UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

HOCIENE NOBRE PEREIRA WERNECK

COMPOSIÇÕES EM MATILHA: POTÊNCIA COLETIVA QUE PRODUZ RESISTÊNCIAS E CRIA MOVIMENTOS INVENTIVOS CURRICULARES

SERRA
2021

HOCIENE NOBRE PEREIRA WERNECK

COMPOSIÇÕES EM MATILHA: POTÊNCIA COLETIVA QUE PRODUZ RESISTÊNCIAS E CRIA MOVIMENTOS INVENTIVOS CURRICULARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito básico para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Profª Dra. Sandra Kretli da Silva

SERRA

2021

HOCIENE NOBRE PEREIRA WERNECK

COMPOSIÇÕES EM MATILHA: POTÊNCIA COLETIVA QUE PRODUZ RESISTÊNCIAS E CRIA MOVIMENTOS INVENTIVOS CURRICULARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Dra. Sandra Kretli da Silva

_____

Dr. Eduardo Simonini Lopes

_____

Dra. Janete Magalhães Carvalho

_____

Dra. Tania Mara F. Zanotti Guerra Delboni

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

WERNECK, HOCIENE, 1980-
W491c Composições em Matilha : Potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares / HOCIENE WERNECK. - 2021.
154 f. : il.

Orientadora: Sandra Silva.
Tese (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Coletividade. 2. Resistências. 3. Invenções curriculares. 4. Redes de conversações. 5. Cotidiano escolar. I. Silva, Sandra. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pela companhia infalível nesta trajetória e por confirmar ao meu coração que estaria/estás comigo “até a confirmação dos séculos”. Sem o teu amparo nada disso seria possível. Obrigada, meu amado Deus!

Gratidão às minhas filhas Letícia e Lívia, força da minha existência, presentes de Deus.

Gratidão ao meu querido esposo Wander, pela paciência, pelos incentivos, pela compreensão. Te amo muito!

Gratidão à minha professora orientadora Dra. Sandra Kretli da Silva, pela potente composição, por compartilhar comigo sua sabedoria. Jamais esquecerei das palavras-força proferidas em momentos tão difíceis, quando a doença do Covid-19 insistia em paralisar meu corpo com os afetos tristes: Calma, força, fique quieta, vai passar. Obrigada mesmo!

Gratidão a todos da minha família que torceram e se alegraram por cada conquista.

Gratidão à professora Dra. Nilcea Elias, amiga tão querida, que incentivou meu ingresso no mestrado. Você é força, alegria que me impulsiona.

Gratidão aos colegas do curso, em especial ao amigo Carlos, com quem sempre compartilhei meus afetos e experiências na trajetória do mestrado.

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

Gratidão ao demais professores que fizeram parte de minha trajetória acadêmica, em especial à professora Tânia Delboni, por suas calmas palavras a me orientar.

Gratidão a toda equipe do CMEI “Vida”, que me acolheu com tanto carinho, compartilhando experiências e conhecimento. Matilha querida da qual também faço parte.

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

O que seria um lobo sozinho?

(Gilles Deleuze e Félix Guattari)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que, ao potencializar a emergência de novos modos de composição e experimentações com professoras e crianças, defende as composições em *matilha* e o *devir-lobo* não como metáfora, mas como modo de problematizar a potência do trabalho coletivo no cotidiano escolar, constituindo-se como forças de resistências que, ao fazer o currículo uivar, cria movimentos de invenções curriculares. Objetiva, portanto, cartografar as singularizações que ganham força no cotidiano escolar, indicativas de novos territórios de sentido, que potencializam a constituição do comum, fortalecendo o trabalho coletivo e as invenções curriculares. Para tanto, dialoga com Deleuze, Deleuze e Guattari, Spinoza, Carvalho, Gallo, Paraíso, Simonini, dentre outros, como intercessores teóricos para pensar a força das relações, dos afetos e afecções, dos devires, dos signos artísticos, das problematizações e experimentações na composição com o corpo coletivo escolar. Apresenta como abordagem metodológica a cartografia e as redes de conversações derivadas de encontros com professoras e crianças de uma escola de Educação Infantil do município de Serra-ES. Ao defender uma educação pensada "com" as matilhas, aposta na concepção de *currículosmatilhas* vividos/produzidos em meio às multiplicidades de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que circulam em redes de conversações e ações complexas nos cotidianos escolares e se constituem como corpos coletivos. Destaca-se, portanto, a força de uma concepção outra de currículo que, ao uivar, problematiza, perturba, provoca, desterritorializa, resiste, cria, inventa, experimenta, (re)existe. Argumenta pela expansão da força de ação coletiva na/da escola não como ajuntamento de pessoas para um trabalho coletivo homogêneo, mas como uma organização que leva em conta as multiplicidades, a diferença e a constituição de um comum plural. Conclui que as composições em matilha se constituem como potência para expansão da força de ação coletiva na/da escola, por colocarem em evidência os diferentes uivos, as multiplicidades, as diferenças que interrompem a mesmidade, o uno, possibilitando, assim, que, por meio dessas múltiplas/diferentes forças em relação, a escola venha se tornar uma comunidade sempre aberta e permeável, uma comunidade compartilhada, um *coletivomatilha*. Em composição com este trabalho e como produto de pesquisa, discute/problematiza a força da coletividade para a formação, para a prática docente e para os movimentos de invenções curriculares nos desdobramentos dos encontros-formação com professoras realizados no âmbito do Projeto de Extensão "Pensando em matilhas: potência coletiva que produz resistência e cria movimentos inventivos curriculares".

Palavras-chave: Coletividade. Resistências. Invenções curriculares. Redes de conversações. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

This is a research that, by enhancing the emergence of new modes of composition and experimentation with teachers and children, defends the pack compositions and the wolf-becoming not as a metaphor, but as a way of problematizing the power of collective work in daily life school, constituting themselves as forces of resistance that, when making the curriculum howl, creates movements of curricular inventions. Therefore, it aims to map the singularities that gain strength in the school routine, indicating new territories of meaning, which enhance the constitution of the common, strengthening collective work and curricular inventions. To this end, he dialogues with Deleuze, Deleuze and Guattari, Spinoza, Carvalho, Gallo, Paraíso, Simonini, among others, as theoretical intercessors to think about the strength of relationships, affections and affections, of becomings, of artistic signs, of problematizations and experiments in composition with the collective school body. It presents as a methodological approach the cartography and networks of conversations derived from meetings with teachers and children from an early childhood school in the city of Serra-ES. When defending an education thought "with" the packs bet on the conception of curricula packs lived / produced amid the multiplicities of knowledge, languages, affections and affections that circulate in networks of conversations and complex actions in the school daily and constitute themselves as collective bodies. It stands out, therefore, the strength of another conception of curriculum that, when howling, problematizes, disturbs, provokes, deterritorializes, resists, creates, invents, experiments, (re) exists. It argues for the expansion of the collective action force in / of the school not as a gathering of people for a homogeneous collective work, but as an organization that takes into account the multiplicities, the difference and the constitution of a common plural. It concludes that the pack compositions constitute a power to expand the force of collective action in / from the school by highlighting the different howls, the multiplicities, the differences that interrupt the sameness, the one, thus enabling, through these multiple / different forces in relation, the school will become an open and permeable community, a shared community, a collective pack. In composition with this work and as a research product, it discusses / problematizes the strength of the community for training, for teaching practice and for the movements of curricular inventions in the unfolding of training meetings with teachers carried out within the scope of the "Thinking in packs: collective power that produces resistance and creates curricular inventive movements".

Keyword: Collectivity. Resistances. Curricular inventions. Conversation networks. School life.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Em matilhas 10
Figura 2 – Matilhas de lobos no lago 22
Figura 3 - Uivos 43
Figura 4 - (Des)importâncias: criança a brincar em momento de reunião 44
Figura 5 - CMEI "Vida" 49
Figura 6 - Menina-vigia 67
Figura 7 - Tia, meu dentinho caiu e sumiu, veja! 76
Figura 8 - Dá para voltar no tempo 81
Figura 9 - Fico cansada de copiar, gosto mais de dançar! 87
Figura 10 - A literatura como signo artístico: Pedro vira porco-espinho 89
Figura 11 - Menino porco-espinho em dia chuvoso 90
Figura 12 - Pedro “desvira” porco-espinho quando abre o sol 91
Figura 13 - Pintura “A Virgem do pescoço longo”, de Parmigianino (Francesco Mazzola; 1503-1540) 116
Figura 14 - Formação de professores via aplicativo Google Meet 121
Figura 15 - Salas de aula vazias e materiais para serem devolvidos às crianças após a suspensão das aulas presenciais 124
Figura 16 - Parquinho da escola em tempos de pandemia 124
Figura 17 – Imagem-charge sobre o retorno às aulas presenciais na pandemia 125
Figura 18 - Invenções curriculares em dia chuvoso nas aulas de Educação-Física 129
Figura 19 – Encontro de encerramento do Projeto de Extensão Pensando em matilhas: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares 135

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASGs	Auxiliares de serviços gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
Covid-19	Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus) ano de 2019
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CsO	Corpo sem órgãos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ES	Espírito Santo
GTs	Grupos de trabalho
HQs	Histórias em quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPP	Projeto Político-pedagógico
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 UM SÓ OU VÁRIOS UIVOS? ENUNCIAÇÕES COLETIVAS DA MATILHA ESCOLAR 10

2 À CAÇA DE COMPOSIÇÕES: MOVIMENTOS DE REVISÃO DE LITERATURA 22

2.1 NO SITE DA CAPES E ANPED: APROXIMAÇÕES 23

3 METODOLOGIA: TÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE CAÇA EM TERRITÓRIO DE MATILHAS 39

3.1 CARTOGRAFIA E REDES DE CONVERSAÇÕES: UMA POTENTE COMPOSIÇÃO EM PRÁTICAS INVESTIGATIVAS 40

3.2 EM SELVA DE MATILHAS: NOSSO CAMPO DE EXPERIMENTAÇÕES 47

4 ENTRE MASSAS E MATILHAS: MOVIMENTOS POR ENTRE IMAGENS DE CURRÍCULO, DE DOCÊNCIA, DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA. 58

4.1 EXPERIMENTAÇÕES, PASSAGENS DE FLUXOS E INTENSIDADES: PULSAÇÕES DE UM CORPO QUE SE COMPÕE EM MATILHAS 75

4.2 O DEVIR-LOBO: FORÇAS DE RESISTÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE OUTROS SENTIDOS PARA OS CURRÍCULOS 83

5 SIGNOS ARTÍSTICOS: A LITERATURA COMO POTÊNCIA PARA MOVIMENTAR REDES DE PENSAMENTOS E DE SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 89

5.1 DEVIR-PORCO-ESPINHO: DIVERGÊNCIAS QUE SE COMPÕEM NA CONSTITUIÇÃO DO COMUM 101

6 A FORMAÇÃO INVENTIVA E A FORÇA DOS MANEIRISMOS DOS BANDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA A COMPOR UM PRODUTO 107

6.1 FORMAÇÕES E (TRANS) FORMAÇÕES EM TEMPOS DE (DES) CONSTRUÇÃO DE CERTEZAS 136

7 O QUE SERIA UM LOBO SOZINHO? POR UMA VIDA COLETIVA SEMPRE! 141

REFERÊNCIAS 147

1 UM SÓ OU VÁRIOS UIVOS? ENUNCIAÇÕES COLETIVAS DA MATILHA ESCOLAR

Quando a neve cai e os ventos brancos sopram, o lobo solitário morre, mas a matilha sobrevive!
(Game of Thrones)

Figura 1 - Em matilhas

Fonte: imagem dos lobos. Disponível em: https://www.everythingwolf.com/visitingwh.aspx. Acesso em: 10 maio 2021.
Fonte: Crianças na escola. Arquivo pessoal.

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

De modo semelhante, na imanência dos territórios escolares, faz-se ouvir o uivar de professoras[1]-lobo e crianças-lobo diante da “neve” e dos “ventos brancos” que se despontam como engessamento de currículos e modelização de atitudes, limitando o trabalho coletivo. Como enfrentá-los? Como superar o individualismo nos trabalhos e nas relações interpessoais?

[1] Optamos por trabalhar ao longo do texto com a palavra no feminino, ou seja, "professoras", por se constituírem maioria no campo docente da Educação Infantil e, especialmente, no contexto da instituição em que se desenvolve a nossa pesquisa de campo.

De que modo os professores fortalecem os seus vínculos em busca de compor um corpo coletivo?

A nossa[2] aposta? Produzir encontros em *matilha* (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Matilha que produz resistências, que uiva em busca de outras composições e se mobiliza criando outros/novos movimentos curriculares. Sobre a força da matilha, Deleuze e Guattari (2012a) já nos indicavam, ela é capaz de minar as grandes potências molares, de tumultuar os projetos significantes, de provocar uma irresistível desterritorialização.

Esse desejo de pesquisar a potência do trabalho coletivo surge a partir de vivências e atravessamentos em nossa trajetória de professora e pedagoga na/da Educação Infantil. Foram muitos momentos de trocas, compartilhamento de ideias, negociações de sentidos vividos/produzidos com os lobos da matilha da qual fazemos parte. Situações que nos fizeram agenciar e, assim, sentir a força de um *coletivomatilha*[3] capaz de resistir à fixidez de muitas normas que intencionavam limitar o movimento de crianças e professoras em sua caçada por mais vida nos currículos. Lembramo-nos, por exemplo, de quando recebemos ofício da Secretaria de Educação orientando que em dias de aula de educação física as crianças não deveriam ter horários de parquinho, momento de brincadeiras livres. Rapidamente as professoras se posicionaram problematizando: qual era a intenção de tal orientação? O que sabemos sobre a importância das brincadeiras livres? Quais considerações são feitas sobre as aulas de educação física? O que dizem os documentos norteadores da Educação Infantil sobre o brincar? O que desejam as nossas crianças? O que deseja a nossa matilha? Logo, o uivar das professoras-lobos se fez ouvir. Em pouco tempo, os questionamentos chegaram à gerência de educação infantil do município, que considerou os argumentos, revendo tal orientação.

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

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

---

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

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

biopolítico contemporâneo, cuja preocupação se torna outra, ou seja, já não se trata mais de fazer morrer, mas sim de fazer viver, de gerir a vida.

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

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

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

São diversas situações vivenciadas nos cotidianos escolares que nos apresentam a força desse biopoder contemporâneo a produzir sobreviventes, como é o caso também da professora que, em regime de contrato temporário de trabalho, afirma-nos acreditar que não tem o direito

de expressar abertamente seus pensamentos numa reunião para tomada de decisões, como fazem os professores efetivos, por temer uma possível exoneração do cargo.

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

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

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

Desse modo, em meio a esses atravessamentos de forças, somos levados a defender o *devir-lobo* de professoras e crianças como possibilidade de criar resistências em relação à domesticação das normas, das padronizações curriculares, da modelização de atitudes, do individualismo exacerbado, enfim, de tudo que aprisiona a vida.

Resistências que, conforme nos esclarece Carvalho (2009, p. 4), não se trata apenas de oposição "[...] mas, sobretudo, desconstrução, transgressão, burla e táticas produzidas nas redes cotidianas, em relação ao que está posto como norma, como determinação, como modelo [...]", que nos faz (re)existir no cotidiano escolar, operando o nosso devir-lobo numa composição de

forças entre as linhas que compõem as subjetividades, em busca de outros sentidos para o currículo.

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

> Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo de desejo.

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

Então, nesse plano de composição, o grupo de professoras e crianças e o lobo não são a mesma coisa, mas são dois num só e mesmo sentido. Isso não é uma analogia, nem uma imaginação, mas uma composição de velocidades e afetos em que professoras e crianças experimentam devires. E esses devires nos possibilitam viver intensamente as nossas relações como matilha de lobos, movendo-nos como um organismo vivo pela *florestaescola*, encontrando sinais, rastros nos currículos que nos levam aos movimentos de invenção, de criação.

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

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

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

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

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

Essa ideia de currículo produzido em meio às redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) e que se constitui como corpos coletivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018) leva-nos a apostar na concepção de *currículosmatilhas,* pois considera as multiplicidades, a força das relações, dos agenciamentos, dos encontros, das composições, em que o sujeito só existe em relação. Logo, não centralizamos e reduzimos o currículo apenas às prescrições de currículos oficiais, mas também não negamos a importância deles. Contudo,

visualizamos os currículos oficiais "[...] como textos e não como ponto de partida para orientar as mudanças educativas" (CARVALHO, 2009, p. 184). O que se intenciona é desterritorializar os princípios, as normas desses currículos formais para que aconteça a aprendizagem não prevista, inesperada, aquela que acontece fora dos engessamentos, escapando ao controle, produzindo diferença, produzindo vida na educação infantil.

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

Assim sendo, ao potencializar a emergência de novos modos de composição e experimentações com professoras e crianças, apostamos nas composições em *matilha* e no *devir-lobo* como modo de problematizar o trabalho coletivo que se desenvolve no cotidiano escolar e defender a potência de ação coletiva como força que produz resistências às tentativas de padronização de currículos. Com isso, intencionamos pensar estratégias de escape aos mecanismos de controle que limitam o trabalho coletivo e os movimentos de invenções curriculares no cotidiano da educação infantil, buscando cartografar as resistências de professoras e crianças em matilhas, que traçam linhas de fuga para as invenções curriculares. Professoras e crianças em agenciamentos coletivos de enunciação a partir dos encontros com as imagens-textos[4] em *redes de conversações.*

Nesse sentido, a presente pesquisa problematiza o trabalho coletivo que se constitui no cotidiano da educação infantil, os encontros de formação continuada de professoras e os movimentos de invenções curriculares. Nosso campo problemático busca compreender: **de que modo os encontros e composições estabelecidos no cotidiano escolar podem potencializar a constituição do comum, fortalecendo o trabalho coletivo e as invenções curriculares?**

Nessa caçada em matilha, o nosso **principal objetivo** é cartografar as singularizações que ganham força no cotidiano escolar, indicativas de novos territórios de sentido, que potencializam a constituição do comum, fortalecendo o trabalho coletivo e as invenções curriculares.

---

[4] Em nossas redes de conversações, utilizamos a literatura infantil como signo artístico disparador para pensar a pesquisa com professoras e crianças. A opção por utilizar um signo artístico se justifica nos argumentos de Machado (2009) ao fazer uma análise das ideias de Deleuze sobre a relação entre signo e sentido. O autor destaca que os signos exercem uma importante influência sobre o pensamento de modo que o força a pensar. Sendo assim, a nossa intenção é capturar os afetos que emergem do encontro com essas imagens-texto e o modo como essas afecções engendram movimentos de invenções curriculares e impulsionam outros modos de estar coletivo no cotidiano escolar.

As nossas demais intenções, que se configuram como objetivos específicos neste trabalho investigativo, são:

- Problematizar encontros, composições e a constituição do comum, tendo em vista o fortalecimento da coletividade, da formação e das invenções curriculares.
- Problematizar imagens de currículo, de docência, de criança e infância que se estabelecem nos cotidianos da educação infantil, na tentativa de romper com a lógica dominante do "ideal" a ser seguido, da imagem como palavra de ordem, do pensamento representativo e nos permeabilizarmos aos contágios do *pensamento sem imagem*, que resiste, que escapa às padronizações, que cria outros modos de pensar as infâncias, as docências e os currículos escolares.
- Capturar os afetos que emergem do encontro entre professoras e crianças com imagens-texto, em especial a literatura infantil, e o modo como essas afecções engendram movimentos de invenções curriculares e impulsionam outros modos de estar coletivo no cotidiano escolar.
- Organizar um projeto de extensão para problematizar, junto às professoras, a força da coletividade para a formação, para a prática docente e para os movimentos de invenções curriculares.

Para tanto, utilizamos como abordagem metodológica a cartografia e as redes de conversações (CARVALHO, 2009) derivadas de encontros com professoras e crianças de uma escola de Educação Infantil do município de Serra-ES, cujas falas aparecerão no decorrer deste texto-dissertação, como composição de ideias, expressando o uivar de um *coletivomatilha* que se configura em devires-afetivos de corpos coletivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018).

A opção pela cartografia se justifica por ser este um caminho metodológico que defende a flexibilidade e a abertura em relação "[...] a tudo que possa vir a emergir no contexto de problematização no qual se situa o objeto em estudo" (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813). Objeto este que se refere à realidade que está em constante transformação e movimento, marcada pela multiplicidade de composições, diferentes narrativas, contextos e linhas de força e de vida a serem consideradas em sua complexidade e singularidade.

Nesse sentido, como pesquisadora-cartógrafa, adotamos uma postura de abertura ao que se vai produzindo no decorrer da pesquisa e, acompanhando os processos, as enunciações e os agenciamentos que se estabelecem no cotidiano da educação infantil, cartografamos as

múltiplas composições que, de forma compartilhada, problematizam o currículo, propondo *com* a matilha novas experimentações.

Optamos também pelas *redes de conversações* (CARVALHO, 2009), pois elas expandem a potência de ação coletiva ao possibilitarem aos integrantes da matilha expressar e compartilhar as suas experiências, trazendo novos sentidos para o coletivo, para as experiências e para o currículo. Nesse mesmo sentido, ao criar *espaçostempos* que valorizem as singularidades, que evidenciem a multiplicidade de saberes, engendrados com os encadeamentos da experiência coletiva, as redes de conversações criam possibilidades para outros modos de *aprenderensinar*, outros modos de *pensarfazer* currículo.

E foi assim, acreditando que por meio dos "bons" encontros os protagonistas do processo educativo, ao se colocarem abertos às relações, potencializam a constituição do "comum", fortalecendo o trabalho coletivo e as invenções curriculares, que adentramos a *florestaescola* a fim de pensar/problematizar seus encontros, seus modos de se compor em matilhas em busca de outros possíveis para a educação infantil.

Nossos encontros com a escola ocorreram no período de novembro de 2019 a maio de 2021, compondo um total de 40 encontros, sendo que 15 encontros foram realizados de modo presencial e 25 encontros foram realizados por meios remotos, em função do protocolo da Organização Mundial de Saúde (OMS) que preconiza o distanciamento social como medida preventiva à Covid-19.

Assim, a composição da escrita deste texto-dissertação se coloca na disposição de sete capítulos, que tratam das seguintes problematizações:

Nesta primeira seção introdutória, *UM SÓ OU VÁRIOS UIVOS? ENUNCIAÇÕES COLETIVAS DA MATILHA ESCOLAR*, apresentamos a temática e os motivos para a realização desta pesquisa, a defesa das composições em matilha e o devir-lobo de professoras e crianças como forças produtoras de resistências, a ênfase na potência de ação coletiva na/da escola como abertura para criação de outros possíveis, o campo problemático, os objetivos deste trabalho investigativo, uma breve introdução do referencial teórico-metodológico utilizado na produção de dados, bem como a organização e sistematização da escrita do texto.

No segundo capítulo, *À CAÇA DE COMPOSIÇÕES: MOVIMENTOS DE REVISÃO DE LITERATURA*, apresentamos composições com outras pesquisas num movimento de revisão de literatura, em que buscamos mapear trabalhos produzidos nos sítios da Capes e da Anped que dialogam sobre o trabalho coletivo na perspectiva da filosofia da diferença, da constituição do comum e dos movimentos de invenções curriculares. Ampliamos também nosso diálogo com pesquisas que abordam o conceito deleuziano *de devir-animal*, por abrangerem também a

noção do *devir-lobo* e de *matilha*, conceitos que utilizamos para pensar a força de ação coletiva na/da escola.

No terceiro capítulo, *METODOLOGIA: TÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE CAÇA EM TERRITÓRIO DE MATILHA*, apresentamos de modo mais detalhado a nossa opção teórico-metodológica para produção de dados no campo de pesquisa. Amparamo-nos nas ideias de Deleuze e Guattari (2011), Passos, Kastrup e Escóssia (2015), Costa (2014), dentre outros, para pensar a cartografia como possibilidade de se fazer pesquisa de modo diferente, ou seja, seguindo as diversas linhas que traçam e compõem diferentes mundos no cotidiano escolar, acompanhando processos na experiência do caminhar, considerando que as metas, os objetivos a serem alcançados, bem como os instrumentos de pesquisa são suscetíveis a mudanças e flexíveis para se adequar à vida que pulsa e não para de se movimentar. E com Carvalho (2009) encontramos, na ideia de redes de conversações, a possibilidade de cartografar os afetos e afecções resultantes do trabalho coletivo no cotidiano escolar, acompanhando os fluxos de conversações em redes de subjetividades compartilhadas. Ainda nessa seção, para além de apresentarmos as características do território onde realizamos a nossa pesquisa de campo, o CMEI "Vida", também registramos os afetos e afecções resultantes dos nossos primeiros encontros. Assim, pensamos/problematizamos esses encontros como processos de atravessamentos que nos constituem e nos arrastam para fora de nosso cenário de referências.

No quarto capítulo, *ENTRE MASSAS E MATILHAS: MOVIMENTOS POR ENTRE IMAGENS DE CURRÍCULO, DE DOCÊNCIA, DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA*, problematizamos imagens de criança, infância, docência e currículos a partir do deslocamento dos conceitos de *massa* e *matilha* propostos por Deleuze e Guattari (2011), disparando, portanto, o nosso pensamento em relação a uma *educação "para" as massas* e uma *educação "com" as matilhas* que se desenvolve e coexiste no cotidiano escolar. Ao defendermos uma educação pensada "com" as matilhas, apostamos na concepção de *currículosmatilhas* vividos/produzidos em meio às multiplicidades de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que circulam em redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) nos cotidianos escolares e se constituem como corpos coletivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018). Assim, destacamos a força de uma concepção outra de currículo que, ao uivar, problematiza, perturba, provoca, desterritorializa, resiste, cria, inventa, experimenta, (re)existe.

No quinto capítulo, *SIGNOS ARTÍSTICOS: A LITERATURA COMO POTÊNCIA PARA MOVIMENTAR REDES DE PENSAMENTOS E DE SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*, apontamos que os signos artísticos revelam processos de subjetivação que

permitem ao sujeito atingir os diversos mundos que o constituem por meio da experimentação; assim, funcionam como fluxo de força para quebra das representações, impulsionando invenções de possíveis e de novas imagens de pensamento. Na primeira parte do capítulo, discutimos/problematizamos, a partir de Deleuze, a literatura como potência para forçar o pensamento a pensar e para a expansão de processos inventivos na escola. Em seguida, problematizamos: como professores e crianças constituem o “comum” e a coletividade no cotidiano escolar? Como as escolas reagem diante das diferenças e do pensamento que diverge? Assim, utilizando a literatura infantil como potência para movimentar o pensamento, apresentamos nossa defesa à concepção de um *comum plural*, com base nas ideias de Carvalho (2009), afirmando que as divergências também são elementos integrantes na constituição desse comum heterogêneo, além de ter como característica a provisoriedade, visto não ser algo fixo, imutável (KASTRUP; PASSOS, 2013).

No sexto capítulo, *A FORMAÇÃO INVENTIVA E A FORÇA DOS MANEIRISMOS DOS BANDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA A COMPOR UM PRODUTO,* apresentamos os desdobramentos dos movimentos de formação com professoras que, em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a Instituição de Educação Infantil CMEI "Vida", culminaram na criação do Projeto de Extensão denominado "Pensando em matilhas: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares" e se constituiu como produto de nossa pesquisa (requisito para a conclusão do curso do Programa de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE/Ufes). Pensamos/problematizamos como esses movimentos despontaram-se como força de expansão da potência de ação coletiva na/da escola ante o inusitado da pandemia. Assim, ao longo do capítulo, discutimos as formações de professores na contramão do que pensa o senso comum, isto é, no sentido de dar forma ao que já existe, mas sim na perspectiva de uma formação inventiva (DIAS, 2015), em que as práticas de problematizações se entrelaçam à ideia de deslocamento, de produção de movimentos e composições, tornando possível a criação de outros modos de existência nos cotidianos escolares. Ainda nessa seção, apostamos nas redes de conversações como potência dos processos formativos, ao colocarmos em evidência enunciados em devir-uivos que expressam em seu ecoar a força dos maneirismos (DELEUZE; GUATTARI, 2011) dos bandos escolares e de suas invenções curriculares para a produção de uma vida outra no cotidiano das escolas. O tópico “Formações e (trans)formações em tempos de (des)construção de certezas" problematiza “verdades” das quais nos despimos ao experimentarmos encontros com a filosofia da diferença, no intuito de pensar a potência de um pensamento sem imagem que, aberto às experimentações, carrega em si a possibilidade de pensar/compor *currículosmatilhas.*

No sétimo e último capítulo, *O QUE SERIA UM LOBO SOZINHO? POR UMA VIDA COLETIVA SEMPRE!*, finalizamos a nossa escrita ressaltando a força do trabalho coletivo no cotidiano escolar para produção de resistências e para criação dos movimentos de invenções curriculares. Destacamos a importância de engendrar saídas que escapem ao aprisionamento da vida nos currículos e as relações individualistas nos trabalhos, de modo a mover o nosso pensamento na direção da composição de variadas maneiras de (re)existir no cotidiano escolar. Assim, reafirmamos nossa defesa às composições em matilha que, nesse movimento de caça por outros novos modos de *aprenderensinar*, organizam-se coletivamente, sem interesse em homogeneizar atitudes e pensamentos, revelando um novo modo de estar coletivo na escola, isto é, não como ajuntamento de pessoas para um trabalho coletivo homogêneo, mas uma organização que leva em conta as multiplicidades, a diferença e a constituição de um comum plural.

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

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

2 À CAÇA DE COMPOSIÇÕES: MOVIMENTOS DE REVISÃO DE LITERATURA

Figura 2 – Matilhas de lobos no lago

Fonte: https://www.deviantart.com/yair-leibovich/art/wolf-pack-in-the-lake-92218470. Acesso em: 01 maio 2021.

A palavra "caçar", segundo o dicionário Michaelis *on-line*, tem como um dos seus sinônimos o termo "procurar", o que nos remete a pensar numa caçada/procura em matilhas, em que múltiplas composições podem surgir a depender dos encontros. É o que nos parece sugerir a imagem-fotografia dos lobos no lago (Figura 2) que, ao nos afetar, dispara o nosso pensamento na direção desse outro modo de se compor. Enquanto um lobo se conecta à água do lago em busca de saciar sua sede, outro lobo se conecta à segurança dos galhos de um arbusto e, junto ao lobo que se põe à frente com os olhos fitos em algo, agem como se estivessem à espreita de uma caça. Organizações diferentes em um mesmo bando a engendrar outras possíveis composições. Conseguiriam os lobos o sucesso da caçada? Não se sabe, a menos que se tente, que se experimente caçar.

Seguindo esse fluxo de pensamento a respeito da caça/procura, consideramos também esse movimento de revisão de literatura como uma caçada na tentativa de composições com outras pesquisas. Portanto, aqui, não se trata de sucesso na caçada, mas de composições com ideias, pensamentos que se conectam ou não aos nossos. Assim, realizamos nossa revisão de literatura, procurando estudos que dialogam sobre o trabalho coletivo na perspectiva da filosofia da diferença, da constituição do comum e das invenções curriculares. Realizamos as buscas na plataforma da Anped (nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação), com recorte temporal entre 2012 a 2019, e, ainda, no *site* da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com recorte temporal entre 2012 a 2019.

Utilizamos, inicialmente, os seguintes descritores: Trabalho coletivo, matilha, devir-lobo e invenções curriculares. Entretanto, ao realizar a busca no *site* da Capes com os descritores "matilha" e "devir-lobo", fomos remetidos, na grande maioria, às pesquisas voltadas para as ciências biológicas que abordavam temáticas sobre a saúde animal, não atendendo às nossas expectativas, visto que o nosso objetivo é dialogar no campo da educação com o conceito de *matilha* e *devir-lobo* proposto por Deleuze e Guattari (2011). Percebemos, então, que seria necessário pesquisar com o descritor "devir-animal", outro conceito dos autores que abrange a noção do devir-lobo e de matilha, já que "[...] num devir-animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade" (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 20).

Sendo assim, observamos que melhores resultados para nossa revisão de literatura foram alcançados ao realizarmos a busca por termos e conceitos da filosofia da diferença.

2.1 NO SITE DA CAPES E ANPED: APROXIMAÇÕES

Iniciamos a nossa caça pelo *catálogo de teses e dissertações* da Capes, em que analisamos um total de 495 trabalhos com os descritores supracitados, entre teses e dissertações, a partir do título, resumo e palavras-chave. Destes, escolhemos seis trabalhos que dialogam na perspectiva da coletividade, do devir-animal e das invenções curriculares para comporem com as nossas investigações.

Dos seis trabalhos escolhidos:

- Três foram localizados pelo descritor "invenções curriculares": as pesquisas de Prattes (2016), Souza (2015) e Lourenço (2015).

- Três foram localizados pelo descritor "devir-animal": as pesquisas de Nóbrega (2018), Lima (2017) e Carneiro (2013).

Ressaltamos que com o descritor "trabalho coletivo", apesar de terem sido localizados diversos trabalhos, não selecionamos nenhum, pois a maioria abordava o conceito de coletividade numa perspectiva divergente da qual pretendemos dialogar ou com outros autores que não da filosofia da diferença. Já os seis trabalhos selecionados, embora não tendo foco na temática "trabalho coletivo", contribuem com a nossa pesquisa, ao fortalecerem a ideia de coletividade ao longo de todo o texto. O quadro 1 apresenta os trabalhos que compõem com a nossa pesquisa:

Quadro 1 - Revisão de literatura: teses e dissertações selecionadas - Capes

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TEMA	INTERCESSORES TEÓRICOS	CATEGORIA (MESTRADO/ DOUTORADO)
2018	**MACUNAÍMA: OS DEVIRES DE UMA COMUNIDADE QUE VEM**	Andressa Rafaela Araújo Nóbrega	Universidade Estadual da Paraíba	Macunaíma, ninguém, qualquer, devir, comunidade.	Deleuze, Guattari, Agamben, Eric Landowski, Pelbart, Hall, dentre outros.	Mestrado em Literatura e Interculturalidade
2017	**A DOUTRINA TRANSHUMANISTA COMO MORAL TRANSCENDENTE & A FILOSOFIA DE DELEUZE & GUATTARI COMO RESISTÊNCIA ÉTICA IMANENTE NA CONTEMPORANEIDADE**	Jefferson Pinheiro Lima	Universidade Federal do Ceará – UFC	Transhumanismo. Imanência. Devir.	Deleuze, Guattari Espinosa, Agamben, dentre outros.	Mestrado em Filosofia
2016	**A FORÇA REVOLUCIONÁRIA DAS EXPERIMENTAÇÕES POLÍTICAS DE AMIZADE, ALEGRIA E GRUPALIDADE NOS CURRÍCULOS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**	Maria Riziane Costa Prates	Universidade Federal do Espírito Santo-Ufes	Formação de professores, produção curricular, experimentações de amizade, alegria, grupalidade.	Espinosa, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Peter Pélbart, Daniel Lins e outros	Doutorado em Educação
2015	**NEGOCIAÇÕES E INVENÇÕES COTIDIANAS COMO POTÊNCIAS DE UM CURRÍCULO PARA UMA VIDA BONITA**	Letícia Regina Silva Souza Prezotti	Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes	Cotidiano escolar. Movimentos curriculares. *Praticaspolíticas. Dentrofora.* Redes.	Certeau, Larrosa, Bhabha, Ferraço, Alves, Oliveira, Carvalho, dentre outros.	Mestrado em Educação
2015	**A FORÇA-INVENÇÃO DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA NOS PROCESSOS DE *APRENDERENSINAR***	Suzany Goulart Lourenço	Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes	Cotidiano escolar. Movimentos curriculares. Experiência. Força-invenção.	Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Peter Pelbart	Mestrado em Educação

					e Jorge Larrosa	
2013	**DELEUZE & GUATTARI: UMA ÉTICA DOS DEVIRES**	Altair de Sousa Carneiro	Universida-de Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste	Devir. Ética. Política. Literatura. Experimen-tação. Deleuze e Guattari.	Deleuze, Deleuze e Guattari, Foucault, Corazza, dentre outros.	Mestrado em Filosofia

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Assim, nos rastros das pesquisas já realizadas, buscamos conexões com teses e dissertações que discutem a potência coletiva na/das escolas como impulsionadora de processos de inventividade. Intencionamos cartografar como tais pesquisas problematizam a ideia de coletividade e da constituição do comum nas múltiplas composições do cotidiano escolar e de que maneira elas vão reverberando outros modos de se pensar o currículo na educação infantil. Assim, devimos lobo, uivando em busca de composições com nossa temática de pesquisa.

Optamos por trabalhos que dialogam na perspectiva da filosofia da diferença por não estarmos preocupados em construir verdades, mas porque desejamos nos incorporar ao movimento de criação da vida. E a filosofia da diferença nos possibilita realmente isso, ou seja, subverter a imagem dogmática do pensamento, imagem baseada no reconhecimento, na representação e considerar o pensamento como experimentação, percebendo "[...] a vida como processo de criação, como uma obra de arte, vinculada à produção de singularidades e de diferenças" (CORAZZA, 2006, p. 70).

Ao trazermos como tema central de nossa pesquisa a coletividade e a constituição do comum no cotidiano escolar, apostamos com Carvalho (2009, p. 162) na concepção do coletivo escolar como *comunidade compartilhada,* isto é, "[...] comunidade, essa, descentrada, sem núcleo central articulador, na qual os homens são singularidades e a comunidade uma multidão de singularidades". No entanto, percebemos que em muitos dos trabalhos pesquisados a coletividade está relacionada ao agrupamento de pessoas que se esforçam para trabalhar de forma consensual, diferente da nossa concepção, pois compreendemos que o *comum* nada tem a ver com consenso ou com homogeneização, mas "[...] o comum vem a ser o reconhecimento de que, por trás de identidades e diferenças, pode existir "algo comum", isto é "um comum" sempre que ele seja entendido como proliferação de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes" (CARVALHO, 2009, p. 162).

Este foi um dos motivos pelos quais não selecionamos alguns trabalhos que abordavam a questão da coletividade. Entretanto, as dissertações e teses selecionadas contribuíram com a nossa pesquisa no sentido de dialogar sobre o currículo, valorizando as invenções curriculares,

conectando-se aos conceitos da filosofia da diferença e, mesmo não tendo como temática principal a “coletividade e a constituição do comum”, traçam em suas entrelinhas considerações importantes sobre a força e a potência da coletividade no cotidiano escolar. Assim, entramos em agenciamento com essas pesquisas, ampliamos nossa *matilha* e, através dessas multiplicidades de ideias, operamos nossos devires-animais. Fomos contagiados, transformados.

Nessa força de contágio, a tese de Prates (2016), intitulada *A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil*, compõe com a nossa pesquisa ao nos apresentar uma coletividade não homogênea, ou “grupalidade”, como denomina em seu trabalho, que faz proliferar atividades criativas ao se relacionar e se compor de múltiplas maneiras no cotidiano escolar. Para tanto, defende os afetos e as experimentações políticas de amizade e alegria como forças revolucionárias e como potência dessa grupalidade. Problematiza fluxos curriculares e de formação de professores na educação infantil, apostando na transformação da vida pela educação a partir dos *bons encontros*.

Juntos com Prates (2016), também apostamos na potência de uma grupalidade que resiste aos engessamentos curriculares e inventam novos modos de constituição docente, valorizando as relações e encontros, a composição *com* os sujeitos, espaços e tempos experimentados no cotidiano escolar. Concordamos que os “bons” encontros favorecem as invenções curriculares e potencializam composições inventivas não apenas na docência e na formação de professores, mas também entre as crianças, possibilitando, desse modo, uma educação para a vida.

Em *Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita*, Souza (2015) também compõe com o nosso pensamento, ao valorizar movimentos curriculares que subvertem práticas “[...] legitimadas por políticas educacionais que engessam, estreitam e inibem os acontecimentos, os devires, as vidas” (SOUZA, 2015, p. 16). Esses movimentos se conectam com a nossa ideia de resistências da matilha, que não operam apenas por oposição, mas por meio de negociações e invenções que, como diz Souza (2015), são importantes e necessárias para se pensar a potência de um currículo *para uma vida bonita*.

A autora considera, ainda, que a potência de um trabalho de pesquisa está nas relações estabelecidas e ressalta a importância de se pensar com o outro. Argumento que também se conecta com a nossa pesquisa por considerar a multiplicidade de ideias, assim como a matilha valoriza as múltiplas composições, as singularidades.

Da mesma forma, a pesquisa de Lourenço (2015, p. 102) também compõe com a nossa temática ao apostar nas *redes de conversações*, compreendendo que "[...] a potência do encontro está no coletivo, não em individualidade [...]" e, por isso, a autora não se atentou ao sujeito em si, mas às forças produzidas nos encontros no decorrer de sua pesquisa. Encontros que, segundo Lourenço (2015), movimentaram pensamentos em relação às experiências dos sujeitos nos *espaçostempos* da escola e que impulsionaram, por meio dessas experiências, a invenção de outros possíveis no currículo.

Como Lourenço (2015), também apostamos nos encontros coletivos e consideramos que as *redes de conversações* se configuram como força para ampliar a potência coletiva na/da escola, possibilitando outros modos de se produzirem currículos no cotidiano da educação infantil. Acreditamos que o compartilhar das experiências dos integrantes da matilha em redes de conversações contribuem para a produção de resistências e (re)existências ante os obstáculos impostos à potência criadora de professoras e crianças.

Continuando a nossa caçada nesse movimento de revisão de literatura, buscamos também por pesquisas que abordam os conceitos de matilha, devir-animal e devir-lobo, pois a nossa intenção em dialogar com tais conceitos é poder problematizar a educação e pensá-la de outra maneira, possibilitando, assim, vivenciar e compartilhar a experiência de um coletivo não domesticável em relação aos engessamentos curriculares, um coletivo que se prolifera por contágio, ampliando suas matilhas.

Contudo ressaltamos que no *site* da Capes, dentro do recorte temporal utilizado (2012-2019), não encontramos nenhum trabalho que abordasse o conceito de *devir-lobo* especificamente. Esse conceito nos interessa por nos provocar pensar a docência e a infância-animal como processo constituidor de um pensamento não dogmático em relação ao modo de ser professor, de ser criança e de estar coletivo na educação infantil, resistindo à domesticação e às estratificações curriculares com seus modos próprios de matilha.

No entanto, localizamos as pesquisas de Nóbrega (2018), Lima (2017) e Carneiro (2013) que, embora não tenham como foco o trabalho coletivo no cotidiano escolar e as invenções curriculares, compõem com as nossas investigações ao utilizarem o conceito de *devir-animal*, pois, conforme nos assinala Deleuze e Guattari (2012a), pensar em um devir-animal é aprender a pensar as multiplicidades, é estar sempre lidando com uma matilha.

Nesse sentido, a pesquisa de Carneiro (2013) se conecta com os nossos pensamentos ao investigar a ética dos devires presente nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari e por, consequentemente, pensar/problematizar, dentre outros, o conceito de devir-animal. Para o autor, "[...] o devir-animal possibilita a desterritorialização que se efetiva no movimento de

abandonar o território, de deixar sua zona de conforto, de segurança, lugar este molarizado, instituído” (CARNEIRO, 2013, p. 93), assim como também pensamos as ações de professoras e crianças ao operarem o seu devir-lobo no cotidiano escolar, como potência de desterritorialização ante os engessamentos dos territórios curriculares, ante a padronização da vida.

Carneiro (2013, p. 94) afirma, ainda, que o ponto em que o homem tem a ver com o animal é que “[...] o animal contém seus costumes de matilha, mais do que características, mesmo que caiba fazer distinções no interior desses costumes”. Portanto, concordamos com o autor ao nos remeter a matilha escolar com seus modos próprios de habitar a escola, de *pensarfazer* currículo, nas diferentes maneiras de se compor coletivamente.

Dessa forma, a afirmativa do autor, com base nas ideias de Deleuze e Guattari de que "[...] não nos tornamos animal sem um fascínio pela matilha, pela multiplicidade" (CARNEIRO, 2013, p. 94), ganha força na composição com as ideias de devir-lobo e matilha que apresentamos em nosso trabalho para pensar a coletividade por outro viés, ou seja, pela via da multiplicidade, diferente do que apresenta o senso comum, quando reduz o coletivo a agrupamento de pessoas apenas.

A matilha, na concepção que defendemos enquanto corpo coletivo, é composta por singularidades fluidas em agenciamento que, além de contemplarem as crianças e professoras, também se compõem das políticas que atravessam a educação, dos processos de produção de subjetividades, das tensões, alegrias e decepções resultantes dos encontros entre corpos, das divergências e convergências de ideias, enfim, de forças em relação. Assim, uma única pessoa é composta em matilha e todos, tanto crianças e professoras, só existem enquanto atravessados em coletivo.

Operando com essa ideia, Nóbrega (2018) também nos traz em sua pesquisa uma importante contribuição ao compor com esse outro modo de pensar o coletivo, apresentando-nos um “[...] novo conceito de comunidade, não substancial, não essencialista, não identitária”. A autora centra-se no estudo da obra *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* (1928), de autoria de Mário de Andrade, para expor os intensos devires e afetos reveladores de uma comunidade que denomina de “inessencial”, rompendo com a ideia de uma comunidade essencialmente brasileira, desconstruindo um conceito de que há uma identidade nacional baseada numa suposta unidade étnica, linguística e cultural.

Assim, somos afetados pelas ideias de *comunidade não essencialista, não identitária,* de Nóbrega (2018), pois se aproxima da concepção de *comunidade compartilhada* de Carvalho (2009), a qual utilizamos como aporte teórico de nossa pesquisa. Desse modo, ao

compreendermos o coletivo escolar como uma comunidade compartilhada, também não se pretende buscar caracteres identitários e homogeneizantes, nem centralizações, tal como pensa Nóbrega (2018), mas a composição com diferentes singularidades que impulsionem a constituição do comum heterogêneo e plural.

O trabalho afeta-nos ainda ao discorrer sobre o personagem Macunaíma como *potência de multidão* que se abre a novas experimentações, agenciamentos, múltiplas articulações. Trata-se de um personagem que, segundo a autora, é marcado por diversos "outros" no contágio da multidão e, portanto, apresenta-se como sujeito descentrado, atravessado por intensos devires e, aberto às multiplicidades e às estratégias de resistência a modos de produção de subjetividade identitárias, rompe com os pressupostos da representação e enfatiza a diferença.

Assim também consideramos os integrantes da matilha no cotidiano escolar, marcados por diversos "outros", que se empenham em superar o individualismo através das múltiplas conexões, considerando o outro como legítimo outro (SKLIAR, 2005). É aí que reside a potência do trabalho coletivo, no processo de agenciamentos, na composição de forças heterogêneas, que assim como um *rizoma* (DELEUZE; GUATTARI, 2011), no qual um ponto qualquer pode ser ligado a todos os outros, é igualmente descentrado, entrecruzado por diversas dimensões, transpassado por diferentes linhas, fazendo proliferar a vida na sua multiplicidade.

Pensando o coletivo escolar como multiplicidade de vidas em composição, mergulhamos também com Lima (2017) na filosofia da diferença, para compreender a vida como potência que resiste em suas *composições não humanas*, em seus devires. O autor faz um uso singular dos conceitos de Deleuze para tecer críticas à doutrina transhumanista, salientando que tal doutrina opera como poder colonizador, como moral transcendente e ajuizadora ao indicar que o mundo natural é faltoso e imperfeito e, por isso, tem como pretensão "[...] melhorar, aperfeiçoar, maximizar as chamadas características humanas (tanto corpóreas, quanto subjetivas), através de um uso extensivo da tecnociência de ponta" (LIMA, 2017, p. 12). Assim, dialogando com conceitos da filosofia da diferença, o autor nos instiga a pensar na "[...] invenção de outros modos de vida enquanto resistência a esse novo poder colonizador que está emergindo mais ou menos silenciosamente" (LIMA, 2017, p. 12).

Nesse aspecto, a leitura da pesquisa de Lima (2017) nos afetou, movimentando o nosso pensamento em relação à dinâmica do currículo na Educação Infantil, sobre o quanto estamos imersos em imagens clichês e informações como palavras de ordem, investidas de preconceito, na força das políticas de recognição que imperam como leis transcendentes, assim como na doutrina transhumanista, e contribuem para o engessamento das experiências de professores e crianças.

O transcendentalismo aparece, muitas vezes, nos documentos oficiais sob a forma de currículo mínimo, indicando o que é fundamental para os alunos aprenderem em um determinado período de tempo, como no caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, enquadrando professores, crianças e os currículos em mecanismos de contenção e controle. Trata-se de um poder colonizador que tudo justifica, valendo-se de autoridade e de juiz em relação aos resultados da aprendizagem, divinizando currículos prescritos em detrimento das experiências advindas do "chão" da escola.

Contra a moral transcendentalista da doutrina transhumanista, Lima (2017, p. 198) apela para a aliança com os devires (devir-pedra, devir-mulher, devir-animal), "[...] que escapam a tal modelo/modelação, que não reconhece qualquer tribunal e destrói todo juízo [favorecendo] [...] a criação de um novo modo de existência, que se dá pela composição de forças".

A abordagem do conceito de devir-animal que o autor traz em sua pesquisa contribui para a nossa discussão, levando-nos a pensar selvagemente em nossos devires (devir-animal dos professores, devir-animal das crianças) pela composição de forças que potencializa a constituição do comum e do trabalho coletivo, resistindo o transcendentalismo das políticas de recognição ao mesmo tempo em que favorece a criação de novos movimentos curriculares.

O nosso movimento de caça/procura em busca de composições com outras pesquisas não parou por aqui. Adentramos também a plataforma da Anped, em que visitamos as discussões dos grupos de trabalho (GTs), especificamente dos GTs 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), 08 (Formação de professores), 12 (Currículo) e 17 (Filosofia da Educação). Consultamos os anos de 2012, 2013, 2015, 2017 e 2019, referentes às 35ª, 36ª, 37ª, 38ª e 39ª reunião, e analisamos um total de 424 trabalhos por meio do título, resumo e palavras-chaves.

Realizamos as buscas com os descritores "invenções curriculares", "trabalho coletivo", "matilha", "devir-lobo" e "devir-animal", mas obtivemos um número maior de resultados com artigos que dialogam sobre o currículo, trazendo como foco as invenções curriculares. Por isso, após analisar os trabalhos pela leitura do título, resumo e palavras-chave, consideramos também relevante a leitura das considerações finais de alguns artigos que dialogam com conceitos da filosofia da diferença, pois, desse modo, ampliou-se a nossa compreensão sobre tais conceitos, possibilitando-nos tecer diálogos com eles.

Selecionamos, então, um total de seis artigos para compor com a nossa pesquisa. A tabela 1 apresenta o total de artigos analisados e selecionados por Reunião e Grupo de trabalho:

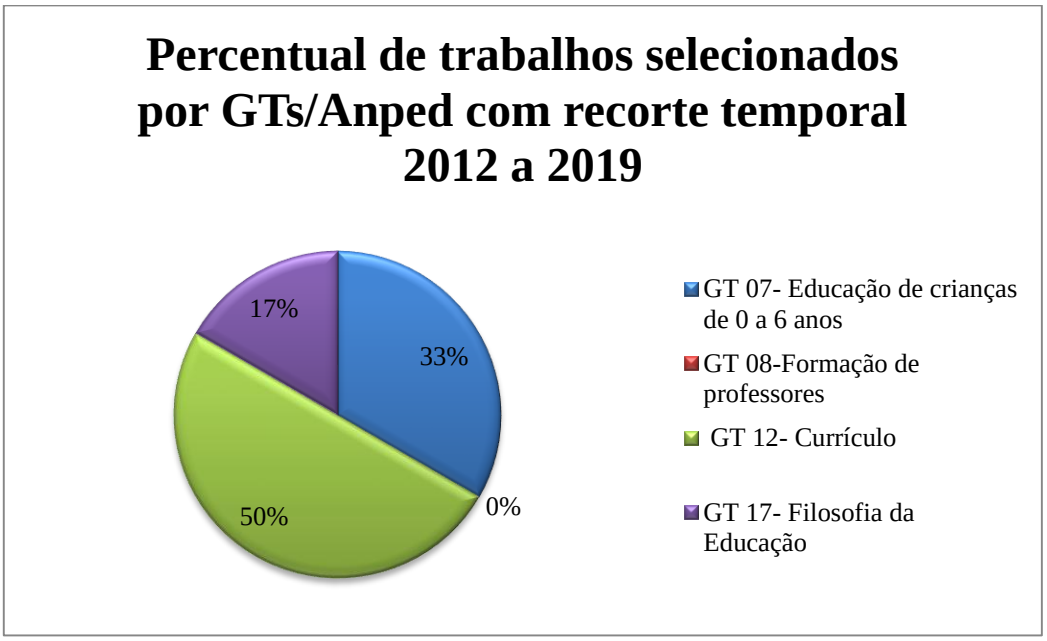
Tabela 1- Total de trabalhos analisados e selecionados por reunião/ano e grupo de trabalho-Anped

REUNIÃO/ANO	GRUPOS DE TRABALHO (GT)	TOTAL DE TRABALHOS ANALISADOS	TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS
35ª Reunião /2012	07- Educação de crianças de 0 a 6 anos	18	0
	08- Formação de professores	22	0
	12-Currículo	15	0
	17- Filosofia da Educação	16	0
36ª Reunião/2013	07- Educação de crianças de 0 a 6 anos	12	01
	08- Formação de professores	18	0
	12-Currículo	18	02
	17- Filosofia da Educação	11	0
37ª Reunião/2015	07- Educação de crianças de 0 a 6 anos	26	0
	08- Formação de professores	35	0
	12- Currículo	27	0
	17- Filosofia da Educação	16	01
38ª Reunião/2017	07- Educação de crianças de 0 a 6 anos	17	0
	08- Formação de professores	23	0
	12- Currículo	20	0
	17- Filosofia da Educação	16	0
39ª Reunião/2019	07- Educação de crianças de 0 a 6 anos	28	01
	08- Formação de professores	29	0
	12-Currículo	42	01
	17- Filosofia da Educação	15	0
TOTAL	04 GTs analisados	424	06

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Dos seis trabalhos selecionados, a maior parte foi localizada no GT 12 - Currículo, conforme mostra o percentual de trabalhos selecionados por GTs-Anped no gráfico 1.

Gráfico 1 - Percentual de trabalhos selecionados por GTs-Anped com recorte temporal 2012 a 2019



Fonte: Elaboração da autora (2020).

No Quadro 2, elencamos os trabalhos escolhidos nos referidos GTs da Anped, em ordem crescente por Reunião/ano.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados nos GTs da Anped

REUNIÃO/ANO	GRUPO DE TRABALHO (GT)	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	TEMA
36ª Reunião 2013	07- Educação de crianças de 0 a 6 anos	CRIANÇAS, CULTURAS INFANTIS E LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: ENTRE SUBORDINAÇÕES E RESISTÊNCIAS	Marta Regina Paulo da Silva	FE/ Unicamp	Produção coletiva das culturas infantis; Histórias em Quadrinhos (HQs).
	12- Currículo	ESPECIARIAS USADAS NAS ARTES DE NUTRIR: AFETOS, AFECÇÕES, LINGUAGENS E CONHECIMENTOS	Sandra Kretli da Silva	Ufes	Artes de nutrir; artefatos culturais; invenções curriculares.
		ESTUDO — EM 3 ATOS	Rosana Aparecida Fernandes	UFPel	Solidão; repetição; amizade.
37ª Reunião 2015	17- Filosofia da Educação	RENÉ SCHÉRER E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES	Sílvio Gallo	Unicamp	Filosofia da Educação; René Schérer; dispositivo pedagógico;

					infância; devir-criança.
39ª Reunião 2019	07- Educação de crianças de 0 a 6 anos	INFÂNCIA, IMAGEM E TEMPO: DEVIR-CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL	César Donizetti Pereira Leite	Unesp	Infância; devir-criança; Educação Infantil.
	12- Currículo	OS ENTRELUGARES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULOS DE RESISTÊNCIA COTIDIANA	Tamili Mardegan da Silva Leticia Regina Silva Souza	Ufes	Currículos; Cotidianos; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Infância.

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nesse movimento de busca na plataforma da Anped percebemos que, apesar de alguns trabalhos apresentarem títulos interessantes à nossa temática de pesquisa, eles se distanciavam em função de sua abordagem teórica. Por isso, a opção pelos artigos selecionados deu-se pela composição com diálogos sobre os movimentos inventivos curriculares, sobre outras concepções de infância, sobre uma docência e infância inventiva que se desdobra em devires, sobre outros modos de *fazerpensar* currículo e, principalmente, com referenciais teóricos da filosofia da diferença. Assim, trilhamos caminhos nesse movimento de escrita, buscando tecer aproximações com a problemática de nossa investigação, pensando no modo como os autores apontam a ideia de coletivo, mesmo não sendo objeto de suas pesquisas.

É o caso do trabalho de Marta Regina Paulo da Silva (2013), *Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências".* A autora destaca a importância das interações entre as crianças e como estas constroem no coletivo as "culturas infantis". O objetivo da sua pesquisa foi compreender, através do trabalho com as histórias em quadrinhos (HQs), como as crianças "[...] reproduzem, resistem, inventam e reinventam esta linguagem na produção das culturas infantis" (SILVA, M., 2013, p. 01).

Segundo Marta Silva (2013), as crianças são produtoras ativas de conhecimento e através de múltiplas formas de interações, como nas brincadeiras, desenhos, falas e demais formas de expressão, elas vão criando novos e diferentes sentidos para os elementos disponibilizados, como no caso das histórias em quadrinhos, e produzindo coletivamente as culturas infantis, o que produz efeitos no mundo adulto.

Corroboramos as ideias de Marta Silva (2013), pois também apostamos na capacidade criadora das crianças que, ao produzirem coletivamente as *culturas infantis*, muito nos ensinam

sobre a potência do trabalho coletivo como forma de resistências aos modelos escolarizados, às atividades padronizadas, aos currículos engessados. Elas possuem seus modos próprios de matilha e traçam linhas de fuga para outras formas de aprender, assim como as crianças na pesquisa de Marta Silva (2013) construíram soluções inventivas para transitarem entre as imposições e seus desejos de liberdade e autonomia, inclusive para criar, não se aprisionando em um único jeito de fazer HQ.

Outro trabalho que compõe com esse mesmo pensamento é o da autora Sandra Kretli da Silva (2013), ao trazer à tona a relevância das negociações de sentido que os praticantes do cotidiano escolar fazem em relação ao uso dos artefatos culturais. Acompanhando movimentos de professores, a autora percebeu como os planejamentos elaborados são transformados/reinventados cada vez que recebem novos/outros artefatos culturais, do mesmo modo como aconteceu com os usos das HQs pelas crianças na pesquisa anterior. São esses atravessamentos que, segundo Sandra Silva (2013, p. 15), "[...] ampliam as redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos de alunos e professores".

A ideia de Sandra Silva (2013) compõe com nosso pensamento, pois amplia a nossa concepção de coletivo ao abordar a questão dos artefatos culturais e a relevância das negociações de sentidos feitas por professores e crianças em relação a tais artefatos. A nossa potência de agir aumentou ainda mais quando a autora relata a experiência de uma professora que utiliza a literatura para complementar um assunto que estava trabalhando com sua turma. Sandra Silva (2013) considera a literatura como um dos artefatos culturais que atravessam os *espaçostempos* da escola e que nos impulsiona a pensar novos possíveis para o currículo.

Nesse movimento de pesquisa, também utilizamos a literatura, não apenas como um artefato cultural, mas como signo artístico (DELEUZE, 2003) disparador para movimentar pensamentos com crianças e professoras e problematizar a potência do trabalho coletivo no cotidiano escolar.

Sandra Silva (2013) nos leva a entender que esse desejo coletivo de fazer diferente, de inventar e reinventar o currículo se dá por meio do agenciamento com os artefatos culturais, promovendo diferentes negociações, diferentes modos de se relacionar, de interagir, fazendo proliferar ideias criativas que possibilitam a tão desejada constituição do comum. Percebe-se mais uma vez a relevância dos processos interativos entre todos os elementos constituidores da matilha escolar.

Corroborando a ideia da importância da interação, Fernandes (2013) também nos fala de *três atos* necessários aos estudos: solidão, repetição e amizade. Porém, o que mais nos afetou foi o terceiro *ato* citado pela autora: *a amizade*. Segundo ela, "[...] é impossível pensar senão

através do corpo, dos nervos, das afecções, e de uma amizade que se cumpre" (FERNANDES, 2013, p. 09), pois envolve toda uma micropolítica dos afetos e dos encontros. Nesse sentido, afirma que um amigo é capaz de captar o que outro produz, sendo também capaz daquelas forças, daquele grau de potência.

Sendo assim, questionamos: como pensar em coletividade, constituição do comum, invenções curriculares, que são temáticas tão caras a nossa pesquisa, sem falar de *amizade*, que também nos remete à interação? Por isso, consideramos as redes de afetos, de amizade e solidariedade como potências das composições em matilhas.

A amizade, segundo Fernandes (2013, p. 12), é condição necessária ao exercício do pensamento e acontece quando "[...] as linhas de um se conjugam com as linhas do outro, fazem fibra, fazem rizoma, e eles entram em um devir-amigo, em um devir-criança, atendem a uma amizade trazida por uma porta giratória, pelo acaso". Nesse caso, a autora aborda a ideia espinosana dos afectos e dos encontros, em que cada corpo é capaz de distinguir o que lhe serve e o que não serve.

Com essa ideia, a autora nos instiga a pensar nas composições em matilha estabelecidas no cotidiano escolar onde, ao firmarem *amizades*, encontram aqueles que fazem parte do bando. Amizades múltiplas, que não têm a ver com comunhão de ideias. Fernandes (2013) utiliza as afirmações de Deleuze (2001), em seu *Abecedário-letra F*, para afirmar que ser amigo de alguém é uma questão de percepção, de algo que lhe convém, é se entender mesmo sem comunhão de ideias.

A dinâmica de interação entre os integrantes da matilha no cotidiano escolar opera desse mesmo modo, produzindo amizades múltiplas, em que cada corpo, com suas singularidades, seus modos próprios de *pensarfazer* currículo estão sempre ensinando algo, revelando alguma coisa, buscando construir um comum desprovido de homogeneização e consensualidades. São amizades, relações, interações entre todos os protagonistas do processo educativo que se dissipam em novos bandos, ocupando novos espaços, colocando-os diante de outras possibilidades. É a potência do trabalho coletivo operando por multiplicidades.

Multiplicidades marcantes, por exemplo, na interação entre as crianças na educação infantil que, como nos assinala Leite (2019, p. 15), "[...] por ser um coletivo, implodem a ideia de homogeneidade das massas, dos grupos identitários, muitas vezes presentes nas perspectivas lineares e cronológicas de várias teorias de desenvolvimento infantil [...]".

Leite (2019) considera que o modo como concebemos a infância influencia a nossa prática, nossos modos de viver e lidar com a criança e, inclusive, reverbera em políticas de currículo na Educação Infantil. Nesse sentido, seu artigo nos afeta ao problematizar a ideia de

infância, defendendo-a não como identidade de massa, em que todas as crianças se desenvolvem de forma linear, tendo como ponto de chegada "o adulto", mas como potência de multiplicidade, em uma perspectiva de um "devir-criança", que rompe com lógicas fixas e com a rigidez de certas hierarquizações de tempos e espaços, gerando verdadeiras metamorfoses.

O autor compõe com o nosso pensamento ao nos assegurar que o coletivo de crianças não consiste em massas de modelos homogêneos, fazendo referência aos conceitos de *massa* e *matilha* de Deleuze e Guattari (2011). Portanto, concordamos com o autor que as crianças não aprendem de um único modo, como preconizam documentos oficiais que orientam o trabalho na educação infantil. As infâncias não cabem numa base, elas escapam à própria imagem de *massa*, identitária de infância, da criança como "[...] ser privado de razão, de verdade, portador de uma monstruosidade que precisa ser domada, controlada pelo adulto" (LEITE, 2019, p. 3).

Nessa mesma perspectiva, o artigo de Gallo (2015) também contribui com as nossas discussões, ao problematizar a infância através das ideias traçadas na obra do filósofo francês René Schérer, concebendo-a de outro modo. O autor descreve o modo como o filósofo aborda essa questão:

> Schérer afirma que os adultos infantilizam a criança, tornando a infância algo menor, que precisa ser educado para tornar-se adulto. Colocam-se as crianças na forma da infância para que elas possam realizar o modelo do ser adulto, através de um processo de crescimento balizado pelos processos educativos. (GALLO, 2015, p. 13).

É assim que a infância está sendo trabalhada em muitos documentos oficiais, nos livros didáticos, nos Projetos Políticos Pedagógicos de muitas escolas, etc., isto é, como um ser incompleto, infantilizado, que tem em seu horizonte o ponto final que é o adulto, a perfeição do ser, o modelo a ser perseguido. É a tradição da pedagogia e da psicologia com suas noções evolutivas de desenvolvimento se reverberando em práticas pedagógicas disciplinadoras, recognitivistas, marcada por etapas e homogeneidades. Segundo Gallo (2015), esse tipo de educação demanda uma "tutela" constante do adulto.

Nesse sentido, a pergunta de Gallo (2015, p. 15) nos parece bem pertinente: "Teríamos condições de pensar a criança emancipada da tutela adulta? Que educação e que pedagogia seria desdobrada de uma tal condição? "

Pensar a educação nessa perspectiva é seguir linhas de fuga, o que significa "[...] ir junto com as crianças, não normatizando e ditando suas ações, mas aprendendo com elas, entrando com elas, num devir-criança que abre possibilidades de investir contra o mundo adulto". (GALLO, 2015, p. 16). Assim como Gallo (2015), não negamos a importância do cuidado e proteção à criança, mas é preciso considerar que as crianças se organizam de modo próprio, formam bandos, compõem matilhas.

Ir junto *com*, caminhar *com*, aprender *com*, entrar *com* elas. Conectamo-nos às ideias do autor ao pensar na força do "*com",* pois nos remete à força de ação coletiva na/da escola que não desconsidera a potência criativa das crianças. Ao concebermos a infância de outra maneira, abrimos espaços para outras formas de trabalho na educação infantil, para além das prescrições curriculares.

É por esse motivo que fizemos pesquisa não só com as professoras, mas também com as crianças; interagimos com seus modos de se compor em matilha, experimentamos seus devires-animais, capturamos a força desse *povoamento* para pensar o trabalho coletivo no cotidiano escolar. O que as crianças têm a nos ensinar em seus devires-animais sobre seus modos próprios de se compor? Não nos interessamos pelas características animais, mas "[...] pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento" (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 20).

Também, não se trata de contrapor "mundo adulto" e "mundo infantil", mas de compor *com* as crianças, de caminhar *com* elas em movimentos engendrados e pensar outros possíveis para o currículo através do trabalho coletivo.

Mardegan e Souza (2019) também enfatizam a força do *fazer com* e compõem com a nossa pesquisa ao optarem por falar de *composição* ao invés de *transição* de etapas, quando se referem à passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Segundo as autoras, por mais que cada sujeito ou cada etapa tenha as suas próprias características, "[...] é impossível categorizar qual currículo pertence a um ou a outra. Inconcebível dizer onde começa ou termina o currículo" (MARDEGAN; SOUZA, 2019, p. 5). Por mais que exista um poder controlador que tenta a todo o momento separar e classificar, os próprios integrantes da matilha escolar provocam fissuras num verdadeiro movimento de composição.

Há que se considerar a força da *com-posição* na complexa dinâmica dos cotidianos escolares. Composições que as autoras tratam como "confusões de adultos com crianças", e para nós são como matilhas cambiantes que se contagiam em multiplicidades.

Segundo as autoras, esse encontro da Educação Infantil (EI) com o Ensino Fundamental (EF) necessita de outro olhar, pois o que preconiza os documentos que norteiam a educação brasileira a respeito da transição dessas etapas, como as Diretrizes Curriculares e a BNCC, é uma visão marcada pela divisão, em que "[...] a aprendizagem é tomada como previsível e todos os cuidados de sequencialidade devem ser tomados para que a criança transite de uma etapa para a outra, garantindo a não-ruptura" (MARDEGAN; SOUZA, 2019, p. 2).

Concordamos com as autoras que essa política de currículo controladora e homogeneizante incide nas práticas das professoras tentando manipulá-las a todo o momento,

pois ela determina o que todos devem ensinar, com etapas e tempos cronometrados, a fim de que não haja rupturas ou descontinuidade no processo de aprendizagem das crianças. Mas, seria possível prever e mensurar a complexidade desse processo?

Mardegan e Souza (2019) sinalizam que não é possível, pois cada criança tem seu modo próprio de aprender e vai passar por esses momentos a sua própria maneira, portanto não tem como prever como isso irá acontecer. Se pensarmos nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental como multiplicidades, logo a ideia da *composição* se torna mais interessante, pois amplia a possibilidade de troca entre essas etapas, "esfumaçando" suas fronteiras.

Podemos dizer que essa *composição* Educação Infantil e Ensino Fundamental potencializa a coletividade e a constituição do comum, posto que, na perspectiva de Carvalho (2009), o comum não busca consenso e homogeneização, mas o compartilhar de singularidades que apontam para outros modos de estar coletivo no cotidiano escolar, o que favorece as invenções curriculares e, consequentemente, a aprendizagem das crianças.

Desse modo, consideramos que os agenciamentos com as ideias/perspectivas dos trabalhos selecionados nesse movimento de revisão de literatura foram importantes para nós, pois mobilizaram o nosso pensamento na direção dos deslizamentos produzidos que sinalizam abertura a novos territórios de sentido sobre currículos, coletividade e a constituição do comum. Observamos, assim, linhas de convergências em todos os trabalhos escolhidos ao pensarem as diferenças e as multiplicidades como potência para a constituição de um coletivo outro, coletivo heterogêneo, que chamamos de *matilhas*.

Percebemos, também, que há um desejo por movimentos curriculares que não se reduzam às prescrições, nem à busca incansável pelo resultado em detrimento de todo o processo, mas sim por currículos que sejam produzidos no meio, no entre, *intermezzo*, que abarcam em si a força do fazer "com", carregando em seus fluxos a potência das invenções curriculares como força de vida para os cotidianos das escolas. Pensamentos que corroboram nossa proposta de pesquisa, uma vez que intencionamos problematizar o trabalho coletivo que se constitui nos cotidianos escolares, os encontros de formação continuada de professoras e os movimentos de invenções curriculares.

O nosso desejo é que esta pesquisa contribua para a produção de espaços abertos a intensidades nos cotidianos escolares, onde o trabalho coletivo seja entendido como a ação dos indivíduos em relação, para que se incentive o compartilhamento de ideias e experiências e faça tornar cada vez mais comum o que é comum, produzindo resistências e invenções curriculares.

3 METODOLOGIA: TÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE CAÇA EM TERRITÓRIO DE MATILHAS

Problematizar/pensar a força de ação coletiva na/da escola é impulso que faz mover este trabalho investigativo. O compartilhar de experiências, o modo como as ideias são articuladas no coletivo produzindo resistências, as ações criativas que trazem vida aos currículos da educação infantil afetam-nos de modo significativo. Seja na sala de aula como professora regente, ou mesmo como pedagoga, atuar em matilha tem produzido em nós o desejo de contagiar, de continuar compondo bandos, *lobiferando* outros possíveis para os currículos.

Porém, como pesquisar uma realidade que não é fixa/estática, que está em constante movimento? Qual metodologia utilizar? São inquietações que nos moveram a pensar táticas e estratégias[5] de caça (CERTEAU, 1994) para capturar indícios dos "possíveis" desses diferentes/múltiplos modos de habitar em matilha o cotidiano escolar.

Percebemos que as pesquisas quantitativas não dariam conta, pois estamos falando de processos, de movimentos aventureiros, de fluxos intensivos que não podem ser medidos, quantificados, representados. Não se trata de uma realidade que já está lá ou de um suposto mundo dado à espera de alguém apenas para descrevê-lo. Trata-se de coletivo, multiplicidade, matilhas, comunidade, de forças em relação (CARVALHO, 2009). Estamos falando de um território movente, de um plano de produção e não de descrição; plano de produção da realidade, produção do conhecimento, em que a prática cognitiva envolve subjetividades e mundos.

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

---

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

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

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

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

3.1 CARTOGRAFIA E REDES DE CONVERSAÇÕES: UMA POTENTE COMPOSIÇÃO EM PRÁTICAS INVESTIGATIVAS

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

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

Essa realidade se refere a um plano, cujos elementos que o compõem não são iguais/homogêneos, mas trata-se de um plano de composição de elementos heterogêneos, como

no plano dos platôs, em que cada platô se difere do outro e ficam lado a lado, de forma rizomática, sem hierarquia, centralização ou totalização.

Deleuze e Guattari (2011), em seu primeiro volume de “Mil Platôs”, desenvolvem a concepção de *rizoma,* fazendo conexão com a cartografia. Inspirados na botânica, os autores apresentam-nos outra forma de pensar/pesquisar a realidade, diferente do modelo unitário, vertical, centralizador, estrutural, característico da formação “árvore-raiz”.

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

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

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

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

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

> *Que bom que você voltou! Como é esse movimento de pesquisa? Uma vez recebi um aluno de história para pesquisa que... só Deus! Era uma chatice. Um tanto de entrevista que eu tinha que responder. Você vai falar de trabalho coletivo, de currículo... Tudo a ver com a gente! Quero que você converse hoje mesmo com as professoras na reunião que vamos fazer. Fale sobre esse seu movimento de pesquisa, mas... sem aquelas obrigações de pesquisa, né! (risos) Você sabe a correria da escola*”. (Redes de conversações. Diário de campo da pesquisadora/2019).

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

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

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

Para habitarmos o território escolar, precisamos, portanto, ser aprendizes enquanto pesquisadores, pois esse território não está reduzido ao espaço físico e/ou às respostas provenientes dele, mas aos sentidos e modos de expressões (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) nele imbricados e que criam diversas realidades, não se resumindo, portanto, a uma realidade dada e preexistente. Nesse território, os modos singulares de expressões fazem aparecer o múltiplo[6], um mundo que nos espera, que não é prefixado em suas formas, mas que, no processo, no decorrer da pesquisa, vai ganhando contornos variáveis.

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

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

os territórios instituídos e se lançam à aventura dos imprevisíveis nas florestas escuras dos currículos escolares.

Figura 3 - Uivos

Fonte: Pintura de Margit Platny.[7]

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

Segundo Kastrup (2015), essa *atitude de espreita* pressupõe uma atenção fora do foco durante o trabalho de campo, em que estar atento não é simplesmente selecionar informações e focar em algo para descrevê-lo ou representá-lo de forma fidedigna, mas descobrir signos e forças que circundam um processo em curso. Quais são? Como se (de)compõem os uivos na matilha escolar? De que modo professoras e crianças em seu devir-lobo agenciam diferentes/múltiplos uivos a fim de compor uma potente matilha? De que maneira ecoam os uivos inaudíveis das docências e infâncias lupinas? Essa atenção aberta, sem foco específico, se abre às descobertas e permite-nos captar o que nos provoca. E o cotidiano escolar, como

[7] Disponível em: https://www.saatchiart.com/art/Painting-untitled/655320/1942498/view. Acesso em: 02 maio 2021.

campo a ser pesquisado, apresenta muitos elementos protuberantes que convidam a atenção do cartógrafo.

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

Figura 4 - (Des)importâncias: criança a brincar em momento de reunião

Fonte: Arquivo pessoal.

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

A atitude da criança, aparentemente sem importância em meio aquele turbilhão de "importâncias" do mundo adulto, convocou a nossa atenção fazendo o pensamento se movimentar em direção às diferentes possibilidades de constituição do comum quando integrantes da matilha se colocam em relação (criança, bonecas, professoras, ideias, leis,

regimentos, afetos/afecções, experiências, convergências, divergências, tensionamentos, problematizações, e..., e..., e...), posto que, dessas interações, emerge um comum plural, heterogêneo a evidenciar múltiplas composições. Para além disso, também nos instigou a pensar sobre aquilo que nos passa despercebido quando estamos imersos em tantas burocracias no cotidiano escolar, bem como aquilo que julgamos ser importante ou não num processo investigativo.

Então, o que pode ser importante para uma pesquisa? Segundo Costa (2014), é a força do encontro que vai nos indicar se houve importância ou não, o que nos possibilitará selecionar o que irá fazer parte da nossa pesquisa. Não é uma questão de relevância social, pois a importância de algo não se relaciona àquilo que convencionamos antecipadamente como importante, mas "[...] a importância é aquilo que se consegue levar/portar a partir de um encontro" (COSTA, 2014, p. 73). Sobre isso, também nos fala o poeta Manoel de Barros (2008, p. 93-95, grifo nosso) em suas *Memórias inventadas:*

> Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. **Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós**. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!) Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building. Que o cu de uma formiga é mais importante para o poeta do que uma Usina Nuclear. Sem precisar medir o ânus da formiga. Que o canto das águas e das rãs nas pedras é mais importante para os músicos do que os ruídos dos motores da Fórmula 1. Há um desagero em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos.

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

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

Essa atitude investigativa traz à tona o caráter aventureiro do pesquisador-cartógrafo, pois ele "[...] não sabe, de antemão, o que irá lhe atravessar, quais serão os encontros que irá ter e no que estes mesmos encontros poderão acarretar" (COSTA, 2014, p. 70). Entretanto, não

significa que no expomos de forma ignorante, sem conhecimento, mas o aventureiro é curioso, se lança à experiência e se transforma.

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

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

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

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

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

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

Consideramos, assim, que as interações em redes de conversações são essenciais para expandir a potência coletiva no cotidiano escolar, onde indivíduos e grupos se colocam em

relação, compartilhando multiplicidades. Esse desejo de se colocarem em relação a fim de fortalecer o coletivo e qualificar as aprendizagens é manifestado nas redes de conversações com as professoras, como se vê no enunciado/uivo a seguir:

> *Acho que a gente precisa se encontrar mais, conversar, trocar ideias. Isso me ajuda muito. Tenho dificuldade em trabalhar sozinha. Parece que quando uma colega troca uma experiência com a gente, logo aparece uma nova ideia para trabalhar com as crianças. Aí me sinto o máximo, né. Meio que assim: Nossa! Tive uma ideia. Eu sou dessas. Me sinto dependente*. (Redes de conversações. Diário de campo/2020).

Nota-se, através do relato acima, o quanto as trocas de experiências geram confiança para criar e inovar a prática pedagógica, ressaltando a importância das redes de conversações para o fortalecimento da inteligência coletiva. Uma conversação, como nos afirma Carvalho (2009), não acontece apenas de forma individualizada, mas se mescla com o social por meio da interação, articulando vozes e assuntos, de modo que a multiplicidade possa ser compartilhada. E nesse sentido, as redes de conversações abrem a possibilidade para a criação de novos modos de estar coletivamente, novas formas de comunidade, o que potencializa o cotidiano escolar e a produção de outros sentidos para o currículo.

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

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

3.2 EM SELVA DE MATILHAS: NOSSO CAMPO DE EXPERIMENTAÇÕES

Pesquisar o território do qual fazemos parte desde 2008 como professora e pedagoga nos trouxe um grande desafio que nos colocou de frente com o risco de nos aprisionarmos aos discursos e termos as nossas atitudes modeladas ante os enfrentamentos de um campo aparentemente "familiar". Diante de tal desafio, procuramos habitar esse território como aprendizes, dissolvendo "[...] as posições estanques geralmente associadas ao trabalho da

pesquisa: aquele que conhece e aquilo que é conhecido" (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 132), pois entendemos que não há representação de um mundo dado. Por isso, intervimos transformando a realidade para conhecê-la, e não o contrário.

Para tanto, foi preciso nos despir de verdades[8] e nos abrirmos aos diversos sentidos produzidos e às múltiplas realidades que se articulam à matilha que atravessa o corpo coletivo escolar. Percebemos que esse aprendizado acontece durante a pesquisa, no próprio processo, à medida que pesquisamos *com* e não *sobre*, estando disponível à experiência.

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

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

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

E na força dessa composição, o nosso uivar/desejo se alastrou pela "selva" do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) "Vida"[9], agenciando-se às intensidades desejantes desse *coletivomatilha* da qual também fazemos parte. Portanto, não há como deixar de falar dessa *selvaterritório* de pesquisa que nos fascina.

---

[8] Sobre essas "verdades" que estavam impregnadas em nós e que nesse movimento de (des)aprender foi possível desconstruí-las, problematizamos melhor no sexto capítulo desta escrita-dissertação, na seção 6.1, com o título "Formações e (trans)formações em tempos de (des)construção de certezas".

[9] Nome fictício escolhido pelas professoras ao se lembrarem do pedido que fazíamos atuando na função de pedagoga: - Queremos um CMEI vivo! Logo, o nome CMEI "Vida" faz referência a um lugar onde a vida tem liberdade para fluir.

Figura 5 - CMEI "Vida"

Fonte: Arquivo pessoal.

O CMEI Vida se localiza na cidade de Serra-ES, no bairro Mata da Serra, atendendo crianças de baixa e média renda, na faixa etária de dois a cinco anos de idade. Apesar de o município de Serra prever o atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade na Educação Infantil, o CMEI Vida não possui turmas de grupo I (faixa etária de onze meses a um ano e onze meses). A justificativa é que a prioridade de atendimento é para as crianças de quatro a cinco anos de idade, de modo que venham atender à demanda da legislação nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n. 9.394/96, indicando obrigatoriedade de matrícula para essa faixa etária, fato que acontece não só no CMEI Vida, mas em todas as escolas de educação infantil do município. Assim, à medida que essas crianças são atendidas e, na existência de mais ofertas de vagas, expande-se o atendimento para outras faixas etárias. Em virtude disso, um número bastante reduzido de unidades de ensino do município atende turmas de grupo I.

Ainda em relação à oferta de vagas, o CMEI Vida tem como prioridade para matrícula as crianças do bairro local Mata da Serra e do bairro vizinho Maringá. Entretanto essa oferta é estendida a crianças de outros bairros vizinhos (Porto-Canoa, Tubarão, Eldorado...) sempre que há número de vagas disponível, seguindo o cadastro reserva da Unidade de Ensino.

Por atender a vários bairros do entorno, a maioria dos estudantes chega à escola por transporte escolar, sendo que parte desse transporte segue as regulamentações exigidas pelos órgãos e entidades executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal (Detran) e outros não. Entretanto, ressalta-se que a contratação dos transportes escolares fica a cargo das famílias e não da instituição escolar, visto não estar contemplado nas legislações do município.

Essa forma encontrada pelas famílias para que as crianças cheguem à escola dificulta o contato direto com os pais e/ou responsáveis cotidianamente no horário de entrada e/ou saída. Porém, buscando alternativa, a escola passou a utilizar a agenda da criança como um instrumento de grande importância para mediar a comunicação com as famílias, por meio da qual são enviados informes, bilhetes, comunicados de reuniões, avisos relacionados à rotina da criança, dentre outros.

Em relação ao espaço físico, a escola conta com 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) sala de múltiplo-uso, 01 (um) pátio interno utilizado como refeitório, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de direção, 01 (um) espaço improvisado para sala de pedagogos, 01 (uma) cozinha para preparo de refeições das crianças, 01 (uma) cozinha para uso de funcionários, 02 (dois) banheiros infantis, 01 (um) banheiro adulto, 01 (um) espaço-depósito para materiais de Educação Física, 02 (dois) espaços-depósito para materiais pedagógicos e 01 (um) pátio externo arborizado com parquinho.

Atende a um total de 288 (duzentos e oitenta e oito) crianças, sendo distribuídas por turmas da seguinte maneira:

- no turno matutino (de 7 às 11 horas): 01 (uma) turma de grupo II, 01 (uma) turma de grupo III, 03 (três) turmas de grupo IV e 03 (três) turmas de grupo V.

- no turno vespertino (de 13 às 17 horas): 01 (uma) turma de grupo II, 02 (duas) turmas de grupo III, 02 (duas) turmas de grupo IV e 03 (três) turmas de grupo V.

O atendimento por faixa etária no CMEI Vida segue orientações da Resolução CMES Nº 177/2012 que fixa normas para atendimento à Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município da Serra-ES e se dá da seguinte maneira:

- Grupo II: atende crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses.
- Grupo III: atende crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses.
- Grupo IV: atende crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses.
- Grupo V: atende crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses.

Em relação ao quadro de funcionários, atualmente está composto da seguinte forma: 01(uma) diretora, 01 (uma) pedagoga no turno matutino, 01 (uma) pedagoga no turno vespertino, 02 (dois) secretários, 11 (onze) professoras em regência de classe com contrato efetivo de trabalho, 05 (cinco) professoras em regência de classe com contratação temporária de trabalho, 01 (uma) professora em regência de classe permutada de outra rede, 01 (uma) professora em regência de classe afastada para assumir a direção de outro CMEI, 02 (duas) professoras de Arte, 02 (duas) professoras de educação Física, 02 (duas) professoras de Educação especial, 04 (quatro) auxiliares de creche, 01(uma) estagiária para acompanhamento

das crianças com necessidades especiais, 02 (duas) merendeiras, 03 (três) auxiliares de serviços gerais (ASGs) e 01(uma) funcionária exercendo a função de porteiro. Todos fazem parte da matilha do CMEI Vida.

Por integrar diversas comunidades, presenciam-se muitas histórias e modos de viver bastante diversos na instituição. Os enunciados das crianças, capturados em nosso movimento de pesquisa e registrados em nosso diário de campo, dão conta dessa realidade e nos fazem perceber essa multiplicidade de mundos: "*Tia, meu pai dirige um caminhão grandão. Ele 'vai' chegar 'ontem'. Demora só um pouquinho"*. Disse uma criança ao lembrar-se do pai caminhoneiro. "*Eu vou assistir 'Frozen 2' no cinema com minha mãe, lá no shopping"*. Demonstrava tamanho entusiasmo a criança por se tratar de um desenho animado que tanto gostava. *"Tia, me empresta uma blusa de frio? Eu não tenho. Depois eu te devolvo, 'tá'?"*. Disse a criança nos surpreendendo com o pedido inesperado. Como não havíamos percebido os pelos ouriçados? *"Olha, 'tô' com a blusa da tia!*". Saiu gritando a criança toda satisfeita para mostrar o novo modelito aos coleguinhas. *"Quer que eu conte a história? Senta aí. Eu vou ler pra você. Era uma vez..."*. De modo muito à vontade, outra criança se posicionava para contar uma história e continuava o diálogo nos mostrando a vida diversa da realidade de muitas outras crianças: *"Eu tenho um montão de livros, você sabia? "*.

Vivências diferentes, histórias diversas, crianças diferentes. Criança que se adapta à difícil realidade da ausência do pai caminhoneiro, inventando um tempo cronológico como consolo; criança que por desfrutar uma situação financeira mais confortável tem a possibilidade de ir ao cinema; criança que treme de frio e não tem uma blusa adequada para se aquecer; criança que tem acesso a livros de literatura infantil, enquanto muitas necessitam do básico, como material escolar; enfim, crianças, vidas, lobos, matilhas, e, e, e...

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

> *-Todo fim de ano é a mesma coisa, uma correria só. A gente não sabe em que escola vai trabalhar ou nem se vai conseguir trabalhar. Como queria me efetivar!*
>
> *-Te confesso que já chego tão cansada. É uma correria louca de uma escola para a outra. Às vezes não consigo almoçar e na educação infantil você não tem nenhum tempinho. A gente fica com as crianças o tempo todo. É 'paulera'!*

> - *Graças a Deus hoje estou mais tranquila. Não moro tão longe da escola quanto muitas colegas. Venho de carro, conforto! Mas... e quem enfrenta esses ônibus lotados? Já chegam exaustas, coitadas!*
>
> - *Não ligo por ter que vir de ônibus. Adoro ver pessoas. No ônibus venho conversando com todo mundo. Acabo sabendo da vida de um monte de gente (risos). Se 'bobear', dá até para arranjar uma paquera. (Muitos risos).*
>
> - *Eu gosto mesmo é de estar aqui. Aqui eu converso com as colegas, brinco, falo bobeiras, falo coisas sérias... Eu preciso disso aqui!* (Redes de conversações. Diário de campo/2019).

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

É esse espaço que habitamos, pesquisamos e produzimos diferenças. Como se compõem, como a matilha se prolifera? De que modo constituem o comum na diferença, ampliando a potência coletiva na/da escola? O que potencializa a aprendizagem? São indagações que fizemos nesse percurso investigativo, buscando analisar esse corpo *coletivomatilha* em suas redes de relações. Nesse sentido, em vez de buscarmos respostas prontas, propomo-nos a experimentar novas composições, a problematizar lugares estabelecidos, a seguir os devires.

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

Assim sendo, nosso movimento de pesquisa em campo teve início em novembro de 2019, período em que a escola se preparava para o encerramento do ano letivo. Cansaço, correria, preparativos para a confraternização de fim de ano, esse era o cenário que encontramos ao adentrarmos os espaços do CMEI Vida. Enquanto as professoras demonstravam preocupação em finalizar as atividades dos projetos desenvolvidos, a diretora sinalizava-nos que ainda tinha muito por fazer.

Apesar de ter sido, para nós, um começo no final, isto é, uma aventura que se iniciava ao final de um ano letivo, estávamos impulsionados a cartografar as intensidades daqueles

encontros mesmo que fossem poucos, até porque intencionávamos prosseguir com a pesquisa no ano seguinte. Assim, as circunstâncias para o início das nossas práticas investigativas na escola levaram-nos a agir em relação ao tempo, como disse o poeta Mário Quintana (2013), isto é, seguindo "[...] sempre, sempre em frente, [...] jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas". Não em frente no sentido linear de um trajeto, mas em frente no sentido de persistência, do desejo de aventurar/adentrar o território daquela matilha.

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

Percebemos que o fato de termos atuado nessa instituição como professora e pedagoga contribuiu com a nossa aproximação dos sujeitos que ali estavam. Fomos recebidos com muito carinho e boas expectativas em relação à pesquisa. Em nosso diário de campo, fomos registrando as narrativas, os afetos e afecções, as conversas sobre o trabalho realizado, as inquietações, os elogios, as críticas, as comemorações, as importâncias e (des)importâncias, os acontecimentos que provocavam movimentos aberrantes[10] no tempo. Logo, nosso corpo vibrava com as composições. Quando vimos, já estávamos engajados afetivamente e abertos às expressões e aos sentidos daquele coletivo.

Obviamente que não deixamos de registrar os afetos e afecções que nos atravessaram quando chegamos no território de pesquisa: *"Precisamos concluir a escrita do PPP e vamos precisar de ajuda".* Pediu a diretora. *"Que bom que voltou! Preciso mesmo de ajuda. Tenho um aluno que está com problema...".* Sinalizou a professora. Trocar experiências era o que desejavam algumas professoras com a nossa chegada à escola. Outras demonstravam o desejo de compartilhar afetos: *"É.... você vai perceber que muita coisa mudou".* Disse outra professora. Afetos que nos impulsionavam a habitar aquele território e mergulhar nas incertezas do desconhecido. *"Vai ter tempo pra gente com essa correria do mestrado?"* A pergunta

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

ecoava como uivos de professoras-lobo que, desejosas em compor conosco, reconheciam o nosso desafio como *estudantepesquisadora*.

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

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

Corroborando nesse mesmo sentido, Simondon (2020) nos convida a pensar a constituição do indivíduo através do conceito de *individuação*, que refuta a ideia de uma identidade única, mostrando que, antes da forma/indivíduo, existem singularidades pré-individuais que se estabelecem por sua natureza intensiva e metaestável. Ao abordar as características dessa natureza, o autor nos leva a entender que, sendo intensiva, não remete à ideia de uma natureza boa ou melhor, mas resultante das relações de um campo intensivo de forças; e sendo metaestável, não remete à ideia de estabilidade e homogeneidade nesse campo de forças relacional, mas tem a ver com movimentos contínuos que se expandem e se ramificam em outros/novos domínios, o que privilegia a noção de processualidade na constituição dos sujeitos.

Levando também em consideração o pensamento de Simondon, Deleuze (2004, p. 103) caracteriza esse ser pré-individual como sendo "singular sem ser individual, eis o estado do ser

pré-individual. Ele é diferença, disparidade, disparação. [...] disparidade, como primeiro momento do ser, como momento singular [...]". Assim, em Deleuze (2004), a singularidade não tem a ver com individualidade, pois ela antecede o indivíduo e, por isso, é impessoal e não subjetiva.

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

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

Essa concepção de constituição dos indivíduos que privilegia o processo de engendramento dos seres fortalece o nosso argumento de que a matilha não se reduz a um indivíduo ou a um conjunto de pessoas, pois cada um de nós é composto em matilhas, em processualidades, em multiplicidades que "[...] não param, portanto, de se transformar umas nas outras, de passar umas pelas outras" (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 34). Por isso, os processos de individuação que nos constituem nunca cessam, não se apresentam como algo acabado. É nessa perspectiva que Deleuze e Guattari (2011) nos apresentam uma realidade sempre aberta, representada pela equação N-1, que subtrai o único da multiplicidade a ser constituída.

Assim, por estarmos engendrados nessa rede de multiplicidades, o nosso retorno à *florestaescola* como professora-pesquisadora colocou-nos na fronteira de novos agenciamentos, possibilitando-nos compor múltiplas ideias com crianças e professoras. Assim, já na nossa chegada um "bom" encontro com uma criança aumenta a nossa potência de agir:

> *- Tia, você voltou! Vai colocar música pra gente dançar lá no parquinho? (Criança)*
> *- Você gosta de dançar? Além de dançar eu também quero brincar com vocês, saber como fazem isso juntos, como fazem para estudar, o que vocês pensam da escola, das atividades... (Pesquisadora)*
> *- E esse caderno aí? É pra você fazer seu dever? (Criança)*
> *- É para anotar o que a tia vai viver e pesquisar aqui com vocês, senão eu esqueço. (Pesquisadora)*
> *- Ah...então escreve aí que a gente vai dançar. (Criança)*

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

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

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

Segundo Deleuze (1991), as dobras são desvios, mudança de direção, graus de instabilidade, variações ao infinito. Elas são conformadas por forças as quais não se podem ter controle e, por isso, redobram e desdobram, derramando-se no caos, é o que afirma Deleuze (1991, p. 40), quando diz que "[...] a desdobra nunca é o contrário da dobra, mas é o movimento que vai de umas dobras às outras". Por conseguinte, podemos dizer que, ao experimentarem relação de estranhamento com o pensamento da filosofia da diferença, as professoras se agenciaram as essas dobras, manifestando o desejo de conhecer melhor esse outro modo de pensar o coletivo escolar, isso porque as dobras são agenciadoras de novos sentidos.

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

Sabemos que não há como definir os encontros que teremos ou de que modo seremos afetados, assim como não é possível pensar de antemão as dobras que serão criadas. Por isso, nessa cartografia de encontros, deparamo-nos também com afetos tristes. Nossa chegada suscitou outros estranhamentos: *"Esse negócio de pesquisa, sei não... acho que é puro 'blá, blá, blá'. O que vale é o que está acontecendo aqui, no 'chão'. Quem entra lá (no mestrado) volta com o rei na barriga, se acha! "*. Argumenta uma professora. "*Espero que não viaje*

muito, né. Não vem nos propor "invenções de moda". A gente já sabe o que fazer, 'tá'? Pé no chão, por favor! " Disse outra professora. Nesse momento nosso pensamento se movimenta: Por que o inusitado assusta tanto? É possível deixarmos o "conforto" do estabelecido e experimentarmos a diferença?

Assim, ao mesmo tempo que vivenciávamos os afetos tristes, buscávamos também outras composições na tentativa de encontrarmos corpos que combinam, que se compõem com o nosso corpo afetos de alegria. Afinal, os afetos tristes, as angústias e as decepções também fazem parte dos processos em matilha e, de algum modo, violentam nosso pensamento e nos fazem vibrar, mesmo porque as matilhas não se compõem por semelhanças verticalizadas, mas por dobras que se deslocam ao infinito, múltiplas conexões, agenciamentos. Elas operam coletividades que não se orientam por identidades fixas entre seus componentes, mas de composições heterogêneas e descontínuas a compor outros mundos, como afirma Deleuze (2009, p. 118):

> Não nos encontramos mais diante de um mundo individualizado constituído por singularidades já fixas e organizadas em séries convergentes, nem diante de indivíduos determinados que exprimem o mundo. Encontramo-nos agora diante do ponto aleatório dos pontos singulares, diante do signo ambíguo das singularidades, ou antes diante do que representa este signo e que vale para vários desses mundos, e, no limite, para todos, para além das divergências e dos indivíduos que os povoam.

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

4 ENTRE MASSAS E MATILHAS: MOVIMENTOS POR ENTRE IMAGENS DE CURRÍCULO, DE DOCÊNCIA, DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

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

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

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

Portanto, a exemplo de Gallo (2017, p. 53-54), pretendemos, aqui, "[...] tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo [...] da educação", utilizando-os como intercessores para problematizar imagens capturadas em nosso movimento de pesquisa e disparar o nosso pensamento em relação a uma *educação para as massas* e uma *educação com as matilhas* que se desenvolve no cotidiano escolar a partir dos conceitos de *Massa* e *matilha* (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

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

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

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

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

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

> As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres;* a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*.

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

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

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

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

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

Sandra Silva (2019, p. 286), ao citar Deleuze, chama a nossa atenção para a necessidade de se investir no *pensamento sem imagem*, quer dizer "[...] um pensamento que escapa, que experimenta, que inventa", que prima pela diferença. Esse pensamento fortalece a ideia de uma *educação com as matilhas*, pois, nessa perspectiva, conhecer não é representar ou reconhecer a realidade de um suposto mundo preexistente, mas é adquirir um saber que emerge da experiência, tem a ver com criação, com invenção.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse caso, a pergunta de Simonini (2015, p. 11) nos parece bastante conveniente ao movimentar o nosso pensamento na discussão da diferença como prática da educação: "[...] qual o local do professor na educação: um sacerdote da normalidade ou um problematizador de diferentes processos relacionais nos contextos de aprendizagem? "

Defendendo a diferença como prática da educação, acreditamos que o papel do professor deve ser o de problematizar verdades cristalizadas, acompanhando devires que nos atravessam, permitindo-nos permeabilizar a outros mundos de referência e a outros modos de existir (SIMONINI, 2015). Foi o que aconteceu ao prolongarmos o diálogo com as crianças, em que tivemos a oportunidade de problematizar verdades que traziam consigo sobre questões de

gênero. Outras crianças lembraram-se dos encontros com a guarda municipal na escola em anos anteriores, fazendo questão de ressaltar a presença feminina.

É nesse sentido que Abramowicz e Oliveira (2005, p. 13) reivindicam o espaço público da educação infantil como espaço acolhedor do estranho, do diferente, do diverso, na intenção de que "[...] as relações estabelecidas não se fechem ao desconhecido e só fique buscando o que é semelhante, o que gera identificação, ou seja, os 'pares', pois é no espaço público, na relação com o outro que constituímos nossa subjetividade, nossas diferenças". Para tanto, as autoras propõem uma educação aberta aos fluxos em suas formas plurais, ou seja, *uma educação da "multidão"* que, nessa perspectiva, aproxima-se bastante da nossa ideia de *uma educação com as matilhas*, em que "[...] as diferenças não são encaradas como desvio, mas sim, como algo positivo e definidor das relações sociais" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2005, p. 02). Assim, a função principal da educação passa a ser a de fazer proliferar, produzir as diferenças.

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

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

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

> Esta visão revela uma concepção de criança que deve ter determinada infância para desabrochar no adulto. O foco é o adulto. A criança e sua infância prescrita é um

> interregno. Desta forma, ela é vista como aquela que tem ou não infância. A criança é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de se tornar um adulto.

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

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

Sobre as formas dos currículos, Paraíso (2015, p. 51) nos diz que estas "[...] imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino. As formas dos currículos prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam". E as formas estão lá, na sala de aula, no cotidiano das escolas, sempre buscando a homogeneidade, como se percebe no argumento da professora em relação ao trabalho com a leitura e escrita realizado com a sua turma: - *Viu como eles já estão escrevendo bem? Minha vontade era de dar mais de uma atividade por dia, mas eles não aguentam, começam a reclamar, é uma preguiça só! Mas, eu acho que a maioria vai sair lendo e escrevendo, dá tempo ainda*.

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

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

Certa tarde, ao acompanharmos o momento de contação de histórias numa turma, uma criança rapidamente interrompeu a professora e disse: *Tia, eu gosto do lobo mau! Ele não é tão mau assim, só estava com fome.* O famoso clássico da Chapeuzinho vermelho e o lobo mau,

sempre apreciado pelas crianças, ganhou outro sentido no enunciado da menina, na tentativa de defender o lobo do seu papel de vilão. *Mas, aqui ele vai ser mau sim. Não estrague a história.* Contesta a professora ao ser interrompida. *Viu? Sempre tem um para estragar seu planejamento*. Disse a professora olhando em nossa direção. A resposta da professora silenciou momentaneamente a voz da menina, mas não impediu o pensamento de buscar outras composições e, cantarolando baixinho para não atrapalhar a professora, continuou: *Eu sou um lobo bom, lobo bom, lobo bom! Quando tenho fome eu só quero comidinha.*

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

Não estamos defendendo, com isso, que não se deva planejar ou que não se deva ter rotina na educação infantil, mas trata-se de não reduzir o trabalho pedagógico à rotina, à fixidez dos planejamentos. Segundo Paraíso (2015, p. 52) "[...] um currículo quando se formata demais, espalha tristeza, desânimo ou indiferença" [e] " o aprender se distancia". É dentro dessa lógica que a produção do fracasso consequentemente ganha força e se torna evidente nos clichês enunciados: "criança muito pequena, não sabe nada ainda", "criança preguiçosa", "pais que não colaboram", "esse menino não quer nada com nada", "essa professora não faz nada". São formas excludentes que "[...] hieraquizam, explicam comportamentos, justificam resultados nas avaliações" (PARAÍSO, 2015, p. 52), culpabilizando crianças, familias e professores pelo fracasso. É o que constatamos ao continuarmos a conversa com a professora sobre o aprendizado da leitura e da escrita :

> - *Mas, você acha mesmo que deve focar mais na linguagem escrita?* (Pesquisadora).
>
> - *Claro! E a pressão? A criança vai para o primeiro ano sem saber nada? Que professora é essa? Além dos pais nos cobrarem isso, os próprios professores do ensino fundamental também cobram, ficam comparando as crianças que chegam: essa foi aluna da professora tal, não aprendeu nada, viu? Eu não quero isso pra mim. Tento fazer o máximo, mas, tem criança que não ajuda, né. Fora os pais que não colaboram*! (professora). (Redes de conversaçõe. Diário de campo/2019).

A preocupação da professora com as cobranças era nítida, o que a fazia buscar por culpados sem se preocupar com as diferenças. É nessa lógica que operam os sistemas de

avaliação, adotando um modelo igualitário para todos os sujeitos, acreditando que todos aprendem de igual modo no mesmo *espaçotempo.*

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

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

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

Desse modo, ao mesmo tempo em que presenciamos *uma educação para as massas*, também presenciamos *uma educação com as matilhas* no cotidiano escolar, pois como dizem Deleuze e Guattari (2011, p. 60), as multiplicidades de massa e matilha "[...] as vezes se opõe e as vezes se penetram", justificando a ideia já expressa no título deste capítulo de que as diferentes imagens de currículo, de criança e infância e de docência são constituídas *entre* massas e matilhas, tal como um rizoma que se encontra sempre no meio, entre as coisas (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

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

Em relação aos caracteres de matilha, destacam-se:

> [...] a exigüidade ou a restrição do número, a dispersão, as distâncias variáveis indecomponíveis, as metamorfoses qualitativas, as desigualdades como restos ou ultrapassagens, a impossibilidade de uma totalização ou de uma hierarquização fixas, a variedade browniana das direções, as linhas de desterritorialização, a projeção de partículas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 60).

Nesse sentido, diferente de uma educação para as massas que prioriza a identidade, o consenso e a homogeneidade, *uma educação com as matilhas* está baseada na diferença, naquilo que escapa, nas linhas de fuga, nos movimentos de desterritorialização. E pensar essa educação

na perspectiva da diferença não significa fazer relação de comparação, nem de priorizar o diferente fazendo alusão à diversidade.

É importante falarmos da diferença na perspectiva da filosofia da diferença, visto que muitas práticas discursivas curriculares estão fundamentadas apenas na questão da diversidade. Esses discursos, como bem sabemos, são produzidos em meio a relações de poder e correspondem a determinados processos de subjetivação. Com base no pensamento de Guattari, Simonini (2019b, p. 14) afirma que a subjetividade não corresponde a um "eu" individualizado, mas ela é decorrente de um processo de produção, em que "[...] micropolíticas dão consistência a sensibilidades, maneiras de pensar e organizar a vida". Portanto, essas subjetividades produzidas correspondem "[...] a uma fabricação complexa de aparatos, de tecnologias, de linguagens, ecologias, regras, territórios, temporalidades, musicalidades, estéticas, tradições, ritmos existenciais... que modelam (e são modelados em) formas de pensar e maneiras de agir" (SIMONINI, 2019b, p. 14) e influenciam diferentes modos de *fazerpensar* currículo.

Essas subjetividades, quando conformadas pela força do biopoder contemporâneo (PELBART, 2013), buscam atender aos "ideiais" impostos pela sociedade atual, produzindo sobrevida, inclusive nos cotidianos escolares. É nesse aspecto que, na perspectiva da diversidade, a diferença se relaciona com a ideia de representação e tem a ver com o igual, com aquilo que é idêntico, ou seja, ela precisa de um referente para se comparar: negro/branco, normal/anormal, homem/mulher, sabe/não sabe, rico/pobre, adulto/criança... e se configuram em modos hegemônicos de pensar e agir. No entanto, Deleuze (1988, p. 64) nos adverte que "[...] a representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada".

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

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

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

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

É nesse sentido que *uma educação com as matilhas* opera de modo diferente, isto é, com as multiplicidades, com as singularidades, com as potência das forças que fluem, com aquilo que escapa, com os movimentos de invenções curriculares, assim como fez uma professora ao trabalhar com um pedido inusitado, que expressa a singularidade de uma criança:

> *- Quem quer me ajudar a contar a história da "Chapeuzinho Vermelho"? Tenho aqui o material. Vamos contar? (Professora)*
> *- Eu quero! Eu quero! Eu quero... (Vozes de várias crianças)*
> *- Tia, eu posso ficar só olhando? (Criança 1)*
> *- Você não quer participar? (Professora)*
> *- Ela tem vergonha, tia. (Criança 2)*
> *- Não tem problema! O que você gostaria de fazer então? (Professora)*
> *- Eu posso ficar na porta vigiando, aí quando for a hora da janta eu te falo. Eu sou boa pra vigiar, tia. (Criança 1)*
> *- Tudo bem, mas, não vai perder a hora, hein? (risos) (Professora)*
> (Redes de conversações. Diário de campo/2020).

Figura 6 - Menina-vigia

Fonte: Arquivo pessoal.

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

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

Nesse aspecto, Simonini (2019b, p. 11) nos ajuda a compreender essa criança que “[...] comunga com a abertura de mundos a agenciamentos criativos” [e, a partir do conceito deleuziano de *devir- criança* compreende-a] “[...] como força inventiva em processo de criação-destruição de mundos”. O autor ainda nos esclarece que devir-criança não tem a ver com imitar a criança, nem mesmo com tornar-se criança (adultos com posturas infantis, por exemplo), mas trata-se “[...] da composição com as possibilidades de invenção, imaginação, novidade e experimentação que atravessam a força da criança, no seguir linhas em aberto que não se restringem a um mundo pré-definido” (SIMONINI, 2019b, p. 17).

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

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

Ainda em relação àquela aula, tudo parecia fluir de forma criativa e dinâmica, a maioria das crianças se mostrava animada para recontar a história dos “Três porquinhos e o lobo mal”

à sua maneira. Era casinha de porquinho com celular, aparelhos de televisão, notebooks, tablets para não se sentirem sozinhos...fabulações. Até que um menino levantou o dedo e, contrariado, disse: - *Tia, essa história está toda errada.* A força dos engessamentos parecia querer parar o movimento de criação da professora e das crianças, mas como a vida sempre escapa, a fabulação ganhou força no rápido convite da professora ao menino: - *É mesmo? E como você acha que poderia ser a casinha dos porquinhos?* Contagiado e contaminado pelos modos de matilha no fluir da aula, o menino pensou um pouco e disse: - *Ah...já sei! Ele ligava a TV com o celular, na minha casa é assim.* Desse modo, em seu devir-criança a professora se moveu entre as infâncias, compondo possibilidades de invenção, imaginação, novidade e experimentação (SIMONINI, 2019b).

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

Assim são os currículos pensados numa *educação com as matilhas*, não possuem uma direção una, não são lineares, mas operam em várias direções, movimentam-se por caminhos pseudoaleatórios como num movimento *browniano*, recusando-se a operar por fixidez. Enquanto currículos prescritos determinam caminhos a serem seguidos, como o aprendizado das letras em ordem alfabética, por exemplo, percebemos nas redes de conversações com as professoras o desejo de resistir a esse currículo padronizado:

> - *Eu resolvi mudar. Ano que vem não vou mais planejar projetos e atividades com base na ordem alfabética. É um desespero no final do ano. A gente percebe que não vai dar tempo de trabalhar todas as letras e dá uma sensação de frustração, como se a gente não tivesse dado conta do recado. As crianças demosntram cansaço e a gente também. Fica chato. E, se parar pra refletir, vai ver que a gente já trabalhou tanta coisa durante o ano, um monte de outros aprendizados.* (Redes de conversações. Diário de campo/2019).

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

É nessa perspectiva que encontramos na concepção de *currículosmatilhas* a força de um currículo que opera sempre no meio, entre as coisas, *intermezzo*, que se mantém sempre aberto, inacabado, agenciando as multiplicidades de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que circulam em redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) nos

cotidianos escolares e se constituem como corpos coletivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018) ao serem pensados/produzidos “com” as matilhas.

As redes de conversações nos *currículosmatilhas* se configuram como uivos das professoras-lobo e crianças-lobo que, ao se agenciarem, tornam-se potência para a expansão da força de ação coletiva na/da escola. São esses múltiplos uivos em redes de conversações que fazem circular os *saberesfazeres* vividos/produzidos na imanência dos territorios escolares, colocando-os em relação de força com os saberes instituidos. No entanto, como os *curriculosmatilhas* operam de modo rizomático, não tendo um começo nem um fim, essas conversações se constituem em um espaço aberto com indagações, significações e problematizações sempre inacabadas, e não têm a pretensão de criar verdades universais e/ou de homogeneizar pensamentos, mas sim fazer comunicar singularidades, pois, como nos afirma Carvalho (2009, p. 205), “[...] a ‘técnica da conversa’ é, antes de tudo, a arte da conversa e sua finalidade não é homogeneizar os sentidos, fazendo desaparecer as divergências, mas procurando emergir a convergência das diversidades”.

Nessa pespectiva, considerando o engendramento de afetos, linguagens, desejos, valores, memórias, ideias, devires, professoras, crianças e, e, e... tantos outros elementos que compoem a matilha escolar, podemos afirmar que os *currículosmatilhas* são produzidos em meio a *agenciamentos coletivos de enunciação* que não correspondem a um enunciado individual, mas ao conjunto dos enunciados em composição com a complexidade da realidade e/ou com os agenciamentos maquínicos produtores de enunciados (DELEUZE; GUATTARI, 2011). O enunciado é, portanto, o produto de um agenciamento, sempre coletivo. Guattari e Rolnik (1996, p. 32) afirmam que:

> [...] a produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção do desejo não se cola absolutamente a essa representação do indivíduo. Essa produção é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos históricos.

Desse modo, os agenciamentos coletivos de enunciação colocam em conexão diferentes instâncias, diferentes forças, pois:

> Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.). (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31).

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

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

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

A fala da professora não diz respeito a um enunciado/uivo individual, mas remete ao agenciamento coletivo de enunciação/conexões de múltiplos uivos que coloca em questão os desejos da matilha por momentos de trocas, de interação, de compartilhar experiências, de modo que as reuniões coletivas se tornem realmente em "bons" encontros (SPINOZA, 2009), e não em meros cumprimentos de formalidades.

Portanto, pensar numa educação "com" as matilhas implica em considerar os encontros em redes de conversações como possibilidade de partilhar multiplicidades, em que, por meio da participação ativa e criativa, todos os saberes circulam de forma cooperativa, fazendo emergir uma "inteligência coletiva", denominada por Carvalho (2009, p. 189) de *potência de ação coletiva* que para se efetivar "[...] depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação [...]".

Essa noção de "potência de ação coletiva" possibilita-nos pensar na força das composições em matilha que "[...] se formam, se desenvolvem e se transformam por contágio" (DELEUZE; GUATTARI 2012a, p. 24). Contágio esse que se dá na interação, na troca, nas relações, em que diferenças e elementos diferentes participam colocando em questão multiplicidades de termos heterogêneos (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). Sem intenção de centralizar e de homogeneizar, uma potência de matilha faz vacilar o EU e possibilita a cada indivíduo se tornar agente coletivo por meio de experimentações e ações solidárias.

São essas forças em relação, por sua vez, que são capazes de produzir resistências às padronizações e aos engessamentos, concretizando os *curriculosmatilhas* ao trazerem à tona as

intensidades desejantes pelos movimentos de liberdade e criação, assim como aconteceu na primeira reunião de professoras do ano letivo de 2020. Nesse encontro, a diretora comunicou sobre o novo projeto enviado pela Secretaria de Educação, o projeto FeliS[11], que orientava as professoras a escolherem e trabalharem com as crianças uma determinada obra de literatura infantil de autores capixabas, com o objetivo de incentivar a leitura e valorizar a literatura infantil.

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

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

E foi assim, nessa força de ação coletiva, que a grupalidade docente buscou resistir à domesticação da norma, utilizando-se da articulação de conversações e ações, a fim de encontrar outros sentidos para o currículo que tentava aprisionar a vida, pois "o currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em redes de conversações e agimos em direção a sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado" (CARVALHO, 2009, p. 196).

---

[11] Segundo publicação no site da Prefeitura Municipal da Serra "a Festa Literária da Serra (FeliS) visa fomentar e divulgar a produção literária, científica, artística e cultural, que é potencializada pelo trabalho pedagógico" e, também, "valorizar a literatura em seus aspectos histórico-culturais no âmbito escolar, promovendo diálogo com diferentes componentes curriculares". Ainda, segundo a proposta, "alunos e equipe escolar vão produzir projetos pedagógicos a partir de obras da literatura capixaba e nacional durante o ano. A Sedu (Secretaria de Educação da Serra) também vai promover encontros de estudantes e professores com autores da literatura serrana e capixaba, realizar mostra literária e assessoramento pedagógico nas escolas e creches, destinar o valor de R$ 718.928,42 para as unidades para o desenvolvimento de ações educativas, realizar formações de professores, concurso literário, exposição de projetos artísticos e muito mais". (Fonte: http://www.serra.es.gov.br:8080/site/publicacao/festa-literaria-com-duracao-de-um-ano-e-criada-para-alunos-e-professores-da-serra. Acesso em: 10 abr. 2020).

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

> *- Eu acho ótimo. É uma oportunidade para conhecermos melhor as obras literárias do nosso estado. Eu mesma não conheço bem os artistas capixabas. Já comecei até pesquisar alguns livros.*
>
> *- Vou ter que buscar mais. Nunca me atentei ao fato de ser ou não obras capixabas. Leio qualquer livro. Se me agrada, trabalho com ele, se não me agrada, deixo de lado. Mas, agora vou ter que ficar mais atenta quanto aos autores. Acho isso chato. Não deixa de ser uma maneira de ditar o que tenho que fazer.*
>
> *- Eu não penso assim. Pelo menos a gente tem uma direção do que trabalhar e com o que trabalhar. Às vezes acho que o nosso trabalho fica muito solto. Deixam tudo pra gente pensar: projetos, rotinas, festas... é muita coisa. Penso que as coisas precisam vir mesmo mais amarradas. Isso facilita o nosso trabalho.* (Redes de conversações. Diário de campo/2020).

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

Sendo assim, concordamos que, pensar com os gestos é assumir e suportar a perda de qualquer relação com o estabelecido ou como um fim em si mesmo, e encará-los como meio, potência do meio, conforme nos aponta Agamben (2015, p. 59), "[...] o gesto é a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal. Ele faz aparecer o ser-em-um-meio do homem e, desse modo, abre-lhe a dimensão ética". Prattes (2016, p. 171), seguindo os

pensamentos de Agamben, afirma que "[...] entre o que propomos e o que acontece existem séries de gestualidades" que produzem efeitos nos cotidianos escolares.

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

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

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

Contudo, é assim que se constituem as composições em matilhas, isto é, por agenciamentos múltiplos: com as políticas curriculares do município, e com os dispositivos de controle e regulação dos corpos (como no caso da orientação para o uso de apenas uma obra literária), e com os desejos em compor currículos mais inventivos, e com os apreços pelo conforto do estabelecido, e com as ideias convergentes e divergentes que tensionam as problematizações, e com as diferentes práticas discursivas e...e...e... Ao operarem por forças em relação, prosseguem seguindo as linhas de desterritorialização, pois, como afirmam Deleuze e Guattari (2012a, p. 24) “[...] a origem das matilhas é totalmente outra que a das famílias e dos Estados e ela não para de trabalhá-las por baixo, de perturbá-las de fora, com outras formas de conteúdo, outras formas de expressão”.

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

É nesse sentido, aspirando por políticas curriculares que considerem a potência do coletivo e das multiplicidades, que apostamos nos *currículosmatilhas*, não com a intenção de julgar os currículos, mas de problematizar imagens dogmáticas do pensamento sobre currículo,

trabalho coletivo, docência, criança e infância, apostando na potência da invenção que povoa o ambiente escolar para, assim, possibilitar o engendramento do desejo coletivo por gestos instauradores de uma existência outra. Desejo coletivo que se destaca nas pulsações de um corpo outro, corpo sem órgãos (CsO) (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), corpo intensivo, corpo que se compõe em matilhas.

4.1 EXPERIMENTAÇÕES, PASSAGENS DE FLUXOS E INTENSIDADES: PULSAÇÕES DE UM CORPO QUE SE COMPÕE EM MATILHAS

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

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

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

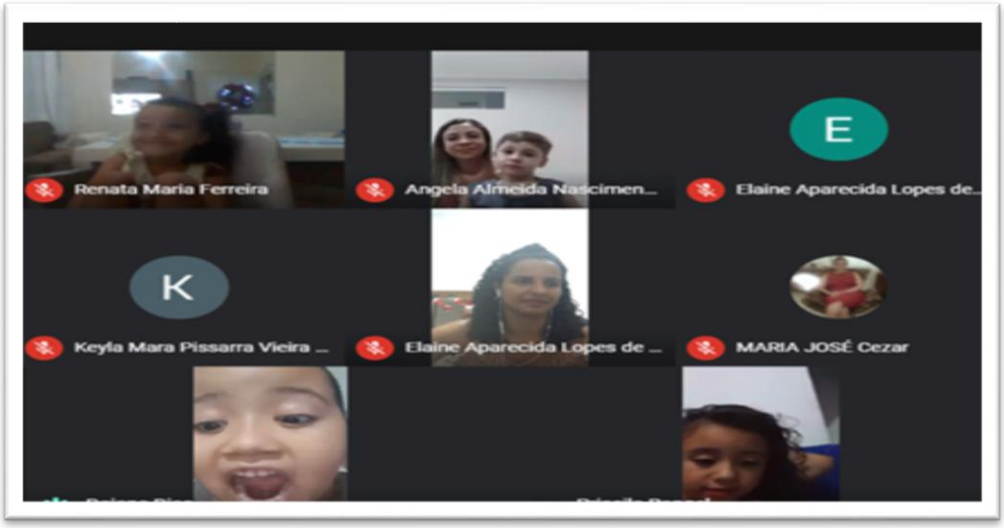
Esses pensamentos nos levam a apostar na concepção de coletivo para além do agrupamento de pessoas, entendendo que "[...] implica também a entrada de diversas coleções de objetos técnicos, de fluxos materiais e energéticos, de entidades incorporais, de idealidades matemáticas, estéticas, etc." (GUATTARI;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

De modo a contribuir ainda mais com as nossas problematizações sobre esse coletivo outro que estamos a nos referir, Escóssia e Kastrup (2005) trabalham o conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade, argumentando que, ao entendermos o coletivo numa dimensão que se opõe ao individual, ele passa a ser confundido com a noção de social passível de ser categorizado (Estado, Família, Igreja, Comunidades, Povo, Nação, Massa ou Classe). De modo diferente e com base nos estudos de Latour, as autoras compreendem a ideia de coletivo como *rede*, ou seja, para além da dicotomia indivíduo e sociedade, afirmando que "[...] o coletivo pode ser entendido como rede social, desde que se garanta o princípio da

heterogeneidade do social, assim como de toda e qualquer entidade, seja ela um indivíduo, uma comunidade, um texto ou um objeto técnico" (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 301).

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

Figura 7 - Tia, meu dentinho caiu e sumiu, veja!



Fonte: Arquivo pessoal.

Portanto, é sobre um corpo[12] outro que se faz esse coletivo que se compõe em matilhas nos cotidianos escolares. Corpo outro que se relaciona a um corpo sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), que não se deixa aprisionar em um corpo organicamente organizado, mas que se abre aos fluxos, às intensidades, aos devires, às experimentações. Um corpo que não pretende barrar os fluxos intensivos do enunciado infantil a mostrar a novidade do dente perdido

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

em função do cumprimento de um planejamento inflexível, mas que se coloca a sentir/viver a experiência da criança e pensá-la de modo engendrado às intenções iniciais, mesmo porque "[...] o CsO não é de modo algum o contrário dos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo" (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 24).

O organismo, segundo Deleuze e Guattari (2012b, p. 24), é um estrato sobre o CsO que faz sedimentar ao impor "[...] formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil", ou, como no nosso caso, para fazer cumprir o rígido cronograma de um currículo engessado a bloquear as intensidades.

Percebe-se, no entanto, que a questão não é o planejamento das aulas em si, pois esse ensaio se faz necessário para que se tenha inspiração/entusiasmo, como afirma Deleuze (2001, p. 79-80), "uma aula é algo que é muito preparado. [...] Como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas cançonetas, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada". O organismo, nesse caso, faz-se nos modos dominantes, hierarquizados, transcendentes de pensar e organizar as aulas. Modos que diminuem a potência desse coletivo outro que estamos a nos referir.

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

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

Deleuze e Guatarri (2012b, p. 13) nos orientam a experimentar e não interpretar, pois é pela via da experimentação que o corpo sem órgãos substitui os organismos, fazendo passar intensidades:

> [...] seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente o nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 13).

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

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

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

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

> Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém, com um animal, com uma coisa - uma máquina, por exemplo - não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela. A relação, entendida como agenciamento, é o modo de

> funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de coengendramento dos seres.

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

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

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

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

Numa tarde, ao acompanhar o movimento das crianças numa turma de grupo 4, um menino nos fez um pedido: - *Tia, você deixa a gente brincar com os brinquedos no chão?* Através das explicações de outras crianças percebemos que havia um combinado feito pela professora de que só poderiam brincar na sala de aula se permanecem sentados e com os

brinquedos sobre a mesa. Na intenção de atender ao pedido das crianças feito com tantas súplicas, propomos o acordo de que poderiam brincar desde que guardassem todos os brinquedos quando a professora chegasse. Acordo aceito. Euforia total. De repente, nos deparamos com um diálogo singular entre duas crianças:

> *-Óh, você fica na porta e eu brinco aqui com o carrinho, depois você vem brincar um pouquinho também, "tá" bom? (criança 1)*
>
> *-Ah não! Eu quero brincar também. (criança 2)*
>
> *-Espera, você vai brincar. Mas, tem que vigiar a tia chegar, pra gente guardar os brinquedos logo, se não ela vai brigar com a gente. Eu brinco um pouquinho e depois é você, "tá" bom? Aí depois eu vigio também. (criança 1)*
> (Redes de conversações. Diário de campo/2019).

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

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

Numa *educação com as matilhas*, as crianças têm os seus discursos legitimados, deixando de ser considerada como ser "incapaz" para se tornar puro movimento, experiência. Rejeita-se, então, a ideia de infância como tempo cronológico, para visualizá-la na esfera da multiplicidade, da intensidade.

É nesse sentido que Kohan (2018, p. 302), em uma de suas entrevistas, convida-nos a pensar a infância em sua relação com o tempo; o tempo *Aión*, que "[...] é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura". Portanto, não se trata do tempo *khrónos* que estamos acostumados a falar, "[...] tempo numerado, sequencial, que é um tempo mais adulto. O tempo da criança é um tempo aiônico, é um tempo de experiência e de intensidade" (KOHAN, 2018, p. 303).

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

Figura 8 - Dá para voltar no tempo...

Fonte: Arquivo pessoal.

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

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

Esse modo diferente de se relacionar no trabalho coletivo, não está preocupado em fazer com que o outro se assemelhe a nós ou mesmo que faça exatamente como fazemos, ou pensando como pensamos. Isso porque reconhece o outro como legítimo outro, valorizando seus saberes, suas singularidades, buscando trabalhar de forma cooperativa e solidária. Numa conversa com

duas professoras sobre a questão do individualismo e relações autoritárias no trabalho, uma delas disse:

> *- O pior é quando não somos ouvidos e tudo é imposto. Trabalhei num CMEI assim no ano passado. As professoras tinham que dar atividades no papel às escondidas, pois a diretora falava que não podia dar. Graças a Deus saí de lá. Quem entra sai, não aguenta. Com ela não tem conversa, não tem negociação. Eu mesma, já tinha negociado com a pedagoga sobre um assunto, mas, quando ela chegou e ficou sabendo da situação, disse: "- Sem chances! " É horrível trabalhar assim. Ninguém se junta para tentar entender o que acontece na escola e negociar. Eu que não volto mais para lá. Aqui não é assim. Gosto de trabalhar aqui. Todo mundo conversa com todo mundo. É um ambiente de amizade. Ninguém trabalha com medo.* (Redes de conversações. Diário de campo/2019).

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

Um documentário da Rede de Rádio e Televisão BBC, compartilhado na plataforma YouTube, em 2018, sobre os lobos, afirma que "o trabalho em equipe é a chave para a sobrevivência do lobo. Mesmo que um lobo seja um subalterno, é melhor pertencer a um bando, pois a vida isolada seria solitária e curta". Coletivo, sempre coletivo, mesmo quando estamos sozinhos. Por isso, ao sermos atravessados por essa força animal dos lobos, defendemos a potência do trabalho coletivo por meio desse modo outro de se compor em bando, dessa organização singular, em que cada ação, embora diferente, contribui para o sucesso da caçada; aliás, é por ser diferente que culminam no sucesso da caçada. Portanto, não estamos nos referindo aos lobos em si, ou às características do lobo, mas aos modos como se relacionam, pois, como afirmam Deleuze e Guattari (2012a, p. 20):

> As características animais podem ser míticas ou científicas. Mas não nos interessamos pelas características; interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento. [...] O que seria um lobo sozinho? [...] O lobo não é primeiro uma característica ou um certo número de características; ele comporta uma proliferação, sendo, pois, uma *lobiferação*.

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

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

4.2 O DEVIR-LOBO: FORÇAS DE RESISTÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE OUTROS SENTIDOS PARA OS CURRÍCULOS

Que relação tem os currículos e o trabalho coletivo com o animal? Por que a opção em compor com conceitos de devir-animal, em especial o devir-lobo, para pensar/problematizar a força de ação coletiva na/da escola? O que nos fascina nessa relação? Podemos afirmar, como diria Deleuze (2001) ao falar da relação animal com o animal, que é uma relação surpreendente, relações ativas de agenciamentos não restritos ao humano que desvelam mundos específicos, particulares, pois "[..] todo animal tem um mundo [e] um mundo animal, às vezes, é extraordinariamente restrito e é isso que emociona" (DELEUZE, 2001, p. 04-05). E assim como os animais têm seus mundos, seus modos próprios de matilha, pensamos os currículos e o corpo coletivo escolar pela via da multiplicidade de mundos que os acercam, com seus modos próprios de ser/estar escola.

Assim, ao considerar essa multiplicidade de mundos, somos transportados a uma zona de vizinhança com o animal que nos leva a defender o devir-lobo de professoras e crianças como força de ação coletiva capaz de produzir resistências aos modelos universalizantes de currículo. Isso, porque não há como domar professoras e crianças em seu devir-lobo na força do trabalho coletivo, pois lobos não podem ser domados. Lobos resistem. É o que evidencia uma cartografia dos uivos capturados no encontro com professoras-lobo ante a possibilidade de terem que adotar o livro didático para o trabalho com as crianças na educação infantil:

> *- Eu não concordo. Já trabalhei em escola particular onde a gente tinha que seguir fielmente o livro adotado, pois, afinal, os pais tinham comprado e gastado dinheiro. Ficava um trabalho cansativo, sem vida. Muitas vezes as atividades não tinham nada a ver com a realidade das crianças. E para piorar, o livro servia como um instrumento de controle tanto dos pais quanto da pedagoga que sempre verificava se a gente estava seguindo a ordem das atividades.*
>
> *- Eu também não concordo. Sou acostumada a pensar com as crianças, com as colegas-professoras e com a pedagoga aquilo que a gente vai trabalhar, os projetos... gosto dessa liberdade. Não quero ficar presa a um livro.*
>
> *- Sem contar que vai contra o que diz as DCNEI, né. O eixo de trabalho precisa ser as interações e as brincadeiras. Nossa proposta curricular precisa contemplar o lúdico.* (Redes de conversações. Diário de Campo/2019).

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

> *- Tia, eu vou poder colorir o livro?*
> *- E se eu não conseguir terminar tudo? Vou poder fazer a atividade depois do parquinho?*
> *- Eu prefiro que a tia cole as atividades no meu caderno. Não quero ficar sem caderno.*
> *- Vou poder levar o livro para casa? Assim vou poder brincar de escolinha com minhas amigas. Quando vou ganhar?* (Redes de conversações. Diário de Campo/2019).

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

Mas por que será que o livro didático não apareceu como essencial para o processo de aprendizado nos enunciados das crianças? Será que as experiências vivenciadas no cotidiano escolar dão conta da suficiência das invenções curriculares como potencializadoras dos processos de *aprenderensinar?* Acreditamos que sim, pois os uivos de resistências proferidos por professoras e crianças em seu devir-lobo ante a tentativa de engessamento do currículo anunciam esse desejo por uma vida livre.

Contudo, numa matilha, os uivos não são os mesmos, eles são vários e cadenciam múltiplas enunciações. Por isso, ao mesmo tempo que ouvimos uivos a clamarem pela liberdade nos currículos, também ouvimos uivos que reivindicavam a presença do livro didático como um guia facilitador do trabalho pedagógico:

> *- Mas, gente, adotar o livro didático não é tão ruim assim. Pelo menos é o que eu penso. É menos uma responsabilidade, um trabalho a menos de ter que ficar elaborando atividades. Além do mais, fica mais fácil avaliar, já que está tudo ali, num só lugar.*
>
> *- Só que a gente não avalia apenas a escrita, lembra? Tem que avaliar em todos os contextos.* (Redes de conversações. Diário de Campo/2019).

Percebe-se que alguns uivos evidenciam práticas discursivas a concretizar currículos nem sempre portadores da multiplicação da vida, como se vê no anseio por reduzir o trabalho

pedagógico ao uso do livro didático e na concepção hegemônica de avaliação que desconsidera a diferença e as múltiplas linguagens nos processos de *aprenderensinar*. Entretanto, embora existam forças que tentam bloquear a liberdade, outros uivos davam conta da capacidade criadora e transgressora da matilha:

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

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

Mas de que modo se efetivam essas forças de resistências nos cotidianos das escolas? Se efetivam nas ações coletivas das composições em matilhas. Esse modo se compor coletivamente produz forças impossíveis de serem controladas e/ou exterminadas, pois operam de forma rizomática, rompendo direções e conectando-se a outras linhas, assim como acontece com as formigas, como afirmam Deleuze e Guattari (2011, p. 25):

> É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.

Fugir sem parar por linhas de desterritorialização, é aí que habita a força do devir-lobo nos cotidianos escolares. Suas fugas, como atos de resistências, são da ordem das conquistas, da criação de novos territórios, pois "[...] o animal é mais aquele que foge do que aquele que ataca, mas suas fugas são igualmente conquistas, criações" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 91).

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

astúcia lupina, colocaram-se a pensar outras possibilidades de trabalho com o livro, caso ele chegasse às escolas.

Segundo Deleuze (2001), o animal é um ser fundamentalmente à espreita que, mesmo quando está a se alimentar, nunca fica tranquilo, estando sempre atento ao que acontece a seu redor. Por isso, apesar de terem deliberado contra o uso do livro didático na educação infantil, as professoras em seu devir-animal estavam atentas à possibilidade de uma imposição vertical.

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

Deleuze e Guattari (2011) nos dizem que o devir-lobo é um formigamento, uma inflamação. Essa afirmação que nos inquieta, provoca-nos a pensar nesse processo de afetação do corpo quando operamos esse devir-animal. Segundo o médico cardiologista Dr. Gabriel Dotta (2020), a inflamação é uma reação normal do nosso organismo a uma agressão sofrida, ou seja, é o nosso sistema imunológico tentando neutralizar ou eliminar a agressão.

Essa ideia de "reação" se compõe perfeitamente com o devir-lobo de professoras e crianças na potência do trabalho coletivo. Reação do sistema imunológico de crianças-lobo e de professoras-lobo que se esforçam para escapar do domínio do mesmo, inventando novos modos de ocupação, novas formas de resistências e existências.

As crianças fazem isso muito bem, estão sempre reagindo à mesmice das atividades, às rotinas fatigantes, criando linhas de fugas para outros modos de aprender. Assim como fez uma menina ao se colocar de pé na sala de aula durante a execução de uma atividade e começar a bailar como uma bailarina: - *Olha tia, eu sou uma bailarina, veja!* E rodopiava em frente ao quadro, mostrando às colegas sua habilidade na dança. Logo, toda a empolgação foi contida pelo comando da professora ao exigir que se sentasse e retornasse a execução da atividade. A criança sentou-se com um semblante bastante contrariado, mas as suas mãozinhas continuavam a fazer o movimento de bailarinas sobre a mesa. Aproximamo-nos da menina de forma sutil para não causar "tumulto" na aula, e perguntamos: - *Você gosta de dançar?* O olhar se encheu de brilho e interessada respondeu: -*Adoro, tia! Eu vou ser bailarina quando crescer.* Mas, quando dissemos para a criança que era importante estudar para ajudar em sua carreira de bailarina, a criança respondeu: - *Mas, isso é chato, tia! Eu fico cansada de copiar, gosto mais de dançar.*

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

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

Figura 9 - Fico cansada de copiar, gosto mais de dançar!

Fonte: Arquivo pessoal.

Vazzoler (2019, p. 77) afirma que “os currículos [...] caminham entre as experiências de crianças e professoras, produzem dobras que se derivam para aprendizagens diferenciais”.

Contudo adverte que não se trata de negar a importância das atividades escritas, mas de compreender que as aprendizagens diferenciais ocorrem “entre” as diversas experiências, tanto das crianças quanto das professoras.

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

Segundo Vazzoler (2019), quando já sabemos por onde caminhar, temos a sensação de uma suposta segurança, pois o imprevisível nos assusta. Mas, se desejamos pensar o currículo *com* as crianças precisamos pensar em movimento, em devires, pois “[...] no encontro dos currículos com as crianças, não há como indicar entradas nem saídas, tampouco aferir resultados ou enquadramentos compartimentalizados dos conhecimentos” (VAZZOLER, 2019, p. 86). Os devires, então, funcionam como processos de desterritorialização e possibilitam outros modos de produzir currículos, linguagens e conhecimentos.

Prates (2016), ao pensar/problematizar a questão dos currículos, propõe as experimentações como potência para os processos de aprendizagens e numa perspectiva spinozista afirma que, num encontro com outros corpos, a nossa potência de agir pode diminuir ou aumentar e isso depende do poder de afetar e ser afetado. Portanto, “mesmo não sabendo, de antemão o quanto podemos afetar e ser afetados, é sempre uma questão de experimentação” (PRATES, 2016, p. 86).

E a nossa aposta é exatamente esta: a produção de currículos *com* a matilha, pois nos remete a experimentação de multiplicidades, ao agenciamento de forças em relação. Currículos que consideram o devir-lobo de professoras e crianças e se põem a uivar, a provocar, a problematizar, a *lobiferar*. E nessas *lobiferações*, encontram os signos que forçam o pensamento a pensar (DELEUZE, 2003), potencializando a aprendizagem, assim como no caso da literatura que, como signo artístico, constitui-se como força para movimentar redes de pensamentos e de sentimentos na educação infantil, como veremos no próximo capítulo.

5 SIGNOS ARTÍSTICOS: A LITERATURA COMO POTÊNCIA PARA MOVIMENTAR REDES DE PENSAMENTOS E DE SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

O livro de literatura infantil contém ilustrações feitas em aquarela, guache e nanquim que compõem imagens em diferentes tons e contornos. As imagens e as narrativas expressam o modo divertido de crianças pequenas manifestarem os seus sentimentos, inclusive mostrando as transformações que podem acontecer com elas quando as coisas não saem como esperado.

Figura 10 - A literatura como signo artístico: Pedro vira porco-espinho

Fonte: Tokitaka (2017).

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

Figura 11 - Menino porco-espinho em dia chuvoso

Fonte: Tokitaka (2017).

Como nessa imagem do menino porco-espinho em um dia chuvoso (Fig. 11), nos afetamos com outra imagem: as crianças em sala de aula, olhando pela janela, a perguntar: - *Tia, já é hora do parquinho?* E, com a expectativa de uma resposta positiva, ouvem a professora responder: - *Hoje não dá para irmos ao parquinho, pois está chovendo.* Semblantes fechados, resmungos, braços cruzados, “espinhos ouriçados”, são as crianças em seu devir-porco-espinho expressando resistências à mesmice das rotinas escolares, desejosas por espaços brincantes de aprendizagem que vão além das atividades com quadro e papel. E agora o que fazer?

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

responde a professora. E lá se vai à menina em seu devir-professora realizar a contagem sob o olhar atento dos colegas.

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

Figura 12 - Pedro "desvira" porco-espinho quando abre o sol

Fonte: Tokitaka (2017).

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

Um dos assuntos discutidos nesse encontro ocorreu a respeito da divisão de turmas para o próximo ano. As professoras que estavam há mais tempo na escola defendiam que as turmas fossem diluídas e misturadas, pois, dessa forma, possibilitaria maior interação ao ampliar o rol de amizades com crianças de outras turmas. Além do mais, justificavam ser necessário analisar as particularidades de cada criança, já que algumas apresentavam agitação na companhia de determinados colegas, o que dificultava a aprendizagem, enquanto outras, por se mostrarem mais inibidas, desejavam a companhia de colegas de outras turmas para interagir melhor, de acordo com sugestões das famílias e diálogos estabelecidos com as próprias crianças. No

entanto, algumas professoras novatas defendiam que se mantivessem as crianças na mesma turma no ano seguinte, pois argumentavam que apresentavam bom desempenho e interagiam bem com os colegas da turma, sendo, portanto, desnecessária nova reorganização.

Essa situação provocou divergências de opiniões, conforme nos disse a pedagoga:

> *- Ficou um clima muito pesado, tenso. Um grupo defendia uma ideia, o outro grupo defendia outra ideia. Acho que, de alguma forma, a história do Pedro vira porco-espinho nos afetou. Acho que a literatura dá esse suporte, ela nos faz pensar. Pensar sobre as coisas, sobre a vida, enfim, sobre tudo. Permite-nos virar porco-espinho para argumentar uma ideia e até mesmo mudar de ideia.* (Rede de conversações. Diário de Campo/2019).

Nota-se que, em sua narrativa, a pedagoga afirma a força das composições com os signos artísticos, em especial a literatura, para movimentar o pensamento diante das diferenças e das ideias divergentes.

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

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

No entanto, os signos são plurais e, portanto, apresentam diferentes mundos que se organizam de forma circular e que, em algum momento, cruzam-se. Como matérias diferentes que constituem diferentes mundos, cada um interpretará os sentidos de um signo de modo singular, porque eles não aparecem da mesma maneira e assim não há como decifrá-los do mesmo modo. Nesse sentido, podemos dizer que cada professora traduziu os signos emitidos pela história *Pedro vira porco-espinho* à sua maneira, assim como a pedagoga encontrou um jeito de pensar aquele acontecimento a seu modo.

Os signos não operam por identificação. Estão sempre mudando, evoluindo e sendo substituídos, por isso não se pode falar que descobrimos a verdade absoluta, pois “[...] a verdade é sempre uma verdade do tempo [...] e o próprio tempo é plural” (DELEUZE, 2003, p. 16),

sendo possível então se chegar a outras verdades pela via dos signos. De fato, não há verdade, só há interpretações. Em cada signo existem sentidos implicados, não existem certezas e ideias claras.

Ao abordar a noção de signo mais detalhadamente, Deleuze (2003) o dispõe em quatro grupos: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signos artísticos.

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

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

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

O quarto grupo são os signos artísticos, como a música, a pintura, a literatura, por exemplo. Eles detêm certo privilégio em relação aos demais, isso porque eles são os únicos capazes de nos revelar a essência, como afirma Deleuze (2003, p. 13), "[...] todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte". Ao abordar as ideias de Deleuze sobre a questão do signo e essência, Machado (2009, p. 203) afirma que:

> Os signos mundanos, os signos amorosos e até os signos sensíveis são incapazes de nos revelar a essência: eles nos aproximam dela, mas sempre caímos nas armadilhas do objeto, nas malhas da subjetividade. Se a arte revela a essência, revelação que não se dá nos outros signos, é porque, no caso da arte, o sentido dos signos é a essência

> considerada com singularidade, "como qualidade última de um ponto de vista singular" [...]

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

Assim, ao engendrar uma mudança no modo como os significados são produzidos, os signos artísticos possibilitam muito mais a criação do que o ato de (re)conhecer. Nesse sentido, são considerados os únicos signos imateriais por possibilitarem uma descontinuidade capaz de criar um mundo novo, não representativo. Sobre o caráter imaterial dos signos artísticos, Machado (2009, p. 203) destaca:

> [...] é porque, no caso da arte, a essência singular liberta de toda a contingência, de toda a determinação exterior, de toda a materialidade, e, desse modo, senhora de sua própria encarnação, constitui a verdadeira unidade, a verdadeira adequação entre o signo e o sentido ou "sua razão suficiente".

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

Na educação infantil, percebemos o quanto a literatura possibilita a criação de novas composições e invenções curriculares. Foi o que nos mostrou uma professora ao dialogarmos sobre o trabalho que ela realizava com sua turma utilizando a literatura infantil: "*Você sabe como gosto de trabalhar com histórias. Esse livro é mais que uma literatura. Ele tem um valor sentimental para mim, porque ele fala da nossa própria história".* A professora se referia ao livro *10 Lendas capixabas que nunca te contaram*, em que Andréia Espíndula resgata lendas "desconhecidas"[13] de monumentos históricos do Espírito Santo. Segundo a professora, ao

[13] Desconhecidas, pois se trata de histórias produzidas, criadas e inventadas com os alunos da autora e professora Andréa Espíndula a partir de "lendas e fatos históricos de cidades capixabas". Disponível em: https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/67718/versoes-romanticas-e-poeticas-de-lendas-ehistorias-capixabas-em-livro-de-andrea-espindula. Acesso em: 17 jun. 2020.

contar a lenda do Teatro Carlos Gomes[14] para as crianças, encantou-se com o modo como acolheram a história, vivendo as tramas dos personagens. A lenda narra a história de seu Moacir, antigo funcionário da limpeza do teatro que, por ter se encantado profundamente com as obras de pintura do artista Homero Massena[15], resolveu guardar, a pedido do pintor, a preciosa maleta de tintas, pincéis e outros objetos, que chamava de "baú dos tesouros". No entanto, com a morte de seu Moacir, a maleta nunca mais foi encontrada, e a história deixa no final um mistério: onde estará guardada a maleta? Quem a encontrará? O mistério envolveu crianças e professora em afetos que suscitaram a criação de outras composições curriculares, como disse a professora:

> *- O mais legal foi que um aluno no final perguntou: "quando a gente vai lá? Eu quero procurar também". Isso me marcou, porque eu vi que ele entrou na história. Eu falei que seria muito legal se a gente pudesse ir. Deixei a porta aberta. Não disse que não seria possível. E fui problematizando com eles: onde estará a maleta? Até eu fiquei me imaginando olhando embaixo das cadeiras do teatro para procurar. (Risos). Pena que não deu tempo de concluir esse livro, mas dá um excelente projeto e eu pretendo desenvolvê-lo com as crianças ainda.* (Rede de conversações. Diário de Campo/2020).

Percebe-se, nesse caso, que a literatura propicia experimentações e agenciamentos para pensar a educação, bem como outros modos de *ensinaraprender*. Ela possibilita ir mais além da didatização, além de seu uso em benefício da aprendizagem cognitivista ao sensibilizar a produção de subjetividades de professora e crianças. Subjetividades que se fazem num processo de produção, não tendo, portanto, relação alguma com a identidade ou com a representação, pois, como indica Kastrup (2005, p. 1276), "[...] os processos de subjetivação [...] fazem-se num plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação".

Sendo assim, como não experimentar o devir-pirata em busca do "baú dos tesouros" escondido por seu Moacir? Por que não ultrapassar as fronteiras das normatizações curriculares e agenciar-se com o devir, com as intensidades dos encontros? Trata-se, portanto, de aprender com as experimentações, as problematizações e os agenciamentos, produzindo experiências que atravessam o vivido. Por meio dos agenciamentos, sujeitos e objetos se veem mergulhados num

---

[14] O Teatro Carlos Gomes fica localizado no município de Vitória- ES e foi edificado no Governo de Florentino Avidos (1924-1928). Em 1929, com a crise do café, o teatro foi arrendado a uma firma particular e passou a funcionar também como cinema. Pouco tempo depois, foi vendido ao Governo Estadual, que passou a administrá-lo. Foi tombado pelo Conselho Estadual de Cultura em 1983, passando a receber visitas monitoradas e gratuitas. Disponível em https://www.vitoria.es.gov.br/cidade/teatros. Acesso em: 23 abr. 2021.

[15] O artista-pintor Homero Massena nasceu em 04 de março de 1885, em Barbacena, Minas Gerais e faleceu em outubro de 1974. Estudou em São Paulo e cursou Belas Artes no Rio de Janeiro. Aos 22 anos recebeu um prêmio de viagem a Paris, onde esteve durante 10 anos, em três períodos. Para isso recebeu ajuda do Governador de Minas Gerais, João Pinheiro. Estudou pintura, urbanismo e paisagismo com mestres franceses, o que lhe valeu ganhar a vida no Brasil. E foi o paisagismo que influenciou fortemente suas obras. Disponível em http://mapas.cultura.gov.br/agente/32053/. Acesso em: 23 abr. 2021

processo de transformação permanente, pois "[...] a aprendizagem não é um processo de solução de problemas nem a aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade" (KASTRUP, 2005, p. 1273).

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

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

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

conselho dos filósofos: “se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro” (DELEUZE, 1992, p. 16).

Corroborando nesse mesmo sentido, Cabral e Kastrup (2007) explicam essa relação do leitor com o texto, como também os efeitos que a leitura exerce sobre ele. Assim, fazem uma distinção entre uma leitura de aquisição de informação e uma leitura de acolhimento ou à espreita, conforme descrevem:

> a) leituras de aquisição de informação ou de acumulação: onde o leitor não está aberto em sua relação com o texto, mas visa apenas reafirmar suas próprias concepções. Busca adquirir saber ou cultura. Não existe possibilidade de encontro consigo ou com a alteridade e a leitura não produz transformações. O leitor permanece sendo o mesmo.
>
> b) leituras de acolhimento ou à espreita: quando o leitor entra na leitura sem objetivo pré-definido e acolhe o que vem do texto. Ele entra em contato consigo e com a alteridade que o habita. E, com uma atenção à espreita, está aberto para o inesperado, permitindo-se ser afetado e transformado. (CABRAL; KASTRUP, 2007, p. 6).

Na defesa de uma leitura à espreita, as autoras apontam que “[...] o encontro com a literatura pode levar a uma experiência imprevista, inventiva, de encontro consigo mesmo e com a alteridade. Podendo constituir um acontecimento de liberdade e pluralidade, produção de sentidos e de subjetividade, é uma abertura para a invenção” (CABRAL; KASTRUP, 2007, p. 3). Daí a importância de estarmos atentos e dispostos a acolher o que vem da leitura de uma obra literária sem nos prendermos ao livro em si, como o que está dentro de uma caixa, mas deixar-nos atravessar pelas intensidades do encontro com o texto, de modo que saiamos transformados. Isso implica uma resistência ao excesso de informação e uma possibilidade de “[...] abertura para o desconhecido que permite a invenção de novas formas de ser e de viver” (CABRAL; KASTRUP, 2007, p. 11).

A literatura torna-se, então, um processo de experimentação, assim como os currículos, que também “[...] devem ser entendidos como processos de produção, de experimentação, invenção de outros mundos possíveis” (CARVALHO, 2016, p. 451). Ela se compõe por territorialidades, mas também por desterritorializações, isto é, por fluxos que se conjugam com outros fluxos por linhas de fuga. Com o seu potencial de produzir resistências, faz a vida escapar ao poder dominante das imagens dogmáticas de pensamento e se reinventar. Contudo, convém ressaltar que, em movimento de desterritorialização, há sempre processos de reterritorialização, para que não sejamos *encravados num buraco negro*, ou mesmo sejamos *envolvidos numa catástrofe ao saltar os estratos sem prudência*, como alertam Deleuze e Guattari (2012b, p. 27), ao afirmarem que “o pior não é permanecer estratificado – organizado, significado, sujeitado –

mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca".

Quando a pedagoga explica que, para ela, a literatura "funciona como um suporte", confirma, assim, a potência da composição com a literatura nos encontros que se estabelecem no cotidiano escolar para forçar o pensamento a pensar e fazer surgir o estranhamento às práticas discursivas dominantes. É nesse aspecto que pensamos a literatura não como um "suporte", mas como experimentação de vida, pois ela possibilita encontros, resistências, rupturas. As resistências se organizam não apenas como oposição, mas como modos alternativos negociados e articulados comumente com o coletivo para a invenção de novos modos de existência. Portanto, resistências têm a ver com criação, pois, como diria Deleuze (2001, p. 90), ao responder à pergunta "e o que é resistir? ", o autor afirma que "criar é resistir [...]". Desse modo, entendemos que as resistências são plurais, devido às múltiplas possibilidades de criação.

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

Desterritorializar a própria língua é possibilitar escrever de outra maneira, diferente da tradição, da cultura, pois toda a língua tem sua territorialidade, e a literatura menor nos possibilita novos encontros, novos agenciamentos. É desviar-se do modelo e fazer a língua maior entrar num devir revolucionário. Seu caráter político desafia o instituído pelas diversas conexões de que é capaz, pelo agenciamento que é. Se numa literatura maior as questões individuais são enfatizadas e se liga a outros casos individuais, tendo a sociedade apenas como simples meio, numa literatura menor ocorre o contrário, todas as questões individuais estão imediatamente ligadas à política. Sua terceira característica, e que por sinal tanto nos afeta, é que nas literaturas menores tudo adquire um valor coletivo, uma importante análise da literatura e sua relação com o social.

Para Deleuze e Guattari (2003), não há enunciados individuais, há apenas *agenciamento coletivo de enunciação*. Portanto, um enunciado não remete ao sujeito de enunciação e nem ao sujeito de enunciado, mas a uma multiplicidade de agenciamentos e de vozes, que faz com que

o enunciado tome características de agenciamento coletivo de enunciação. Nesse aspecto, Gallo (2017, p. 63) assim anuncia, ao falar do valor coletivo das literaturas menores:

> Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade. Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo.

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

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

Ao perguntarmos à pedagoga se a literatura contribuiu para a constituição do comum em relação à divisão de turmas, ela afirmou: - *Contribuiu sim. Você viu na fala da professora (risos). Ela disse que mostrou seu lado porco-espinho. Acho que a história nos afetou de alguma forma, mesmo que não tenha sido do jeito que muitas delas queriam.* Percebe-se que a literatura proporcionou ao coletivo fugir de suas limitações e vivenciar devires, potencializando, desse modo, experiências de problematização, assim como relataram as professoras:

> *- Esse negócio de porco-espinho nem é tanto a minha cara, mas quando a gente menos percebe já virou um porco-espinho (risos).*
>
> *- Eu não acho que é ser porco-espinho. Isso é colocar a nossa opinião. E tem gente que pensa que isso é ruim, aí fala que é porco-espinho. Eu gosto de falar o que penso e não sou porco-espinho por isso.*

> *- Eu acho que "porco-espinho" quer dizer o modo como a gente reage quando uma opinião é diferente da nossa. Mas, se você pensar bem, nem sempre o porco-espinho é uma ameaça. Ele fica ali quietinho. Só te espeta se você o ameaçar, do contrário, ele continua na dele.*
>
> *- O fato é que parecia um problema simples essa questão de divisão de turmas, mas a gente viu que não é. Acho que a gente precisa conversar mais sobre isso.* (Redes de conversações. Diário de campo - 2019/2020).

As problematizações em redes de conversações com as professoras na composição com a literatura manifestaram singularidades que ressaltam a multiplicidade da matilha. Assim, ao entrarem num processo de devir ao compor com partículas animais do porco-espinho, elas apresentaram afetos diferentes em relação à história, isso porque a questão não é simplesmente ser ou não porco-espinho, mas compor outro corpo em devir-porco-espinho, de modo que se possibilite a criação de outros possíveis pelo movimentar do pensamento para os currículos, para a educação.

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

Machado (2009), com base nas ideias de Deleuze sobre o conceito de devir, admite que é real o próprio devir e não o termo ao qual se devém, como mulher, criança ou animal, por exemplo. Assim afirma:

> Devir não é atingir uma forma; é escapar de uma forma dominante. Devir também não é metafórico, não se dá na imaginação, nem diz respeito a um sonho, a uma fantasia. O devir é real. Não no sentido de que, ao devir alguma coisa, alguém se torne realmente outra coisa, como um animal. É o próprio devir que é real, e não o termo ao qual passaria aquele que se torna outra coisa. O devir é animal sem que haja um termo que seria o animal que alguém se teria tornado. O devir animal do homem é real sem que seja real o animal que ele se torna. (MACHADO, 2009, p. 213).

Num devir-animal, emitimos "[...] partículas que entram em relação de movimento e repouso com as partículas animais" (MACHADO, 2009, p. 213), ou seja, somos atravessados por intensidades e contaminações mútuas que colocam em questão o descentramento do sujeito. Assim, quando a professora diz que "mostrou o seu lado porco-espinho", ela indica o quanto

foi atravessada pela força desse devir-animal, o que não é metáfora. Deleuze e Guattari (2003) asseguram que as metáforas são uma das coisas que os fazem desesperar da literatura, pois:

> Não se trata de uma semelhança entre o comportamento de um animal e o do homem; e muito menos de um jogo de palavras. Já não há homem nem animal, visto que cada um desterritorializa o outro, numa conjunção de fluxos, num *continuum* reversível de intensidades. Trata-se de um devir que compreende, pelo contrário, o máximo de diferença enquanto diferença de intensidade, transposição de um limiar, subida ou descida, queda ou erecção, tónica de palavra. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 48).

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

5.1 DEVIR-PORCO-ESPINHO: DIVERGÊNCIAS QUE SE COMPÕEM NA CONSTITUIÇÃO DO COMUM

[...] se você pensar bem, nem sempre o porco-espinho é uma ameaça [...].
(Redes de conversações. Diário de campo/2019)

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

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

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

De acordo com o *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis on-line*, a palavra "consenso" significa "concordância ou unanimidade de opiniões, raciocínios, crenças, sentimentos etc. em um grupo de pessoas". Como sinônimo da palavra "consenso", o dicionário apresenta as palavras igualdade, identidade e uniformidade. Entretanto, o "comum plural" (CARVALHO, 2009) que defendemos nada tem a ver com identidade, mas com multiplicidade. Falamos de um comum que não se faz na imposição, mas no compartilhar de ideias, articulado por singularidades. Comum que produz matilhas e não massas uniformes e passivas, que não se constitui pela adesão a uma voz representativa, mas pela polifonia de vozes, em que os sujeitos falam por si mesmos.

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

Desse modo, ao se relacionarem em busca da constituição do comum, integrantes da matilha escolar participam de um processo bastante complexo, posto que não se trata de trabalhar com a homogeneidade de discursos e opiniões, mas envolve a articulação de singularidades na composição de divergências e convergências de ideias, de conexões e tensionamentos.

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

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

As divergências fazem parte e se compõem na constituição do comum. Podemos dizer que são importantes para colocar o nosso pensamento em movimento, pois nada está fixo. Kastrup e Passos (2013) explicam que o comum não é algo que está posto e, por isso, constitui-se num desafio a ser enfrentado permanentemente, pois é algo que não se pode conquistar de modo definitivo. No contexto educativo, podemos compreender bem essa provisoriedade do comum, já que o cotidiano escolar se configura como uma realidade sempre movente. A cada ano, a cada mês, a todo instante, são evidenciadas novas situações, quando novos desafios são propostos.

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

Por isso, é de extrema importância partilhar um bem comum para que se crie o efeito de pertencimento, pois "[...] o comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos" (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 267). Nesse caso, a pedagoga nos disse que tanto ela quanto algumas professoras que atuavam há pouco tempo na instituição desconheciam as decisões feitas anteriormente sobre a divisão de turmas:

> *- Acho que não ficou bem esclarecido, faltou conversar sobre isso antes. Não dá para dizer que já se faz assim há muito tempo. A gente precisa entender o motivo, como se chegou a essa conclusão. Não se trata de negar o que já foi construído, mas isso precisa ficar claro para o grupo. Nós chegamos agora e não sabíamos do combinado.* (Redes de conversações. Diário de campo/2019).

A criação de *espaçostempos* coletivos para o compartilhamento de ideias, conhecimentos e experiências mais uma vez aparece aqui como potência para ampliação da força de ação coletiva na/da escola.

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

nos levam também a pensar na seguinte questão: existe mesmo uma “verdade” para a constituição de turmas de crianças?

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

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

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

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

Por outro lado, como dissemos anteriormente, esse processo de constituição do comum não é tão simples, pois não se trata de trabalhar com a centralidade de ideias e discursos. Sendo constituído na experiência do coletivo, o comum não representa opiniões individualistas. Segundo Kastrup e Passos (2013), quando apostamos em pontos de vista próprios ou particulares, confundimos o comum com o homogêneo, buscando a identidade, ou seja, os que se assemelham a nós. Portanto, para que a escola venha se tornar uma comunidade

compartilhada (CARVALHO, 2009), é necessário fazer participar e não apenas repartir com vistas a excluir o não semelhante. É preciso acolher esse outro estranho, dessemelhante, que pensa diferente de nós, mas para isso é necessário construir relações de confiança.

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

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

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

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

A experiência de viver o devir-porco-espinho, experimentando as divergências nos processos de constituição do comum com as professoras em composição com signos artísticos, em especial a literatura, faz-nos pensar como Deleuze (1992), quando afirma que não devemos nos prender a um único livro se este não funciona, se deste nada se passa em nós, sendo preciso, portanto, pegar outro livro a fim de se possibilitar uma leitura mais intensiva. Deslocando a ideia do filósofo para o campo da educação, sugerimos: se não funciona, se nada se passa, experimentemos outros currículos, outros modos de *aprenderensinar*, outros modos de estar coletivo no cotidiano escolar.

Se nos constituímos por meio dos encontros experimentados com os signos em nossos trajetos, como aponta Deleuze (2003), ousemos então experimentar novas composições, uivar, problematizar, provocar, vivenciar devires (devir-porco-espinho, devir-lobo... devires), enfim, compor *currículosmatilhas*, pois o que afirmamos nos cotidianos escolares é essa vida plural.

E apostando nas experimentações de novas composições agenciamo-nos aos *maneirismos dos bandos* escolares, a fim de pensar a formação de professores sobre outra perspectiva, isto é, não mais sob o viés da aquisição de informação, mas como um campo de relação de forças (DIAS, 2015), em que diferentes estilos manifestam a arte de *fazerviver* a escola em tempo de pandemia, como veremos no capítulo a seguir.

6 A FORMAÇÃO INVENTIVA E A FORÇA DOS MANEIRISMOS DOS BANDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA A COMPOR UM PRODUTO

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

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

Foi aí que novamente encontramos na força de ação coletiva na/da escola a potência para resistir aos afetos tristes provocados pelo caos pandêmico, afinal, somos bandos, somos matilhas. Percebemos, então, que era isso o que deveríamos fazer, isto é, criar outros modos de existir/habitar os cotidianos escolares, outras maneiras de *pensarfazer* pesquisa ante o inusitado da pandemia.

Assim, em meio às redes de conversações com a equipe pedagógica do CMEI Vida, percebemos que eles também enfrentavam dificuldades bastante parecidas com a nossa. Havia, nesse caso, a necessidade de dar prosseguimento aos grupos de estudos que compunham o Plano de formação continuada *in loco* da instituição, em que habitualmente tinham como prática se reunirem uma vez por semana, durante 01 (uma) hora ao final do turno, para estudarem e problematizarem textos, documentos e outros assuntos pertinentes ao cotidiano escolar, mas que, com a suspensão das aulas presenciais, teria que ser feito de outro modo.

A partir de então, em comum acordo com a equipe pedagógica, tomamos a decisão de unir forças e juntos às professoras desenvolvermos o Projeto de extensão com o tema *Pensando em matilha: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares* que, além de contemplar a efetivação do processo de formação continuada demandado pelo Plano de ação da escola, configurou-se, também, como produto de nossa

pesquisa, requisito para a conclusão do curso do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação/PPGMPE-Ufes.

Como sugestão da equipe pedagógica, nossos encontros formativos com a escola passaram a acontecer de forma remota pelo aplicativo Google Meet, sempre às quintas-feiras de 15 às 17 horas, intercalados com atividades assíncronas no período de julho a dezembro de 2020. Como encerramento do Projeto de Extensão, realizamos um encontro aberto a todos os profissionais da Educação Infantil do município de Serra-ES pelo canal *Educa Serra*[16], em maio de 2021, somando, assim, um total de 32 horas. A formação contou com a participação da equipe de profissionais dos turnos matutino e vespertino do CMEI Vida (professoras, pedagogas, diretora e auxiliares de creche) e de professores e estudantes do PPGE/PPGMPE da Ufes.

Nosso objetivo principal foi problematizar, junto às professoras, a força da coletividade para a formação, para a prática docente e para os movimentos de invenções curriculares a partir das contribuições teóricas de Deleuze, Deleuze e Guattari, Spinoza, Carvalho, dentre outros. Para acompanhar os processos formativos, utilizamos como prática investigativa a cartografia e as redes de conversações associadas ao uso de imagens (literatura, fotografias, charges, vídeos, dentre outros) como modo de expressar e compartilhar as experiências. Como desdobramento do objetivo principal, elencamos como demais objetivos para a formação os seguintes:

- ✓ Potencializar os grupos de estudos/formação continuada realizados no CMEI Vida.
- ✓ Problematizar, junto às professoras, de que modo os encontros e composições estabelecidos no cotidiano escolar favorecem a construção do comum, tendo em vista o fortalecimento da coletividade, da formação e das invenções curriculares.
- ✓ Pensar a força das imagens para os movimentos inventivos curriculares e cartografar seus efeitos nas redes de conversações com as professoras.

Para melhor visualização, o quadro 3 apresenta as temáticas abordadas na formação, bem como as atividades assíncronas realizadas.

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

Quadro 3 - Temáticas e atividades assíncronas relativas ao Projeto de Extensão *Pensando em matilha: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares*

DATA DO ESTUDO	TEMÁTICA	ATIVIDADES ASSÍNCRONAS	COPRODUÇÃO	CARGA HORÁRIA
30/07/2020	*O currículo como comunidade de afetos/afecções* CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011	Leitura, escrita e produção de texto contendo problematizações sobre a temática abordada em composição com a fábula de Esopo "O rato e a ratoeira".	Prof. Carlos Pereira de Melo – Mestrando-PPGMPE/Ufes e Hociene Nobre Pereira Werneck - Mestranda-PPGMPE/Ufes	3 horas
06/08 e 13/08/2020	*As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar* SILVA, S. K. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 283-300, 2019.	Seleção de imagens (fotografias, charges, dentre outras) sobre o cotidiano escolar e produção de textos sobre os afetos suscitados no encontro com as imagens.	Profa. Dra. Sandra Kretli da Silva/Ufes	3 horas
20/08 e 27/08/2020	*Currículos como corpos coletivos* CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera.	Produção coletiva de vídeo a partir das imagens selecionadas em encontros anteriores para disparar conversas em redes de conversações	Profa. Dra. Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni /Ufes	3 horas

	Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018			
03/09 e 10/09/2020	*Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices* HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. POR UM CURRÍCULO NÔMADE: entre artistagens e invencionices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.	Seleção e apresentação de imagens (fotografias, vídeos, etc.) relativas às próprias artistagens e invencionices produzidas no trabalho com as crianças no cotidiano escolar para disparar conversas em redes de conversações.	Profa. Dra. Nilceia Elias Rodrigues Moreira/Ufes	3 horas
17/09 e 24/09/2020	*A potência inventiva das crianças agenciando currículos-gaia* PAOLIELLO, J.; SCHUCHTER, T. M.; MOREIRA, N. E. R. A potência inventiva das crianças agenciando currículos-gaia. **Linha Mestra**, n.35, p.134-141, maio.ago.2018.	Leitura, escrita e produção de texto contendo problematizações sobre a temática abordada.	Profa. Dra. Juliana Paoliello Sánchez Lobos/UFES	3 horas

30/09 e 01/10/2020	*Um currículo entre formas e forças* PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443. Acesso em 01 de abr. 2020	Registro em texto escrito dos afetos suscitados no encontro com o curta-metragem "Alike" de Daniel Martínez e Rafa Cano Méndez.	Profa. Ma. Eliana aparecida de Jesus Reis/Ufes	3 horas
08/10 e 22/10/2020	*Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na educação infantil?* ZOUAIN, A. C. S.; GOMES, L. F. R.; NUNES, Kezia Rodrigues. Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na Educação Infantil? **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.12, n.2, p. 339-351, maio/ago. 2019.	Escrita e produção de texto contendo problematizações sobre a temática abordada.	Profa. Ma. Ana Cláudia Zouain/Ufes	3 horas
29/10 e 05/11/2020	*Currículos tecidos em redes de conversações: para além da*	Escrita e produção de texto contendo registros das narrativas/forças tecidas em redes de conversações com	Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho/Ufes	3 horas

	objetivação do outro CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos tecidos em redes de conversações: para além da objetivação do outro. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP),** Itapetininga, v. 4, n.3, p. 90-107, jul./set., 2019.	as professoras sobre a temática abordada.		
12/11 e 19/11/2020	*Entre encontros e composições em matilha: movimentos de resistências e invenções curriculares* WERNECK, H.N.P. Entre encontros e composições em matilha: movimentos de resistências e invenções curriculares. **Linha Mestra**, n.41, p.307-315, 2020.	Produção coletiva de vídeo a partir da seleção de imagens-fotografias relativas às múltiplas composições e encontros estabelecidos no cotidiano escolar para disparar conversas em redes de conversações	Hociene Nobre Pereira Werneck - Mestranda-PPGMPE/Ufes	3 horas
26/11 e 03/12/2020	*Avaliação: Redes de conversações para pensar a potência dos encontros formativos*	Produção de texto contendo registros dos afetos suscitados nos encontros formativos.	Profa. Dra. Sandra Kretli da Silva/Ufes e Hociene Nobre Pereira Werneck - Mestranda-PPGMPE/Ufes	3 horas
07/05/2021	*Acontecimento e experimentações:*	-------	Profª Dra. Sandra Kretli da Silva/Ufes e	2 horas

	infâncias e currículos matilhas (Redes de conversações com professores da Rede municipal da Serra pelo canal EducaSerra na plataforma do Youtube).		Hociene Nobre Pereira Werneck-Mestranda-PPGMPE/Ufes	
CARGA HORÁRIA TOTAL		**32 HORAS**		

Fonte: Produzido pela coordenação do Projeto de Extensão (2020).

Assim, atuamos na perspectiva de uma formação inventiva (DIAS, 2015), na qual se objetiva pensar diferente, fazendo emergir outros modos de se formar, pois a intenção de uma formação inventiva não é "[...] dizer aos outros o que eles devem fazer, ou ainda, transmitir competências e habilidades para ensinar os outros, ou resolver problemas de maneira nova", mas pretende "[...] polemizar os postulados, as naturalizações aceitas, sacudindo as certezas, os modos de fazer e de pensar, retomar as avaliações das regras e das instituições [...]" (DIAS, 2015, p. 200).

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

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

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

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

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

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

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

> [...] a "mundanidade" distingue-se da "socialidade" porque está mais próxima de uma matilha, e o homem social tem do mundano uma certa imagem invejosa e errônea, porque desconhece as posições e as hierarquias próprias, as relações de forças, as ambições e os projetos bastantes especiais. As correlações mundanas jamais recobrem as correlações sociais, não coincidem com estas.

Assim, como bandos "mundanos", o corpo coletivo escolar possui também posições e hierarquias próprias, relações de forças peculiares, ambições e projetos bastante especiais.

Enquanto a “socialidade” dos currículos prescritos tenta homogeneizar as vivências e práticas de professoras e crianças com suas regras e metodologias universais, o mundanismo presente nas matilhas escolares se recusa a trilhar um caminho linear onde se tenha definido um único modo de *pensarfazer* currículo.

Portanto, por maneirismos dos bandos escolares compreendemos como sendo sistemas abertos, com seus estilos próprios e variáveis, em que os modos de fazer estão relacionados às circunstâncias e não às essências, isto é, não há um modo de fazer “ideal” que se constitua em modelo pronto, dado, fechado em si mesmo. As ideias são inventadas e partem da necessidade, não tendo relação direta com generalidades do momento ou mesmo com o que “todo mundo está fazendo”, mas são singularidades que reagem sobre os fluxos regulares e seguem carregadas de força e liberdade. Em muitos dos nossos encontros formativos cartografamos enunciações da matilha em devir-uivo carregadas de força e liberdade, como nos mostra as narrativas das professoras:

> *- Eu já vi as atividades que a SEDU postou no site da prefeitura como orientação, mas vou dar uma incrementada. Eu não preciso fazer exatamente igual, né? Vou conversar com os pais no grupo de WhatsApp e ver o que fica melhor.*
>
> *- Nós vamos combinar com as outras professoras sobre as atividades que vamos fazer com as crianças daqui para a frente. Acho melhor assim. Quanto mais gente pensando junto, melhor. Fica mais fácil.* (Rede de conversações. Diário de Campo/2020).

Essa força e liberdade presentes nas invenções curriculares realmente nos fascinam, porque nos fazem acreditar na possibilidade de vida mesmo num contexto de caos pandêmico. Percebe-se que as circunstâncias não impedem professoras e crianças de cavarem uma língua estrangeira na própria língua, manifestando diferentes estilos, mas, pelo contrário, ressaltam a potência dos maneirismos dos bandos escolares. Mundanidade da matilha.

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

O nome “maneirismo” vem do italiano “di maniera”, que pode ser traduzido como um estilo ou uma maneira de fazer algo. Por maneirismo na arte se entendia como algo que não tinha rótulo e, com o passar do tempo, tornou-se algo pejorativo, sem talento, sem sofisticação. Não havia regras que pudessem contribuir para o reconhecimento do maneirismo. Os artistas desse movimento não tinham a intenção de chegar a um ponto definido, mas queriam ser diferentes de seus antecessores, queriam mudar.

A atmosfera de tensão característica do estilo maneirista nas artes, embora se valesse dos mesmos elementos do Renascimento, apresentava-se com sombras inadmissíveis, rostos melancólicos e misteriosos, músculos que se retorcem de modo inumano, protagonistas que não se centralizam nas obras, grande imaginação, composições assimétricas, formas caprichosas, proporções estranhas e exagero nos detalhes, como se vê, por exemplo, na pintura de Francesco Mazzola (1503-1540) representada na Figura 13.

Figura 13 - Pintura “A Virgem do pescoço longo”, de Parmigianino (Francesco Mazzola; 1503-1540)

Fonte: https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-renascentista/maneirismo/ Acesso em: 08 mar. 2021.

Segundo Imbroisi e Martins (2021, p. 1):

> O maneirismo foi um protesto contra o que era sentido como racionalismo estéril e propriedade conservadora do classicismo. Os rebeldes maneiristas dobraram, racharam e quase romperam com a mentalidade dirigida por regras. Seus projetos eram excêntricos, complexos, cheios de surpresas e contradições. [...] De fato, todos os artistas desse período que procuraram deliberadamente criar algo novo e inesperado, mesmo à custa da beleza “natural” estabelecida pelos grandes mestres,

> talvez tenham sido os primeiros artistas "modernos". Veremos, de fato, que aquilo que é hoje designado por arte "moderna" pode ter tido suas raízes num impulso semelhante para evitar o óbvio e conseguir efeitos que diferem da convencional beleza natural.

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

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

E foi problematizando a potência desses fazeres que um diálogo tecido em redes de conversações durante a formação nos chama a atenção: - *Você poderia nos dizer como ou que tipo de atividades podemos fazer com as crianças nesse contexto de pandemia? Teria alguma sugestão?* Pergunta uma professora, obtendo a seguinte resposta: - *Não temos que buscar por modelos ou receitas prontas. A gente aprende fazendo, caminhando.* Não se conformando com a resposta, a professora rapidamente apresenta uma defesa ao seu pedido com um argumento que nos convoca a pensar*: - Mas, não queremos receita pronta. Não se trata disso. Estou falando de trocar ideias, experiências. Quando alguém compartilha comigo uma experiência, não significa que vou fazer exatamente igual, como numa receita. Aliás, mesmo que a gente tente, a receita nunca fica igual. A gente sempre coloca a cereja do bolo.*

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

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

> Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre "fora" e "entre". Seria isso, pois, uma conversa. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6-7).

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

Eu não sabia que as coisas simples que a gente faz tem tanto valor para o currículo, disse uma professora num encontro formativo ao lembrar-se de uma de suas invenções ainda em contexto de aulas presenciais. Lembramo-nos também que naquele dia estávamos ali, em movimento de pesquisa, juntos com a professora e sua turma. Era momento de brincadeiras livres no parquinho da escola quando a professora se deparou com o choro repentino de uma criança em virtude de uma queda ao correr. Imediatamente, a professora foi ao encontro da menina e, depois de verificar que tudo estava bem, lançou o seu "feitiço": - *Calma que a tia já vai falar as palavras mágicas. Eu sou a bruxinha do bem: "Abracadabra", sarou!* Rapidamente, a criança enxugou as lágrimas e um largo sorriso tomou conta do seu rosto, impulsionando nova corrida com os colegas. Ao nos impressionarmos com a rapidez da solução, perguntamos à professora qual era o segredo da "bruxinha do bem", e ela nos respondeu:

> *- É por causa da música que virei bruxinha do bem. Resolvo muita coisa com feitiço. (Risos). As crianças amam. Você ainda não conhece a música? Vou te ensinar:*
> *"Puxa, puxa, puxa a vassoura da bruxa. Mexe, mexe, mexe o caldeirão. Asinhas de morcego, pedaços de sabão. Pimenta malagueta socada no pilão. Feitiço! Desenfeitiçou! ". E aí? Aprendeu?* (Redes de conversações. Diário de campo/2020).

Por que a professora não colocou a criança sentada para se acalmar? Por que não chamou a pedagoga? Por que não ligou imediatamente para a família, a fim de buscar a criança? Por muitas vezes essas invenções, esses estilos maneiristas sofrem a censura do certo e do errado, do bom ou do mau. Mas, com Spinoza (2009), compreendemos que bom e mau são os sentidos

da variação da potência de agir do nosso corpo: o aumento dessa potência (alegria) é bom, a diminuição (tristeza) é mau. Tem-se, portanto, que as noções de bom e mau dependerão das afecções do nosso corpo, das relações que estabelecemos e dos significados produzidos em determinado contexto. Logo, o bom e o mau nunca são princípios e sim efeitos.

Portanto, não se trata de pensar esses maneirismos sob a ótica do bom e do mau, mas pensá-los pela via das intensidades criadas sobre um plano de imanência, ou seja, como invenção de modos de existência ou possibilidades de vida nas escolas a manifestar uma multiplicidade de estilos. São encontros, experimentações, apenas isso, embora ressalta-se que a regra imanente às experimentações é a prudência, a arte das doses (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). Se estes encontros/experimentações diminuem a nossa potência de agir, importa pensarmos outras composições, outros estilos. É nesse sentido que Deleuze e Guattari (1992, p. 97) abordam a questão dos modos de existência, isto é, sob a ótica de critérios imanentes, na qual terão caráter de bom ou mau a depender das relações e dos significados produzidos em determinado momento, como afirmam:

> Não temos a menor razão para pensar que os modos de existência tenham necessidade de valores transcendentes que os compareriam, os selecionariam e decidiriam que um é "melhor" que o outro. Ao contrário, não há critérios senão imanentes, e uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência; é rejeitado o que não traça nem cria. Um modo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, cheio ou vazio, independente do Bem e do Mal, e de todo valor transcendente: não há nunca outro critério senão o teor da existência, a intensificação da vida.

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

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

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

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

No entanto é importante destacar que a invenção não se dá necessariamente num lugar privilegiado, pois, por se constituir em agenciamentos, traz o melhor e o pior dos fluxos. É preciso, portanto, seguir seus efeitos. É o caso, por exemplo, do agenciamento com o inusitado da pandemia, em que vivenciamos com a escola não só movimentos de força e liberdade, mas também movimentos de tensões, de engessamentos, de afetos tristes. A invenção, nesse sentido, não se compromete com a promessa de mundo melhor, mas, frente ao compromisso firmado de seguir seus efeitos, apostamos nas invenções curriculares que afirmam a vida a fim de buscar outros possíveis para a educação.

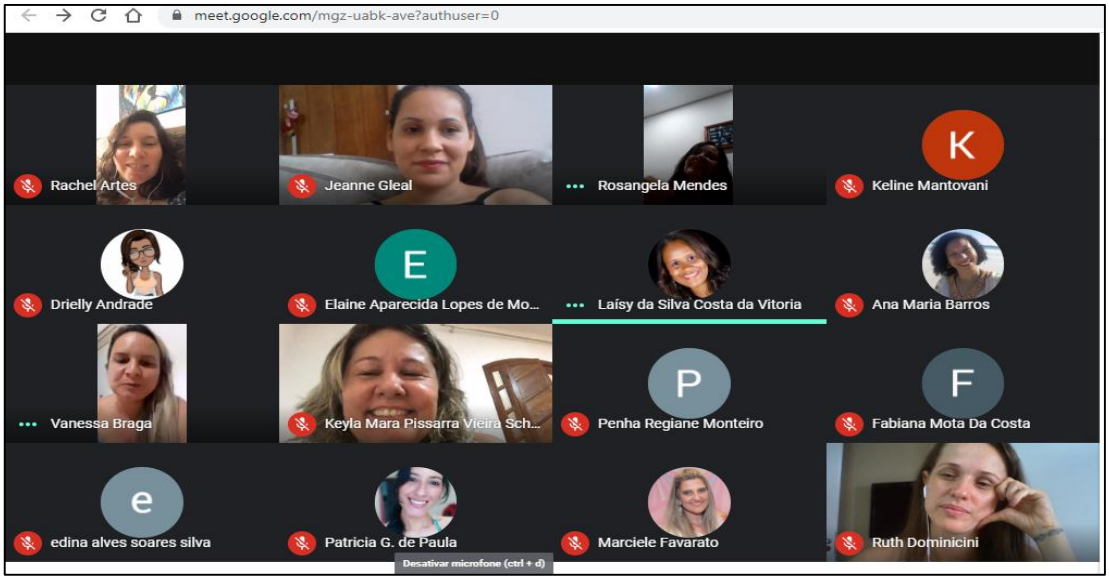
Logo, o que nos chama a atenção é essa potência criadora de professoras e crianças diante de um novo desafiador: como manter as nossas perspectivas de educação nesse período de isolamento a não ser pela via das experimentações?

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

Uma das coisas é o que fizemos em relação às formações. Apesar de já termos a tecnologia, não a utilizávamos para trabalhar as formações de professores. Porém, ao sermos atravessados pela lógica da pandemia, fomos levados, na intenção de manter os diálogos e os estudos no contato com as professoras, a fazer uso dessa tecnologia que antes não utilizávamos, ou pelo menos não a utilizávamos com tanta intensidade como agora. Isso faz parte do que

Deleuze (2009) chamava de “querer o acontecimento”, pois do contrário, poderíamos ficar apenas lamentando os efeitos negativos da pandemia e recusar a agir, não produzindo nada de positivo. Não que isso seja uma maneira interessante para nós, pois gostaríamos de estar presente fisicamente com as professoras, mas remete a efeitos positivos que conseguimos produzir a partir da pandemia e para além dela, pois, quem sabe, poderemos futuramente fazer uso desse tipo de experimentação em outras atividades educativas.

Figura 14 - Formação de professores via aplicativo Google Meet



Fonte: Arquivo pessoal.

Mesmo sendo de forma virtual, coisas interessantes foram sendo produzidas nos encontros-formação com as professoras. Verdades cristalizadas foram problematizadas, provocando deslocamentos, como se percebe nas redes de conversações:

> *- Pensar o trabalho coletivo dessa forma é diferente para mim, pois achava que todo mundo tinha que fazer exatamente igual para dar certo, e que ter alguém para indicar os rumos era o mais importante para se evitar confusão. Mas, em nossas conversas ao longo da formação, vi que posso pensar diferente. Entendo que sempre vai existir divergências de ideias e elas fazem parte das negociações. Mas, precisamos pensar juntos e chegar a esse comum plural que você diz.* (Redes de conversações. Diário de campo/2020).

Pensar o trabalho coletivo de outro modo foi uma importante contribuição para o fortalecimento de vínculos na busca pela composição de um corpo coletivo escolar mais potente. Contudo as problematizações evidenciaram composições diversas, diferentes formas de pensar. Enquanto algumas professoras se conectavam aos conceitos apresentados/problematizados, outras apresentavam ideias divergentes:

> *- Isso é muito bonito. Mas, não é assim que de fato funciona na escola. Eu prefiro que as coisas venham mais delimitadas. Se é para fazer, vamos fazer. Esse negócio de abrir para conversas nem sempre dá certo. Já trabalhei em uma escola que a pedagoga e a diretora falavam e a gente executava. As coisas funcionavam, mesmo que a gente não aprovasse a decisão. Pelo menos não tinha esse monte de discussão.* (Redes de conversações. Diário de campo/2020).

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

> *- Eu penso que a gente não precisava ficar aqui estudando, discutindo sobre nada. Era só assinar a lista de presença e pronto. Temos tantas outras coisas para fazer. Para que ficar aqui ouvindo? Para que atividades? Mas, fique tranquila porque eu vou participar, 'tá'. Só estou sendo sincera. É o que eu penso desse negócio de formação.* (Redes de conversações. Diário de campo/2020).

Argumentos como esse mostram que os afetos tristes também emergem como invenções nas vivências em matilhas e são importantes para movimentar o pensamento na direção de outras problematizações: O que leva uma professora a não desejar aprender coletivamente? Como está a nossa relação com o tempo? Quais as nossas prioridades? Qual a concepção de formação que abarcamos? Inquietações como essas sacodem as nossas certezas, trazendo a possibilidade da criação de linhas de fuga para outros modos de *habitarviver* os cotidianos escolares, os currículos, as formações.

Outro aspecto importante a se destacar em relação à formação é que a ideia de intercalar encontros *on-line* e atividades assíncronas possibilitou a manifestação de diferentes afetos através dos textos escritos pelas professoras, quando solicitados como propostas de atividades. Uma professora, ao avaliar a formação, disse: - *Foi muito importante poder voltar a escrever. É o que eu gosto de fazer, mas a gente acaba sendo engolida com a correria do dia a dia e acaba deixando de lado essa prática. É uma pena!* Obviamente que nem todas apreciaram a ideia de ter atividades a realizar na formação. Porém os afetos manifestados na escrita das professoras potencializaram os encontros-formação, pois foram utilizados para compor com as redes de conversações nos encontros *on-line*. Um dos textos escritos por uma professora expressa a força da composição entre as redes de conversações e os conceitos abordados:

> Ao meu sentir, o que mais pode reduzir a potência de ação coletiva na/da escola é o egocentrismo exacerbado, é a nossa dificuldade em colocar em prática a aceitação de que as construções coletivas são muito mais ricas que as individuais, e que nem sempre nossas ideias são as mais adequadas para o momento e situação; mas que essas mesmas ideias podem ser ampliadas se unidas a outras ideias, se confrontadas. Infelizmente, muitas vezes, a falta de humildade faz bons trabalhos perderem a oportunidade de se tornarem trabalhos grandiosos, fortes, expressivos, com o poder de causar bons afetos em todos os corpos envolvidos. Como podemos fazer para expandir essa força de ação coletiva? Insisto na ideia de que há de se trabalhar incansavelmente contra o nosso egocentrismo, desconstruir estes conceitos de competitividade, de "estrelismo", muito arraigados na nossa cultura. Há a necessidade gritante do desvelamento coletivo; olhar, e se deixar olhar pelo outro, deixar fluir entre os corpos as energias de trocas tão enriquecedoras. Para isso é necessário tempo, espaço... formações como essa que propõe a ampliação de visão, e que a partir delas, comecemos a desconstruir e construir, juntos, a escola que sonhamos trabalhar: viva, rica, estimulante... Aproveitemos este momento de problematizações para irmos em direção dessa escola, é possível, mas depende de todos corpos vibrarem numa frequência expansiva tal, que promova movimentos de desterritorialização e reterritorializações constantes, nessa nossa busca por uma educação realmente potencializadora. Carvalho (2019) me brindou com a seguinte afirmação: " A partir do momento em que os grupos adquirem a liberdade de vivenciar os seus processos, passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que acontece em torno deles. Essa capacidade é que vai dar aos grupos um mínimo de possibilidade de criação e autonomia". Assim sendo, temos que lutar juntos por espaços onde essa liberdade possa ser realmente vivenciada dentro de nossas escolas! (Redes de conversações/ texto escrito por uma professora como proposta de atividade assíncrona para formação - 2020).

Percebe-se que os conceitos problematizados nos encontros se apresentavam entremeados às experiências, isso porque não se intencionava refletir sobre tais conceitos ou comunicá-los às professoras, mas problematizá-los no campo de imanência dos cotidianos escolares, de maneira que se fizessem relevantes para o fazer docente, possibilitando deslocamentos, invenções de outros possíveis, pois é desse jogo da interação entre corpos (orgânicos e inorgânicos), que nos torna agentes coletivos, que qualificamos as nossas ações e potencializamos a desejada constituição do comum.

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

Figura 15 - Salas de aula vazias e materiais para serem devolvidos às crianças após a suspensão das aulas presenciais

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 16 - Parquinho da escola em tempos de pandemia

Fonte: Arquivo pessoal.

No encontro com essas imagens-fotografias, cartografamos afetos e afecções que evidenciavam um cenário de incertezas, de sensações "estranhas" a percorrem os corpos, como mostra o argumento da professora:

> *- Essas fotos me fazem lembrar do dia que fui ao CMEI para separar os materiais dos meus alunos e me vi na sala de aula vazia. Essa cena me afetou profundamente, pois a sensação foi muito estranha. Parecia que estava faltando algo: crianças, barulho, interações...* (Redes de conversações. Diário de campo/2020).

No decorrer da conversa, outras imagens foram apresentadas, manifestando o aflorar dessas sensações "estranhas" ante o medo de ter que vivenciar uma decisão arriscada, isto é, a possibilidade de retorno às aulas presenciais sem a proteção necessária contra a doença, o que

colocaria em risco a vida de professoras e crianças. Sobre isso, a partir de uma imagem-charge, uma professora enuncia:

> *- Essa charge me afetou muito, porque existe uma pressão muito grande, principalmente da rede privada de ensino, em retornar com as aulas presenciais, como se as crianças dessem conta de seguir protocolos que mal os adultos seguem. Na prática seria a maior disseminação do coronavírus, pois não consigo enxergar o trabalho na educação infantil sem as interações.* (Rede de conversações. Diário de Campo/2020).

Figura 17 – Imagem-charge sobre o retorno às aulas presenciais na pandemia

Disponível em https://ufscaesquerda.com/noticia-retomada-de-ensino-presencial-combinado ao-remoto-e-autorizada-na-rede-de-ensino-estadual-de-sc/. Acesso em: 26 ago. 2020.

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

Por "estranho", não nos referimos a uma classe homogênea caracterizada, mas "estranho" porque não se deixa categorizar, porque se torna estranho às nossas classificações, às nossas familiaridades. Estranho que remete à diferença em vez da identidade, diferença deleuziana do diferenciar-se em si da própria coisa. Nessa perspectiva, as sensações "estranhas", descritas pelas professoras em redes de conversações, ressaltam "[...] as singularidades, o fluir de forças, a transgressão" (PARAÍSO, 2010, p. 589).

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

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

Para Deleuze (2001, p. 19), o desejo não é falta, mas construção, pois "[...] desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto [...]". Assim sendo, quando professoras afirmam ter a sensação de que está "faltando" algo, ao observarem as cadeiras da sala de aula e o pátio vazio, demonstram o desejo como construção de agenciamentos e não como falta, pois elas não desejam simplesmente a presença das crianças, mas as desejam em um conjunto que envolve sorrisos, brincadeiras, aprendizados, movimentos, barulhos, interações... A falta, nesse sentido, remeteu "[...] a uma positividade do desejo, e não o desejo a uma negatividade da falta" (DELEUZE, 1998, p. 74).

Essa ideia do desejo como falta foi produzida pelos mecanismos de captura, de poder, de dominação para normalizar o próprio desejo, para domá-lo, em que a intenção é controlar os nossos corpos, impedindo-nos de movimentar, já que, ao desejarmos em um conjunto formado por múltiplos agenciamentos, a nossa potência de agir é aumentada.

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

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

> *- Lembra que comentei com você sobre o papel do professor pesquisador? Isso ficou bem forte pra mim. Nunca pesquisei tanto para produzir essas atividades on-line.*
>
> *- Penso que a vantagem, nesse período de pandemia, é o fato de agora termos formações, porque antes não podíamos deixar a sala de aula. Agora a gente tem lives de todos os lados.* (Redes de conversações. Diário de Campo/2020).

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

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

Também não quer dizer que a ideia do ensino remoto tenha sido adotada como "ideal" a ser seguido. Nas enunciações das professoras, foi possível cartografar intensidades desejantes que anseiam pelos encontros presenciais com as crianças, pelos movimentos, pelos sorrisos/choros, pelos banhos de mangueira e de borrifadores, pelos barulhos, pelos cheiros, gostos, pelas conversas entre colegas de trabalho nos espaços da escola, pelos passeios e...e...e...

> *- Passeios? Êh, saudades! Ganhei o dia lembrando bons afetos, boas parcerias através dessas fotos. E os banhos de mangueira? Tinha até banho de borrifadores.*
>
> *- Nesse tempo de trabalho remoto esses aplicativos de vídeo ajudam a minimizar um pouco essa falta de olho no olho.*
>
> *- Estar distante nos fez perceber o quanto temos a necessidade de estar perto.*
>
> *- Nem me fale! Sinto um aperto no coração ao lembrar das crianças. Espero que isso tudo passe logo.* (Redes de conversações. Diário de Campo/2020).

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

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

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

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

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

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

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

Mas não é só sobre a pandemia que as imagens apresentadas pelas professoras nos encontros-formação se referiam. Outras imagens-fotografias de atividades realizadas com as crianças em momentos de aulas presenciais davam conta da potência de vida que habita os cotidianos escolares da Educação Infantil, como no caso da fotografia apresentada pela professora de Educação Física.

Figura 18 - Invenções curriculares em dia chuvoso nas aulas de Educação-Física

Fonte: Arquivo pessoal.

Era um dia muito chuvoso. Lembrou a professora. *Mas ao primeiro sinal de sol fomos direto para o parquinho. As crianças amaram!* Ela se referia ao momento em que a aula de educação física precisara ser feita em sala de aula devido à chuva. As crianças questionavam*:*

- *Tia, por que a gente não pode ir ao parquinho?* Para sorte de todos, naquele dia o sol, embora tímido, deu seu ar de alegria, trazendo à tona a euforia das crianças ao serem convidadas a irem ao parquinho. Mas, chegando lá, um sentimento de decepção afeta os corpos de crianças e professora: havia lugares do pátio ainda bastante alagados. O que fazer? Retornar à sala de aula e apagar os sorrisos das crianças? Como lidar com a frustração de não poder executar o planejamento previsto para aquela aula? As tentativas de controle estavam por todo lado: no olhar reprovador da funcionária da limpeza que previa um chão sujo pelo pisar das crianças, nas preocupações com possíveis acidentes em função do piso escorregadio, na insegurança de uma aula ante um imprevisto...

Mas, como vimos, as múltiplas experimentações no plano de imanência dos cotidianos escolares destacam a potência das invenções curriculares como atos de resistências às tentativas de controle da vida, pois criar é resistir. E, resistindo criativamente, a professora decide fazer barquinhos com pedaços de isopor para que as crianças pudessem brincar naquelas poças de

água ao mesmo tempo em que trabalhava conteúdo das aulas de Educação Física: coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, dentre tantos outros. Aula dada, vivenciada. Experimentações com o inusitado. *Foi incrível! Nem eu mesma esperava uma aula tão agradável.* Afirma a professora.

De acordo com Zouain, Fernandes e Silva (2020, p. 189), "[...] as conversas mobilizadas pelas afecções das imagens violentam o pensamento, fazendo circular uma multiplicidade de saberes e de culturas, que provocam uma aprendizagem movida pela rede de afectos, fazendo emergir novos movimentos curriculares e outros possíveis para as escolas". Assim, ao passo que as experiências iam sendo compartilhadas nas redes de conversações, em composição com as imagens, outras possibilidades para os currículos iam sendo pensadas pelo grupo de professoras, reverberando em enunciados carregados de força e liberdade: "Legal! Nem tinha pensado nisso", "Não sei se daria certo na minha turma. Mas, quero tentar", "Olha isso! Também quero. Esse povo inventa cada coisa."

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

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

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

Foi assim, com base nos pensamentos deleuzianos, que nos abrimos à experiência, compondo com a sugestão da professora, pois as nossas intenções se compunham com o desejo de tecer redes de conversações de modo a pensar/problematizar a força das imagens e dos signos

artísticos para produção de outros possíveis para os currículos, bem como para outros modos de se compor coletivamente nos cotidianos das escolas. Foi o que fizemos ao iniciar aquele encontro com a leitura da fábula “O rato e a ratoeira” (fábula de Esopo).

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

> *- Acho que a gente ainda precisa aprender muito sobre se colocar no lugar do outro. Somos muito individualistas, assim como os animais que só pensaram neles. Nem deram atenção ao ratinho. A gente também age assim.*
>
> *- Concordo. E com isso a gente também perde. O ratinho também perdeu, ficou sem amigos, já que eles foram mortos para virarem almoço. Se entendermos que a gente aprende com a experiência dos colegas, penso que será mais fácil se colocar no lugar do outro, porque aí vamos perceber que precisamos dele para viver, para trabalhar.... Sozinho fica mais difícil.*
>
> *- Sim. Mas, eu ainda penso que precisamos de mais tempo para essas trocas. Não é só falar que temos que compartilhar ideias. Isso a gente já sabe. É tudo muito corrido. A gente mal consegue sair da sala de aula para ir ao banheiro, quanto mais para saber o que a colega está precisando, ou o que ela está fazendo de diferente.* (Redes de conversações. Diário de Campo/2020).

Percebe-se que as problematizações apresentadas nas enunciações das professoras se entrelaçam à necessidade de vivenciar o corpo coletivo escolar de outro modo, com mais *espaçostempos* para vivenciar as experiências em bandos. Será possível fazer diferente? Nossas rotinas e planejamentos podem prever mais tempo para os encontros coletivos? São questionamentos que nos inquietam e nos impulsionam a pensar questões relacionadas ao tempo, pois, se houve algo tão problematizado entre as professoras no decorrer da formação, e por que não dizer durante todo o movimento de pesquisa, foram questões como essas. Nos assuntos sobre o currículo, trabalho coletivo, avaliação, conceitos da filosofia da diferença... lá estava ele: O TEMPO. Tempo que corre apressado, tempo que não dá tempo, tempo que não para.

As provocações presentes nas enunciações das professoras levam à problematização do tempo da escola (KOHAN, 2020) e a nossa própria experiência do tempo. *Acho que não deveria ter atividades para fazer na formação. Não tenho tempo para nada. Vivo numa correria louca!* Argumenta a professora em relação às atividades assíncronas propostas no Projeto de Extensão.

A professora alerta para o fato de estarmos cada vez mais mergulhados nessa "correria louca", e o tempo nos parece sempre mais acelerado, pois fomos afetados profundamente em relação a esse tempo *khrónos*, cronometrado, principalmente num cenário de pandemia, contexto em que se deu os encontros-formação. Para algumas pessoas, o trabalho remoto promoveu a junção do trabalho formal com as tarefas do lar, o que acarretou uma rotina mais acelerada. *Quanto mais tarefas, menos tempo a gente tem para pensar as coisas da escola. Não é só por causa da formação, mas é também pelo serviço de casa. Agora a gente tem que fazer tudo ao mesmo tempo.* Disse a professora.

É por isso que pensar questões relacionadas ao tempo nos interessa bastante, pois "[...] a maneira como nos relacionamos com o tempo afeta a maneira como nos relacionamos com todo o mundo, com o que fazemos com a vida e o que fazemos com nós mesmos" (KOHAN, 2018, p. 299). Nessa perspectiva, Kohan (2020, p. 7) nos indica três formas de temporalidade que vêm da Grécia antiga, a saber:

> [...] khrónos é o tempo de relógio, do calendário, da instituição. É o tempo que não para, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, irreversíveis, qualitativamente indiferenciados. [...] Kairós é o tempo da oportunidade, o momento oportuno, a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento; é um tempo qualificado, preciso, singular, único. Aión é a duração no tempo; o tempo intensivo, da experiência, do acontecimento. Ele é puro presente. É o tempo daquelas experiências que nos fazem sentir que o presente dura, nas quais estamos como suspendidos no presente: a arte, o amor, a filosofia e, pensando na escola, a leitura, a escrita, o estudo.

Para o autor, essas temporalidades exercem importante influência na educação. O tempo *khrónos*, por exemplo, lembra-nos um tempo adulto, tempo de organizações pedagógicas, planejamentos, sequências didáticas, rotinas, horários cronometrados para essa ou aquela atividade. *Kairós*, entretanto, refere-se ao tempo das oportunidades que nascem do cruzamento do tempo cronológico com as nossas experiências, nossos afetos. E "[...] desse cruzamento resultam experiências pedagógicas oportunas e inoportunas" (KOHAN, 2020, p. 7).

Para falar do tempo *Aion*, Kohan (2020) tece sabiamente conexões com a infância, mostrando-nos que as crianças vivenciam esse outro modo de sentir o tempo. Tempo liberado de toda a interpretação (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) que, desprendido das imagens dogmáticas do pensamento, possibilita-nos viver a intensidade das experiências como puro presente, pura experimentação. É esse tempo intensivo que Kohan (2020) chama de "tempo infantil", não porque corresponde ao período ou à faixa etária da criança, mas porque se revela como uma força do devir-criança que nos atravessa. Tempo de "[...] perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo..." (KOHAN, 2020, p. 7).

Observemos, pois, o enunciado de uma professora: *Acredito que essa 'pausa' da pandemia seja para voltarmos diferentes.* Ao se referir ao tempo pandêmico como uma "pausa", não quer dizer que o tempo *khrónos* tenha sido paralisado, pois ele continua a correr seguindo seu percurso de marcação, medindo o tempo, fixando as pessoas e as coisas. Entretanto, ao prosseguir seu argumento, acreditando na possibilidade de produção de bons afetos, mesmo em contexto de pandemia, a professora manifesta esse outro modo de sentir o tempo, o desejo de viver outras experiências com/na escola.

Apesar de o tempo cronológico da escola ter sido profundamente afetado neste momento, com rotinas alteradas, sem horários de parquinho, lanches, entrada e saída, etc., *Khrónos* resiste e agora se apresenta de outros modos: horários para reuniões *on-line*, prazos para entrega de atividades e preenchimento de anexos, tempo cronometrado para as formações *on-line* e outros afazeres. Porém, ao mesmo tempo em que se vivencia a "loucura" de *Khrónos* e as oportunidades de *Kairós*, também é possível vivenciar a intensidade de *Aion*[17] em tempos de pandemia, como possibilidades para viver outros "possíveis", como oportunidade para (des)construir certezas na possibilidade de voltarmos diferentes, como nos disse a professora. Portanto, *Aion* seria sim uma "pausa", em que a lei de *Khrónos* cessa de reinar, pois *Aion* é composto por linhas flutuantes (DELEUZE; PARNET, 1998) e não por contornos predefinidos.

Kohan (2020, p. 6) afirma que "[...] a pandemia provoca uma desaceleração e até uma suspensão da experiência do tempo educativo pela possibilidade de repensar os sentidos e as condições do que se faz". Talvez seja realmente isso que precisamos fazer, isto é, *experimentarviver* os tempos da escola de outro modo, abrirmo-nos às intensidades, assim como fizeram as professoras nos encontros-formação. Ir em busca do "tempo infantil" da escola. Tempo em que nos permitimos perguntar, habitar o inusitado da pandemia com nossos modos brincantes de existir, experimentando em vez de interpretar, assim como fazem as crianças de forma muito peculiar. Modos que fortalecem a composição de um corpo coletivo mais potente, como força de ação coletiva se fazendo presente no presente.

Portanto, buscar o "tempo infantil" da escola em contexto de pandemia é romper com as imagens dogmáticas do pensamento sobre o tempo linear, fixado, e ir em busca do tempo da educação "[...] como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade presente: o acontecimento que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência

[17] Para Deleuze e Guattari (2012a, p. 51) *Aion* [...] é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não para de dividir o que acontece num já-aí e um ainda não-aí, um tarde-de-mais e um cedo-demais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar".

que se faz presencial, em tempo presente" (KOHAN, 2020, p. 7). É prolongar o presente. Desacelerar, como nos propõe o trecho da música *Paciência*, do cantor-compositor Lenine e apresentada por uma professora no encontro-formação:

> Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
> Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
> A vida não para
> Enquanto o tempo acelera e pede pressa
> Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
> A vida é tão rara
> *(Trecho da música "Paciência" - de Lenine)*

Se o tempo acelera e pede pressa, professoras e crianças afirmam outras composições desejantes em tempos de pandemia. Parecem cantar: "Eu me recuso, faço hora, vou na valsa". Não querem se prender à loucura de *Khrónos*. Por isso, nessa dança-valsa, seguem inventando outros modos de existir e insurgir no presente.

E pensar em matilhas é isto: é acompanhar movimentos de crianças e professoras, cartografando seus afetos e afecções, seus maneirismos, suas invenções, suas problematizações, seus tensionamentos, a fim de movimentar o pensamento na direção dos encontros que expandem a potência coletiva para que, de fato, a escola venha se tornar uma comunalidade expansiva, uma comunidade compartilhada, uma comunidade de afetos (CARVALHO, 2009).

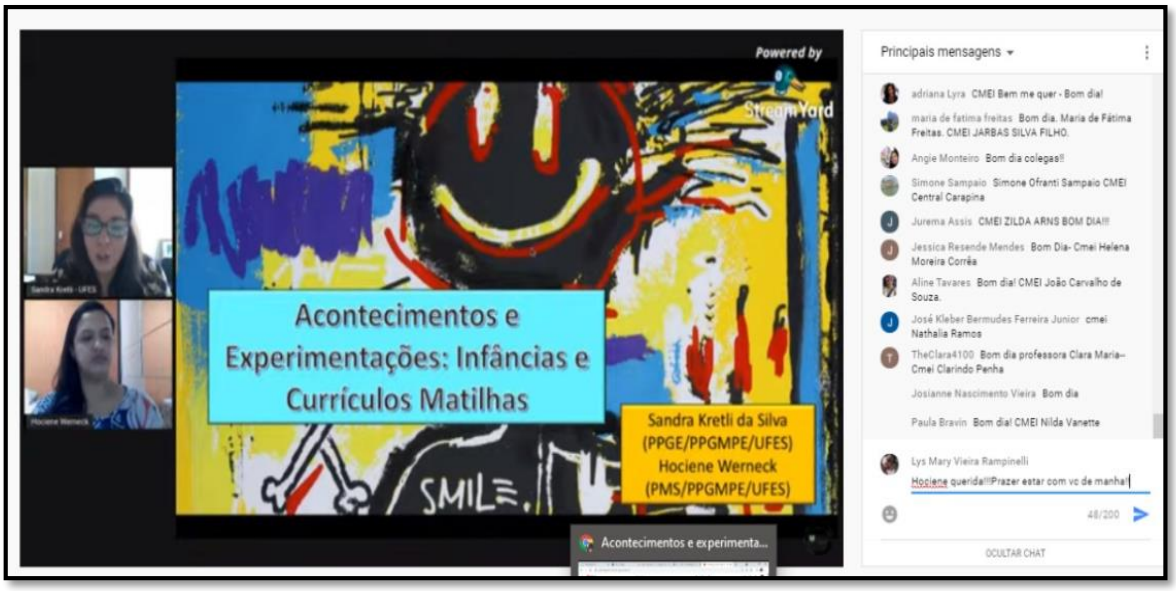
Comunidade... Matilhas... Bandos. Foi assim que nos compomos nos encontros-formação. Estando "entre" todo mundo, fizemos o que há de bom em um bando, isto é, encontramos os outros ao mesmo tempo que cuidamos de nós, dos nossos próprios negócios, do nosso movimento de pesquisa. Capturamos uivos alegres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

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

quando as aulas presenciais retornarem. Espero que não fique só nessa experiência. Mais encontros como esses serão sempre bem-vindos. Desejos. Proliferação. Contágios. Lobiferação.

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

Figura 19 – Encontro de encerramento do Projeto de Extensão *Pensando em matilhas: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares*



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse encontro, capturamos uivos de admiração: - *Muito interessante esse conceito de currículo matilha. Achei forte.* Uivos que expressavam a violência do pensamento e ecoavam adentrando os territórios endurecidos das normatizações, questionando-as: *Fazemos currículo no chão da escola, mas por que no momento dos registros, por exemplo, no diário de classe, fazemos tão contraditório?* Uivos que, ainda presos à forma dogmática de pensar, desconheciam a força do devir-lobo: *Estou conhecendo essa ideia agora. Vocês estudaram como funciona uma alcateia profundamente antes de fazer essa relação?* Uivos a afirmarem a potência da vida coletiva: *É preciso considerar todos os uivos, pois cada um provém de experiências que tocaram.* Uivos desejosos por continuar esse movimento-formação e se conectar a outros uivos possíveis: *Estou amando a formação, as imagens e enunciações. Teremos outros encontros?*

Essas intensidades desejantes das professoras manifestadas em devir-uivo se entrelaçam aos nossos desejos de continuar compondo matilhas, pois desejar é construir agenciamentos.

Agenciar-se a outros encontros formativos, outros projetos.... Quem sabe? Pois como já dizia um trecho do poema de Manoel de Barros "não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora" (BARROS, 1996, p. 71). Então, não é o fim que nos interessa, nem o começo, mas o que corre no meio, durante o processo, como o rizoma que não começa nem conclui, pois está sempre entre as coisas, *intermezzo*. Essa é uma outra maneira de nos movermos, de compor *currículosmatilhas*, isto é, "[...] partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

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

6.1 FORMAÇÕES E (TRANS)FORMAÇÕES EM TEMPOS DE (DES)CONSTRUÇÃO DE CERTEZAS

> *Prefiro as máquinas que servem para não funcionar: quando cheias de areia de formiga e musgo - elas podem um dia milagrar de flores.*
>
> (Manoel de Barros)

Em meio a esse tempo que "acelera e pede pressa", nosso corpo-pensamento também experimenta composições nos encontros-formação que, ao (trans)formá-lo, o faz cantar os versos da música do cantor-compositor Lenine: "eu me recuso, faço hora, vou na valsa". Tempo em que uma narrativa/força provoca uma violência no nosso pensamento: - *Seria interessante você descrever quais verdades teve que desconstruir nesse movimento de pesquisa, já que assim afirma em suas linhas de escrita*. Como descrever? Revelar mudanças no nosso modo de pensar seria sinônimo de "fracasso"? Ou seria a afirmação da vida por um corpo vibrátil que buscou seguir as linhas de fuga ante as tentativas de engessamento por verdades cristalizadas?

Ficamos com a segunda opção ao pensar, com Deleuze (2003), que a verdade está conectada ao tempo e o próprio tempo é plural. Assim, não há como falar em lógicas universais, eternas e binárias, mas em entrecruzamento de fluxos moventes, conexões, agenciamentos,

dinamismos espaço-temporais. Foi assim que o corpo-pensamento da pesquisadora se transformou em outro, diferindo-se do que era ao agenciar-se com conceitos da filosofia da diferença. Um corpo-pensamento não mais preso à imagem dogmática do certo ou do errado, do ideal consensuado, presidido pela representação, mas um corpo livre, não domesticável, aberto ao pensamento sem imagem, às experimentações, aos agenciamentos e às transformações. Corpo-pensamento livre que provocou em nós deslocamentos para fora de nosso cenário de referências e nos possibilitou aberturas a outras realidades.

É sobre essas "verdades" das quais nos despimos que falaremos nesta seção, com o intuito de pensar a potência de um pensamento sem imagem, aberto as experimentações, para pensar/criar outras possibilidades para a escola, pensar/compor *currículosmatilhas.*

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

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

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

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

escolares, em que as singularidades ressaltem a multiplicidade da matilha e contribuam para fazer emergir convergências.

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

E nesse percurso, os (des)encontros com a tecnologia colocaram mais uma vez em xeque as verdades que produzimos: Por que o vídeo não passou no momento da apresentação naquele encontro-formação? Afinal, planejamos tudo, estava tudo sob controle. O desejo pela previsibilidade e estabilidade estava impregnado em nós. Nada poderia escapar. Estávamos presos à rigidez dos estratos, às linhas duras. Podemos dizer que o modo como nos agenciamos com a tecnologia para o momento formativo não admitindo "falhas" produziu em nós afetos tristes e diminuiu a nossa potência de agir. O princípio de fixação estabelecido pelas linhas duras estancara momentaneamente o nosso desejo.

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

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

O agenciamento estabelecido com esses enunciados se configurou em encontros potentes capazes de reativar as nossas forças. Forças que nos moveram a compartilhar com as

professoras, em encontros-formações posteriores, os afetos vivenciados com essa experiência, em que buscamos “liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 222). Mudança de coordenadas de território. Desterritorialização.

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

E assim, nesse movimento constante de composição com as linhas molares, moleculares e de fuga, fomos experimentando diferentes modos de habitar/existir os cotidianos da Educação Infantil, bem como os movimentos de formação de professores, considerando as multiplicidades, os afetos nele produzidos. Fomos compreendendo que desconstruir é tão importante quanto o construir, que desterritorializar é tão importante quanto territorializar. Percebemos que é preciso, portanto, DESAPRENDER, conforme orienta Corazza (2005, p. 13):

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

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

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

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

Quem sabe se permanecermos nesse constante (des)aprender, preferindo as máquinas que servem para não funcionar, como nos sugere o poeta Manoel de Barros (1996), poderemos

um dia dar lugar às areias de formigas e musgos para, então, “milagrar flores” na educação infantil?

7 O QUE SERIA UM LOBO SOZINHO? POR UMA VIDA COLETIVA SEMPRE!

Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus.
Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.
(Gilles Deleuze e Félix Guattari)

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

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

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

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

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

Além disso, os processos de constituição do comum plural que defendemos também emergem das relações potencializadas pelas redes de conversações. Isso porque as redes de conversações valorizam e evidenciam as diferentes vozes que, muitas vezes, são desautorizadas. Vozes em devir-uivos inaudíveis que ecoam em silêncio, mas que também compõem a matilha nos seus modos singulares de se expressar. E nessas múltiplas enunciações de professoras e crianças em devir-uivo emergem ecos divergentes como integrantes desses processos de constituição do comum, que encontram nas redes de conversações a potência para fazer o pensamento se movimentar, visto que um coletivo não se faz sem conflitos.

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

Contudo é importante destacar que, por nos constituirmos num imbricamento de linhas duras, flexíveis e de fuga, nossos gestos podem tanto instaurar gestos de aberturas a outros modos de ser/estar escola como também instaurar gestos de cristalizações, como vimos nos enunciados que se conectam ao conforto do estabelecido, como no caso das professoras que

expressaram o desejo por um currículo mais delineado e também a aceitação do livro didático com a justificativa de ser um “facilitador” do trabalho pedagógico e dos processos de avaliação na educação infantil.

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

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

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

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

A literatura, como signo artístico, também se tornou potencializadora de aprendizagens nos encontros em redes de conversações e se configurou como um espaço privilegiado para a manifestação de diferentes afetos, para a produção de devires (devir-lobo, devir-porco-espinho...), para rupturas, para a criação de outras formas de ser/estar nos *espaçostempos*

escolares. Ao disparar conversas, intensificou problematizações sobre as dificuldades e os desafios postos ante questões cotidianas da escola como, por exemplo, a divisão de turmas, a construção do PPP, a constituição do comum, etc. São experiências como essas e tantas outras que nos leva a defender o uso das imagens e dos signos artísticos em redes de conversações como potentes aliados para a ampliação da força de ação coletiva na/da escola.

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

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

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

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

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

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

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

Mas por que insistimos nas experimentações? Porque experimentar tem o mesmo sentido que acreditar no mundo (DELEUZE, 1992). Mundo que nos desapossaram dele ao nos impor modelos hegemônicos de pensamentos com seus ideais de infância, de docência, de currículo e de coletivo. A experimentação substitui a interpretação e através dela suscitamos microacontecimentos resultantes de outros modos de pensar para uma vida outra nas escolas. É isso que nos faz acreditar na educação e no mundo, como afirma Deleuze (1992, p. 218), “acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzido”.

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

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

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

Portanto, não cogitamos nessas considerações finais concluir um movimento, mas apenas pausar linhas de escrita para nos conectarmos a outras linhas. Nosso desejo é que tenhamos deixado rastros aos lugares trilhados, sabendo que esses rastros não são, não serão e não devem ser os únicos, mas fazem parte de uma composição com tantos outros rastros. Rastros de outras pesquisas, de professoras, de crianças, de lobos, de porco-espinho, de resistências, de alegrias, de angústias, de tensão, de invenção, de liberdade, de afetos, e..., e..., e...

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

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. *In*: ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da 'multidão'. *In*: ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim:** notas sobre a política. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.p. 131-149.

ALVES, N. **Cotidiano, imagens e narrativas**: Programa um Salto para o Futuro. MEC. 2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2019.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

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

CABRAL, Maria; KASTRUP, Virgínia. Encontros que nos movem: a leitura como experiência inventiva. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 14, Rio de Janeiro, 2007. **Anais...**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_283.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

CARNEIRO, Altair de Souza. **Deleuze & Guattari**: uma ética dos devires**.** 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia do CCHS/UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2013.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e Currículos e Deleuze e Guattari e.... **Currículo sem Fronteiras,** v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos tecidos em redes de conversações: para além da objetivação do outro. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP),** Itapetininga, v. 4, n.3, p. 90-107, jul./set., 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Movimentos de invenções curriculares no cotidiano escolar: a potência da

imagem-cinema fazendo a língua pegar delírio. **Momento**, v. 25, n.1, p. 205-220, jan. /jun. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1994.

CONSENSO. *In*: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis on-line**. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=mbE4. Acesso em: 27 maio 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 144 p.

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

COSTA, Luciano B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**- Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1. Acesso em: 25 fev. 2020

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra. Leibniz e o Barroco**. Campinas: Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diálogos.** Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

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

DELEUZE, Gilles. **L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Editação: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor. Transcrição traduzida disponível em: http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario. Acesso em: 02 abr. 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, Vol. 4. 2012a.

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

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

DOTTA, G. **O que é uma inflamação? Como esse processo acontece no organismo?** Redação Cuidados pela Vida. 2020. Disponível em: https://cuidadospelavida.com.br/cuidados-e-bem-estar/dores-no-corpo/inflamacao-como-acontece-no-organismo. Acesso em: 08 maio 2020.

ESCÓSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005.

FERNANDES, R. A. Estudo – em 3 atos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., Goiânia, 2013. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca/item/estudo-em-3-atos. Acesso em: 12 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

GALLO, Sílvio. René Schérer e a filosofia da educação: aproximações**.** *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., Niterói, 2015. **Anais eletrônicos....** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt17-3575.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

GALLO, Sílvio. Algumas notas em torno da pergunta: “o que pode a imagem? ”. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 16-25. jan./abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/21766. Acesso em: 13 fev.2021.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. POR UM CURRÍCULO NÔMADE: entre artistagens e invencionices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **Maneirismo**. História das Artes, 2021. Disponível em: https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-renascentista/maneirismo/. Acesso em: 02 fev. 2021.

JB Documentários. **Lobos - sua força está na alcateia (documentário BBC dublado).** 2018. (48m58s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r6KRnIrogAY. Acesso em: 08 maio 2020.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. ***Educ. Soc***., Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, **Rev. Psicol.,** v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/04.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

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

KOHAN, W. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212. Acesso em: 17 nov. 2020.

LAPOUJADE, D. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

LEITE, C. D. P. Infância, Imagem e Tempo: Devir-criança e Educação Infantil**.** *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., Niterói, 2019. **Anais eletrônicos...** Niterói, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4652 TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

LIMA, Jefferson P. **A doutrina Transhumanista como moral transcendente & a filosofia de Deleuze & Guattari como resistência ética imanente na contemporaneidade.** 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

LOURENÇO, S. G. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de *aprenderensinar.*** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

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

MARDEGAN, Tamili; SOUZA, Letícia Regina S. Os entrelugares de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental: currículos de resistência cotidiana. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., Niterói, 2019. **Anais eletrônicos...** Niterói, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4892-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

NÓBREGA, A. R. A. **Macunaíma:** os devires de uma comunidade que vem. 2018. 96 p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

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

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

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa,** v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742010000200014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 abr. 2020.

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

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

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

PAOLIELLO, J.; SCHUCHTER, T. M.; MOREIRA, N. E. R. A potência inventiva das crianças agenciando currículos-gaia. **Linha Mestra**, n.35, p.134-141, maio.ago.2018.

PELBART, Peter Pal. **O avesso do niilismo:** cartografias do esgotamento**.** São Paulo: N-1 Edições, 2013.

PRATES, M. R. C. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. ePub. Não paginado. Disponível em: https://castroweb.com.br/castrodigital/Arquivos2020/CastroDigital_livro_Esconderijos_do_Tempo_Mario_Quintana.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., Goiânia, 2013. **Anais eletrônicos...** Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3301_texto.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

SILVA, Sandra Kretli da. Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimentos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., Goiânia, 2013. **Anais eletrônicos...** Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_3035_texto.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

SILVA, Sandra Kretli da. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 283-300, 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44923. Acesso em: 01 maio. 2020

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e sociedade**. São Paulo, ano 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002.

SIMONINI, Eduardo. Currículo e Devir. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DPetAlii, 2015. p. 63-78.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. *In*: GUEDES, Adrianne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019a. Disponível em: https://www.academia.edu/40755692/Linhas_tramas_cartografias_e_dobras_uma_outra_geografia_nos_cotidianos_das_pesquisas. Acesso em: 09 fev. 2021.

SIMONINI, Eduardo. A alegria subversiva de devir-criança. **Momento - diálogos em educação**, v. 28, p. 11-25, 2019b.

SIMONDON, Gilbert. **A individuação a luz da noção de forma e de informação.** Tradução de Luís Eduardo Ponciano Aragon e Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2020.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. *In*: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Orgs.). **Cotidiano:** diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.

SOUZA, Letícia Regina S. **Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

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

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

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

VAZZOLER, C. B. G. **As *fabuloinvenções* das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ZOUAIN, A. C. S.; GOMES, L. F. R.; NUNES, Kezia Rodrigues. Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na Educação Infantil? **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.12, n.2, p. 339-351, maio/ago. 2019.

ZOUAIN, A. C. S.; FERNANDES, N. M. G.; SILVA, S. K. O cinema abrindo alas para os devires passarem. *In:* CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia M. Z. G. F (org.). **Currículo e Estética da Arte de Educar**. Curitiba: CRV, 2020. p. 169-191.