2018, p. 1004). Ao explorar o território, movimenta-se “os objetos pesquisados, os corpos, as coisas e o pensamento” (CARNEIRO; PARAÍSO, 2018, p. 1004), na intenção de estabelecer conexões e composições variadas que possibilitam expandir o olhar em relação ao território investigado. Um olhar que movimenta as forças de criação e invenção e desmancha as formas que aprisionam o pensamento.

A trajetória desta tese foi traçada *com* e *entre* as crianças envolvidas na investigação. Isto é, foi traçada em uma composição de olhares, de sensações, de maneiras singulares de explorar o currículo-quintal investigado pelas crianças em devir-selvagem e por mim, uma cartógrafa-caçadora, construindo os mapas dos achadouros de infância.

Em devir-selvagem, “a criança faz, assim, vibrar a língua, desequilibra-a e a conduz a regiões nas quais habita desejo de uma minoria muda e desconhecida” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 41). Foram essas regiões no currículo, nas quais habita a infância, que investiguei ao caçar *com* e *entre* as crianças nos encontros inusitados da rotina escolar da Turma da Mariposa. “Um encontro é sempre ziguezagueante, algo que se passa entre dois, transitando pela multiplicidade de coisas e signos que povoam o momento singular do encontrar-se” (COSTA, 2014, p. 72). Foi nesse movimento singular que fiquei à espreita do encontro das crianças com a infância no currículo-quintal investigado. Nos próximos tópicos, falo sobre a minha inserção na EMEI Aracuã e os procedimentos utilizados para caçar e cavar os achadouros de infância.

2.1. “Singular, tão singular!”:²a inserção no campo de pesquisa

Pensei em várias maneiras sobre como trazer para esta tese a minha inserção no campo de pesquisa. Poderia ter iniciado relatando os caminhos que percorri para obter a autorização da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED-BH) para pesquisar uma de suas instituições³ de Educação Infantil. Poderia ter começado narrando como fiquei impactada e inquieta com a indicação da SMED de uma das instituições referência de Educação Infantil de Belo Horizonte para ser meu campo de investigação. Mas decidi narrar a minha inserção no campo de pesquisa falando das minhas sensações e do quão singular foi estar entre as crianças que “fizeram” comigo esta tese.

No poema *Singular, tão singular*, Manoel de Barros (2016c) descreve um caminhar que perpassa os afetos que são produzidos ao observar as casas e os jardins e imaginar as pessoas que compõem a alameda onde caminham. Nessa trajetória, o poeta recebe um pouco de poesia no peito desprendendo-se do passado e do futuro: “sem lembranças do mundo, sem começo...” (BARROS, 2016c, p. 66). A cada passo se torna tão singular que seu caminhar desaparece no aroma dos jardins, ficando invisível por deixar que apenas a emoção perdure. Após o encontro com esse poema, me senti diferente e afetada ao pensar no meu caminhar até o encontro com as crianças que fizeram parte desta tese. As sensações que me foram produzidas com os versos desse poema me fizeram produzir outros sentidos para todo o processo burocrático que considerava enfadonho. Dessa forma, é assim que conto a minha inserção no campo de pesquisa:

Singular. Tão Singular! Singular foi imaginar qual seria a instituição que faria parte desta tese. As escolhas da escola e da turma que iriam fazer parte desta pesquisa foram feitas pela SMED⁴ e pela gestão da escola. A justificativa para a indicação da Escola Municipal de Educação

²Título do poema de Manoel de Barros (2016c, p. 66).

³O atendimento público à Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte foi “iniciado em 1957, com a inauguração de seu primeiro Jardim de Infância: Jardim Municipal da Renascença. Até o início de 2004 foram criadas mais doze escolas que atendiam exclusivamente a Educação Infantil, nas faixas etárias de três a seis anos de idade, em horário parcial.” (BELO HORIZONTE, 2014, p.27). Após o ano 2004, a prefeitura dedica-se à construção do currículo da Educação Infantil e à criação das UMEIs. Essas instituições atendem crianças de 0 a 5 anos de idade em horário integral e parcial.

⁴ Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Infantil Aracuã, e não outra, foi relacionada aos projetos pedagógicos e artísticos que compunham o seu currículo. Já a Turma da Mariposa foi escolhida porque a professora estava desenvolvendo um projeto científico sobre insetos. As duas escolhas foram consideradas pela SMED e pela gestão da escola como "perfeitas" para esta tese. Questionei-me, várias vezes, sobre o porquê de explorar um currículo que já é considerado "perfeito". Meu coração, que antes estava cheio de expectativas, foi sendo esvaziado. Percebia que "as perfeições" podem inviabilizar a infância inventiva nas linhas bem formatadas do território do currículo. Mesmo assim, sentia que, nessas linhas, há um quintal onde habita a infância em baús de ouros nos achadouros. Então, era só desfocar o meu olhar dessas linhas bem desenhadas e me transformar em uma cartógrafa-caçadora para ficar à espreita das linhas que surgem, deformando as formas do currículo até de maneira ínfima. São essas linhas que me levariam a pensar o currículo como um quintal. Então precisei ir me desprendendo dos discursos que rodeavam a escola para iniciar a caçada sem um começo de uma história.

Ao chegar à Escola Municipal de Educação Infantil Aracuã, no primeiro dia, desviei meu olhar da placa com seu nome para poder esquecer toda perfeição anunciada e deixar que apenas a emoção de estar ali perdurasse. Ao entrar, fui recepcionada pela vice-diretora e pela coordenadora pedagógica, que me convidaram para uma conversa para que eu pudesse explicar a proposta da pesquisa de campo. A ideia era acompanhar o cotidiano escolar das crianças de uma turma da Educação Infantil três vezes por semana durante o ano letivo de 2017. A coordenadora e a vice-diretora sugeriram, então, que eu acompanhasse uma turma de crianças com 5 anos de idade. A coordenadora descreveu que as crianças dessa turma perguntavam o tempo todo e que havia um problema: a professora referência poderia sair a qualquer momento porque ela estava tentando voltar para a SMED. Perguntaram se isso seria um entrave. Respondi que as mudanças fazem parte da pesquisa, quaisquer que sejam elas. Então, juntas, fomos caminhando pelo interior da escola.

Ao andar pela escola fui observando o pátio, que contava com alguns brinquedos grandes de plástico, velotróis, bolas de futebol e uma casinha de alvenaria. Perto dessa casinha havia um pequeno jardim com uma árvore, matinhos e quatro jarrinhos de plantas atrás de um muro com um portão. Ao andar, também ia sentindo o aroma da comida sendo feita no refeitório. Encantei-me com os trabalhos de arte das crianças expostos nas paredes dos corredores. A sala de arte era composta por dois ambientes: o externo, ao ar livre, com uma mesa coletiva próxima às pias onde lavavam os pincéis; e o interno, que tinha televisão, mesas que comportavam quatro crianças, armários com tintas, pincéis, papéis, caixas de brinquedos, lápis, canetinhas e outros

materiais. Ao subir a rampa ao lado da sala de artes, chegava-se na brinquedoteca e biblioteca. Próximo à rampa havia a escada que nos levava para o segundo andar da escola, onde havia cinco salas de aula, três banheiros e a sala das professoras. As salas ficavam do mesmo lado do corredor, tendo-se do outro lado vista para o pátio e para a rua.

Ao me deslocar pela escola fui experimentando um sentimento de acolhimento em forma de abraços e sorrisos das professoras e funcionárias que eu encontrava no percurso até a Turma da Mariposa. Uma turma de 20 crianças, com 5 anos de idade, sendo 11 meninas e 9 meninos, que no decorrer do ano teve três professoras referência, Azula, Rosa e Violeta,⁵ e uma professora de artes, Carmim. No fim do dia, ao observar as crianças da Turma da Mariposa, os sorrisos, os olhares curiosos e os abraços calorosos, foram gestos que mostraram que aquela aventura que se iniciava para mim, de caçar os achadouros de infância no currículo de uma turma da Educação Infantil, iria me permitir experimentar a infância atemporal que habita em mim; na verdade, em nós. Lembrei-me de uma passagem que havia lido em um livro do filósofo Gaston Bachelard (1988, p. 96): "essa infância, aliás, permanece como uma simpatia de abertura para a vida, permite-nos compreender e amar as crianças como se fôssemos os seus iguais numa primeira vida". Iguais no sentido de que as crianças tecem afetos que impulsionam as experiências e as descobertas, inventando rotas e desvios para compor outros/novos encontros no currículo. Encontros que as possibilitam criar outras versões de mundo, pois não hesitam em experimentar ou, quando se cansam de algo, alteram, modificam, inventam outros possíveis. Propus a mim mesma confrontar as inibições que a ousadia da pesquisa me permitiu agindo junto com as crianças. Tentamos, assim, nessa caçada, habitar os espaços com uma totalidade e, ao mesmo tempo, com uma incompletude para seguir em frente e caçar novos achadouros de infância no currículo-quintal da Turma da Mariposa.

Uma caçada *singular, tão singular...* que me proporcionou a ousadia de escolher o nome do pássaro aracuã para designar ficticiamente a escola investigada.⁶ Na caçada aos achadouros de infância, percebi que a escola poderia ser olhada como um pássaro. Um aracuã-do-pantanal com seu majestoso voo nas

⁵ No decorrer do ano letivo, a Turma da Mariposa teve três professoras referência. A primeira professora, Azula, foi convidada a assumir um cargo em uma das regionais, na área da educação, depois de dois meses de começado o ano letivo. A segunda professora, Rosa, assumiu a função durante o período do mês de abril ao mês de outubro, como extensão de jornada de trabalho até ser substituída por uma professora recém-convocada a assumir o cargo de professora De Educação Infantil na rede municipal de educação de Belo Horizonte. Esta última, a professora Violeta, assumiu no mês de novembro.

⁶ As professoras e os responsáveis pelas crianças envolvidas nesta pesquisa pediram sigilo de seus nomes. Por isso, nesta tese, utilizei nomes fictícios para a escola e todos/as os/as envolvidos/as.

alturas da planície pantaneira e seus pousos no solo dos quintais das casas. O aracuã, por ter as asas relativamente pequenas e redondas, precisa batê-las intensamente para cruzar áreas abertas. Seu som, seu canto, é dominante nas manhãs e tardes do Pantanal.

Os movimentos do pouso e do voo do aracuã e seu canto fazem-me lembrar os movimentos de deslocamento que compõem a escola com a chegada barulhenta das crianças e seus gritos, risos, conversas, pés apressados e intensos nos corredores, vários sons que vão compondo o canto da escola e espalhando-o por tudo ao redor. A amplitude dos sons diminui no decorrer do dia, mas não cessa. O canto da escola se compõe nas salas de aula, no recreio, na saída das crianças. Com o sol se pondo e a noite se fazendo presente, o silêncio ou algo que se irrompe nele surge igual nas noites pantaneiras e nas escolas.

Ao inspirar-me no pássaro aracuã e no cenário do Pantanal, escolhi nomes indígenas e elementos da natureza para as crianças da Turma da Mariposa, porque os indígenas possuem uma destreza para explorar a natureza tal qual as crianças em seu devir-selvagem para desbravar o currículo-quintal ao experienciar o movimento da infância. As professoras Azula, Rosa, Carmim e Violeta foram uma mistura de cores, uma mistura de práticas docentes que compuseram o território curricular investigado.

O poeta Manoel de Barros (2010a, p. 431) dizia: “o que fazer com esta manhã desabrochada a pássaros?” Nas manhãs *desabrochadas a pássaros* desta tese foram feitos buracos no currículo-quintal para encontrar as várias infâncias escondidas nos achadouros. Para isso, foram utilizados quatro procedimentos/ferramentas, as quais apresento no tópico a seguir.

2.2. Procedimento I: Olhar infantil

Em uma pesquisa cartográfica, o olhar do/a pesquisador/a deve estar atento para observar minúcias, movimentos, esconderijos, conexões, enrijecimentos, aberturas, gestos e semblantes e registrar os afetos produzidos durante o processo de investigação. Esse olhar direciona cortes, recortes e montagens, fragmentando, recompondo e construindo a problemática de pesquisa. Nesse exercício, durante a construção desta tese, o meu olhar de cartógrafa-caçadora foi um olhar de espreita

para poder encontrar os achadouros de infância e experimentar a invenção de outros possíveis no/do currículo.

A arte de “estar à espreita” demanda um conjunto de procedimentos e atitudes que permitem ao “caçador” conseguir tirar o melhor proveito possível de qualquer situação. Espreitar é uma arte aplicável a tudo, e há quatro passos para aprendê-la: 1) implacabilidade com delicadeza; 2) esperteza com generosidade; 3) paciência com atenção; 4) doçura com determinação. Esses quatro passos devem ser praticados e aperfeiçoados por nós, pesquisadores/as, até que estejam tão suaves como um olhar infantil, que percebe o invisível, o ínfimo, pois a criança,⁷ em seu devir-selvagem, ao espreitar o mundo, é implacável mas encantadora. Ela é astuta mas simpática. Ela é paciente mas ativa. Ela é doce...mas...fulminante!

Esse olhar infantil que usei na cartografia realizada para esta tese se assemelha aos “olhares-ciganos” descritos por Oliveira e Paraíso (2012, p. 170), são olhares que “desconfiam da fixidez, preferem o devir. Devires são indóceis, não sabem respeitar a ordem e o jeito das coisas, nem conformar-se a um modelo de justiça ou de verdade”. A semelhança entre os olhares ciganos e o infantil está na ideia de que o olhar ainda não foi apreendido pelas representações e pelas denominações de mundo. É um olhar que experimenta o mundo pelas sensações, por aquilo que afeta o corpo. As sensações são contrárias aos clichês, porque são vibrações, “movimentos cinemáticos”, são ações de forças que agem sobre o corpo criando “uma realidade intensiva que não determina mais nela dados representativos, mais variações alotrópicas” (DELEUZE, 1981, p. 24) – variações que diferem um corpo de outro corpo.

Posso dizer que o olhar infantil não está somente no rosto, mas é uma visão distanciada dos objetos, constituindo um olhar que está espalhado por todo o corpo, sentindo o mundo por meio dos poros do tecido epitelial, a pele. Por isso, o olhar infantil “desconfia da fixidez” e prefere “o movimento do devir”, porque abre o corpo para a criação, para outros possíveis que fogem às formas, como mostro neste fragmento registrado no diário de pesquisa em um dia de observação:

⁷Entendo que a criança não é um ser puro e inocente. A psicanálise abre um campo de investigação que nos mostra que o ser humano é marcado pelo inconsciente, ou seja, é passível de sonhar, amar, desejar, construir crenças, odiar, culpar-se etc. Assim, posso dizer que a criança “sente tristeza, solidão, raiva, desejos destrutivos, vive conflitos e contradições, é portadora de sexualidade” (PRISZKULNIK, 2004, p.72).

A professora de Arte, Carmim, ao entrar na sala de aula para iniciar a aula de Artes, pediu às crianças da Turma da Mariposa para sentarem em rodinha porque precisava conversar com elas sobre o desenho de Charles Chaplin que eles haviam feito na última aula. As crianças fizeram a rodinha e a professora iniciou a conversa com uma pergunta: “Existem pessoas com seis olhos? Com pés na cabeça?” Porã, um menino que adorava inventar seres, respondeu à professora: “Existe sim! Os monstros têm seis olhos.” Carmim olhou para a criança com uma expressão de segurar o sorriso e falou: “Os monstros não são pessoas.” Porã imediatamente respondeu: “Têm monstros que são pessoas, que tomaram um choque ou foram picadas por algum bicho ou até mesmo são de outros planetas que se transformam quando querem”. Algumas crianças da turma confirmavam com a cabeça a fala de Porã. Carmim olhou para as crianças e disse: Está bem! Mas, geralmente, as pessoas têm dois olhos.

Apesar da resposta da professora, as crianças sabiam e compactuavam uma certeza: Sim! É claro que há muito mais possibilidades do que a pedagogia da pergunta e resposta ensina.

Notas do diário de pesquisa: 23 de março de 2017

Porã, ao dizer que existem pessoas que se transformam em monstros, apresenta a compreensão de que o corpo humano tem a possibilidade de se compor de várias maneiras, escapando de uma padronização dos sentidos e das formas. Os monstros são seres disformes, fantásticos e ameaçadores. Eles podem ter várias formas que se colocam contra a ordem regular da natureza, tornando-se anomalias. Partindo dessa ideia de anomalia, como aquilo que é fora do comum, *o olhar infantil* pode ser considerado um olhar que está fora do comum e que permitiria a cada pessoa lançar um olhar diferente ao mundo. Ou seja, cada corpo “dispõe de um jeito de olhar que lhe é próprio e essa particularidade condiciona também sua visibilidade como corpo diferente dos outros” (PERRONE-MOISÉS, 1995, p. 327). Assim, a ideia de trazer um olhar infantil como um procedimento metodológico se deu no entendimento de que o olhar pode ser dirigido pela sensibilidade de cada um em perceber o território do currículo-quintal.

O poeta Manoel de Barros dizia que vivifica todos os dias as percepções da infância para se libertar das representações que configuram o mundo, a fim de entrar em uma relação direta com as sensações infantis. Isso lhe permite um olhar singular para compor o mundo, como mostra o poema abaixo:

Aprendo com as abelhas do que com aeroplanos.
É um olhar para baixo que nasci tendo.
É um olhar para o ser menor, para o
insignificante que eu me criei tendo.
O ser que na sociedade é chutado como uma
barata – cresce de importância para o meu
olho.
Ainda não entendi por que herdei esse olhar

para baixo.
Sempre imagino que venha de ancestralidades
machucadas.
Fui criado no mato e aprendi a gostar das
coisinhas do chão –
Antes que das coisas celestiais.
Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.
(BARROS, 2015a, p. 109)

Manoel de Barros, com este “olhar para baixo”, como o de uma abelha que voa procurando flores, afirmava que o seu olhar estava próximo ao chão: um olhar que tateia os cantos, as rachaduras, as brechas atrás dos seres ínfimos que passam despercebidos aos olhares que contemplam as coisas celestiais. O poeta dizia que só teve infância porque olhava o mundo como se fosse pela primeira vez (BARROS, 2009). Foi esse olhar que tentei vivificar durante a investigação desta tese. Um olhar que exige um desprendimento dos significados – das premissas que são colocadas como verdadeiras – para experimentar o impensável. Inventar outros modos de ver, sentir os encantos das coisas que sofrem com a pobreza da descrição. A seguir apresento alguns movimentos das crianças da Turma da Mariposa que meu olhar de cartógrafa-caçadora foi capaz de ver e perceber. Em uma cartografia importam os movimentos e não as características que remetem às linhas duras.

Deleuze e Guattari (2012, p. 73) mostram que “existe aí, como para cada um de nós, uma linha de segmentaridade dura em que tudo parece conectável e previsto, o início e o fim do segmento, a passagem de segmento a outro”. Esses segmentos são as instituições, as classes sociais, o Estado, tudo aquilo que segmentariza o corpo e o formata dentro de uma perspectiva política, social e econômica. Entre essas linhas de segmentaridade dura, um corpo pode traçar as linhas de fuga. A linha de fuga não pode ser interpretada como uma linha que nos possibilita fugir para o imaginário, fugir da vida. Ela consiste na ideia contrária, pois, segundo Deleuze e Parnet (1998), o fugir diz respeito a produzir algo na realidade, criar vida. Para traçar a linha de fuga, é necessário sair de uma linha dura através dos agenciamentos para estabelecer alianças e passagens entre estratos e fluxos. São essas passagens que relato a seguir em cada criança da Turma da Mariposa.

- **Sol:** A menina sempre estava acompanhada por outras crianças. Na hora do brincar era ela quem determinava a brincadeira. Geralmente, elas brincavam de casinha, salão de beleza e *shopping*.

- **Niara:** Em sala de aula, a menina preferia desenhar a brincar com os brinquedos nos momentos livres. No parquinho, brincava nos brinquedos de plásticos e de pega-pega.
- **Estrela:** O seu sorriso transmitia uma alegria que contagiava quem estivesse por perto. O seu andar era desconjuntado, parecendo que queria ocupar todos os espaços que pudesse. Em sala de aula, Estrela transitava sua atenção entre as atividades escolares e as conversas com os colegas. Ela queria contar o que havia ocorrido em sua casa durante o período da manhã com sua avó e queria saber também as novidades dos colegas. Estrela gostava de brincar com todos. A cada momento estava participando de uma brincadeira diferente.
- **Anahí:** No parquinho, a menina brincava de show. Ela cantava e dançava as músicas de funk e sertanejo.
- **Jasmim:** Gostava de brincar, no pátio, de ficar rodando e olhando para o céu. Ela também corria de um lado para outro parecendo que estava disputando corrida com o vento. Em sala prestava atenção no voo do mosquito, no balançar das folhas da árvore que ficava próxima à janela, no pequeno detalhe brilhante do tênis da colega.
- **Flora:** Não queria ser princesa nas apresentações da escola. Ela gostava de ser aquilo que ninguém queria ser nas histórias: a madrasta, a bruxa, o animal, o monstro...
- **Brisa:** Gostava de ir para debaixo da mesa para brincar com alguma coisa durante as atividades. Brisa, no parquinho, brincava com todos, a cada instante interagia com um/uma colega.
- **Nina:** O seu olhar transmitia uma tristeza que preocupava as professoras. Nina quase não sorria, falava baixinho e andava devagar. Em sala de aula, a menina ficava em silêncio, fazia tudo que a professora pedia e ficava envergonhada quando era elogiada por alguém.
- **Amana:** A menina, em qualquer oportunidade, estava dando ordem para outra criança. Quando não era obedecida por uma colega ou um colega, ficava com olhar de furiosa e fazia expressão de raiva.
- **Kauane:** A menina tinha o hábito de trazer de casa para a escola coisas que despertavam seu interesse: um desenho de um passeio que havia feito com os pais, um brinquedo de sucata que fabricou com a tia, uma pedra que encontrou no quintal de casa...
- **Aurora:** A menina, no parquinho, preferia brincar com sua irmã gêmea. Nas brincadeiras, Aurora tentava imitar os gestos, as expressões, o modo de falar de sua irmã.
- **Moacir:** Após o lanche, o menino geralmente pedia à professora para dormir um pouco. No parquinho, Moacir ficava a maior parte do tempo sentado e observando as outras crianças brincar.
- **Kauê:** O seu andar poderia ser considerado um andar maroto: cheio de ginga, de inventividade, de manhas e esperteza. Seus sorrisos na verdade eram gargalhadas que ecoavam por todo o canto. Em sala de aula, Kauê falava o tempo todo e não gostava de ficar sentado. Ele estava sempre andando pela sala de aula para pegar um lápis no armário, para beber água na garrafinha que ficava no cesto em cima de uma mesa no canto da sala etc.
- **Endi:** O seu sorriso era de quem estava se divertindo com a vida, mesmo quando era advertido pela professora por suas brincadeiras consideradas fora de hora. Endi andava de maneira engraçada porque era monstro, cachorro, trem, avião, super-herói...

- **Rudá:** O seu sorriso amoroso era de quem gostava de estar perto da natureza e dos animais. Rudá adorava ir de chinelo para a escola para poder tirá-lo com facilidade e andar descalço.
- **Mair:** O menino caminhava pela escola apoiando-se nas paredes e nas professoras porque ficava sonolento a maior parte do tempo. Mair brincava somente na sexta-feira, que era o dia em que as crianças podiam trazer brinquedos de casa.
- **Kayke:** O menino gostava de brincar de bola e desenhar. Geralmente, cumpria os combinados da turma e estava atento às instruções das professoras.
- **Toriba:** O seu olhar expressava uma afetividade que encantava as meninas. Ele, geralmente, era o filhinho nas brincadeiras de casinhas.
- **Raoni:** No parquinho, procurava ficar perto de um/a adulto/a, geralmente a coordenadora e/ou eu, para poder conversar. O menino gostava de falar sobre religião.
- **Porã:** O menino adorava brincar de monstros, ninjas e guerreiros. Em qualquer tempo livre na rotina escolar, Porã estava fazendo rugidos, lutando, rastejando no chão e pulando.

Na construção desta tese, portanto, procurei realizar um exercício de tatear o currículo da Turma Mariposa com um olhar que busca ver aquilo a que comumente não prestamos atenção. Um olhar que explora as coisas de perto, como se as tocassem com os olhos, na intenção de desfocar as representações para olhar os encontros inesperados que ocorrem no cotidiano escolar com as crianças em seu devir-selvagem. Juntamente com os olhares infantis, tracei um mapa dos achadouros de infância. Essa junção do meu olhar com os olhares infantis constituiu outro olhar que não é mais só o meu e nem só os olhares das crianças. O hibridismo dos nossos olhares possibilitou que os mapas fossem construídos por muitos corpos, muitos olhares, uma multiplicidade de produção de sentido para ajudar na tarefa de cavar os achadouros de infância no currículo-quintal da Turma da Mariposa.

2.3. Procedimento II: Brincar

O *brincar* como um procedimento de invenção de territórios existenciais tornou-se imprescindível na tarefa de cavar os achadouros de infância. Utilizei o brincar como um procedimento metodológico, pois com ele pude criar o território existencial desta tese. Isso se deu devido à compreensão de que o brincar é um movimento de invenção que possibilita as crianças experienciarem o mundo nas intensidades do seu devir-selvagem. Nesse sentido, o brincar é composto por

movimentos que exploram o mundo. Movimentos que são experienciados a cada olhar, a cada palavra, a cada gesto, a cada história, a cada cenário que se inventa enquanto se brinca.

O *brincar* com a Turma da Mariposa foi se compondo a partir dos trajetos e do devir-selvagem das crianças que possibilitavam cavar os buracos que escondiam a infância no currículo-quintal investigado. Enquanto brincavam, elas construíaam para si territórios existenciais. O brincar é considerado aqui, nesta tese, como tarefa estética, política e poética de existir, do fluir da vida, possibilitando experimentar os outros modos de viver e de estar no mundo. Essa dimensão estética “pode ser vista como um modo de construir formulações onde o movimento de ir e vir é aquilo que fornece, simultaneamente, a densidade e a fluidez necessárias ao alcance do que se quer comunicar” (ROSÁRIO, 2007, p. 45) ao mundo. Assim, no decorrer desta investigação, o brincar não foi mote de interpretação, mas um cenário possível para experimentar junto às crianças da Turma da Mariposa momentos de transgressões e fabulações.

O brincar proporcionou também às crianças as ferramentas para inventarem “as memórias” e com elas formarem os “blocos de infância” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 96) que percorrem e criam outros caminhos no currículo-quintal. Como na obra de Manoel de Barros, a Turma da Mariposa pôde, assim, criar o território do currículo-quintal em meio a um devir-selvagem. O brincar torna-se uma experimentação-brincante que se assemelha à invenção e à experimentação anunciadas no poema, por exemplo, *Despalavra*(2015a):

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidades de sapo.
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de árvore.
Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com as suas metáforas.
Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes, podem ser pré-musgos.
Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos.
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto.
(BARROS, 2015a, p. 117)

A despalavra do poeta diz muito sobre o brincar das crianças. Ela cria um mundo sem conceitos em que as coisas podem ter várias possibilidades de existência. É estar no mundo em movimento, experimentando uma mudança de

estados ou mesmo material. Uma mudança que atravessa a ação de fabular e sua potência criadora. A fabulação produz aberturas e cria maneiras de existir que diferem do padrão dominante. No entanto, os poetas podem refazer o mundo por meio das despalavras e as crianças, do brincar.

O *brincar*, então, torna-se um procedimento metodológico nesta tese, pois ao participar da ação do brincar das crianças da Turma da Mariposa, nos momentos livres da rotina escolar, percebi que eu poderia observar, experimentar e compor com elas os movimentos de transgressões e criações que nos permitiriam cavar os achadouros de infância no currículo-quintal. Cavar para experienciar um aprender que acontece nas descobertas, na invenção, na curiosidade. Um aprender que não se reduz a adquirir “toneladas” de informações para interpretação e análise do mundo, mas que surge da experimentação de outros sentidos, outros modos de perceber este mundo.

No início da pesquisa na escola Aracuã, tive dificuldade para participar dos momentos do brincar, pois, de acordo com Amana, uma das crianças da Turma da Mariposa, “adulto não brinca!” As outras crianças também demonstraram algum tipo de estranhamento por meio de olhares quando eu me sentava no chão da sala de aula ou da brinquedoteca para brincar com elas. No decorrer dos dias, sempre que via uma oportunidade, eu me dispunha sentada próxima a um grupo para poder participar do brincar.

Com o tempo, entretanto, eu e as crianças fomos estabelecendo vínculos até que passei a não perceber mais os olhares estranhos quando me sentava perto delas para o brincar. E, muitas vezes, quando optava por não participar, para ficar observando ou conversando com as professoras, as crianças me chamavam ou me incluíam, de alguma maneira, nas brincadeiras, levando comidinha, uma boneca, um boneco, uma massinha etc. Enquanto brincávamos, tive a oportunidade de observar e vivenciar momentos importantes para a construção do mapa dos rastros da infância no currículo-quintal investigado.

2.4. Procedimento III: Desenhar

É por demais de grande a natureza de Deus. Eu queria fazer para mim uma naturezinha particular. Tão pequena que coubesse na ponta do meu lápis. Fosse ela, quem me dera, só do tamanho do meu quintal. No quintal ia nascer um pé de tamarindo apenas para uso dos passarinhos. E que as manhãs elaborassem outras aves para compor o azul do céu. E se não

fosse pedir demais eu queria que no fundo corresse um rio. Na verdade a coisa mais importante que eu desejava era o rio. No rio, eu e a nossa turma, a gente iria todo dia jogar cangapé nas águas correntes. Essa, eu penso, é que seria a minha naturezinha particular: Até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar.
(BARROS, 2015a,p. 136)

O poema *O lápis* acima, de Manoel de Barros, instigou-me a pensar na ação de desenhar como força ou intensidade que atravessa o/adesenhador/a, inaugurando acontecimentos e abertura para novos espaços de criação. Durante a ação de desenhar, são múltiplas as sensações que atravessam o corpo de quem desenha. Os traços se tornam um refúgio de um encontro que abarca a instância da fala, inscrevendo-a no mundo. Nesse sentido, a ação de desenhar foi considerada uma maneira de registrar os movimentos da invenção e mapear as relações das crianças da Turma da Mariposa com o currículo-quintal, como mostro em dois momentos que presenciei durante a investigação na EMEI Aracuaã:

Momento 1:

A professora Carmim pediu para um grupo de crianças desenharem a escola. A proposta da atividade era que as crianças desenhassem a estrutura física da escola, arquitetura do espaço. Enquanto as crianças desenhavam, eu observava os traçados que iam compondo seus desenhos. Não havia uma uniformidade e/ou semelhança com a representação da arquitetura da escola. Cada desenho ia tomando uma forma singular: uma criança desenhava o caminho que ela percorria da sua casa à escola a pé todos os dias. Outra criança desenhava a si mesma brincando no cantinho da fantasia com seus/suas colegas. Houve outra que desenhava o momento em que ela se despede da mãe na porta da escola. Percebia que os traçados dos desenhos ainda eram feitos pelas crianças com base na relação de sentido que estabeleciam com o mundo.

Notas do diário de pesquisa: 10 de março de 2017

Momento 2:

Após o jantar, as crianças da Turma da Mariposa foram para a aula de artes. A proposta da aula era fazer um autorretrato. Flora, uma criança da turma, me chamou para mostrar o seu desenho. Ao ver o desenho falei: “Está lindo, mas está pequeno. Você poderia ter feito maior aproveitando o espaço da folha”. Flora respondeu-me com um olhar de quem não estava entendendo a minha observação: “Ué, eu sou pequena. Ela está igual a mim, só que estão faltando os sapatos”. Eu com um olhar de admiração em relação a fala de Flora falei: “Realmente, o desenho está igualzinho a você”.

Notas do diário de pesquisa: 26 de maio de 2017

Esses dois momentos relatados mostram que existe em cada traço dos desenhos uma multiplicidade de sentidos do mundo produzido de maneira singular

por cada criança. São traços compostos por afetos, um modo sensível de dizerem sobre as experiências, o vivido e como compõem o mundo. Os *desenhos* mostram, então, os olhares das crianças sobre si e aquilo que as cerca, trazendo as sensações, as fabulações, as percepções que escapam do esperado, do determinado pelas representações e significações.

Os desenhos foram compondo-se junta e efetivamente com o processo de investigação desta tese, a partir do momento em que as crianças da Turma da Mariposa passaram a pedir meu diário de pesquisa para desenhar nele. Considerei, então, esses desenhos como mapa dos rastros da infância. Nesse mapa, os ambientes da escola explorados por elas se compõem de qualidades, de substâncias, de forças e acontecimentos. Afinal, a infância escondida nos achadouros do currículo-quintal é “encontrada na própria realidade da infância, nos seus interstícios, nos seus movimentos ínfimos, não dirigidos, ainda não codificados, selvagens, caóticos, e nas percepções menores que a atravessam” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 117).

O diário de pesquisa foi o registro da cartografia desses mapas da infância. Mapas que se abrem “a locais e percursos, que tomam direções imprevistas ou promovem ações desordenadas; é passível de constante modificação; conectável em todas as dimensões; desmontável, rasgável e reversível, em suas múltiplas entradas e saídas” (CORAZZA, 2013, p. 157). O diário passa a ser de ninguém: *não é meu, não é seu, todos são donos*. Donos da singularidade do olhar, das percepções e sensações do que afeta e acontece no cotidiano da EMEI Aracuã, impedindo, assim, que houvesse apenas “o meu olhar” daquele currículo-quintal. As forças, nesse posicionamento da criança perante a propriedade descentralizada do diário, mostraram-me a importância do seu olhar e sua sensibilidade ao explorar o currículo-quintal. Logo, tentei utilizar os *desenhos* das crianças na escrita desta tese como produções de sentidos de algo que criou um efeito,⁸ uma reação, um gesto, uma alegria em seus corpos no cotidiano escolar que as motivou a registrá-lo no diário de pesquisa. Ressalto que, na minha escrita, utilizei os desenhos sem o intuito de interpretá-los, mas simplesmente como mapas da cartografia da infância no currículo investigado.

⁸ Efeitos são forças incorporais que afetam o corpo impulsionando-o a produzir sentido àquilo que otoca, o acontece (DELEUZE, 2015).

2.5. Procedimento IV: Barulhar

Barulhar. Fazer barulho. Produzir ruídos. Ato que não remete apenas à boca (à fala, ao choro, ao riso, à voz), mas a qualquer tipo de som, podendo ser o corre-corre das crianças no corredor da escola, a bola batendo no chão, cadeiras e mesas sendo arrastadas. Sons que podem ser emitidos em tons considerados alto, como um grito, ou em tons baixíssimos, como um andar devagarinho. O *barulhar* para esta tese é aquele movimento sonoro que traz as intensidades da infância no currículo-quintal.

Observei durante a investigação na EMEI Aracuã que foram poucos os momentos em que as professoras da Turma da Mariposa se incomodavam com os barulhos que iam ocupando o espaço da escola. As crianças em seu devir-selvagem barulhavam nos corredores, no refeitório com os copos, pratos, talheres e na sala de aula enquanto faziam alguma atividade. O silêncio entre elas surgia em alguns momentos de maneira abrupta, quando algo chamava a atenção. Em frações de segundos, contudo, apareciam novos sons e ruídos que expressavam uma descoberta e uma sensação. As crianças em seu devir-selvagem também faziam gestos que transitavam entre silenciosos e sonoros e construía movimentos que oscilavam entre lentidão e velocidade, e com os corpos iam compondo o cotidiano escolar.

Entendi que a escuta durante a pesquisa não se relacionava à escuta que banaliza os sons, mas a uma escuta que possibilitava estar atenta ao movimento poético do *barulhar*, à potência dos movimentos sonoros que expõem singularidades que compõem o currículo-quintal. O *barulhar* tornou-se assim uma das ferramentas metodológicas para cavar os achadouros de infância no currículo-quintal da Turma da Mariposa.

Levei então para a escola um gravador de voz para as crianças poderem experimentar esse *barulhar*, na intenção de construir o mapa sonoro do território curricular e de seguir os rastros do movimento da infância. Essa experimentação aconteceu durante duas semanas de pesquisa. No primeiro dia, liguei o gravador perto de algumas crianças que estavam brincando em sala. Elas notaram o aparelho e me perguntaram para que servia. Expliquei que era para gravar os sons, as vozes, os barulhos e, então, pediram para brincar com ele. Isso ocorreu durante as duas semanas.

Nesse período, as crianças utilizaram o gravador de várias maneiras. Algumas deixavam ele por perto enquanto brincavam dentro de sala de aula e depois escutavam o que tinha sido gravado. No pátio, Brisa, uma das crianças da Mariposa, corria com o gravador nas mãos, capturando o barulho do vento, da sua voz, dos pés tocando o chão. Um grupo de meninas pegou o aparelho e foi para debaixo da mesa da sala de aula gravar algo proibido, para que nenhum adulto escutasse. Toriba, por sua vez, gostava de cantar músicas consideradas infantis no gravador.

Assim, a composição do *mapa sonoro* da Turma da Mariposa teve o ritmo das conversas das crianças; a desarmonia musical do latido do cachorro que mora ao lado da escola e os barulhos do movimento da rua; o solo musical do proibidão do *funk* cantado pelas crianças escondidas em uma parte da sala; e as músicas infantis como destaque, mostrando que em um currículo-quintal há um canto que diz muito sobre como seu território é composto.

Nessa caçada aos achadouros de infância aprendi que vivenciar o movimento da infância por meio do inesperado, do inusitado que surge no cotidiano escolar, torna-se uma maneira de sair dos espaços prescritivos e normativos que compõem o território do currículo-quintal para experimentar outros modos de vida por meio da composição do devir-selvagem da criança a outros devires. Devires que provocam abertura no território curricular como mostro no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A INFÂNCIA NO CURRÍCULO-QUINTAL DA TURMA DA MARIPOSA: O DEVIR-SELVAGEM QUE ABRE O TERRITÓRIO CURRICULAR A OUTROS DEVIRES

Inventar. Criar. Experimentar. Três ações que foram investigadas por esta tese como movimentos de escape das crianças diante de um processo de escolarização que tenta disciplinar, vigiar e controlar o corpo infantil. Controle que se dá, a princípio, devido a um padrão de corpo que temos na nossa sociedade: homem produtivo, branco, ocidental, adulto, racional, heterossexual, habitante da cidade. A partir desse padrão, estabeleceram-se normas, ideias, costumes sociais e culturais que orientam e conduzem o ser a alcançar a “forma homem”, a essência de ser e aquilo que representa. Mas as crianças tendem a inventar outros modos de estar no mundo. Criam e experimentam as potencialidades dos corpos de maneira momentânea e espontânea em um devir-selvagem. Isso porque elas, geralmente, experienciam o mundo compondo seus movimentos com as intensidades da infância inventiva.

As crianças da turma investigada, quando criavam outros modos de compor com o currículo-quintal, como ao proporem *um menino cavalo-marinho, uma abelha-mágica, um super-herói*, entre outros, mostravam que a infância pode ser composta por devires; explicitavam que a infância é a abertura para a novidade, para a criação, para a descontinuidade, para o inusitado. Percebi, nesta investigação, que os devires surgiam dos encontros afetivos entre as crianças ou das crianças com outras coisas. Neles, elas desfaziam as normas, deixando para trás – ordens como *você é, você deve fazer* etc. – para embarcar em uma aventura guiada pelo espanto e pela vontade de produzir sentido naquilo que lhes toca e afeta.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014a), ao criarem o conceito de devir, procuraram com ele, inicialmente, escapar das formas de conduta que regem a sociedade, saindo pela tangente, passando por entre os modelos, criando zonas de vizinhança em que se possa transitar em um espaço de criação e improvisação de novos caminhos que rompam com as representações que surgem a partir da forma homem. Devir “é verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (DELEUZE;

GUATTARI, 2014a, p. 20). Devir é o movimento daquilo que produz a diferença, novas singularidades.

Este capítulo explora os movimentos dos devires que constituíram o movimento da infância provocando aberturas/brechas na forma de ser criança no currículo-quintal da Turma da Mariposa, possibilitando momentos inusitados em que as crianças em seu devir-selvagem experienciaram as forças da criação, ou seja, outros modos de vida que se constroem pela afirmação de si. Esses momentos me levaram a verificar as potencialidades do corpo infantil e o aprender de outras maneiras. Um aprender que foge daquilo que sedentariza o corpo em uma forma de ser, reativando o movimento da invenção, da criação e das possibilidades. Logo, o argumento aqui desenvolvido é o de que essas crianças, em seu devir-selvagem, vivem as forças de outros devires, criam para si outras maneiras de compor com a infância no currículo-quintal, escapando das imposições de controle sobre os seus corpos e criando outras maneiras de viver/estar no território curricular.

Para escrever sobre a infância escondida nos achadouros do currículo-quintal da Turma da Mariposa parto de três personagens do poeta Manoel de Barros: *a menina avoadada* (BARROS, 1999), *Bernardo* (BARROS, 2017) e *o menino que era esquerdo* (BARROS, 2008), que serão apresentados dentro de cada análise dos achadouros da Mariposa. Ressalto que esses personagens não são entendidos aqui como pessoas ou objetos, mas como exercícios poéticos em que “tudo neles é partida, passagem, devir, [...] relação com o de fora” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 50), trazendo traços de “figuras estéticas” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 193). As figuras estéticas são blocos de sensações, isto é, “um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 193) que habita o plano de composição – o plano da arte.

Os afectos são forças que nos atravessam e nos colocam em movimento, voltando-nos para fora, para o mundo. Essas forças podem ser entendidas como devir. Os perceptos “podem ser telescópicos ou microscópicos, dão aos personagens e às paisagens dimensões de gigantes, como se estivessem repletos de uma vida à qual nenhuma percepção vivida pode atingir” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 202). Sendo assim, *a menina avoadada*, *Bernardo* e *o menino que era esquerdo* são blocos de sensações que compõem a infância que o poeta Manoel de Barros tanto defende: a infância capaz de transver aquilo que nos rodeia e que

explora o mundo com a curiosidade de quem vê pela primeira vez. É a infância do olhar cheio de minúcias e de liberdade para experimentar o mundo.

Nesse sentido, no tópico seguinte, discuto o conceito de devir para pensar o que pode o corpo infantil em seu devir-selvagem no currículo-quintal da Turma da Mariposa. A partir dessas potencialidades do corpo infantil, apresento em subtópicos o devir-mulher, o devir-bando e o devir-imperceptível que compuseram a infância escondida nos achadouros do currículo-quintal em um entrelaçamento com os três personagens da poesia de Manoel de Barros.

3.1. Os devires que provocam aberturas no território curricular

Caçar os achadouros de infância no currículo-quintal de uma turma da Educação Infantil foi desafiador porque era preciso transver as representações de mundo que compunham o território curricular para perceber os devires que ali povoavam e provocavam aberturas para um aprender inventivo. Essas aberturas permitiram às crianças da Turma da Mariposa vivenciarem o seu devir-selvagem em composição com outros devires. O devir-selvagem é entendido aqui como um movimento que opera fora das categorias de representação: sujeito, objeto, leis, formas, estruturas... Sendo o movimento da criação de outros modos de explorar o currículo que afirma a vida.

Em minhas caçadas pelos achadouros de infância, observei que o movimento do devir-selvagem das crianças estava presente no cotidiano escolar, em portais secretos, brechas/aberturas quase invisíveis, como as cochichadas ao pé do ouvido, o brincar na hora do recreio, o correr entre a sala de aula e o refeitório, a alegria em um sorriso... Essas brechas constituíam-se de movimentos sutis e sorrateiros que aconteciam em velocidades infinitesimais no currículo-quintal da Turma da Mariposa, implicando a passagem, ou mesmo um “pequeno salto”, de corpos infantis exauridos pela rotina para os espaços amorfos que compunham o território curricular em que as crianças vivenciavam um mundo que pulsa. Um mundo cuja matéria que o compõe é força, no sentido de algo que movimenta, cria, invenciona.

Nesse currículo-quintal, permeado pelas forças do devir-selvagem das crianças, os hábitos ficam em suspensão temporária, surgindo assim as multiplicidades inventivas. Pois se tratava de um território curricular composto não apenas pelos movimentos de repetição, representação, mas também por “linhas,

partículas em movimento, que estão aquém das formas existentes e visíveis” (KASTRUP, 2000, p. 377). No devir-selvagem, as crianças da Turma da Mariposa mostraram que o corpo podia se abrir para novas sensações, novas disposições. Eram corpos que experienciava um impulso criador que lhes possibilitava compor com as intensidades de outros devires.

Porã e Toriba, por exemplo, invencionavam corpos-monstros no currículo-quinatal. Corpos que pareciam ficar escondidos no território curricular, espiando pelas brechas o momento em que pudessem aparecer na rotina escolar. Entre uma atividade e outra dentro da sala de aula era possível observar pequenos sons aterrorizantes vindo de Porã e Toriba, olhares assustadores, andar com pisadas fortes e movimentos que deformavam o corpo, manifestando que ali, na sala da Turma da Mariposa, havia monstros entre nós. No recreio, os corpos-monstros iam surgindo em cada gesto, fala, expressão das crianças, de modo mais livre, sendo o momento institucionalizado para respirarem e relaxarem do tamanho controle que existe dos corpos infantis e docentes em uma instituição escolar.

As crianças, ao brincarem de monstros, estavam inicialmente reproduzindo a ideia do corpo ameaçador que assusta a todos causando medo e fascínio. Nesses movimentos de reprodução das características monstruosas, elas conseguiam criar e experienciar a partir desses movimentos uma desfiguração de um corpo que possuía uma forma para um outro corpo que podia ter outras configurações. Em seus corpos desfigurados e abertos à experimentação das suas potências afetivas e de expressão, as crianças experienciam neles as intensidades do seu devir-selvagem.

O corpo em devir busca outras maneiras de viver e se expressar, procura outros modos de sentir a vida! Ele se liberta da “forma homem”, tornando-o um corpo com infinitas possibilidades, pois, a cada nova experiência, abre-se um portal para um mundo novo. Assim, o corpo da criança, que é um espaço disputado pelo controle de vários saberes – psicologia, pedagogia, medicina etc. –, no seu devir-selvagem passa a ser a força que resiste. E para resistir, a criança geralmente explora todas as capacidades de seu corpo, produzindo sentido para aquilo que acontece e a afeta. Isso ocorre porque ela não se esconde diante do inesperável; ela experiencia o desconhecido, o inusitado, embarca em uma aventura na qual não sabe que caminho será desbravado, mas está munida de curiosidade para percorrê-lo.

O devir ocorre “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” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 67). Um fenômeno que acontece entre dois ou mais termos heterogêneos, constituindo uma zona de vizinhança, ou seja, “uma relação não localizável arrastando os dois pontos distantes ou contíguos, levando um para a vizinhança do outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 96). Nessa zona de vizinhança não ocorrem fenômenos de assimilação, nem de imitação, mas a criação de novos territórios que nos permitem experimentar as potencialidades do corpo, de sermos afetados de muitas maneiras e agirmos de muitas outras, pois o corpo é um leque de possibilidades.

Partindo das potencialidades do corpo, repito o seguinte questionamento: *O que pode um corpo infantil em seu devir-selvagem no quintal do currículo da Turma da Mariposa?* Um corpo no currículo-quintal pode tornar-se terra, um solo fértil de despropósitos, onde “as coisas que não têm dimensões são muito importantes” (BARROS, 2016, p. 42), e ao olhar para o ínfimo encontra a exuberância do mundo, o movimento poético da vida. A criança ao agenciar outros devires – mulher, cavalo-marinho, abelha, mariposa, bando, imperceptível – deixa de ser “o externo” do currículo. Ela se torna elementar, matéria de uma infância inventiva que, compondo com a educação, possibilita o aprender com as multiplicidades. Esse aprender acontece de maneira a abrir para o mundo, entregar-se às forças que nos atravessam para aumentar a potência de ser e agir (SCHÉRER, 2005).

Manoel de Barros (2010) descreve, em seu poema *Peraltagem*, como ele compunha e experienciava a infância no seu quintal. A experiência do poeta diz muito da maneira como as crianças da Turma da Mariposa em seu devir-selvagem se relacionavam com o currículo-quintal investigado. Manoel de Barros relata que o tempo que media a sua tarde, enquanto criança, era o canto distante da *sariema*. Esse canto deixava a tarde mais comprida para explorar o que havia além dos limites do rio. Assim como o poeta, as crianças da Mariposa experienciavam, também, o tempo que lhes possibilitava ir além dos limites das formas que compunham o território curricular desta pesquisa, permitindo-lhes vivenciar outros possíveis no currículo-quintal por meio do devir-selvagem. Manoel Barros fabula em sua poesia:

O canto distante da sariema encompridava a tarde.
E porque a tarde ficasse mais comprida a gente sumia dentro dela.
E quando o grito da mãe nos alcançava a gente estava do outro lado do rio.
O pai nos chamou pelo berrante.
Na volta fomos encostando pelas paredes da casa pé ante pé.
Com receio de carão do pai.
Logo a tosse do vô acordou o silêncio da casa.
Mas não apanhamos nem.
E nem levamos carão nem.
A mãe só que falou que eu iria viver leso fazendo só essas coisas.
O pai completou: ele precisava ver outras coisas além de ficar ouvindo só o canto dos pássaros.
E a mãe disse mais: esse menino vai passar a vida enfiando água no espeto!
Foi quase.
(BARROS, 2010, p. 22)

Nessa perspectiva da criança em suas peraltagens e seus vários devires, elementar para outros possíveis, Manoel de Barros, com os personagens que povoam as suas poesias, propicia as condições para se pensar na importância de uma educação pela infância, isto é, uma educação que experimenta a potência inventiva, a criação do novo. Ao experimentar a educação pela infância, tem-se a possibilidade de brincar com os significados das palavras, do mundo, deslocando-os para outra direção, tal como acontece com a personagem *menina avoadá*. Bernardo, em seu estágio de árvore, mostra que não precisamos sair fisicamente do lugar para nos movimentar, pois as árvores bailam e formam novos aprendizados com o encontro com o sol, a chuva, o vento, os pássaros. O menino que era esquerdo, por sua vez, com seus despropósitos acredita que o valor das coisas deve ser medido pelo funcionamento e não pela utilidade. Pois funcionar é mover, é fazer mover, é sair ou tirar do lugar, é desviar o olhar das representações.

Esses três personagens e tantos outros das poesias de Manoel de Barros nos permitem entender a infância como devir, como a possibilidade de falar o que ainda não se fala, pensar o que ainda não se pensa, ver o que ainda não se vê. É vivenciar o mundo numa relação com os corpos, a potência de agir e ser, copulando com outro corpo e fazendo novas composições, novas experimentações, novas linguagens. Um corpo em devir pode se transformar em infinitas possibilidades!

3.1.1.Devir-mulher

O devir desmancha as essências e as significações de um corpo em proveito de uma matéria mais intensiva na qual se movimentam as sensações. O devir é a possibilidade de mudança, uma energia mobilizadora que possibilita experimentar outros modos de vida. O devir diz respeito não ao que somos, mas ao que estamos em via de nos tornar, ao que podemos nos tornar a partir das conexões que vivenciamos (TADEU, 2002). A força de um devir está no que passa entre. Deleuze e Guattari (2017, p. 92) afirmam que “todos os devires, sendo ‘minoritários’, pass[a]m pelo devir-mulher”, sendo esse devir a chave dos outros devires, pois a mulher é a primeira a contrapor a forma homem, mostrando as possibilidades de encontrar em nós o que foge às formas estabelecidas e quais potências em nossos corpos são capazes de romper com essas formas.

O devir-mulher não é imitar a forma-mulher, pois a “mulher enquanto tomada numa máquina dual que a opõe ao homem, enquanto determinada por sua forma, provida de órgãos e de funções, e marcada como sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 71), fixa a ideia de uma representação de ser. Devir é fluxo. É “trair as potências fixas, as significações dominantes, a ordem estabelecida” (MACHADO, 2009, p. 214). Logo, o devir-mulher é um fluxo que emite “partículas que entram na relação de movimento e repouso, ou na zona de vizinhança de uma microfeminilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 71) que é o movimento que possibilita os corpos há uma abertura para experienciar e criar outros modos de vida, ou seja, outros modos de estar no mundo.

Observei no recreio da Turma da Mariposa um momento em que duas crianças experimentaram outros modos de vida no currículo-quintal. Esse momento foi vivenciado quando Moacir, com um olhar tímido, sentou ao meu lado, no banco que ficava perto dos brinquedos de plástico no pátio da escola. Ele encolheu o corpo de tal modo que parecia querer esconder-se de todos/as. Tentei conversar com Moacir, no intuito de querer descobrir se havia acontecido algo. Foi um erro! Pois, a cada pergunta que eu fazia, esse corpo parecia se fechar cada vez mais, sua voz ficou quase afônica e suas respostas que se limitavam ao “sim” e “não”. De repente, apareceu Flora, toda ofegante, com o rosto vermelho, os cabelos atrapalhados e um sorriso no rosto. A menina cumprimentou-me e dirigiu seu corpo em direção ao

corpo de Moacir em uma velocidade de uma onda do mar que parecia estar chocando em algo. Logo iniciou uma conversa com o colega:

Flora: Você quer virar um super-herói?
Moacir: Sim.
Flora: Pegue uma pedra e jogue no mar. Aí, você vira super-herói.
Moacir: Hum! Mas, eu não sei onde fica o mar.
Flora: Eu sei! Você quer que eu vá com você?
Moacir: Sim.
Flora: Então, eu vou!
As crianças saíram correndo, subiram na parte mais alta do brinquedo de plástico que estava no meio do pátio da escola.
Flora olhou para Moacir dando a entender que ali era o mar.
Moacir jogou a pedra.
Flora virou para Moacir e falou: Você virou um super-herói!
As crianças pularam do brinquedo e saíram voando.

Diário de pesquisa: 7 de julho de 2017

Durante a conversa entre as duas crianças, percebi que o encontro dos dois corpos infantis provocava modificações corporais em cada pergunta e resposta. Os corpos que estavam em movimentos diferentes foram se agenciando em uma composição de um devir-selvagem ao movimento da infância. Um devir que possibilitava Flora se transformar em uma caçadora de achadouros de infância no território do currículo-quintal. Uma caçadora que quer experienciar os voos e pousos do movimento da infância invencionando os modos de estar no mundo. Flora, em seu devir-selvagem, me lembrava o personagem Bernardo das poesias de Manoel de Barros. Bernardo é um “homem percorrido de existências. Estão favoráveis a ele os camaleões. Espreado na tarde – Como a foz de um rio – Bernardo se inventa...” (BARROS, 2017, p. 16). Flora se inventava enquanto explorava o pátio da escola vivenciando os encontros com o inusitado, o acaso.

O filósofo François Zourabichvili lembra que estamos “em presença de um agenciamento todas as vezes que pudermos identificar e descrever o acoplamento

de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondentes” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 54). Flora, em seu devir-selvagem, com um corpo eufórico e agitado de quem estava correndo pelo pátio com o objetivo de explorá-lo, ao perguntar para Moacir, com seu corpo fechado para o outro, mostrou que o encontro entre dois corpos pode, também, apartar as tristezas que diminuem a potência de agir de um corpo. A pergunta de Flora atuou com tamanha força sobre Moacir, com seu olhar que transmitia certo receio em relação à menina, que ele mostrou pequenos movimentos de aberturas em seu corpo. Com os braços mais soltos e os ombros mais abertos, Moacir se permitiu sentir novas sensações ao entrar em uma aventura pelo pátio da escola para transformar-se em um “super-herói”.

O convite de Flora a Moacir se apresentou como um chamado para a vida. A empolgação de Flora, que fazia seu corpo vibrar, contagiou e convidou o corpo do menino a experimentar o movimento pulsante e de afirmação de si, no sentido de uma força que inventa a própria vida. No caso de Moacir, tornar-se, naquele momento, um super-herói possibilitou esquecer, ainda que momentaneamente, o que lhe produzia tristeza e apatia e entrar em “outra onda”. O encontro das duas crianças evidenciou, com isso, que as peraltagens do devir-selvagem, agenciado ao movimento da infância, compensariam a clausura individuante do corpo do menino por uma abertura feita de modulação (ondas), transposição (aberturas) e justaposição (acoplamentos) (DELEUZE; GUATTARI, 2017). Dessa maneira, o corpo da menina em um movimento intenso de uma onda do mar encontrou com o corpo em lentidão do menino, fazendo-o aumentar a potência de agir.

Gilles Deleuze, em seu livro *Francis Bacon: lógica da sensação* (1981), explica que, no encontro com a onda, a força se parece com uma sensação a percorrer o corpo. Sensação que mudará o movimento do corpo, fazendo-o passar de um nível ao outro, ou seja, aumentará sua potência de agir. Fiquei olhando aqueles dois corpos infantis movimentando-se pelo pátio, deixando rastros de alegria e voando para a vida. Flora, em uma composição do seu devir-selvagem com o devir-mulher, emitiu partículas de microfeminilidade que a possibilitava experienciar e criar outro modo de estar no mundo, viver um corpo aberto à variação, à invenção de outros modos de existências.

Flora também demonstrou em seus movimentos a potência do múltiplo, da abertura do corpo para o novo, a transformação diante do imprevisível. Moacir, ao

tornar-se super-herói, expressou que um corpo é capaz de muitas coisas, é capaz de se transformar a partir de um encontro, de vivenciar algo excepcional, de ter as forças de um devir-mulher ao se transformar em um super-herói que quer experimentar a vida. O encontro de Flora e Moacir produziu, assim, um bloco de sensações composto por alegria, velocidade, transformação e um novo por vir.

Observei, também, que as crianças da Turma da Mariposa, mesmo estando inseridas em um processo de escolarização que, muitas vezes, limita e formata os corpos infantis, foram capazes de se libertar dessas capturas enquanto estavam em um devir-selvagem, vivenciando momentaneamente as intensidades da infância. Nessas vivências, as crianças faziam desvios, as brechas nas formas que emolduravam seus corpos, para experimentarem novos modos de existência.

Nesse sentido, o encontro de Rudá com uma bola de futebol possibilitou uma experiência que romperia com os jogos essencialistas de identidades atadas à forma homem, como apresento no diálogo a seguir:

Rudá: Olha meu barrigão! Eu perguntei: Barrigão de quê? Rudá: Barrigão de grávida. Moacir que estava escutando a conversa aproximou e falou: Eca! Só mulher engravida. Rudá: Cavalo-marinho carrega os bebês.

Diário de pesquisa: 5 de setembro de 2017

O movimento de um corpo masculino grávido foge às formas estabelecidas, procurando experimentação de novas sensações. Um corpo em um devir-mulher escapa pelas fissuras de uma sociedade que foi pensada por homens e para os homens. Um corpo que se transforma em uma potência que possibilita as intensidades de criar vida, independentemente do gênero, porque todo corpo é capaz de criar e vivenciar outras existências.

Moacir, ao escutar o comentário de Rudá sobre estar grávido, manifestou esse modelo de sociedade em sua expressão de repulsa. Mas Rudá não se importou, pois ele, em um devir-mulher, em um corpo fértil de vida, encontrou forças de afirmação de si e da experiência de ter o nascimento de um corpo inventivo.

Rudá, ao falar para Moacir que o cavalo-marinho também carrega os bebês, fazia uma aliança com as forças que esse animal expressa: a possibilidade de um corpo dito, culturalmente, masculino gerar uma vida. O corpo de Rudá, nesse momento, não girava mais em volta do eixo da forma homem. Ele passava entre, traçava uma linha tangente em um devir-cavalo-marinho que lhe possibilitava vivenciar algo intenso: o desdobramento do ser, uma vez que existir é se diferenciar. O menino, em um devir-animal, se permitiu vivenciar a metamorfose do seu corpo, transpondo os limites do corpo masculino e criando para si outra maneira de vivenciá-lo.

Nas intensidades de um corpo grávido, Rudá mostra que o devir se trata, então, de uma dupla captura: as moléculas de um corpo entram em uma zona de vizinhança com outro corpo, entrando em variação (DELEUZE; GUATTARI, 2017). Entrar em um devir-animal é precisamente fazer o movimento, ultrapassar um limiar, “encontrar um mundo de intensidades puras, em que todas as formas se desfazem, todas as significações também, significantes e significados, em proveito de uma matéria não formada [...] de signos assignificantes” (DELEUZE; GUATTARI, 2014a, p. 27). Trata-se de uma saída que permite ao corpo experimentar uma transformação absoluta, ao menos em princípio, transpondo os limites das formas.

A menina avoadada de Manoel de Barros em seu devir-sabiá mostra como o seu corpo tornou-se mais leve que o vento:

Eu estava encostada naquela árvore
muito azul quase
e veio um raiozinho de sombra era
de tarde na minha boca.
Ele me segurou entre os dedos.

Fiquei brilhante com meus cabelos
lavados...
Então dei um salto
muito leveza
muito
pro vento
e no bico de uma sabiá eu fiquei
de ouro
a cantar
a cantar...
(BARROS, 2010, p. 21)

Compondo com o poema de Manoel de Barros, conecto Rudá com a “menina avoadada” que também experiencia as forças de um corpo em um devir-animal. Um corpo que voa e canta com a mesma leveza do sabiá; outro corpo que tem em seu devir-animal a barriga de grávida, se permitindo pensar na possibilidade de gestar e carregar um bebê. A leveza da “menina avoadada” e o corpo-grávido de Rudá são modos de estar no mundo, acontecimentos que mostram a passagem de um estado a outro, de um corpo que deixa de ser orgânico e passa a ser sentido de maneira incorporal. Pode-se dizer que a menina avoadada e Rudá, antes de experienciar em um corpo em devir-animal, aventuravam-se nos movimentos do devir-selvagem. Movimentos que lhes possibilitaram transitar nas brechas que subsistem entre as formas de mundo. Brechas que são zonas de vizinhanças, em que o corpo é capaz de muitas coisas, de muitos encontros, de muitos devires...

A menina avoadada, Rudá, Flora e Moacir, mostram que o quintal pode ser experimentado em um traçar de uma cartografia que priorize os devires. Nesse traçado vai se desenhado outro espaço-tempo que permite experimentar uma infância e aprender com o corpo em devir. O aprender com as multiplicidades – ou seja, não tomar o corpo como representação do pensamento, mas como o próprio pensamento em expressão e movimento.

Compreendi em minha busca pelos achadouros de infância que, no brincar, as crianças da Turma da Mariposa experienciavam um devir-selvagem que quebrava a inércia no currículo-quintal, criando outras maneiras de agenciar com a infância. Nessas composições, os movimentos e as sensações produzidos nos corpos infantis em devir-selvagem emanavam uma força ativa, uma alegria infantil que povoava as brechas do território curricular com seres em fuga, em devires... Seres que contagiavam, faziam proliferar essa força ativa no currículo-quintal, formando um bando de multiplicidades. Nesse sentido, apresento a seguir o *devir-*

bando que, também, transitava no território do currículo-quintal da Turma da Mariposa.

3.1.2. O devir-bando

Devir “é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). O devir diz das forças que nos afetam, que nos arrastam para outros lugares e dissolvem nosso chão, nosso território. Para algumas crianças tudo é novo, tudo possui o frescor da primeira vez. Muitas crianças da Turma da Mariposa se espantavam com os detalhes que compunham o mundo dizendo:¹

¹ As expressões apresentadas foram repetidas em vários contextos da rotina escolar da Turma da Mariposa durante o ano letivo de 2017.

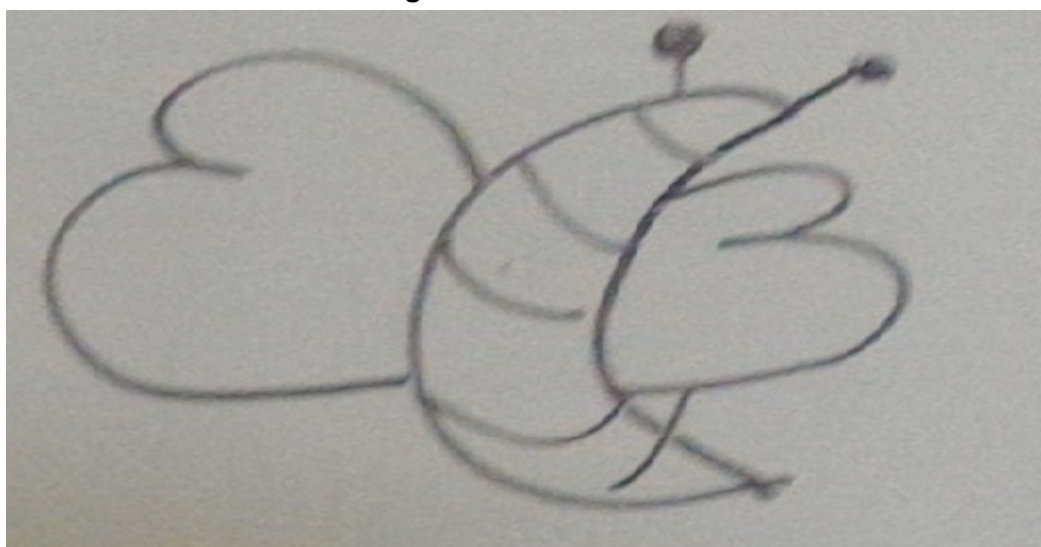
A criança em seu devir-selvagem se torna uma mestra das novidades, das histórias mais incríveis. Ela tira da “cartola” tudo aquilo que não se nota mais na rotina do dia a dia. Assim, o espanto da criança em relação ao mundo produz sentimentos de fascínio em quem escuta. O som do *Uau* é um despertador que nos faz lembrar, mesmo que por alguns instantes, as sensações de estar experimentando algo novo. O *Uau* é uma força que nasce dos encontros com a vida, produzindo alegrias e uma experiência do aprender com o mundo, e não sobre o mundo. As experiências estão em conexão com aquilo que nos toca, suspendendo o automatismo das ações, cultivando a delicadeza e a atenção à vida. Uma atenção que abre os olhos, os ouvidos, todos os sentidos do corpo para a arte do encontro, em uma época na qual nos falta sensibilidade ao nos relacionarmos com o mundo. Em cada pergunta que a criança faz, ela busca construir um mundo no faz de conta... Faz-se um conto... Faz-se...

No movimento do *faz*, a criança em devir-selvagem cria histórias fora do que é previsível e habitual. Por meio dos *despropósitos* e das *peraltagens*, ela é capaz de entrar em outros devires, o que a leva a desmanchar e inventar novos sentidos para os signos mundanos. Deleuze (2002, p. 6) mostra que o signo mundano “surge como o substituto de uma ação ou de um pensamento, ocupando-lhes o lugar [...]. Trata-se, portanto, de um signo que não remete a nenhuma outra coisa, significação transcendente ou conteúdo ideal, mas que usurpou o suposto valor de seu sentido”. López (2008) afirma que o sentido propriamente dito se estabelece em um encontro, em uma relação aberta com aquilo que desde fora força o pensamento. O encontro é um acontecimento que não se deduz dos termos a que ele se vincula. Assim, em um encontro entre um grupo de crianças da Turma da Mariposa com o som do *zum-zum-zum*, que lembrou o barulho da abelha, criou-se a *Abelua*.

Abelua foi criada por quatro crianças – Brisa, Kauane, Flora e Toriba – que estavam desenhando sentadas em uma mesa na sala de aula. Tudo começou com o som do *zum-zum-zum* chamando a atenção de Kauane. Esta criança parou de desenhar para tentar localizar o bichinho que estava fazendo o barulho. Ela olhou para cima, para baixo, para cada lado, e não conseguiu encontrar aquilo que havia despertado sua curiosidade. Levantou-se da cadeira na tentativa de ver algo, mas não encontrou nada. As outras três crianças ficaram olhando sem entender o que estava acontecendo. Kauane pergunta, então, para o/as colegas se haviam escutado o barulho do *zum-zum-zum*. Parecia que, pelas expressões das crianças,

não tinham reparado os sons no ambiente. Nada que pudesse chamar a atenção em relação a tal barulho. Brisa, ao escutar a colega fazer o som, disse que poderia ser uma abelha. Ela fez um desenho para mostrar a Kauane que estava ainda em pé tentando localizar o bichinho. O desenho era de uma abelha com o corpo no formato de lua. Flora começou a rir e disse que não era uma abelha, mas uma *Abelua*. As crianças que estavam juntas na mesa começaram a rir e, entre risos, foram surgindo os desenhos e as descrições sobre a *Abelua*.

Imagem 2 - Abelua



Fonte: Foto da autora, tirada no dia 22 de agosto de 2017.

O som do *zum-zum-zum* vivificou o devir-selvagem dos corpos infantis que estavam a cumprir uma tarefa solicitada pela professora Rosa. Um devir que deu passagem às invencionices da *Abelua*, que surgiu das linhas curvas de um desenho de abelha com o corpo de lua. Um bichinho mágico que tem o poder de ficar invisível e dar vida aos objetos. *Abelua* não é fada! Não é bruxa! Não é feiticeira! É um ser pequenino que gosta de ficar escondido observando as pessoas lá da sua casinha que fica na lua e, a cada vez que faz *zum-zum-zum*, algum objeto ganha vida, como mostra o *Desenho encantado* a seguir.

Imagem 3 - Desenho encantado

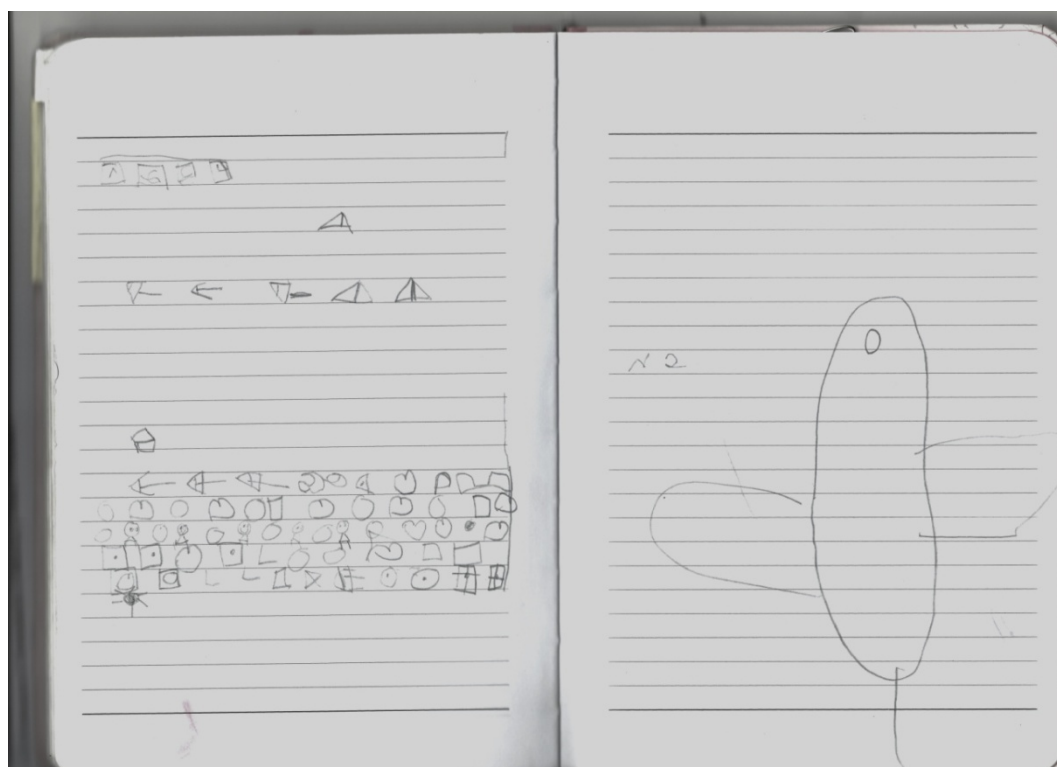


Fonte: Foto da autora, tirada no dia 22 de agosto de 2017.

Abelua é um bichinho composto por uma multiplicidade, um agenciamento de dois corpos heterogêneos: abelha e lua. *Abelua* torna-se um bichinho invisível afirmando a vida no currículo-quintal da Turma da Mariposa. Em um devir-abelha, *Abelua* contagiava as crianças em sua intensidade de compor um enxame que iria contagiar, por sua vez, outras pessoas nos corredores e no refeitório da EMEI Aracuã, criando um bando.

Abelua, com seu poder mágico, transformou os agasalhos das crianças em asas para elas se aventurarem em terras bem distantes. Alguns colegas viraram duendes, o diário de pesquisa desta tese virou um livro de poções mágicas e a tampa da panelinha era um espelho que mostrava o futuro. Com a *Abelua*, as quatro crianças foram criando um mundo em que cada atividade proposta pela professora Rosa era reinventada de maneira poética, mágica. As crianças mudaram de nomes, ganharam uma história e um mundo para desbravar naquele dia.

Imagem 4 - Livro de poções mágicas



Fonte: Foto da autora, tirada no dia 22 de agosto de 2017.

Abelua passa a formar um bando composto por uma multiplicidade em um devir-lua, em um devir-abelha... Os corpos infantis em seu devir-selvagem agenciado às intensidades do devir-abelua tornaram-se um bando que, com suas singularidades, experimentava o currículo-quintal em um devir-bando, contagiando a professora Rosa e os vários adultos que encontravam pelo caminho. Rosa passou a chamar as crianças pelos novos nomes e sorria toda vez que olhava para elas. As cozinheiras da escola informaram às crianças que tinham feito uma comida mágica. Uma comida com poderes de deixar as crianças fortes, para correrem e voarem super-rápido. A vassoura da ajudante de limpeza virou varinha de condão que deixava os lugares limpos em um piscar de olhos. Diante disso, Rosa comentou comigo que ficava fascinada com a imaginação das crianças, imaginação que é uma linha tênue entre a “inocência infantil” e o mundo adulto. Essa linha permitia às crianças experimentarem o movimento da criação.

Ao olhar as crianças vivenciarem o devir-bando no currículo-quintal da Turma da Mariposa, percebi que as instituições escolares são espaços em que o devir-bando está muito presente no território do currículo de diversas maneiras. Há um contágio e uma potência aos quais as/os professoras/res, os/as alunos/as, os/as

funcionários/as, os pais e as mães vão se acoplando. A princípio por identificação, mas, à medida que se inter-relacionam, as distinções surgem e as multiplicidades proliferam.

As crianças, ao criarem a *Abelua* com poderes mágicos para transformar os objetos, estavam expressando um modo singular de produzir sentido sobre o vivido. Em suas peraltagens, elas criaram para si outros modos de vivenciar a infância no currículo-quintal, espalhando os seus despropósitos, ultrapassando as barreiras do racional por meio da invenção, fazendo descobertas, sendo capazes de sonhar, criar e recriar o que viam e até o que não viam.

O poeta Manoel de Barros dá vida também a *um menino que era esquerdo* e que adorava desbravar o *quintal*. O menino, com sua curiosidade, cria sentido para os *desobjetos* que encontra em seu caminho. Os *desobjetos* são aqueles objetos que perdem sua função originária, mas incorporam novas funções poéticas, camaleônicas, por meio das peraltagens do menino. Um desses *desobjetos* que o *menino que era esquerdo* encontra no quintal é um pente que não é mais pente: os objetos deixam de pertencer ao universo do pragmático e passam a pertencer ao universo do estético, da contemplação estética... A infância é desobjetiva, como descrito no poema que se segue:

O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem uma pedra um caramujo um sapo. [...] O fato é que o pente perdera a sua personalidade. Estava encostado nas raízes de uma árvore e não servia mais nem para pentear macaco. O menino que era esquerdo e tinha cacoete para poeta, justamente ele enxergava o pente naquele estado terminal. E o menino deu para imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto [...].(BARROS, 2008, p. 23)

O despropósito *do menino que é esquerdo*, do mesmo modo que o despropósito das crianças da Turma da Mariposa, é “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” (LARROSA, 2015, p. 184). Nos despropósitos infantis perpassam uma infância composta por uma pluralidade de signos que não se assemelham, não aparecem da mesma maneira e não podem ser decifrados do mesmo modo, porque as forças que perpassam o encontro com o acaso nos permitem as vivências dos devires.

As forças que atravessam o encontro são o que compõem as multiplicidades da infância. Uma multiplicidade “não tem sujeito nem objeto, mas determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22). A multiplicidade não se deixa sobrecodificar. Ela não pode ser explicada e nem capturada, pois ela opera “no seio de uma dimensão vazia suplementar àquela do sistema considerado (sobrecodificado)” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24). Logo, as multiplicidades da infância são acontecimentos vividos em um espaço aberto a múltiplos e singulares encontros com aquilo que afeta e força o pensamento a pensar o desconhecido em um devir-imperceptível. É o que mostro a seguir.

3.1.3.Devir-imperceptível

Entre as várias crianças em devir-selvagem que compunham a Turma da Mariposa, havia uma que chamava minha a atenção por suas singularidades. Jasmim era uma criança recém-chegada à EMEI Aracuã. O seu olhar era de encantamento enquanto andava pelos corredores e entrava na sala de aula, na sala de artes ou no refeitório. No seu caminhar, a menina gostava de apreciar os detalhes, como as rachaduras no chão do pátio, os matinhos que ali nasciam e os bichinhos que andavam nos espaços da escola. Para Manoel de Barros, “no achamento do chão também foram descobertas as origens do voo” (BARROS, 2017, p. 17). Voos de um corpo infantil em devir-selvagem que durante as atividades em sala de aula preferia sentar próxima à porta para poder ver os movimentos que aconteciam do lado de fora. Se algo atraísse sua curiosidade, Jasmim saía com certa sutileza e as professoras não percebiam a sua fuga.

Jasmim era quase invisível entre as crianças da Turma da Mariposa, mal dava para perceber sua presença entre as tantas demandas que surgiam no cotidiano da turma. Demandas em que as professoras precisavam intervir. Afinal, conflitos rompiam entre as crianças nas brincadeiras, nas disputas por um lápis, um brinquedo, um lugar na fila ou na sala para sentar etc. Jasmim parecia que estava à parte dessas

demandas,

parecia

que

ela

estava em outro

espaço-tempo.

Ela tinha seu próprio tempo,

seu próprio espaço de criação e interação com o que acontecia na escola.

Jasmim tinha

sua própria

maneira de vivenciar o currículo-quintal investigado.

Jasmim, assim como as outras crianças da Turma da Mariposa, experienciava uma temporalidade no território curricular diferente do tempo cronológico que regia a rotina escolar. Uma temporalidade que tinha relação com a curiosidade, a invenção, o encontro com o imprevisto e com o acaso. A menina vivenciava o tempo da surpresa de não conseguir enxergar dentro da sala de aula depois de ter olhado diretamente para o sol. Esse tempo era composto por um sorriso, uma alegria de estar descobrindo algo, de estar aprendendo com o seu corpo.

A professora Azula, no início do ano letivo, dizia que Jasmim tinha seu tempo e seu mundo dentro da escola. Complementando essa ideia, Azula dizia também que a menina era imatura para sua idade e para estar em uma turma de 5 anos, porque ela não conseguia compreender nem executar as atividades trabalhadas em sala de aula, ou seja, a menina não vivenciava no currículo-quintal os espaços compostos pelas formas e pelos ordenamentos. Jasmim realmente não parecia se importar naquele momento com os conteúdos de reconhecimento sonoro e de grafia do alfabeto trabalhado em sala de aula pelas professoras. Ela não se prendia às atividades nem às instruções dadas. Seu interesse com o currículo-quintal da Turma da Mariposa era primeiramente desbravar as insignificâncias que faziam parte do cotidiano escolar. Nesse sentido, Jasmim decifrava os signos de um conteúdo transversal, inessencial, digressivo, mas, ao mesmo tempo, encantador e sedutor.

Jasmim, em seu devir-selvagem, encontrava caminhos no currículo-quintal da Turma da Mariposa que só poderiam ser experimentados, não interpretados nem descritos. Caminhos traçados por ela em um “devir-imperceptível” (DELEUZE, GUATTARI, 2017). Um devir que “é mais como o som de uma explosão estelar: silêncio puro” (DELEUZE; GUATTARI 2017, p. 78). Entretanto, embora imperceptível, tem um caráter comum da maior velocidade e da maior lentidão. Nesse devir perde-se o rosto, torna-se assubjetivo aquilo que não se pode identificar (DELEUZE; PARNET, 1998). Assim, Jasmim, em um devir-imperceptível, não arrombava as formas do currículo. Ela passava pelas frestas que o compunham, com um andar pelas sombras, quase invisível. A menina, que estava em um movimento de criação, evitava as armadilhas que poderiam capturar o seu devir-selvagem: ela transitava silenciosamente pelo currículo-quintal.

Lembro-me de um dia em que as crianças da Mariposa estavam fazendo uma atividade de colagem com folhetos de supermercado com a professora Rosa. Elas estavam divididas em dois grandes grupos para montarem cartazes de acordo com

a classificação do produto. Enquanto as/os alunas/os recortavam e colavam os produtos em meio às conversas, a professora Rosa organizava os cadernos de “para casa”. No decorrer da atividade, uma criança se aproximou da professora para avisar que Jasmim havia saído de sala e ainda não tinha voltado. Rosa pediu para ela ir ver onde Jasmim estava e, logo, completou para não demorar também. A criança ficou cerca de 10 minutos fora de sala de aula antes de retornar com Jasmim. Rosa perguntou para Jasmim por onde ela andou, ao que a menina respondeu, com uma voz bem baixa, que tinha ido ao banheiro e que no caminho tinha encontrado a professora de Artes, Carmim, pintando um painel com a outra turma e que ela decidiu, então, pintar junto com as outras crianças. A criança que havia ido procurar a colega acrescentou que Carmim não tinha percebido que Jasmim estava lá no meio das outras crianças. Rosa pediu para as duas crianças voltarem para a atividade e comentou baixinho para mim que Jasmim sempre fazia isso. Ela sempre achava uma coisa mais interessante para fazer na escola.

Nas primeiras aulas de Artes, principalmente as que envolviam tintas e pincéis, Jasmim experimentava o ato de pintar na pele. Ela sentia, inicialmente, o toque do pincel sem tinta em seu corpo. A cada pincelada na bochecha, nos ouvidos, nos braços, nas mãos, nas pernas, surgiam expressões de um sorriso, de um incômodo, de um desconforto, de uma satisfação. Essa inteiração de Jasmim com o pincel passava despercebida aos olhos da professora de Artes Carmim e das outras crianças da Turma da Mariposa. Carmim estava atenta em organizar e distribuir os materiais para iniciar a atividade planejada para a aula. Algumas crianças esperavam sentadas à mesa, conversando entre si; outras brincavam de pintar, com uma tinta invisível, a mesa e o papel.

Ao observar essa cena sendo construída na aula de Artes, percebi que o currículo-quintal investigado era composto por vários movimentos, ações que iam definindo as estruturas e as brechas do processo de aprender pelas professoras e pelas crianças. Carmim estava focada em executar a atividade que trabalharia habilidades e capacidades importantes a serem desenvolvidas com aluno/as da faixa etária da Turma da Mariposa. As crianças, cada uma em seu modo singular, em seu devir-selvagem, iam vivenciando aquele tempo da aula de Artes de acordo com suas curiosidades, seus interesses e de maneira a estabelecer inter-relação com o que as rodeava.

Ao ver Jasmim utilizando o corpo como uma tela, percebi que o pincel, naquele momento, tornou-se chave de um portal para os espaços no currículo-quintal em que o toque delicado das cerdas na pele não é medido pelo tempo cronológico, mas pelo tempo sem medida ordenadora e reguladora. Um tempo vivível em que se ampliam as sensações que só experimentamos quando nos permitimos sentir o mundo pelos poros, pelas micro e ínfimas aberturas dos nossos corpos. E é na imperceptível delicadeza de um toque que somos capazes de despertar as sensações de estarmos descobrindo e compondo o mundo, experienciando-o como se fosse pela primeira vez.

No decorrer do ano letivo, Jasmim começou a interagir e a brincar com as outras crianças da Turma da Mariposa, principalmente com Kauê. Ele, durante alguns momentos do recreio, entrava nas brincadeiras de Jasmim igual a um movimento de furacão. O menino, que estava sempre correndo, pulando, lutando, caindo e levantando, quando passava por Jasmim em suas trajetórias pelo pátio da EMEI Aracuã, adentrava seu espaço com uma força que provocava uma desordem naquilo que a menina estava observando, explorando e brincando.

Recordo-me de um dia em que Kauê estava brincando de polícia e ladrão com um grupo de meninos. No corre-corre para lá e para cá, ele encontrou com Jasmim engatinhando no pátio enquanto ela observava o caminhar de algumas formigas até um pequeno buraco, uma fresta na pilastra. Kauê se jogou no chão de maneira que pôde deslizar o seu corpo até Jasmim. No deslizar, o menino passou por cima ou próximo das formigas. Não é possível dizer ao certo, mas a sua atitude fez com que Jasmim sorrisse e, logo depois, demonstrasse uma feição de brava porque não teria mais formigas para observar. A menina, ao dizer que ali não tinha mais formigas, fez Kauê convidá-la a procurar outras formigas no pátio. O menino gritou para os colegas que estavam brincando com ele de polícia e ladrão que iria parar um pouco. Kauê e Jasmim saíram engatinhados pelo pátio à procura de formigas e seus esconderijos, de maneira suave para não espantar ou esmagar os pequenos bichinhos.

A formiga é um ser tão ínfimo aos olhos dos seres humanos, que sua existência passa de maneira imperceptível, na maioria das vezes, no cotidiano de uma pessoa. Mas quem tem a sensibilidade de olhar para baixo, para os seres menores, compõe o mundo em suas multiplicidades sem estabelecer modelos fixos

de hierarquias que subordinam e inferiorizam tudo aquilo que não se encaixa no seu padrão.

O poeta Manoel de Barros dizia que a formiga “é um ser tão pequeno que não aguenta nem neblina. Bernardo me ensinou: Para infantilizar formiga é só pingar um pouquinho de água no coração delas. Achei fácil” (BARROS, 2016a, p. 26). Manoel e Bernardo nos ensinam que para entrar em um devir-formiga, de seres menores que re-existem aos seres maiores, é preciso experimentar a infância em nosso coração, na nossa potência de ser e agir.

Kauê e Jasmim, em um devir-formiga, iam traçando com sutileza e delicadeza um caminho pelo pátio da escola. Falavam em tom baixinho e seus corpos estavam tão próximos que, ali nos seus movimentos à procura dos esconderijos, percebi que o encontro de Jasmim e Kauê não foi uma relação de troca, mas de mistura. Nessa mistura não há uma negociação, mas uma conspiração, uma confiança, um segredo, uma revolução silenciosa, uma amizade que se manifestava de maneira imperceptível no currículo-quintal. Contudo, não percebi nenhum comentário das professoras sobre a amizade de Jasmim e Kauê durante o período da pesquisa na EMEI Aracuã.

Ao transitar pela escola em seu devir-selvagem, agenciado ao devir-imperceptível, Jasmim traçava um mapa de uma infância imperceptível que, muitas vezes, na extrema delicadeza de suas trajetórias, foi capaz de desafiar a teia dos lugares que as crianças deveriam ocupar no currículo e dos poderes estabelecidos sobre elas, a ponto de se reinventar como uma criança dentro do currículo-quintal da Turma da Mariposa. Para René Schérer (2009, p. 202), “inventar a criança é, também, fazê-la entrar, inevitavelmente, no poema: poematizar em torno dela”. Poematizar uma criança no sentido de uma infância que opera fora das estruturas que tentam controlá-la.

Jasmim, quando entrava em devir-imperceptível, ficava tão à vontade em seu espaço-tempo que não era percebida pelas pessoas. Ela se mantinha distante e misturada ao mesmo tempo a outras pessoas. Transitava em uma alta potência de agir que não podia ser capturada porque era capaz de escapar, várias vezes, das formas e das estruturas que também ocupavam o território do currículo-quintal.

Quando experienciava seu corpo em devir-selvagem, Jasmim gostava dos *despropósitos* para inventar outros mundos, outras maneiras de lidar com o tempo e com o espaço. Ela se encantava com as coisas ínfimas, por isso arriscava-se dentro

do currículo-quintal a seguir o movimento da vida, a estar livre para maravilhar-se com o novo e aprender por meio das suas sensações, não da imitação e da repetição. Diante disso, Jasmim estava disposta a experimentar e a traçar outros modos de explorar o território curricular da Turma da Mariposa, em uma temporalidade que rompe com o tempo cronológico que rege a rotina da turma. Uma temporalidade que prioriza a infância em devir, ou seja, a infância que busca rotas alternativas para fugir dos movimentos automatizados que conduzem o modo de aprender no espaço-forma do currículo-quintal. Jasmim mostrou uma infância que resiste, ao prezar pela sensibilidade como uma alternativa para transformar as formas de ser e estar no currículo da Turma da Mariposa.

Jasmim lembrou-me Bernardo – o personagem das poesias de Manoel de Barros –, um ser percorrido de uma existência quase invisível, que incorpora o nada, tornando-se oco. Uma existência que não perpassa pelas representações e pelos significados de mundo, mas por intensidades de um devir-selvagem que caracterizam sua potência de agir, sua maneira de existir. Bernardo aparece sempre em um contexto no qual a linguagem não é suficiente para expressá-lo e, muito menos, a razão é capaz de compreender sua existência. Isso se dá porque Bernardo explicita a importância do ínfimo, demonstrando que o mundo pode ser visto e vivido de outras maneiras:

Bernardo da Mata nunca fez outra coisa
Que ouvir as vozes do chão
Que ouvir o perfume das cores
Que ver o silêncio das formas
E o formato dos cantos. Pois pois.
Passei muitos anos a rabiscar, neste caderno,
Os escutamentos de Bernardo.
Ele via e ouvia inexistências.
Eu penso agora que esse Bernardo tem cacoete
para poeta.
(BARROS, 2010a, p. 411)

Bernardo, assim como Jasmim, transita pelo mundo sem pressa e sem uma preocupação com o tempo. Esse transitar é para maravilhar-se com os seres e o mundo à sua volta, bem como criar em seu caminhar um mundo no qual não há limites pautados nas representações. Bernardo, por meio da sua linguagem, não tinha intenção de explicar racionalmente as coisas; seu objetivo era libertá-las para novas experiências. Essas experiências estavam relacionadas aos encontros com a

árvore, com as águas, com os sapos, com as conchas, com os caramujos, com as rãs, com os passarinhos, com as formigas etc.

Manoel de Barros, em seus escritos poéticos, ensina que todos os devires são possíveis. O poeta nos coloca diante de uma poesia que é feita de encontros e misturas inusitadas, mostrando que os seus versos não pretendem ser uma explicação do mundo, mas uma invenção de mundos que sugerem a invenção de novas formas de olhar para a realidade e vivenciá-la. Assim como o poeta, as crianças da Turma da Mariposa evidenciam que existe o devir-selvagem na educação. Um devir que é capaz de movimentar as estruturas, de brincar com a lógica dos sentidos, invencionar outros modos de ser e estar no mundo de maneira imperceptível, de criar possibilidades para o aprender por meio das multiplicidades. É esse brincar que discuto no próximo capítulo. Um brincar que afirma o mundo como potência da invenção, uma força de produzir outros possíveis no currículo-quintal.

CAPÍTULO 4

O BRINCAR-ACONTECIMENTO NO CURRÍCULO-QUINTAL

Brincar com o mundo é experimentar as sensações de estar se aventurando em caminhos desconhecidos, que levam aos achadouros de infância escondidos no quintal. Um brincar que, ao ativar as forças da infância, faz do olhar uma luneta para compor o mundo a partir daquilo que se apresentava ínfimo aos olhos, tornando-o matéria-força de um aprender que inaugura outros modos de olhar e compor o mundo com o movimento da vida.

Lembro-me de Endi, uma criança da Turma da Mariposa que me disse em um dia de investigação na EMEI Aracuã que era possível brincar de adivinha com o céu. Não entendi muito bem sobre o que ele falava. Olhei para ele com olhar intrigante e perguntei como seria essa brincadeira. O menino, com um largo sorriso, me explicou que ele, a mãe e o pai brincavam de olhar para o céu para adivinhar quais desenhos as nuvens iam inventando. Endi contou que já havia adivinhado os desenhos de *um saponossauro* e um *morcego-cão*. O seu pai adivinhou o desenho de *uma coruja com pernas* e sua mãe o desenho de um *gatoleta* (gato com borboleta).

Ao escutar Endi dizer da vivência de brincar com os pais, algo me afetou e despertou o meu olhar para um brincar com o mundo. Um brincar que comunga com a descoberta, a curiosidade, a experimentação, a criação. Esse brincar tem as intensidades da infância, da alegria de vivenciar o mundo a partir daquilo que encanta. Encantar é permitir se envolver por algo que atravessa o corpo causando sensações de estar sentindo o mundo pela primeira vez. Esse encantamento tem as forças de um movimento fluido como o vento que traz o imprevisto ao deformar o mundo como faz com as nuvens.

O poeta Manoel de Barros dizia que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, 2008, p. 95). O brincar com o mundo nos transporta para um espaço-tempo que não pode ser medido pelo tempo do relógio, mas pela duração do encantamento, das sensações de fabular o mundo.

Esse brincar transforma qualquer território em um quintal. Um território que possibilita a invenção, o transver os significados para criar outros sentidos para as

coisas. Um território no qual habita a infância, que, em suas intensidades, permite às crianças em seu devir-selvagem se abrir para a poesia do mundo.

Essa poesia é o acontecimento. É o que está na esfera do incorporal, que no encontro com o acaso produz sentido para as forças que atravessam o corpo, como a vivência de Endi ao brincar de adivinhar com as nuvens. O acontecimento “é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece” (DELEUZE, 2015, p. 152); o que deve ser vivenciado de maneira incorporal, porque não se reduz nem às coisas nem às proposições, mas só pode ser apreendido no instante mesmo em que acontece.

O brincar com o mundo no currículo-quintal da Turma da Mariposa encantou meu olhar de cartógrafa-caçadora, distanciando-o das significações dadas ao brincar associadas ao comportamento infantil, a um momento de lazer e recreação ou a um gracejo, como trocadilhos ou insinuações. Distanciou meu olhar, também, de algumas pesquisas acadêmicas, tais como os estudos de Tizuko Morchida Kishimoto (1996, 1998), Gilles Brougère (1995) e Janet R. Moyles (2002, 2005), que entendem a ação do brincar vinculada ao desenvolvimento cognitivo, psíquico e social da criança. O brincar, nessas perspectivas do desenvolvimento humano, torna-se um instrumento para se ensinar algum conteúdo, produzir alguma aprendizagem ou avaliar o desenvolvimento da criança de acordo com um padrão de desenvolvimento predeterminado por uma sociedade. Assim, o brincar, na instituição de ensino, passa a ser um recurso utilizado como intermediário para um processo definido de ensino-aprendizagem.

O brincar que discuto neste capítulo é um movimento que surgia a cada *encontro* com o inesperado. Nesses encontros havia um *deslocamento* de um espaço-tempo no currículo-quintal, em que as significações, as ideias fixas, deixavam de ser referências de mundo para compor a partir do desconhecido. O tempo e o espaço passavam a ser experimentados em relação àquilo que parecia ser a novidade para as crianças naquele instante. Nessa relação com o novo, as crianças criavam sentidos, expressões para o que estavam vivenciando. Logo, o brincar – enquanto acontecimento – não está relacionado com um objeto ou um brinquedo específico, mas com as vivências das intensidades da infância inventiva.

Entendo o brincar-acontecimento como uma experimentação, um modo de aprender com o mundo por meio do encantamento. Um brincar que cava buracos nas formas do currículo-quintal investigado, possibilitando a invenção, as produções

de sentidos que extrapolavam as significações que fixavam as coisas em uma forma de olhar. Isso porque essas produções de sentidos não se conservavam, mas se renovavam a cada encontro; ou seja, o sentido é algo que não se possui, mas uma relação que se estabelece com a exterioridade do pensamento, com aquilo que era considerado como desconhecido, enigmático.

Mostro neste capítulo, portanto, que o brincar, como um movimento que possibilita as crianças cavarem os achadouros no currículo-quintal, constrói passagens para um espaço que as permite vivenciar as forças da infância. O argumento aqui desenvolvido é o de que o brincar-acontecimento no currículo-quintal investigado proporciona às crianças situações em que o aprender está relacionado com as experimentações, uma composição do mundo por meio daquilo que afeta e produz inquietação ao pensamento. Logo, o brincar que interessa a esta tese é mais do que um ato, uma representação e uma efetuação dos significados. Trata-se de um movimento que inicia naquele instante em que algo incita a curiosidade, que causa o espanto de estar diante do desconhecido. Uma curiosidade que proporciona um brincar com o mundo em uma aventura para desbravá-lo.

Percebi durante a investigação na EMEI Aracuã que há três dimensões que compõem o movimento do brincar-acontecimento: 1) o *encontro* com o imprevisto e o acaso; 2) o *deslocamento* para um espaço-tempo em que se experimenta as intensidades da infância; 3) a *criação de sentidos* para aquilo que era desconhecido. São esses movimentos que exploro nos quatros pousos de atenção a seguir, cartografados no currículo-quintal da Turma da Mariposa.

4.1. Pouso de atenção 1: Aurora e a mariposa

Iniciou a aula. Crianças sentadas em frente às suas mesas conversando enquanto esperavam a professora Azula dizer sobre a rotina do dia. Aurora levantou de seu lugar para pegar sua garrafinha de água na mochila, que ficava em um canto da sala destinado para ela. Ao mexer na mochila, a criança reparou algo diferente no chão perto do cesto de lixo. Aurora aproximou para ver melhor o que seria aquilo. Era uma mariposa morta no chão da sala de aula. O bichinho despertou o olhar de curiosidade da menina, que chamou alguns colegas para ver. Foi um alvoroço! Algumas crianças não conheciam aquele bichinho; enquanto outras arriscavam dizer alguns nomes como bruxa, borboleta e mariposa. A professora Azula, ao perceber a

agitação das crianças, se aproximou do grupo para saber o motivo. Ela olhou para o bichinho e disse que era uma mariposa. Azula sorriu para as crianças e disse que precisava voltar para sua mesa para organizar as atividades que seriam realizadas com a turma. As crianças ficaram observando a mariposa e expressando opiniões sobre a morte do bichinho:

Aurora: Ela morreu de sede! Não tem água na sala.

Raoni: Acho que foi alguma professora da turma da manhã. As crianças pequenas devem ter ficado com medo.

Brisa: A mariposa morreu de fome. O que ela come?

Flora: Não sei! Os bichinhos velhinhos morrem. Ela poderia ser velhinha.

Bento: Ela pode estar fingindo de morta porque está com medo igual os gambás do filme *A Era do Gelo 2*.

Diário de pesquisa: 7 de março de 2017

Kauê, após as falas das outras crianças, pegou a mariposa com as mãos para averiguar se o bichinho estava realmente morto. As meninas se afastaram num impulso que parecia dizer que estavam com medo do bichinho bater as asas e ir pousar nelas. Kauê respondeu para Bento que não era fingimento, que a mariposa estava morta. Então o menino jogou o bichinho no lixo. Flora reagiu dizendo: “Tadinha! Será que ela vai morar no céu igual a minha cadelinha. A minha cadelinha foi enterrada no quintal lá de casa”.

As opiniões das crianças e a atitude de Kauê mostravam vestígios de como elas percebiam a morte diante do estado de imobilidade da mariposa. Eram expressões do modo como as crianças estabeleciam uma relação com a mariposa naquele instante. Expressões que extrapolavam o estado da mariposa e diziam da maneira como as crianças criavam um modo de pensar, de aprender com o mundo.

Dizer do encontro de Aurora com a mariposa e do contágio desse encontro a outras crianças é dizer do acaso, do imprevisto, daquilo que não foi planejado. O acaso incitou a curiosidade das crianças, desassossegando o pensamento, abalando-o e arrastando-o em uma aventura que as permitiu sentir o mundo – tocá-lo, escutá-lo, olhá-lo e contemplá-lo – com o propósito de criar sentidos para aquilo que havia perturbado o pensamento. Nessa aventura, a curiosidade das crianças as levou a estabelecer conexões com o desconhecido, porque o desejo de aprender sobre o mundo estava entrelaçado às sensações produzidas no encontro.

No decorrer da semana, algumas crianças da turma procuravam mariposas na EMEI Aracuã. Nessas buscas, elas espiavam os cantinhos do pátio e

observavam as paredes e as pilastras. Elas ficavam atentas ao ambiente na tentativa de ver o voo da mariposa. Todo esse movimento mostrava que saber apenas o nome do bichinho não saciava o desejo delas de querer aprender sobre o inseto – ou, melhor, de *aprender mais com a mariposa sobre o mundo*. Um aprender que não está relacionado às características, às qualidades, às quantidades, às especificações das mariposas, mas a uma ação que expressa a intencionalidade das crianças de estabelecer uma relação com o mundo por meio da sensibilidade do olhar infantil. Essa sensibilidade seria o conjunto das sensações de estar no mundo – “eu me torno sensações e alguma coisa me acontece pela sensação, um pelo outro, um no outro” (DELEUZE, 1981, p. 19). Sensações que possibilitam os corpos infantis experienciarem a intensidade do devir-selvagem.

A cada pouso e voo das mariposas na EMEI Aracuã, crianças admiravam os momentos de repouso das mariposas nas paredes. Crianças também corriam atrás de mariposas em pleno voo. Observando esses momentos, percebi que a cada olhar de curiosidade ocorria um deslocamento incorporeal para um espaço no currículo-quintal em que as crianças em seu devir-selvagem invencionavam outros modos de aprender. Esse deslocamento tinha pouco a ver com o mover do corpo físico, do corpo extensivo, e mais com um encontro que afastava as crianças do espaço representacionista¹ do currículo-quintal, deslocando-as para o espaço do currículo-quintal que as permitia vivenciar as intensidades desse encontro. Intensidades que aumentavam o desejo delas de aprender cada vez mais com os hábitos das mariposas sobre um mundo que se mostrava desconhecido para elas.

O deslocamento incorporeal dentro do currículo-quintal é o que permitia o transitar entre um espaço de relações rígidas sobre o aprender para um espaço-tempo em que é possível brincar com o mundo. Um brincar que estava vinculado à experimentação, à criação de sentidos, numa relação aberta com aquilo que força o pensamento e o aprender com a vida. Um aprender que se tornava força para experimentar o mundo de maneira ativa, como se estivessem embarcando em uma aventura para desbravar o desconhecido.

No espaço onde cavava os achadouros de infância no currículo-quintal, o tempo era vivenciado na duração do olhar de curiosidade de cada criança em relação ao desconhecido. Um tempo que não podia ser contado por nenhum relógio,

¹ De acordo com Deleuze, a representação “tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugida e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas ela não mobiliza nem move nada” (DELEUZE, 2018, p.86).

porque funcionava na lógica do “instante” (DELEUZE, 2015, p. 169). O instante que não tinha “espessura” e “extensão” (DELEUZE, 2015, p. 169) mensuráveis. Um tempo que sem a noção de passado, presente e futuro; um tempo marcado pelas intensidades que surgiam do encontro, das potências que podiam aumentar ou diminuir a força de agir e existir de um corpo.

Esse instante era marcado pelo voo e o pouso da mariposa no encontro com outros corpos: as crianças. O instante do olhar de uma criança que se demorava nos detalhes da asa aberta da mariposa em repouso. O instante de abrir bem os olhos para prestar atenção ao possível voo da mariposa e o caminho que ela iria fazer. O instante das buscas às mariposas na EMEI Aracuã, que envolvia parar, olhar e escutar o ambiente para encontrá-las.

Os encontros das crianças com as mariposas provocaram efeitos de contágios no currículo-quintal. As mariposas se tornaram tão instigantes para as crianças que, quando elas foram escolher o nome da turma em uma eleição realizada dentro de sala de aula, com sugestões dadas por elas mesmas, Mariposa ganhou com 18 votos numa sala com 20 crianças. A turma passou assim a se chamar Turma da Mariposa. Logo, as mariposas também se tornaram tema do projeto pedagógico proposto pela professora Azula.

Esses contágios passaram a fazer parte de todo o território do currículo-quintal, que se tornou visível quando Azula propôs um projeto sobre as mariposas, um bichinho que havia despertado a curiosidade das crianças e causado um alvoroço no cotidiano da turma. Com o interesse das crianças pelas mariposas, a professora percebeu uma boa oportunidade para criar o projeto pedagógico que seria desenvolvido com a turma durante o ano letivo. Azula embarcou na aventura das crianças de aprender com as mariposas sobre o mundo, criando um movimento, uma conexão entre sua prática docente e a curiosidade delas.

Azula construiu um projeto pedagógico, que especificou como sendo científico, para conectar a curiosidade das crianças ao movimento de pesquisar, sem interromper o movimento do encontro delas com a mariposa. A professora criou, assim, o Cantinho da Ciência para as crianças trazerem curiosidades que poderiam ter sobre as mariposas e os insetos: algo que haviam aprendido em casa ou alguma novidade que gostariam de compartilhar com a turma. A professora também propôs a fabricação de um insetário para poderem analisar as mariposas, como mostro nas imagens a seguir:

Imagem 5 - Práticas docentes



Insetário



Acompanhamento do desenvolvimento da lagarta para fase de mariposa



Curiosidade



Fonte: Foto da autora / arquivo fotográfico da pesquisa.

As curiosidades das crianças geralmente eram compartilhadas na roda de notícias. Elas demonstravam expressões de alegria quando traziam folhas, sementes e insetos mortos para serem analisados e colocados no Cantinho da Ciência. Azula criava um momento de suspense no início da aula quando uma criança trazia alguma novidade de casa para compartilhar com a turma. Ela mostrava, por exemplo, a folha para a sala, dizendo que na hora da roda da conversa cada criança poderia pegar uma lupa para poder investigar e descobrir os mistérios que compunham aquela folha, mistérios que não eram possível vê-los sem a lupa. As crianças ficavam eufóricas e no decorrer do dia comentavam a todo

momento sobre a folha: perguntavam entre si quais bichos poderiam se alimentar com ela; discutiam se existiam folhas de várias cores.

A mariposa no currículo investigado é o que o Deleuze (2015, p. 21) chama de “designado”, podendo ser “sujeito ou objeto de ação”, porque pode morrer, voar e pousar, mas os sentidos que foram produzidos do encontro da mariposa com o currículo-quintal investigado não possuíam uma existência física nem mental – os sentidos tornaram-se verbo: *mariposar*. Um acontecimento do qual não se podia extrair definições e predicados. O que se podia dizer era sempre no infinitivo, como o movimento do mariposar no currículo-quintal. Mariposar surgia das possibilidades de criação, da inventividade de pensar o mundo por meio do tempo infinitivo, de ações que provocam aberturas no espaço representacionista para o espaço que era possível inventar no currículo-quintal, traçando movimentos que, em alguns momentos, entrelaçavam os espaços.

Mariposar era um brincar-acontecimento. Um processo que era capaz de ativar a curiosidade das crianças. Ao experienciar o corpo em devir-selvagem, elas deslocavam as certezas, as verdades, as ordenações, colocando em suspeição as significações que paralisam outros modos de pensar. Um brincar que possibilitava o vivido e a liberdade de aprender com o mundo por meio do movimento de infância, como discuto no pouso de atenção a seguir.

4.2. Pouso de atenção 2: Brisa e o brilho no teto da sala

“Crianças, faltam 20 minutos para a aula acabar. Vamos guardar as agendas, os cadernos e as garrafinhas de água nas mochilas” – fala da professora Azula, alertando as crianças sobre o horário. Elas pegaram as mochilas e fizeram o que a professora havia solicitado. Brisa, que estava sentada à mesa esperando o final da aula, notou que algo brilhava no teto da sala. Ela apontou para o teto e disse: “Que doido as estrelas!” Brisa contemplava as estrelas e questionava como elas haviam surgido ali. As estrelas eram resultado do reflexo dos feixes de raios de sol que entravam pela porta da sala de aula e, no contato com alguma superfície espelhada, refletiam pontos brilhantes no teto da sala de aula, o que despertou o olhar de Brisa.

Assim como Brisa, outras crianças passaram a olhar o teto da sala. Sussurros começaram a surgir entre risos e manifestações de encantamento com o fenômeno. Um encantamento surgido da impossibilidade de existir estrelas no teto da sala de

aula somado ao espanto por essa criação que surgia do acaso. A professora Azula, após ter escutado os sussurros das crianças, colocou vários CDs no chão e se afastou. A sala de aula ficou parecendo um céu estrelado. Uma constelação criava caminhos nas paredes, no quadro negro, no chão, no armário da professora, em todos os cantos da sala, levando as crianças aos achadouros de infância no currículo-quintal. Esses caminhos iam abrindo espaços nas estruturas fixas, tornando-as porosas, permitindo a fluidez do movimento da infância no território curricular.

As crianças observaram que os raios de sol que invadiam a sala de aula pela porta, em contato com os CDs, faziam a sala ficar mais brilhante. O primeiro movimento delas foi pegar os CDs para experimentar aquele fenômeno. Elas colocavam os CDs na direção dos raios de sol e acompanhavam os feixes de luz que iam se compondo nas paredes e nas camadas de poeira no ar.

Nesse movimento, as crianças iam experimentando e produzindo várias (com)posições com os feixes de luz, quando perceberam que outros objetos poderiam igualmente produzir os efeitos dos CDs. Elas experimentaram com as mochilas e outros objetos até notarem que o tênis de uma colega também produzia feixes de luz na sala de aula. Escutei Kauane comentar que seu tênis era mágico. As imagens a seguir registram um pouco desse momento.

Imagem 6 - Raios de sol





Fonte: Foto da autora / arquivo fotográfico da pesquisa.

A invasão do sol na sala da Turma da Mariposa naquele dia deixava vestígios de que o encontro com o acaso desorganizava uma rotina, possibilitando um aprender por meio da experimentação. Experimentar é criar sentido, entendimento de mundo, para aquilo que até então era desconhecido, que o pensamento ainda não havia pensado. É escapar de significações predeterminadas que generalizam e fixam uma ideia de mundo. É se permitir interagir com mundo e experienciar a vida a cada encontro com o acaso.

Experienciar a vida seria permitir passagem aos acontecimentos que criam novas situações no currículo, gerando outros modos de aprender com aquilo que possa aparentemente ser mais banal, como, por exemplo, os raios de sol. Um aprender que surgiu no instante em que os raios de sol provocaram desordem na rotina da Turma da Mariposa, criando caminhos para as crianças vivenciarem no currículo-quintal o imprevisível.

Nesses caminhos, o aprender ocorria em um tempo intensivo. Um tempo que não estava relacionado à lógica cronológica de tempo que rege a sociedade, mas o tempo da curiosidade, das invenções, dos despropósitos, das intensidades do encontro. Tempo que proporcionava às crianças vivenciarem a potência criativa e inventiva de construir suas (com)posições de mundo, experienciando o movimento da infância.

Azula se aproximou e virou os CD são contrário, exibindo a parte que não refletia a luz solar. A professora explicou para as crianças que existiam materiais que poderiam refletir a luz do sol, como a parte espelhada do CDs, os paetês no tênis e na mochila. Azula mostrava a diferença ao colocar a parte espelhada e a parte opaca do CD ao sol. As crianças, que antes estavam fabulando hipóteses para a formação de estrelas na sala, pararam em silêncio para escutar a explicação da professora.

Imagem 7 - A luz só reflete de um lado



Fonte:Foto da autora / arquivo fotográfico da pesquisa.

Observando as crianças da Turma da Mariposa nesse dia, percebi que Azula se utilizava das matérias-forças que atravessavam o currículo-quintal para compor sua prática docente com as crianças. A professora estava atenta aos momentos em que algo despertava a curiosidade das crianças para, a partir dessas experimentações, colocar o processo de aprender.

Experimentações que provocam rupturas nas formas que compõem o currículo-quintal. Afinal, se esses momentos do brincar forem aproveitados pelas crianças e pelos adultos, há possibilidades de seus pensamentos conectarem com a poesia da vida. Para a criança, o brincar é a contemplação da poética da vida. Os adultos têm de se tornar mais sensíveis a esse brincar para não viverem apenas uma vida determinada em função dos meios e dos fins, mas também uma vida vivida a partir das suas experimentações, do brincar-acontecimento.

O brincar-acontecimento é uma potência que explode no cotidiano escolar como potência de vida, de ser e estar no mundo. Um brincar que surge do encontro com o mundo, inventando palavras, gestos, movimentos, cores, sons, atividades, práticas docentes. Um movimento que possibilita fazer dos saberes e dos fazeres docentes lugares em que é possível inventar outros percursos para o aprender – que possibilita o olhar sinuoso, uma visão torta das coisas, e não um olhar reto, sem desvio. Um olhar que permite experienciar o mundo em suas intensidades, como é mostrado no pouso de atenção a seguir.

4.3. Pouso de atenção 3: Crianças e as gotas de chuva

Hora do parquinho! Céu com sol e nuvens. Algumas crianças correndo de um lado para o outro lado; outras sentadas no chão conversando. Havia outras ainda que subiam nos brinquedos de plásticos e andavam de velotrol. De repente, começaram a cair pequenas gotas de água do céu. A coordenadora gritou: “Crianças, venham para a parte coberta do pátio; está começando a chover”. A maioria saiu correndo para não se molhar. Um pequeno grupo de crianças preferiu ficar ali se divertindo com cada gota que tocava seus corpos.

Estrela abriu os braços e olhou para o céu em um movimento que parecia dizer que queria aproveitar aquele instante do encontro imprevisível com as gotas de chuvas em uma intensidade que a levaria a “voar fora das asas” (BARROS, 2016a, p. 19) até aos achadouros de infância no currículo-quintal. Os braços abertos da menina mostravam os vestígios de uma força esplendorosa que a fazia comungar com as forças que compunham o mundo. O esplendor dessa força é o brincar-acontecimento que deixava vestígios entre sorrisos, gargalhadas e o silêncio que Estrela fazia ao experienciar a poesia da infância. Poesia que se encontra na invenção de um mundo pelas sensações que não aprisionam a vida, mas que deformam as representações e extrapolam os limites impostos às vivências por meio de ideias preestabelecidas: permanecer na chuva seria algo ruim porque poderia adoecê-la.

Rudá, Endi e Kauê também não se importaram com a fala da coordenadora sobre a chuva. Eles levantaram as mãos e começaram a pular quando perceberam o toque das gotas de chuva em seus corpos. Os movimentos dos meninos me faziam lembrar uma dança de comemoração por estar chovendo. Uma dança que

trazia vestígios das peraltagens de um brincar que celebrava a vida, as sensações de alegria e euforia de serem surpreendidos por gotas de chuva, mesmo em um ambiente da escola, o parquinho, em que já se sentiam livres para compor o movimento da infância.

Manoel de Barros dizia que aprendeu a usar as palavras e viu que podia fazer peraltagens com elas. Viu que era “capaz de modificar a tarde colocando uma chuva nela” (BARROS, 1999, s.p.). As gotas de chuva foram capazes também de modificar o cotidiano daquelas crianças da Turma da Mariposa, fazendo-as experienciar o que acontecia, a efetuação de uma força que as levariam a invencionar aquele instante no parquinho. Um instante em que o tempo se tornou o intervalo de uma gota de chuva, entrando pelos pequenos buraquinhos da pele, gerando a expectativa de ter a pele invadida por outra gota de chuva, criando sensações inexplicáveis, um aprender que surgia do gozo da experiência. Um gozo que fazia o corpo infantil experienciar as intensidades do seu devir-selvagem. Intensidade de poder transfigurar as formas e as funções que limitam o corpo para senti-lo em sua potencialidade de agenciar com as forças que compõem o mundo.

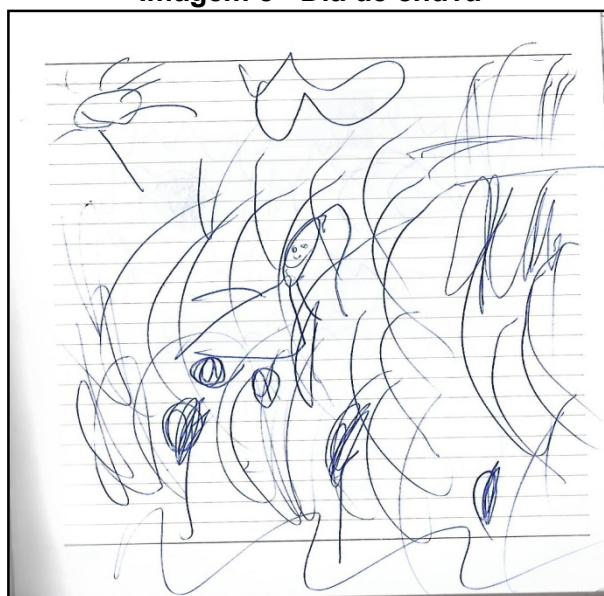
Diante desse acontecimento das gotas de chuva, compreendi que poderia haver encontros no currículo-quintal da Turma da Mariposa que não causariam um contágio como o *mariposar*. O encontro poderia ser de dois corpos, que ainda mesmo assim deixaria vestígios no território do currículo que levava aos achadouros de infância. Vestígios de um brincar-acontecimento em que, ao vivenciarem o seu devir-selvagem, algumas crianças puderam experienciar um aprender que, ao compor a partir da imprevisibilidade da natureza, expandia sua capacidade de agir e de existir, de criar os seus sentidos de mundo.

Ao olhar Estrela e seus gestos no pátio, a percepção que tive era de que cada gota que a menina sentia tocar o seu corpo ocasionava um estado de alegria. A expansão dos seus braços em relação à chuva mostrava que seu corpo estava se abrindo como manifesto para a vida, aumentando sua potência de existir naquele instante. Estrela sorria de tal maneira que os vestígios deixados em seu corpo em devir-selvagem foram de que ela estava vivenciando pela primeira vez o toque da chuva em sua pele. Digo que era a primeira vez porque a cada encontro se cria outra maneira de experimentar e produzir sentidos no que acontece, tornando-se ele singular.

Rudá, Endi e Toriba mostravam em seus gestos durante a dança de comemoração que cada corpo brincava de modo diferente com as gotas de chuva. Modos que eram possibilitados por corpos em devir-selvagem. Cada gesto efetuado nos corpos das crianças implicava em uma expansão do mundo, ou seja, são movimentos que, ao brincar com a objetividade da chuva, transmutavam a experiência em algo abstrato. O seu sentido passa, então, a ser criado a partir das sensações produzidas no encontro, possibilitando as crianças dizerem sobre as vivências e suas experiências em compor o corpo com as forças de criação do mundo. Essa composição ativa nos corpos torna-se força de uma abertura para a vida, por meio da qual se carrega o movimento da criação, de um brincar-acontecimento que germina o aprender por experimentações no currículo-quintal. Um aprender que possibilita o corpo explorar espaços e sensações a partir da aventura de inventar diferentes mundos dentro do mundo.

Depois de 5 minutos, a coordenadora gritou: “Fim do horário do recreio! Vamos fazer fila para esperar a professora Rosa”. Estrela saiu correndo para a fila num grande estado de alegria, que ter as roupas e os cabelos um pouco molhados não seria algo que poderia incomodá-la. Pelo contrário, os efeitos desse encontro lhe possibilitou experienciar forças de um acontecimento que deixou vestígios bons encontro em seu corpo, tanto que, ao chegar à sala de aula, Estrela me pediu o diário de pesquisa desta tese para registrar suas sensações. Seus sentidos criados ao brincar com as gotas de chuva podem ser vistos nos traços do desenho a seguir:

Imagem 8 - Dia de chuva



Fonte: Diário de pesquisa, 20 de outubro de 2017.

Observando os traços do desenho de Estrela e seu encontro com as gotas de chuva, sinto que a menina percebe e desbrava o mundo de uma maneira sensível e afetiva. Ela foi capaz de criar estranhamentos e metamorfoses nas limitações que são impostas a ela pelas representações e significações de mundo. Estrela, naquele instante no currículo-quintal, se expôs livre para vivenciar uma passagem de seu corpo físico às intensidades de um corpo em devir-selvagem que voa repleto de vida ao se afetar pelas gotas de chuvas.

Já Rudá, Endi e Toriba, ao escutarem a coordenadora gritar sobre o fim do horário do parquinho, correram para a fila das crianças da Turma da Mariposa, demonstrando uma alegria que deixava vestígios de que a experiência era feita de movimentos intensos que experienciavam as intensidades de um devir-selvagem. Movimentos que vibravam, que lutavam por expressão das forças que potencializaram os corpos a se abrirem para as intensidades da infância no currículo-quintal. O currículo tornou-se um território de invenção em que a criação de sentido para aquele instante de experimentação se dava de maneira incorporal, porque os corpos em devir-selvagem perdiam suas medidas e suas qualidades, passavam a ser percebidos pelas intensidades do encontro.

Ao observar Estrela e as outras três crianças no dia da chuva no recreio, compreendi que o encontro entre os corpos infantis em devir-selvagem com as gotas de chuva provocava um deslocamento de distâncias entre eles. A relação que as crianças estabeleciam com a chuva era de sentir o mundo pela pele, o toque da chuva na superfície do corpo. Esse toque parecia diminuir a distância delas em relação ao céu. Uma distância que possui dois valores: o extensivo, composto por grandezas matemáticas, e o intensivo, aquele em não há quantificação, mas uma produção de sentido em relação às conexões que se estabelecem entre os corpos. No caso das crianças, era uma relação de proximidade e intensidade que o aprender daria, em um processo tátil, de sentir o mundo por cada poro da pele

A intensidade de um aprender se faz inédita a cada ação. A intensidade é aquilo que acontece como surpresa, algo que explode da vida – o brincar-acontecimento está aí, nessa explosão. O tempo da intensidade não tem uma duração cronológica, mas sim a duração da experiência. Um tempo em que a criança deixa de ser uma criança-sujeito e torna-se um sentimento brincante com a vida. A criação de sentido torna-se uma relação de intensidade que se estabelece com o mundo, porque o sentido é “uma força que se expressa nas coisas” (LÓPEZ,

2008, p. 58), mas não se fixa, não vira representação de mundo, é um modo passageiro de aprender com as imprevisibilidades da natureza. Manoel de Barros dizia que, “sem chuvas, já reparei, as andorinhas perdem o poder de voar livres” (BARROS, 2016, p. 28), assim como as crianças sem o brincar-acontecimento no currículo-quintal perdem o poder de experimentar outros modos de aprender que se conjugam com os movimentos da infância. O brincar-acontecimento mostra que não se pode ter corpos prontos, encerrados, que recebem o mundo como este que vem de fora, somente reagindo a ele. É preciso propiciar aberturas de corpos para o acaso, o imprevisto.

Trago, então, no próximo tópico outro pouso de atenção sobre um brincar-acontecimento que levou a Turma da Mariposa a viajar para a lua.

4.4. Pouso de atenção 4: Vamos para a lua!

Cadeiras enfileiradas, crianças contando até 10. “Vamos partir... Visitar a lua. Estamos em um foguete” – fala das crianças quando me viram na porta da sala de aula. As crianças estavam eufóricas com a viagem e me convidavam para fazer parte. Mas eu tinha que me sentar logo, pois o foguete já estava subindo. Andei rápido para não perder essa viagem com a Turma da Mariposa.

Sentei-me perto de Toriba e Sol, que me perguntaram se eu já tinha ido à lua. Respondi que não. Sol falou que a viagem iria ser rápida. A lua fica perto das estrelas. A menina olhou para Toriba e perguntou se ele, o seu filhinho, queria comer frutinhas. Raoni que estava na cadeira à minha frente olhou para trás e comentou que eles tinham visto a lua no céu hoje, no momento em que estavam na parte aberta da sala de Artes. Rudá afirmou que existia uma lua no céu azul com o sol. O menino completou dizendo que ele só tinha visto a lua à noite junto com as estrelas.

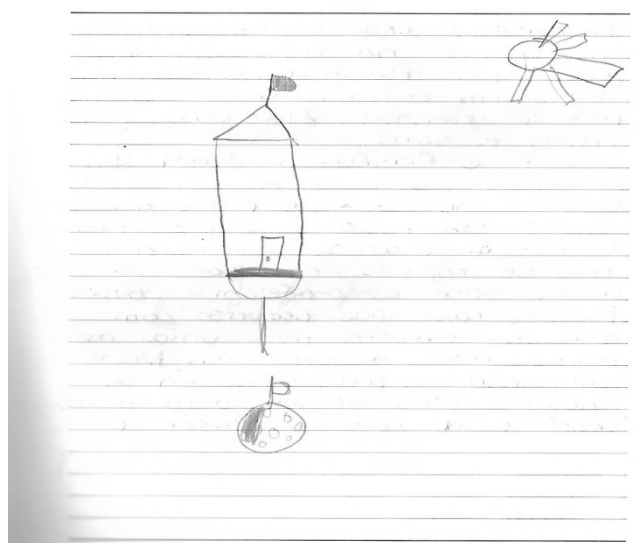
O encantamento no olhar das crianças ao perceberem a possibilidade de ter lua e sol juntos no céu azul, mostrava que o mundo era composto por uma poesia que muitas vezes se tornava invisível aos olhos de quem tem um olhar reto, sem desvios, que não se encantava com os (im)possíveis. Encantar é arriscar-se em viajar ao encontro com o desconhecido. Transitar por espaços em que a criação e a invenção fazem parte do movimento da vida.

O encontro das crianças com a lua no céu azul as potencializara a experimentar as intensidades de transitar pelo currículo-quintal explorando os caminhos que as levariam a fabular uma viagem ao espaço sideral. Uma viagem em que a duração se deu no tempo intensivo do encantamento, das sensações que surgiam nos corpos causando uma alegria que possibilitaria experienciar as intensidade do devir-selvagem. A alegria é tudo o que consiste em preencher a potência de agir e de existir com as forças da infância. A infância que cria sentidos, outros modos de compor o currículo com as intensidades de mundo.

Ao participar da viagem à lua, segui os vestígios dos sentidos que as crianças iam criando a partir da experiência de romper as barreiras entre os espaços do currículo-quintal. Elas brincavam dentro da sala de aula enquanto a professora Rosa organizava os cadernos, as atividades e o diário de classe no seu primeiro dia como professora referência. Entre as crianças e a viagem, surgia um movimento que dizia do acontecimento da chegada de Rosa à Turma da Mariposa. As crianças estavam embarcando em uma nova aventura com a professora para desbravar e criar o território do currículo-quintal.

Brincar de foguete era poder voar para a imensidão do universo, atravessar as fronteiras da Terra para aprender com os enigmas que surgem, acontecimentos que forcem o pensar. O brincar-acontecimento nada mais é do que a criação de sentido no que acontece, no que afeta, como mostram os traços do desenho de Rudá no diário de pesquisa.

Imagem 9 - Visita à lua



Fonte: Diário de pesquisa, 7 de abril de 2017.

Os traços do desenho de Rudá mostram que as grandezas de medidas podem ser transmutadas de acordo com o olhar. A Terra se torna pequena diante do foguete, o qual tem as possibilidades de transitar na infinitude do universo. Rudá, ao me entregar o caderno, disse que existem buracos no espaço do Universo e que se cairmos neles vamos conhecer mundos bem diferentes, cheios de extraterrestres. Flora acrescentou que seria legal encontrar um extraterrestre nessa viagem à lua. Porã saiu devagarzinho do foguete para tornar-se o extraterrestre e surgiu de maneira assustadora na parte de fora do veículo espacial, fazendo gestos pavorosos e falando em outra língua. Algumas crianças se assustaram com a aparição do extraterrestre. Logo, todos começaram a ri e a tentar se comunicar com ele.

O brincar-acontecimento não pertence a nenhum grupo ou pessoa. O sentido não é atribuído a alguém como posse, nem como atributo, mas passa entre, parecendo um ímã que atrai e afeta. Nesse caso, o sentido é disparado no encontro. Ele deixa de estar vinculado a uma ideia ou conceito, porque não existe independentemente dos encontros. É um efeito produzido, algo que se movimenta entre as palavras e, fugidamente, passa entre os corpos. Isso que passa é um acontecimento, coisas que não capturamos – só sentimos seus efeitos incorporais, intensos, infinitos... Por isso é difícil localizá-lo, tanto no sujeito quanto no objeto.

O movimento do brincar-acontecimento no currículo-quintal da Turma da Mariposa cultivava um aprender que seguia o fluxo da infância, a potência criadora. A infância que dança “sobre os pés do acaso, entoa a canção que afirma o seu devir”, que rejeita “fins ou *telos* determinados, recusa a prioridade da razão sobre o afecto e a da lei sobre a vontade da potência” (CORAZZA, 2005, p. 51). A infância como criadora “de outros efeitos, singularidades, acontecimentos, animais, mundanos, terrenos, geográficos, geológicos, cósmicos” (CORAZZA, 2005, p. 58). A infância que desobstruía o horizonte, a percepção, a visão costumeira para se manifestar no movimento das intensidades dos encontros com acaso.

Nas intensidades dos encontros das crianças com o sol, as mariposas, as gotas de chuva no pátio da escola e a viagem à lua me fizeram lembrar um poema de Manoel de Barros que fala dos encontros entre o sol, o pássaro, os rios e as mariposas. Encontros que são emprenhados de vida:

Pássaro
Rios e mariposas
Emprenhadas de sol
Eis um dia de pássaro ganho

(BARROS, 2010a, p. 53)

Emprenhado de sol, o pássaro canta, voa, pousa, celebra a vida. Ele experimenta o mundo de uma maneira tão intensa que o seu canto, geralmente, é uma expressão de alegria. “Estar sol: o que a invenção de um verso contém” (BARROS, 2016b, p. 51). As crianças da Turma da Mariposa emprenham-se de sol e vida ao brincarem com mundo nas intensidades dos encontros que as deslocavam para um espaço de invencionices, do brincar-acontecimento, no currículo-quintal.

Ao observá-las envolvidas na cartografia realizada para esta tese, percebi que no currículo investigado há criação de mundos, ao mesmo tempo que se compunham a partir dele (currículo), permitindo um desvio dos modelos instituídos, traçando “linhas de fuga” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 63). Nesse caso, fugir não é abster-se do mundo, mas, antes, talhá-lo, aproveitando-se de uma vaga, traíndo a ordem estabelecida, traçando uma cartografia. Pelo que vivenciei no currículo-quintal da Turma da Mariposa, posso dizer que as crianças possuem maior afinidade para serem experimentadoras deste mundo do que para serem sujeitos incapazes de dizer algo sobre ele.

As crianças participam do mundo experimentando-o com tudo o que há de delectável e de insuportável, com corpo, com sentimento, com sensibilidade e com inventividade. Estar sensível ao brincar-acontecimento no currículo-quintal é a possibilidade de escapar das formas, das significações sem sentido, para vivenciar um aprender por meio das experimentações de mundo, ou seja, para fazer *desviança* dos significados – a polissemia dos mundos, em um movimento brincante de invencionar o cotidiano da escola. Um movimento que compunha o canto, uma expressividade do devir-selvagem que demarcava o território do currículo-quintal com as intensidades da infância. É essa expressividade do devir-selvagem que exploro no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

O CANTO DA MARIPOSA: A INFÂNCIA NO CURRÍCULO-QUINTAL

Cada pássaro tem seu canto específico. Uma expressividade sonora que demarca um território com a intenção de criar um habitat. Esse habitat é composto por vários meios expressivos (cor, odor, som etc.), substâncias, potências e acontecimentos, tudo em um ritmo que codifica as notas do canto para o acasalamento, o som que reúne o grupo, o grito do alarde para avisar que o predador se aproxima, entre outros modos expressivos. O canto do pássaro anuncia também o amanhecer de um novo dia; o florescer das flores; a renovação da vida.

Segundo Deleuze e Guattari (2017, p. 124), “o pássaro que canta marca assim seu território...”. Uma marca expressiva que territorializa os meios, bloco de espaço-tempo, em um ritmo que passa entremeios, “uma coordenação de espaços-tempos heterogêneos” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 125). O ritmo não é uma medida ou cadência, mas sim aquilo que liga os “instantes críticos, ou se liga na passagem de um meio para outro. Ele não opera num espaço-tempo homogêneo, mas com blocos heterogêneos” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 125). A marca que define ou redefine o território determina uma função, ou novas funções, estabelecendo, nesta ação, novas relações com o mundo.

Assim como os pássaros, cada turma de uma instituição de ensino tem seu canto. O canto da Turma da Mariposa entoava o traço expressivo da infância inventiva composto ali pelos sons de pés correndo pelos corredores e pelo pátio da escola para explorar cada parte daquele ambiente. Os gritos de euforias se misturavam às notas musicais dos pés e aos sons de outras vozes por toda parte. Choros, risos, o “SMACK” dos beijos e o barulho imperceptível dos corpos se tocando em um abraço eram os acordes que embalavam as notas musicais. As frases que continham palavras de ordem – “não corre”, “senta”, “vamos fazer fila”, “organizem os brinquedos”, “guardem os materiais” etc. – surgiam em meio ao canto. Assim como as frases com tons que anunciavam a desordem – “vamos cantar aquele *funk?*”, “menina pode ser o Batman” – para algumas representações de mundo que compunham o currículo-quintal investigado. As cadeiras e as mesas arrastando sobre o chão da sala de aula para dar espaço às brincadeiras, criavam as improvisações melódicas do canto da Turma da Mariposa.

Esse canto era composto por vários ritmos, melodias e letras, produzidos pelas singularidades dos corpos infantis. Corpos, que por meio das circunstâncias presentes no ambiente escolar, entoavam os movimentos da infância como um agenciamento territorial, desenhando os traços do território do currículo-quintal. Um território existencial que envolvia os espaços construídos com as expressões dos blocos de espaço-tempo experienciados pelas crianças enquanto experimentavam em seus corpos as forças do devir-selvagem. Agenciados de maneira expressiva, esses blocos de espaço-tempo acabam por constituir no currículo espaços de criação e invenção.

O objetivo deste capítulo é mapear o canto da Turma da Mariposa com base nos registros que as crianças fizeram no diário de pesquisa e no gravador de áudio, visando trazer uma escuta das sonoridades do movimento da infância no currículo-quintal no momento em que experienciavam as forças do devir-selvagem. O argumento aqui desenvolvido é o de que as crianças em devir-selvagem compõem um canto que expressa as invencionices do movimento da infância no currículo-quintal, criando uma (po)ética que afirma a vida.

Portanto, no próximo tópico, apresento a composição do canto da Turma da Mariposa nas intensidades da infância. Em seguida, discuto sobre como, entre os voos e os pousos da Turma da Mariposa, o canto é marcado pelo riso e pela alegria, invencionando o território do currículo com às experimentações das crianças. No último tópico, exploro o devir-pássaro no currículo-quintal compondo (criando) uma (po)ética da infância.

5.1. A composição do canto

O canto da Turma da Mariposa era composto por uma avalanche de sons, ruídos e barulhos. Eram tantas as expressividades, que a cartógrafa-caçadora, à procura dos achadouros de infância no currículo-quintal, tentava transcrever tudo que via e ouvia em um diário de pesquisa, mas, para não perder nenhuma informação, utilizava também o gravador de áudio.

Percebi que a minha atitude de querer registrar tudo que acontecia no cotidiano escolar despertou a curiosidade das crianças. Em alguns momentos, elas observavam o que eu escrevia no diário de pesquisa com um olhar atento de quem

estava tentando decifrar aquelas letras, tentando descobrir porque era preciso escrever tanto e tão rápido.

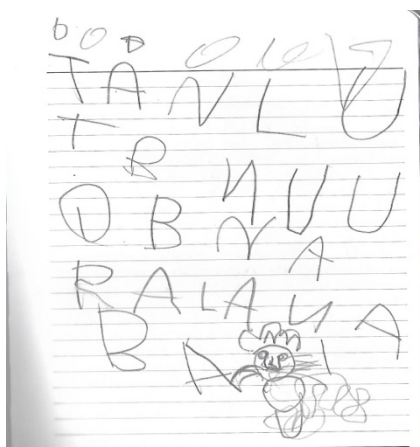
Flora me perguntou por que eu ficava escrevendo, o tempo todo, no caderno e sobre o que eu escrevia. Expliquei que estava registrando o que acontecia com a turma para depois contar a outras pessoas um pouco sobre aquele cotidiano escolar, ou seja, para compartilhar o que eu aprendia ali com eles todos/as. A menina, então, me pediu para ler um trecho do que eu havia escrito:

A Turma da Mariposa na aula de artes de hoje está dividida em dois grupos. O primeiro grupo se encontra em uma longa mesa construindo um taumatrópio com a professora Carmim. O segundo grupo está na mesa ao lado brincando de massinha enquanto espera para desenvolver a atividade. Na atividade do taumatrópio cada criança escolhe o que irá desenhar. Niara escolheu desenhar em um lado uma borboleta e no outro lado, um casulo. O interessante é que o barulho das crianças brincando e conversando na mesa ao lado não incomoda a professora Carmim no desenvolvimento da atividade com o outro grupo.

Diário de pesquisa: 13 de março de 2017

Após a leitura, Flora sorriu para mim e perguntou se eu escrevia sobre tudo que acontecia. Respondi que não tinha como registrar no diário de pesquisa o que cada criança fazia durante a aula, porque eu não conseguia observar todas ao mesmo tempo, então, alguns momentos ali do cotidiano podiam não estar registrados. Depois dessa minha fala, Flora me pediu o diário e o lápis emprestado, levando-os até onde estava sentada e começou a escrever na página do diário. Logo depois, me devolveu o diário falando que havia escrito sobre o momento em que ela estava brincando com Kauane de massinha. A seguir, a imagem desta anotação de Flora.

Imagem 10 - Brincando de massinha



Fonte: Diário de pesquisa, 13 de março de 2017.

Ao perceberem que no diário de pesquisa havia um registro feito por Flora, as demais crianças mostraram uma alegria manifestada em seus risos. Senti que estava ligada ali a possibilidade de elas agirem como pesquisadoras nesta tese. Algumas perguntavam o que Flora havia escrito e se eu iria utilizar aquilo na minha pesquisa. Respondi que Flora registrou o momento em que ela e Kauane brincaram de massinha na aula de Artes e que a atitude de Flora e seu registro se tornaram, sim, parte da pesquisa.

É importante lembrar que a Turma da Mariposa estava desenvolvendo uma pesquisa sobre mariposas e outros insetos. Logo, as crianças estavam entusiasmadas com a proposta de fazer pesquisa. Niara, em uma roda de conversa com as professoras Azula e Carmim em que falavam sobre “Para que serve o cantinho da ciência?” feito na sala de aula, disse: “Nós trazemos coisas para pesquisar. Pesquisar é observar, descobrir e aprender sobre o que não sabíamos”. Acredito que o interesse das crianças em saber sobre o que eu escrevia no diário tinha a ver com esse momento de pesquisa que vivenciavam na EMEI Aracuaã.

A atitude de Flora de registrar no diário de pesquisa desta tese sua brincadeira com Kauane contagiou as outras crianças da Turma da Mariposa, que solicitavam o diário a todo o momento para fazerem seus registros. Cada desenho e cada escrita eram compostos por traços de expressões que traziam as invenções da infância. Traços que territorializavam os blocos de espaços-tempos em que as crianças experimentavam os corpos em devir-selvagem, um agenciamento com as intensidades da infância.

Deleuze (2017) descreve que a expressão “envolve, implica o que ela exprime, ao mesmo tempo em que o explica e o desenvolve” (DELEUZE, 2017, p. 19). Ou seja, os traços de expressões da infância exprimem seus movimentos de invenção e de criação que permitem às crianças outros modos de estar e agir no currículo-quintal. São modos que fogem à imitação, à formatação dos corpos, ao mesmo tempo que explica como elas, em seu devir-selvagem, experimentam as intensidades da infância em um aprender que acontece por meio das afetações provocadas nos corpos. Essas afetações surgem em um encontro com o inusitado, com o novo, que desloca o corpo para um espaço-tempo que não pode ser cronometrado e medido, mas vivenciando na duração da descoberta.

Deleuze (2017) explica que a estrutura de um corpo “é a composição da sua conexão” (DELEUZE, 2017, p. 240), os agenciamentos que estabelece diante do

inusitado. O corpo que descola de modo incorporal para outro espaço-tempo experimenta a “natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (DELEUZE, 2017, p. 240) por uma infinidade de maneiras. Esse poder são as aberturas, as rupturas que se produzem nas formas que compõem o corpo. As crianças nascem com um corpo permeável, isto é, um corpo aberto que deixa passar através de seus poros outros corpos. É dessa permeabilidade do corpo infantil que surge o devir-selvagem da criança. Um devir que permite ao corpo criar um canto, uma expressividade que exprime a descoberta desse corpo e suas potencialidades, deixando vestígios sobre os modos como as crianças se percebem em conexão com o mundo.

Manoel de Barros mostra em suas poesias os cantos produzidos pelos corpos infantis em seu devir-selvagem agenciado às forças da natureza. Um canto que compõe com as miudezas, as sutilezas e as “inutilidades”. O poeta invencionia em seus versos *uma menina avoadada* que está aberta para experimentar e compor com o inusitado, produzindo um canto que soava o movimento da infância. A menina em seu devir-selvagem brinca com o mundo dizendo:

Você brincou de mim que uma borboleta
no meu dedo tinha sol?
Você ia pegar agora
o que fugiu de meu rosto agora?

Na beira da pedra aquele cardeal,
Você viu?, fez um lindo ninho
escondido bem
para a gente não ir apanhar
seus filhotes, que bom.

Ó meu cardeal,
você não é um sujeito brocoió à toa!
Você é um passarinho de atravessado...
(BARROS, 2010b,p. 18-19)

Assim como *a menina avoadada*, as crianças da Turma da Mariposa brincavam com esta pesquisa com o propósito de compartilhar os cantos produzidos por elas no currículo-quintal investigado. Cantos que expressavam aquilo que afetava os corpos infantis em seu devir-selvagem. As expressões traziam vestígios da alegria de estar com o/a colega em uma brincadeira de massinha, em um voo e pouso da mariposa, em um pular de grilo, em um abraço, em um sorriso...

A atitude das crianças de utilizar o diário de pesquisa para registrarem suas ações no cotidiano escolar tornou-se um incômodo para as professoras Azula e Rosa. Houve momentos em que Azula ordenou que elas devolvessem para mim o

diário de pesquisa, dizendo que não poderiam ficar rabiscando nele porque isso poderia atrapalhar o meu trabalho. A professora me olhava esperando que eu fizesse algum tipo de sinal de aprovação à sua fala. Eu olhava para as crianças e sorria, como um sinal de que não havia problema em utilizar o diário. Em outras situações, eu dizia para as crianças que iríamos esperar um pouquinho para fazer o registro.

As atitudes de incômodo da professora Rosa em relação ao diário de pesquisa se deram nos seus primeiros meses lecionando para a Turma da Mariposa. Quando via e/ou escutava alguma criança solicitando o diário de pesquisa, mesmo em situações mais livres na rotina escolar, Rosa dizia que não era o momento para desenhar no caderno, mas de participar da aula. As crianças, geralmente, não se delongavam muito em seus registros no diário, gastavam entre 2 e 4 minutos. Percebi que a intenção delas era contribuir para a pesquisa registrando situações que ocorriam no dia, as quais, possivelmente, eu não teria condição de registrar. E realmente não tinha, como já citei a dificuldade de registrar tudo que acontecia no cotidiano escolar, no meu segundo dia de pesquisa na EMEI Aracuaã.

O incômodo da professora Rosa era tão evidente que ela chegava a comentar com as outras professoras da escola sobre essa apropriação, o que ficou perceptível no dia que a Turma da Mariposa apresentou o teatro *Cachinhos dourados* para suas famílias e outras turmas da EMEI Aracuaã. Após a apresentação, as crianças com familiares presentes na escola foram liberadas para irem embora para casa. Jasmim, Flora e Brisa foram as únicas que ficaram na escola esperando a van – o transporte pago por suas famílias – buscá-las no horário normal da saída da aula. Então, a professora Rosa decidiu ficar no pátio para as três meninas brincarem um pouco com os brinquedos. Flora pegou o diário de pesquisa que estava em cima da minha mochila, sentou no meio do lugar que havia acontecido o teatro e começou a registrar. Logo, Jasmim e Brisa se aproximam para observar a colega e iniciaram uma conversa sobre as partes da história *Cachinhos dourados* de que elas mais gostavam. É o que pode ser visto nos desenhos a seguir.

Imagem 11 - Cachinhos dourados



Fonte: Diário de pesquisa, 20 de junho de 2017.

Enquanto as crianças faziam os registros, Rosa conversava com professora de apoio à coordenação¹ sobre como eu não me incomodava com as crianças rabiscarem o diário de pesquisa. Ela descreve para a outra professora como as crianças, o tempo todo, querem o diário de pesquisa para desenhar, chegando a comentar: “Parece que não elas não se cansam”. A professora de apoio à coordenação, então, diz que se o caderno fosse dela não deixaria, pois “estavam estragando um caderno tão bonito!” As professoras olharam para as crianças fazendo um gesto de reprovação com a cabeça. Eu estava sentada entre as crianças e as professoras e a minha reação foi apenas dizer que se as crianças gostam de desenhar no diário de pesquisa, é porque elas querem expressar algo por meio dos desenhos. Rosa, com um sorriso que demonstrava alegria, disse que era

¹As escolas públicas de Educação Infantil do município de Belo Horizonte, comumente, possuem uma professora que fica à disposição das demandas de trabalho da coordenação pedagógica. Além de auxiliar a coordenação, essa professora faz substituição em sala de aula quando uma professora necessita faltar ao trabalho.

bom ter uma professora-pesquisadora nas escolas, “pois elas veem sentido em tudo”.

O incômodo das professoras aqui registrado denuncia as limitações produzidas pelas formas que compõem e estrutura o corpo adulto. Um corpo que aprendeu com os discursos produzidos e impostos por um sistema político e social dominante marcado por uma separação, uma divisão do mundo, como se houvesse o “mundo dos adultos” e o “mundo das crianças”. Essa separação subestima as crianças em suas potencialidades de estabelecer conexão com mundo e produzir outros modos de estar e agir nele. Os corpos adultos aprendem a valorizar uma racionalidade que restringe a produção de conhecimento em prol de uma manutenção hierárquica do sistema dominante vigente. Esses corpos vão se fechando, se formatando, o que dificulta criarem e invencionarem um canto composto pelas intensidades da infância. Já os corpos infantis em seu devir-selvagem estão abertos a experimentar um canto que expressa a infinitude da criação e da produção de outros modos de aprender e de compor com o mundo.

Certa vez, ao ver uma criança no pátio, na hora do recreio, com o diário de pesquisa nas mãos, Rosa fez o seguinte comentário: “Não tem jeito, as crianças vão mesmo rabiscar o seu caderno de pesquisa”. Respondi que os registros delas no diário se tornaram importantes para a minha pesquisa. Ela expressou um olhar de intrigada, mas não disse nada naquele momento.

A minha resposta à professora Rosa mostra vestígios de todo um processo que um corpo adulto de uma pesquisadora-professora sofreu quando se propôs a pesquisar a infância no currículo da Educação Infantil. Um processo doloroso fisicamente, pois, ao lidar com problemas no encontro com o desconhecido, forçava o pensamento, mesmo que momentaneamente, a criar e a invencionar sentidos. Esse processo provoca uma deformação do corpo, que desconfia, duvida e suspende as certezas de uma racionalidade de mundo para embarcar com disposição em uma aventura do aprender com as crianças.

Aprender com corpos quando se está a experienciar o seu devir-selvagem, pois o mundo “não existe fora de sua expressão” (DELEUZE, 2017, p. 371). Temos e vivemos em um mundo criado por uma história de uma sociedade capitalista, que controla e produz uma objetificação dos corpos. Mas podemos criar outros mundos dentro desse mundo. Mundos que são invencionados pelos corpos em devires agenciados ao movimento da infância, que experimentam e experienciam o acaso, o

desconhecido e o inusitado. Mundos que produzem cantos que expressam as forças da natureza, as potencialidades de ter um corpo que se afeta e se permite vivenciar o imprevisível.

No decorrer da investigação com a Turma da Mariposa, Rosa foi mostrando que seu corpo estava sofrendo aberturas quando se interessou em agregar ao portfólio da turma alguns registros de fotos e áudios feitos para esta tese. Essas aberturas evidenciam que a professora se afetou por algo na relação entre as crianças e esta pesquisa. Deleuze (2017, p. 240) explica que um corpo tem uma “infinidade de maneiras” de ser afetado. Nessa infinidade, quando um corpo se permite experimentar o mundo para invencionar outros mundos, produz modos de aprender que afirmam a vida. Assim, Rosa, em sua maneira de vivenciar um corpo que estava se abrindo para um aprender com as crianças, pedia para enviar as fotos que eu tirava da Turma da Mariposa. Quando escutava algo que despertava a sua atenção na fala das crianças, perguntava se eu havia gravado para ela poder registrar no seu diário de bordo e depois fazer os relatórios das crianças.

Segundo Deleuze (2017, p. 365), “a expressão se instala no coração do indivíduo, no seu corpo e na sua alma, nas suas paixões e nas suas ações, nas causas e nos seus efeitos”. Assim, o indivíduo é “como centro expressivo” (DELEUZE, 2017, p. 365). As matérias de expressão são forçosamente apropriativas e “constituem um ter mais profundo que o ser. Não no sentido em que as qualidades pertenceriam a um sujeito, mas no sentido em que elas desenham um território que pertencerá ao sujeito que as traz consigo ou que as produz” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 130).

A partir dos registros, percebi que as crianças tinham muito a dizer sobre como vivenciavam o currículo-quintal. Em seu devir-selvagem, elas também tinham muito a dizer por meio de seus traços sobre como experienciavam as intensidades da infância, relações que desenhariam o território curricular da Turma da Mariposa. Um território onde eram cultivados os risos, as conversas e as brincadeiras com o/a amigo/a.

5.2. O riso: a sonoridade da infância

Os sons dos risos percorriam os corredores da EMEI Aracuã compondo uma aritmia musical. Uma composição com uma desordem rítmica que ia entrelaçando

os espaços-tempos em que os corpos infantis, embalados no movimento do devir-selvagem, experienciavam as intensidades da infância. Movimento que busca o inominado, o larval, os ínfimos das coisas, possibilitando os corpos invencionar outros modos de estar no currículo-quintal: tornar-se bruxas, feitiçeras, fadas, astronautas, monstros, heróis, cachorro, leão etc., em aventuras que levam a caçar e a cavar os achadouros de infância.

O entrelaçamento dos espaços-tempos criava portais no território curricular que permitiam às crianças se lançarem para fora dos espaços que exigiam um controle do corpo infantil. Os portais apareciam em qualquer lugar e momento: na sala de aula durante a atividade, na fila para o refeitório da escola, no percurso de uma sala a outra. A travessia das crianças nesses portais era geralmente marcada por uma sinfonia de risos em tons fracos ou fortes que expressavam o movimento da infância escondida nos achadouros.

Carneiro e Paraíso (2018, p. 1017) descrevem que o riso produz uma inquietude que, vez ou outra, arranca o corpo de um espaço produzindo um “intervalo” ou um “corte” em seu movimento. Um corte nas formas que limitam o corpo, possibilitando-o experimentar uma força que faz compor o movimento da vida com as intensidades do mundo. Uma composição que invencionava um aprender com o corpo, as expressões que surgem dessa composição.

O riso era a expressão de alegria do real cotidiano escolar da Turma da Mariposa; o riso era os sons que os corpos infantis exprimiam enquanto experienciavam um cotidiano cheio de invencionices e fabulações que permitiam estar naquele ambiente escolar de outras maneiras. Larrosa (2015, p. 178) defende que o riso isola o convencionalismo, questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem, polemiza com o sério, essa “linguagem elevada que pretende envolver o mundo e compreendê-lo e dominá-lo”. O sério que moraliza o mundo em prol de uma visão de mundo, dogmatizando as verdades e controlando os corpos.

O riso funcionava, também, como uma força que irrompia nos corpos infantis, tirando-os momentaneamente das atividades que provocavam exaustão, diminuição de energia, como ficar um período de tempo sentado copiando palavras do quadro branco em folhas de papel. O riso era um dos ritmos do canto da Turma da Mariposa anunciando que os corpos infantis, enquanto experimentavam as forças do devir-selvagem, vivenciavam em plenos voos e pousos os espaços do currículo-quintal e cultivavam os bons encontros, as alegrias. Encontros que favoreciam o aumento na

potência de ação dos corpos infantis; potência que possibilitava os corpos experimentar outros modos de aprender por meio das invenções do movimento da infância agenciado às forças do devir-selvagem.

Segundo Paraíso (2019, p. 132), a força do riso “abre possibilidades, proporciona agenciamentos, potencializa, desconecta, inquieta”. Essa força se torna “um destruidor de formas”, por isso o riso é “a resistência de quem não aceita ser devorado(a)” (PARAÍSO, 2019, p. 132) por um sistema que torna o corpo um objeto para alcançar um ideal. Como resistência, o riso “pode nos ajudar na batalha que travamos contra as formas e entre as forças para os corpos dissidentes possam caminhar e compor e sorrir e performar e dançar e viver um currículo” (PARAÍSO, 2019, p. 132).

Geralmente, o riso incomodava as outras professoras da EMEI Aracuã. No refeitório, conversei com a professora de Artes. Ela comentou que a Turma da Mariposa “é agitada” e “faladeira”, “conversam e perguntam demais”. Percebi um tom de reprovação e de incômodo na fala dela com o barulho que as crianças da Turma da Mariposa produziam no refeitório. A professora ressaltou que essa turma quase não ficava em silêncio.

O silêncio das crianças em ambiente escolar está ligado à ideia de uma escola como um espaço para o treinamento de responder a perguntas, principalmente as feitas pelo/a professor/a. Ao serem treinadas/condicionadas por uma pedagogia de perguntas e repostas, as crianças reforçam em seus comportamentos a supremacia da voz do/a professor/a no currículo (PACHECO; PARISOTO, 2015). Essa supremacia apaga a possibilidade de que as vozes das crianças possam soar entre os espaços que compõem o território curricular, anunciando, nos embalos dos voos e pousos, outros modos de aprender que escapam ao controle predeterminado de uma pedagogia que prioriza perguntas e respostas. O silêncio, nessa circunstância, amordaça o movimento da infância.

Amana, porém, mostrou que o silêncio pode ocupar outro lugar no território do currículo investigado. Quando percebia que o gravador de voz estava próximo, ela fazia questão de ficar em silêncio. Amana, em seu devir-selvagem, expressava risos sem emitir sons e conversava por gestos. O corpo da menina expressava uma sonoridade que era imperceptível aos ouvidos, mas contagiavam o meu corpo. O silêncio em meio a tantos sons se tornava um disparador de alegria. Assim, o lugar do silêncio no currículo-quintal era transfigurado por Amana no movimento das

invencionices da infância, tornando-se uma música que pulsava em afirmação à vida.

O canto da Turma da Mariposa, nos movimentos de arritmia dos risos, estava muito presente nos áudios que as crianças gravaram durante as duas semanas que estiveram com o gravador no ambiente escolar. A intenção dessa estratégia metodológica era de que compartilhassem de maneira livre informações para a produção desta pesquisa, uma vez que elas demonstraram interesse também nos registros por áudio.

As gravações dos áudios aconteceram em momentos inusitados e de maneiras inesperadas na rotina escolar. Brisa foi a criança que mais se interessou em utilizar o gravador. A menina corria pelo pátio da escola gravando o som da sua voz compondo com o vento. Essa composição entre voz e vento parecia “uma dança de notas musicais” que faziam piruetas no ar em altas velocidades.

Brisa em seu devir-selvagem improvisava sons, testava a sonoridade das letras, fazia as sílabas vibrarem parecendo que queria revelar “os clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras” (BARROS, 2008, p. 21). O poeta Manoel de Barros também gostava de ir atrás “dos clamores das palavras”. Para isso, ele “escovava as palavras”, iguais os arqueólogos escavam os ossos, com o objetivo de escutar o primeiro esgar de cada uma, “escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos” (BARROS, 2008, p. 21). Brisa “escovava as palavras” com a força da velocidade do vento experienciando um aprender que inventava outros modos de vivenciar a sonoridade das letras.

“Improvisar é ir ao encontro do Mundo, confundir-se com ele” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 123). É percorrer o trajeto costumeiro em um “fio de uma cançãozinha” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 123). Ou seja, caminhar em “linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro [...] enxertam-se ou se põem a germinar ‘linhas de errâncias’, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 123). Linhas que se põem a vibrar, a estremecer com as invencionices do movimento da infância que atravessa o corpo, abrindo-o para outros modos de recompor com o mundo.

No fio de uma cançãozinha, no embalo dos risos, as crianças da Turma da Mariposa iam germinando movimentos, volteios, sonoridades que as levavam a alçar “voos e pousos”, que as permitiam transver e experimentar, mesmo que por um

instante – o tempo da aventura –, os espaços organizados de poder no território do currículo. A escola torna-se um lugar para ser desbravado no dos corpos infantis, um lugar em que se possa ser afetado e se afetar nas interações com o outro com o objeto, com a arquitetura da instituição escolar, com os imprevistos etc.

Nos áudios, os sons produzidos pelas crianças expressavam a alegria sempre em destaque, audível. Mas junto como esses sons vinham os ruídos quase inaudíveis de frases que impunham controles sobre os corpos infantis: “não pode correr!, você vai cair e machucar”; “vocês têm que ficar em fila para irem para sala de aula”; “não está na hora de brincar, mas na hora de aprender as letras do alfabeto”. Frases ditas pelas pessoas adultas que trabalhavam na escola. Havia também frases que expressavam a tristeza: reclamações de uma criança em relação a outra, choros, desentendimentos no momento de brincar etc. Era visível que as crianças queriam compartilhar com esta pesquisa/pesquisadora aquilo que produzia alegria em seus corpos. Assim como mostra Rudá, que pegou o diário de pesquisa para registrar o trajeto que ele fez brincando com os colegas durante o recreio:

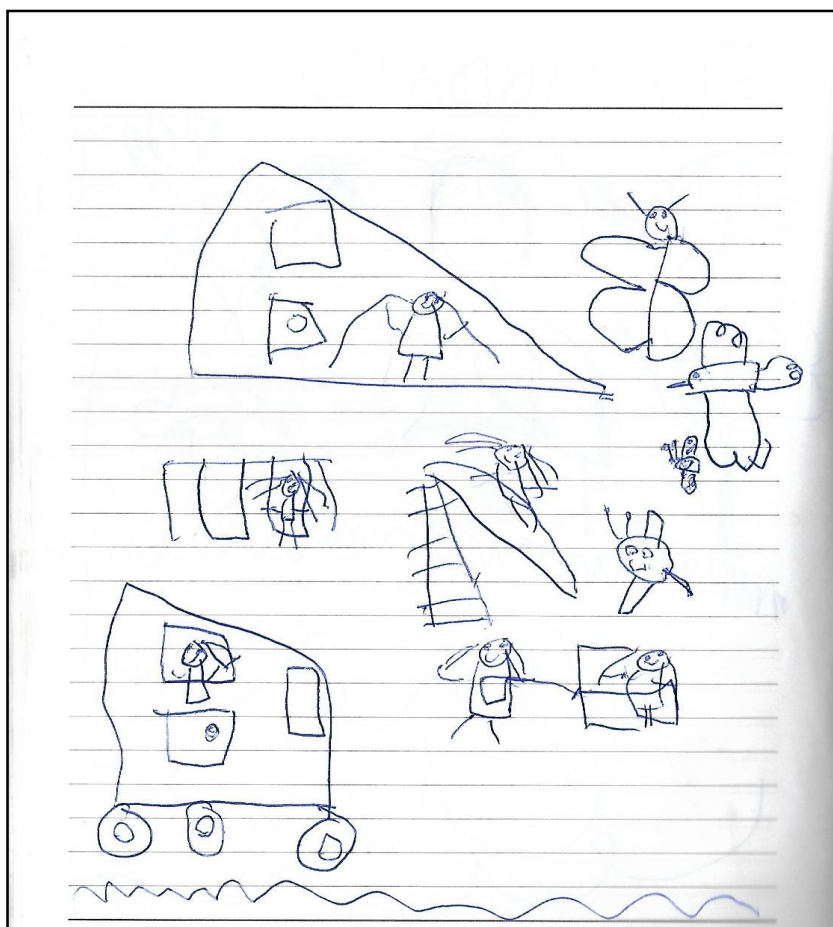
Imagem 12 - O brincar de Rudá



Fonte: Diário de pesquisa, 1 de junho de 2017.

Flora também fez um registro das brincadeiras no recreio de que ela mais gostava. Enquanto registrava no diário de pesquisa, ela dizia que contaria para as pessoas da faculdade onde eu estudava que na EMEI Aracuã o local preferido dela era o parquinho, porque lá podia brincar com as borboletas, ver passarinhos voando, sentir o vento batendo no corpo, ficar cega com os raios de sol, tentar voar com o impulso do balanço, brincar de casinha e de motorista.

Imagem 13 - O brincar de Flora



Fonte: Diário de pesquisa, 20 de outubro 2017.

Os registros das crianças no diário de pesquisa eram mais que uma representação do cotidiano. Eram matérias de expressão que produziam os traços do território do currículo-quintal. Traços que deixavam vestígios de alegria e eram espalhados por toda parte, contagiando a todos que se permitiam sentir as intensidades da infância, do mesmo modo que alguém se permite sentir o frescor do vento penetrando em cada poro da pele em um dia quente.

Havia também vestígios de alegria quando as crianças cantavam. Certa vez, o canto da Turma da Mariposa fazia um pot-pourri da música infantil *Meu pintinho amarelinho* com o pancadão do *funk*. A pesquisadora Camila Campos (2018), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC) – mesmo grupo de pesquisa do qual faço parte –, em sua dissertação de mestrado sobre o currículo com música, observa que se o currículo estiver tomado pela força e pelo desejo das crianças, todas essas músicas cabem em seu território, pois um “currículo-musicado” é “sensível à disputa de expressividades, o currículo dança! É um espaço onde outros possíveis são inventados, encontros saboreados, afectos produzidos, outros sons são experimentados e saberes são produzidos” (CAMPOS, 2018, p. 87).

Toriba, por três dias diferentes, em tons fortes e com muita euforia, no pátio da escola, no intervalo de uma atividade e na sala de aula, gravou a música *Meu pintinho amarelinho*. O menino gostava de ouvir a sua voz no gravador de áudio e se divertia ao cantar e dançar. Enquanto ele cantava e dançava, as crianças que estavam ao seu redor entravam no ritmo dos *pés ciscando ao chão*. Os adultos observavam as crianças expressando sorrisos e aplausos.

Já Anahí, Brisa e Sol preferiam se esconder debaixo da mesa para gravar, entre gargalhadas e vozes em tons baixos, as músicas proibidas no ambiente escolar, como o ritmo do *funk*. As meninas adoravam cantar a música *Olha a explosão* (MC Kevinho) – “Quando ela bate com a bunda no chão...” (trecho da música) – e *Show das poderosas* (Anitta) – “Prepara que agora é a hora/Do show das poderosas/ Que descem e rebolam/ Afrontam as fogosas/ Só as que incomodam...” (trecho da música). Elas se escondiam porque sabiam que um adulto poderia repreendê-las.

Campos (2018, p. 69) ressalta que o *funk* é “um ritmo que ao mesmo tempo que captura corpos pela sua batida, também afasta pelas suas letras”. Letras com linguagens obscenas que fazem a maioria dos adultos repreender as crianças quando cantam, principalmente, crianças pequenas em uma instituição de ensino. Por isso, Anahí, Brisa e Sol com seus corpos em devir-selvagem, no ritmo da batida envolvente do *funk*, se escondiam em achadouros para não serem ouvidas por adultos, tornando esse momento no currículo-quintal uma situação que lhes dava alegria por estarem fazendo algo proibido na escola, enfrentando uma norma que não permitia o ritmo do *funk*.

Deleuze e Guattari (2017, p. 127) descrevem que há o território “a partir do momento em que há expressividade do ritmo”, ou seja, “é a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território”. O território é constituído ao mesmo tempo que são produzidas ou selecionadas as “qualidades expressivas” ou as “matérias de expressão” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 129) que o compõe: formas que emergem do caos criando configurações, composições, sentidos. Assim, a infância no currículo-quintal produz uma linguagem que invencionaria outros modos de perceber o currículo que subverte os limites do dizer, produzindo situações inusitadas, gerando arritmias que criam um território curricular “vibrátil” (ROLNIK, 2016, p. 7) isto é: um território sensível aos efeitos dos encontros dos corpos em seu poder de afetar e serem afetados, produzindo uma possibilidade de escuta, não daquilo que é possível ouvir, que diz respeito aos objetos e as coisas, mas de uma escuta que tem a ver com as forças do devir, uma espécie de devir-pássaro que entoia em seu canto, em seus voos e pousos, a (po)ética da infância, como mostro a seguir.

5.3. A (po)ética da infância em devir-pássaro

Manoel de Barros achava que “os passarinhos são pessoas mais importantes do que aviões. Porque os passarinhos vêm dos inícios do mundo. E os aviões são acessórios” (BARROS, 2018, p. 26). Os pássaros nas poesias de Barros são a potência da transformação do som, “a pura inauguração de um outro universo. Que vai corromper, irromper, irrigar e recompor a natureza” (BARROS, 2018, p. 23). Ou seja, é um exercício de mudança incessante, um devir, como o poeta descreve abaixo:

[...]
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.

Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por
aí a desformar.
(BARROS, 2016, p. 55)

“Desformar o mundo” em um devir-pássaro é compor o som com as intensidades da infância. A infância que canta e faz poesia, já que “quando as aves falam com as pedras e as rãs com as águas – é de poesia que estão falando” (BARROS, 2016, p. 58). Cantar para aumentar a capacidade de agir de um corpo e entrar em devir, uma velocidade de conexão ou, nos termos de Barros, conectar as “peças deslidas” em uma nova composição inusitada.

As crianças da Turma da Mariposa quando se deparavam com o inusitado no currículo-quintal produziam cantos que expressavam as sutilezas de um corpo em seu devir-selvagem experienciando movimentos que lhe possibilitavam “transver o mundo”. Transver aquilo que limita o pensamento para conectar as “peças deslidas” do mundo em uma composição com as intensidades da infância que faz a vida pulsar. Assim, ao se lançarem em voos e pousos com a mariposa, o sol, a chuva, os monstros, as fadas, no embalo arrítmico dos risos, elas invencionam uma (po)ética no território do currículo.

Toda poética instaura uma ética. Uma ética de vida, de um modo de olhar o mundo. Manoel de Barros disse que a poesia “não é para compreender, mas para incorporar” (BARROS, 2016, p. 43). Incorporar no sentido de experimentar o impulso criador que faz o mundo se mover e se transmutar em infinitos mundos; infinitos modos de existir.

Uma ética tem a ver com experimentação dos corpos, “uma composição das velocidades e das lentidões, dos poderes de afetar e de ser afetado” (DELEUZE, 2002, p. 130) de cada corpo. Para cada corpo, “essas relações e esses poderes possuem uma amplitude, limiares (mínimo e máximo), variações ou transformações próprias” (DELEUZE, 2002, p. 130) que o faz selecionar no mundo o que lhe reagirá de modo positivo e de modo negativo, ou seja, “quais são os seus alimentos, quais são os seus venenos” (DELEUZE, 2002, p. 130). Os corpos infantis em seu devir-selvagem no território do currículo-quintal da Turma da Mariposa estabeleciam relações com o mundo por meio dos movimentos que possibilitam invencionar o mundo como os passarinhos das poesias de Manoel de Barros, que entoam em seus assobios, voos e pousos as cantigas de um mundo em que “as coisas sem importâncias são bens para a poesia” (BARROS, 2019, p. 19).

Lembro-me de um dia em que as crianças Porã, Raoni, Sol e Estrela, em cima das cadeiras, espiavam pela janela da sala de aula o terreno baldio com uma casa velha, que fazia divisa com o muro da escola. Elas fabulavam que nesse lugar

morava uma bruxa que gostava de crianças, mas não gostava de sair de casa durante o dia por causa do sol. A bruxa gostava da noite, porque todos dormiam e ela fazia o que queria. Ela pulava o muro da escola para brincar com os brinquedos do pátio, os velotróis e as bolas. Raoni afirmou que o chapéu que estava na mesa da professora Rosa uns dias atrás tinha sido esquecido pela bruxa. Porã dizia que em alguns dias era possível escutar as gargalhadas da bruxa durante a aula. Sol e Estrela olhavam com atenção para os colegas. Sol perguntou para eles o que a bruxa estaria fazendo naquele momento. Os meninos riram. Porã respondeu que a bruxa estaria treinando feitiços. Estrela respondeu que achava que ela estava dormindo para poder brincar durante a noite. Enquanto eu escutava a conversa das crianças, Raoni e Estrela pediram o diário de pesquisa para fazer um registro da casa da bruxa.

Fabulações que eram produtoras de uma realidade. Uma experimentação no real que permita a todos entrar em um devir-pássaro. Um devir em que experienciava “o tempo flutuante sem pulso” (BOGUE, 2011, p. 27), em um espaço que era possível criar vida, ou seja, abrir à vida para novas possibilidades de mundo. Vida que extravasa as intensidades da infância. Um devir que permite criar um olhar que tateia as infirmitades do mundo como o poeta Manoel de Barros mostra em seus versos a seguir:

Por viver muitos anos dentro do mato
moda ave
O menino pegou um olhar de pássaro —
Contraíu visão fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas
por igual
como os pássaros enxergam.
As coisas todas inominadas.
Água não era ainda a palavra água.
Pedra não era ainda a palavra pedra.
E tal.
As palavras eram livres de gramáticas e
podiam ficar em qualquer posição.
Por forma que o menino podia inaugurar.
Podia dar às pedras costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era
só abrir a palavra abelha e entrar dentro
dela.
Como se fosse infância da língua
(BARROS, 2015, s.p.)

Um corpo que entra em um devir-pássaro experiencia o fluxo de criação, em vez de fazer o corpo reviver o real o faz vivenciar o possível. Vivenciar aquilo que “existe em potência, mas não em ato” (SCHÖPKE, 2010, p. 40). Os corpos infantis da Turma da Mariposa em um devir-pássaro contraíam uma “visão fontana” que abriu o território do currículo para os possíveis caberem nele.

Cavar os achadouros de infância no currículo-quintal com as crianças da Turma da Mariposa foi traçar um plano de fuga para sair de um espaço inerte do conhecimento, deslocar as referências de uma visão de um mundo pronto e acabado, para se aventurar em outros espaços que era possível entoar um canto da infância entre voos e pousos da Mariposa. O canto da Mariposa é uma intervenção sobre o corpo, que em um devir-pássaro arranca uma qualidade e uma expressividade, como quem libera uma potência, uma alegria, um afeto ativo, mobilizando as forças que o compõe para que o corpo pudesse criar, à medida que era capaz de mobilizar forças em torno de si para invencionar um novo mundo. Aprendi com as crianças envolvidas na pesquisa aqui apresentada que criar novos habitats para nós é criar novos ethos, novos mundos, em um devir-pássaro. Um devir que compõe um canto que afirma a vida.

INFANCIAR, POETIZAR, SELVAGEAR, CANTAR E CONTAGIAR NO CURRÍCULO E NA VIDA

Ao finalizar esta tese, na qual investiguei o devir-selvagem da criança na Educação Infantil, mostrando o que pode a infância em um currículo-quintal onde tudo acontece, tudo pode acontecer, me dou conta de que ela pode ser lida como um canto. Um canto como os cantos das crianças que aqui foram cartografadas e que reverencia a vida. Um canto que reverencia o currículo em suas “possibilidades” (PARAÍSO, 2011). Um canto que exprima, aja e produza uma poética, em que as expressões não representam uma coisa, nem correspondam a algo, mas que mostram uma invenção da vida que permita um aprender com as intensidades do mundo. Aprender por meio de agenciamentos e composições. É na conexão e acoplamentos que se produz e se aprende. No currículo-quintal da Turma da Mariposa, o aprender era germinador de devires e de vida. Vida que irrompia, resistia e ocupava os espaços formatados do território do currículo com o desejo de produzir outros modos de estar e agir no mundo em que se possa *con-viver* com alegria e experimentar, em um currículo-quintal que está aberto ao acontecimento e à poética da infância.

A (po)ética da infância é o movimento que permite criar buracos na estrutura do conhecimento, fazendo o desejo, anteriormente condicionado e canalizado, vazar para produzir, experimentar, experienciar com o corpo as forças que “desformam o mundo” nas palavras do poeta Manoel de Barros (2016). Nesse movimento, o corpo não gira mais em torno de seu eixo, nem de outro corpo maior – um corpo dominador. Ele passa “entre” esses corpos maiores, criando uma linguagem que é constituída pelos fluxos, pelos movimentos que não se deixam aprisionar, mas que abrem para outros possíveis. Ao acreditarmos que somos possibilidade de invenção e que é possível viver de uma maneira inventiva, então poderemos estabelecer outros modos de pensar a educação e, conseqüentemente, o mundo.

Aprendi com esta tese, e todas as relações que foram estabelecidas durante seu processo, que o mundo somente pode ser produzido pelas pessoas que dele fazem parte. E “acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele” (DELEUZE, 2010, p. 218). Aprendi, também, que “acreditar no mundo significa principalmente suscitar

acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos” (DELEUZE, 2010, p. 218). Temos que experimentar o mundo em vez de significá-lo, de representá-lo e de interpretá-lo. “É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e de povo” (DELEUZE, 2010, p. 218). A partir do momento em que tentamos criar, estamos fabulando outros espaços-tempos para a educação.

Kohan (2019), ao pesquisar e escrever uma “biografia filosófica” do educador Paulo Freire, mostra que a educação não pode ter somente a função de explicar o mundo e ser um instrumento para aceitação do mesmo, mas tornar-se uma dimensão filosófica e política que seja “libertadora” (KOHAN, 2019, p. 59). Uma educação que possibilita a problematização do mundo e da vida, forçando o pensamento a criar sentidos outros. Sentidos que afirmam a curiosidade, a alegria e a criação. Porém, vivemos hoje uma crise na educação em que tenta silenciar, amordaçar, a função social e política da escola pública.

A filósofa política Hannah Arendt (2016), ao discutir a crise na educação, os modos de ensinar e aprender, no contexto contemporâneo da política no final de 1950, que se faz tão atual, mostra que vivemos em uma sociedade em que o espaço público, o conjunto de instituições políticas e leis, está continuamente sendo transformado e/ou destruído por circunstâncias e interesses privados e imediatos de alguns poucos. Interesses que priorizam, de modo geral, as atividades do trabalho para um consumo material e ideológico, que provoca uma alienação e uma mecanização do corpo. Interesses que excluem a todos/as a terem igualdade aos direitos, de usufruírem uma educação transformadora, democrática, de qualidade e pública. Isso porque a partir do momento em que todos/as têm uma igualdade, numa dimensão pública, o mundo se torna um espaço pensado para um bem comum, para uma coletividade.

Arendt (2016, p. 238) discute que a escola é a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. Desse modo, a crise da educação contemporânea tem a ver com a dificuldade da escola em desempenhar sua função mediadora entre os espaços de domínio privado e público. Uma função que está relacionada diretamente à dificuldade do ser humano para cuidar e

transformar o mundo de modo que aja uma liberdade e igualdade política que inclua a todos. Arendt (2016, p. 247) nos lembra que a educação é, também,

onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-la de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Um mundo comum para todos/as, em que se possa ter aberturas para a renovação, a novidade como criação. Para Arendt (2016), a relação humana com o mundo, mediada pela educação, não pode estar dada de antemão, mas tem que ser tecida com as crianças, ou seja, tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo, no qual vêm à luz novos seres humanos.

Uma renovação que, como compreendo nesta tese, surge do movimento do devir-selvagem das crianças. Um devir que as permite experimentar o mundo sem se aterem às significações, às representações já dadas e prontas que compõem o mundo e o transforma em um espaço excludente. Uma experimentação que nos ensina que a vida pode ser invencionada, possibilitando-nos outros modos de existências que surgem por meios das intensidades da infância.

Assim, mostro nesta tese que o devir-selvagem da criança na educação é o movimento que “instala-se uma agramaticalidade quase insana, que em poema o sentido das palavras. Aflora uma linguagem de defloramentos, um inauguração de falas” (BARROS, 2017, p. 66). Esse inauguração abre o território curricular para os movimentos de outros devires que invencionam um currículo-quintal entre voos e pouso. Esses movimentos possibilitam os corpos se afetarem com forças que fazem dizer sim ao acaso, ao imprevisto, à multiplicidade e ao imperceptível, criando outros modos de aprender.

Exponho também nesta tese que invencionar um currículo-quintal é vivenciar um brincar, em seu território, que desloca o corpo infantil em devir-selvagem por trilhas, caminhos, entre espaços-tempos, que levam aos achadouros de infância. Um brincar que é produzido no encontro com o acaso. “Corpos que entrechocam, se cortam ou se penetram” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 78), e o efeito desse encontro é incorporal. Ou seja, que “todos esses corpos a corpos se elevam uma espécie de vapor incorporal que não consiste em qualidades, em ações e paixões [...], mas resultados dessas ações e paixões”, que são “puros acontecimentos

incorporais” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 77). Logo, o brincar-acontecimento é o movimento do *selvagear* o território do currículo por meio da curiosidade de um corpo infantil que vivencia outros modos de aprender no encontro com o imprevisto.

Um selvagear que contagia os corpos infantis a evocar um canto cheio de espontaneidade, leveza e invencionices. Corpos que, ao *cantarem*, emanam uma sonoridade arrítmica do movimento da infância no território do currículo-quintal. Movimento que expressa um *poetizar* da vida na educação. Um poetizar que possibilita a experiência do vivido e vivível, dimensionado a vida pelos afetos. Isto é: uma vida em que seja possível vivenciar encontros que aumentam a potência de agir do corpo e de desviar daquilo que provoca a tristeza, que diminui a potência de agir.

O canto da infância no território do currículo afeta também os corpos adultos, mesmo que seja algo momentâneo. Durante o desenvolvimento desta pesquisa com a Turma da Mariposa, senti a força desse canto atravessar meu corpo de pesquisadora, tirando-o de um estado de comodidade do pensamento, fazendo aprender que para transformar a situação política em que vivemos temos que criar, invencionar outros caminhos, principalmente na educação, que nos leva a lutar pelo espaço público em que se tenha igualdade e liberdade política para viver uma vida com amor, espanto, invencionices, respeito com o mundo e com todos/as. Percebi, também, que a força do canto irrompia os corpos das professoras da Turma da Mariposa, causando aberturas para experienciar com as crianças as intensidades do movimento da infância no currículo-quintal. Movimentos que permitiam a esses corpos adultos que olhassem e sentissem que a educação pode ser experimentada por meio das invencionices, das multiplicidades e da possibilidade de renovação do mundo.

A infância sendo força de criação nos permite pensar em um mundo que possamos transmutá-lo. Nós, adultos, principalmente, os/as profissionais que estão relacionados diretamente às crianças, podemos aprender com elas que o mundo pode ser vivido na intensidade de um mundo novo. Isso me faz lembrar uma passagem do livro *O mundo de Sofia*: “Para as crianças, o mundo – e tudo o que há nele – é uma coisa nova; algo que desperta a admiração. Nem todos os adultos veem a coisa dessa forma. A maioria deles vivencia o mundo como uma coisa absolutamente normal” (GAARDER, 1995, p. 30), acostumando-se com as evidências que são postas no mundo. Percebi que, à medida que vamos

acostumando com as coisas do mundo e seus clichês, diminui-se a capacidade de criar algo novo, de acreditar e desejar outros possíveis.

Assim, as pessoas— os adultos— vão perdendo a capacidade de admirar o mundo como algo novo. Essa infância atemporal é enterrada dentro de nós como nos achadouros do poeta Manoel de Barros. A infância, quando escondida nos achadouros, abandona seu princípio criativo, se fixa numa forma definitiva, numa imagem estável e acabada, cortando as asas da invenção e da criação, perdendo seu movimento.

Deleuze e Guattari (2011a, p. 158) dizem que “[...] nenhuma sociedade pode suportar uma posição de desejo verdadeiro sem que suas estruturas de exploração, de sujeição e de hierarquia sejam comprometidas”. Então, cabe a cada um de nós inventar sua linha de fuga e, para isso, precisamos traçá-las em uma experimentação-vida. Deleuze e Parnet (1998, p. 49) afirmam que “só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada”, ou seja, inventar mundos não por negar este mundo que vivemos, mas por saber que não há mundos prontos e os prontos estão esgotados.

Podemos, então, inventar o mundo por afetos. Por um amor que “é uma ação. É ativo” (CORAZZA, 2005, p. 123). Afirmando-se como força contra as forças que querem nos assujeitar. Arendt (2016, p. 247) ainda nos lembra que a “educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vida dos novos e dos jovens”.

Kohan (2019, p. 123) afirma também que “educar é um ato amoroso”. Um amor que é “força vital pelas pessoas, mas também pelo mundo, pela vida, pelo lugar que se ocupa quando se educa. Amor político, de viver a vida para expandi-la e nunca para reduzi-la” (KOHAN, 2019, p. 123). Um amor que impulsiona vivenciarmos e experimentarmos os movimentos de um devir-selvagem da criança na educação, com a intenção de criar aberturas no território do currículo para as forças do novo, da criação de sentidos outros para o mundo em que promova a multiplicidade, a liberdade e a igualdade de política, de viver uma vida com amor.

Então pergunto para nós, adultos, principalmente os/as profissionais da
educação:

Nós amamos o mundo?

Nós amamos a vida de tal modo que possamos infanciar a Educação?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A infância analisa a educação básica. **Revista EducationActaScientiarum**, Maringá, v.35, n.2, p. 293-300, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20639/pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 52-75.

BARROS, Manoel de. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas para as crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2010a.

BARROS, Manoel de. **Compêndio para uso de pássaros**. 2.ed. São Paulo: Leya, 2010b.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão**. 2. ed. São Paulo: Leya, 2010c.

BARROS, Manoel. **Escritos em verbal de ave**. Lisboa: Leya, 2011.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015a.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a.
- BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016b.
- BARROS, Manoel de. **Poemas concebidos sem pecado e Face imóvel**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016c.
- BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.
- BARROS, Manoel. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BELO HORIZONTE. **Proposições curriculares para a Educação Infantil: fundamentos**. In: MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva. (org). Desafios da Formação vol. 1. Belo Horizonte: SMED, 2014.
- BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DAS, Susana Oliveira (org.). **Conexões: Deleuze e vida e fabulação e...** Petrópolis: De Petrus; Brasília: CNPq; Campinas: ALB, 2011. p. 17-35.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- CAMPOS, Camila Amorim. **Currículo com música: normaliza ou faz dançar?** Belo Horizonte. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- CARNEIRO, Gláucia Conceição; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.13, n.3, p. 1003-1024, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12109>> Acesso em: 10 ago. 2019.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Corazza. Diga-me com quem um currículo anda e te direi que ele é. In: CORAZZA, Sandra (org.). **Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Dossia, 2013.

COSTA, Luciano Bedinda. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n.2, p. 66-77, maio/ago. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: Logique de la sensation**. Paris: La Vue le Texte, Édition de la différence, 1981.

DELEUZE, Gilles. **Cinema I: A imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... *In: Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 5-226, jul./dez. 2002.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.2. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.3. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Letra J de Joie. *In: **Abecedário de Gilles Deleuze***.1994.

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

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**:da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**:nascimento da prisão. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GAVIOTACONTAGE, Daniel. **Poética do deslocamento**: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem. Rio de Janeiro: NEFEI, 2017.

GOMES, PaolaBasso Menna Barreto. Devir-animal e educação. **Revista Educação e Realidade**. v. 27, n. 2, p. 59-66, jul/dez. 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HISSA, Cássio E. Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar**:um campo de subjetivação na infância. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre,v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002.

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica, Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v.13, n.3, p. 373-382, 2000.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Rev. Psicologia em Estudo**,Maringá, v.6, n.1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson Pioneira,1998.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter O. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. 2004. 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Porto Alegre, RGS, 2008. 418f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2008.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre a educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORICONI, Italo. Poesia do aquém. *In*: BARROS, Manoel de. **Poemas concebidos sem pecado e Face imóvel**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

ORLANDI, Luiz B. L. **O pensamento e seu devir criança**. 23 jun. 2017. Disponível em: <<https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2017/06/23/o-pensamento-e-seu-devir-crianca/>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. Entre raízes e radículas. O que se passa no currículo escolar. **Espaço Currículo**, v.8, n.3, p. 356-363, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 1 nov. 2016

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p.159-178,

set./dez. 2016. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das letras, 1995, p. 167-182.

PACHECO, Eduardo Guedes; PARISOTO, Bruno. Por uma pedagogia do silêncio. *In*: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE DA FUNDARTE. III Seminário dos grupos de pesquisa da UERG/Montenegro. Porto Alegre: Fundarte, 2015.p. 265-271.

PAGNI, Pedro Ângelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. *In*: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso. (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. 3 ed. Marília: Poësis, Cultura Acadêmica, 2010.v. 1, p. 1-15.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Rev.Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 277-293, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Rev.Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.40, p. 591-609, 2010.

PARAÍSO, Marlucy. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. *In*: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo e possibilidades de aprender. *In*: LEITE, C. *etal.* (org.). **Políticas, Fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.p. 147-160.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Rev. Educação**, São Carlos. v.38, n.1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.17, n.33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Uma vida de professora que forma professoras/es e trabalha para o alargamento do possível no currículo**. Curitiba: BrazilPublishing, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Cultura e Diferença: “Gabriel e eu” ou “o amor é o signo”. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia (org.). **Pesquisas em Currículos e Culturas II**. Curitiba: BrazilPublishing, 2019a. (No prelo).

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Pensar é estar doente dos olhos. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.p. 327-346.

PINAZZA, Mônica Appezzaro; SANTOS, Maria Walburga. Crianças, educação infantil e obrigatoriedade. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (org.). **Educação Infantil**: a luta pela infância. Campinas: Papyrus Editora, 2018.p. 109-124.

PRISZKULNIK, Léia. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 5, n.1, p. 72-77, 2004.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2020.

ROSÁRIO, Selma Eschenazido. **Brincar de viver**: experimentações entre Winnicott, Deleuze e Guattari. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ROY, Kaustuv. Gradientes de intensidade: espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 89-107, jul./dez. 2002.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHÖPKE, Regina. **Dicionário filosófico**: conceitos fundamentais. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara. G. Z. F. O cotidiano escolar como laboratório de existência: lugar de criação, experimentação e invenção. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. p. 415-422, set./dez. 2016.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2.ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+ Deleuze. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n. 2, p. 47-58, jul./dez. 2002.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio Janeiro: Sinergia, 2004.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

Documentário:

MANOEL DE BARROS – **Só dez por cento é mentira**. Direção: Pedro César
ProduçõesArtezanato Eletrônico, 2009, 81min. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0. Acessado em: 18 de dezembro
de 2018.