



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Paula Saraiva Morais

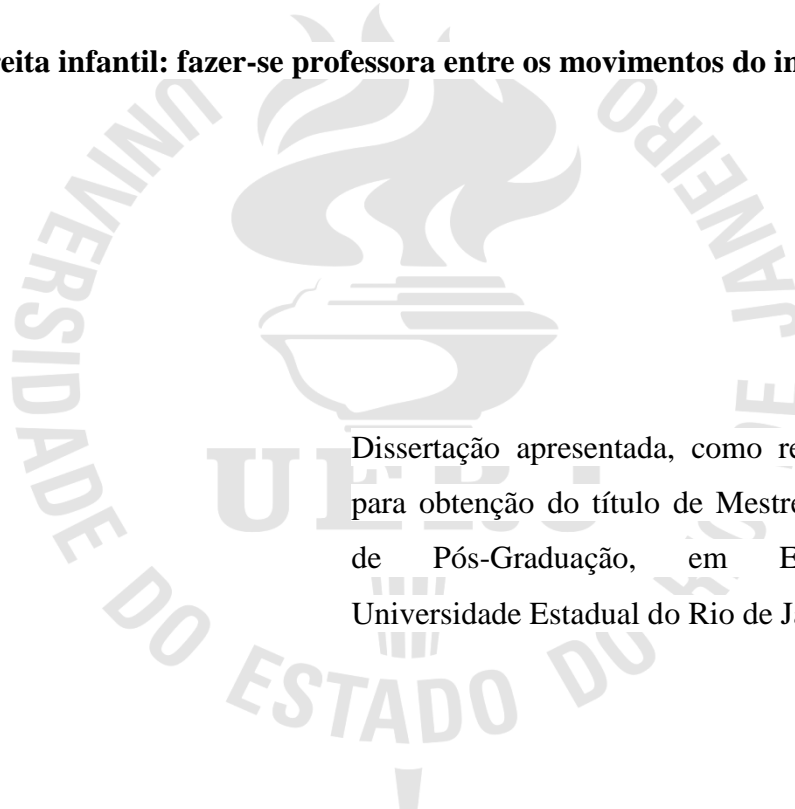
**Por uma espreita infantil: fazer-se professora entre os movimentos do  
imperceptível**

Rio de Janeiro

2018

Ana Paula Saraiva Morais

**Por uma espreita infantil: fazer-se professora entre os movimentos do imperceptível**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação, em Educação, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Orientador Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M827	Morais, Ana Paula Saraiva. Por uma espreita infantil: fazer-se professora entre os movimentos do imperceptível / Ana Paula Saraiva Moraes. – 2018. 96 f.
	Orientador: Walter Omar Kohan. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação
	1. Educação– Teses. 2. Cartografia – Teses. 3. Professores- Formação – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.
es	CDU 371.13(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Ana Paula Saraiva Morais

**Por uma espreita infantil: fazer-se professora entre os movimentos do imperceptível**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação, em Educação, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Sanches Sampaio

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio

Rio de Janeiro

2018

## **AGRADECIMENTOS**

A todxs que bailaram comigo por entre a dança infantil do acaso.

Como se fora a brincadeira de roda  
Jogo do trabalho na dança das mãos  
O suor dos corpos, na canção da vida  
O suor da vida no calor de irmãos  
Como um animal que sabe da floresta  
Redescobrir o sal que está na própria pele  
Redescobrir o doce no lambar das línguas  
Redescobrir o gosto e o sabor da festa  
Vai como a criança que não teme o tempo

*Redescobrir – Gonzaguinha*

## RESUMO

MORAIS, A. P. S. **Por uma espreita infantil**: fazer-se professora entre os movimentos do imperceptível. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta dissertação é uma pesquisa a partir das contingências, de um estado de coisas, experiências, imprevistos que perpassaram a autora, retratada no personagem conceitual da professora-cartógrafa, entre o processo de mestrado e a experiência como professora de Educação Infantil. A partir das experiências em escolas públicas, com crianças, encontrei com a filosofia de Gilles Deleuze, Felix Guattari, Suely Rolnik e outros pensadores e poetas, os conceitos para elaborar um exercício de pensar uma produção e liberação de forças criativas para a vida na educação. Através de noções como cartografia, desejo, agenciamento, devir, espreita, linhas de fugas, se apresentam aberturas para experienciar um trajeto dinâmico que foi se moldando no processo de imersão. Trata-se de uma experimentação cartográfica que exprime, por entre as palavras, cenas que ocorreram com professoras e crianças, compartilhadas através de entrevistas de áudio e em escritos descritas em cenas-epígrafes ou notas epigrafadas, como anotações cartográficas que fiz no decorrer deste estudo e que me provocaram questionamentos como: “O que passa em uma escola de Educação Infantil que se mistura, entremeia entre adultos e crianças no cotidiano escolar, sem hierarquias? Que tipo de relação nos permite perceber o imperceptível?”. Costurou-se a noção de espreita infantil, relacionada aos conceitos de devir-criança, devir-animal, devir-imperceptível, que se aproxima das experiências vividas nas cenas. Através das cenas, a busca de uma preparação para o inusitado levou a uma postura conceitual de esperar pelo inesperado, a partir de um devir-imperceptível, em que a professora-cartógrafa se investe da figura do anômalo, em Deleuze e Guattari, do andarilho, da feiticeira. Repousa nessas figuras o estilo que se busca para o fazer-professora que se desloca da hierarquização das instituições e põe a professora em estado de espreita infantil, que permite acessar o imperceptível dos encontros.

Palavras-chaves: Cartografia. Professora. Espreita infantil. Imperceptível. Educação Infantil.

## ABSTRACT

MORAIS, A. P. S. **For a childish lurking**: making teacher among the movements of the imperceptible. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This dissertation is a research based on the contingencies, a state of things, experiences, unforeseen that permeated the author, portrayed in the conceptual character of the teacher-cartographer, between the master's degree and the experience as a teacher of Early Childhood Education. From the experiences in public schools with children, I found with the philosophy of Gilles Deleuze, Felix Guattari, Suely Rolnik and other thinkers and poets, the concepts to elaborate a thinking exercise of a production and liberation of creative forces for life in education. Through the notions of cartography, desire, agency, becoming, lurking, lines of escape, there are openings to experience a dynamic path in the process of immersion. It is a cartographic experiment that expresses, in between the words, scenes that occurred with teachers and children, shared through audio interviews and in writings. They are described in epigraph-scenes or epigraphic notes, as cartographic notes that I made during the course of this study and which provoked questions such as: "What happens in a kindergarten school that mixes itself between adults and children in school everyday, without hierarchies? What kind of relationship allows us to perceive the imperceptible?" We proposed a notion of childish lurking, related to the concepts of becoming-child, becoming-animal, becoming-imperceptible, which approximates the experiences lived in the scenes. Through the scenes, the search for a preparation for the unusual led to a conceptual posture of waiting for the unexpected, from a becoming-imperceptible, in which the teacher-cartographer invests the figure of the anomalous in Deleuze and Guattari, of the wanderer, of the sorceress. In these figures rests the style that is sought to make-teacher who moves apart from the hierarchy of institutions and puts the teacher in a state of childish lurking, which allows access to the imperceptible of meetings.

Keywords: Cartography. Teacher. Childish lurking. Imperceptible. Early Childhood Education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	O observador (the observer), de Patricia Piccini, 2010.....	9
Figura 2 -	Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire. ....	14
Figura 3 -	Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire. ....	29
Figura 4 -	Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire. ....	41
Figura 5 -	Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire. ....	50
Figura 6 -	Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire. ....	51
Figura 7 -	Carol – o instante do acontecimento .....	56
Figura 8 -	Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire. ....	62
Figura 9 -	Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire. ....	66
Figura 10 -	O sonho, de Marc Chagall.....	67
Figura 11 -	Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire. ....	74

## SUMÁRIO

	<b>O QUE PENSA E MOVIMENTA ESSA ESCRITA</b> .....	9
1	<b>UMA PROFESSORA-CARTÓGRAFA (OU SOBRE BRINCAR DE INVENTAR MUNDOS)</b> .....	14
1.1	<b>Expedição-brincante de uma professora-cartógrafa</b> .....	17
1.2	<b>As perguntas que movem o percurso da professora-cartógrafa</b> .....	19
2	<b>CARTOGRAFIA DO DESEJO (OU SOBRE A URGÊNCIA DO MOVIMENTO)</b> .....	21
3	<b>CARTOGRAFIAS INFANTIS (OU COMO AS CRIANÇAS SE MOVIMENTAM À ESPREITA)</b> .....	29
3.1	<b>Entre mapas e intensidades: um sobrevoo infantil</b> .....	30
3.2	<b>Entre espreita animal e espreita infantil: uma abertura ao imperceptível</b> .....	35
4	<b>NA IMPOSSIBILIDADE DE NOMEAR: INVENTAMOS (OU SOBRE ENSAIAR UM ESTILO EDUCATIVO)</b> .....	41
4.1	<b>Entre dançar e improvisar: ritmos educativos de uma feitiçaria</b> .....	46
5	<b>CENAS EM MOVIMENTO</b> .....	50
5.1	<b>Entre descortinar o mundo e desabar expectativas (ou sobre o espanto e a surpresa de um encontro)</b> .....	52
5.1.1	<b><u>Entre tempo e devir: instante e aión</u></b> .....	56
5.1.2	<b><u>Um encontro entre professoras-feiticeiras: uma tentativa de <i>transver</i> o mundo</u></b> .....	59
5.2	<b>Entre grades (ou sobre linhas e fugas)</b> .....	62
5.3	<b>Entre noite e som: uma sensibilidade (ou sobre o desconcerto de uma presença)</b> ..	66
5.4	<b>Beija-flor!! Beija-flor!! (ou sobre um visitante inesperado)</b> .....	70
	<b>A DANÇA INFANTIL DO ACASO (OU NO COMEÇO ERA O MOVIMENTO)</b> .....	74
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	78
	<b>ANEXO A - Uma conversa, um encontro, uma partilha</b> .....	81
	<b>ANEXO B - Anotações da experiência da cortina da Carol</b> .....	93
	<b>ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	95

## O QUE PENSA E MOVIMENTA ESSA ESCRITA

Aquilo que se move no pensamento quando pensa o movimento é o próprio pensamento

*Gil, 2004, p.133*

Figura 1 - O observador (the observer), de Patricia Piccini, 2010.



Fonte: <<http://culturabancodobrasil.com.br/portal/comciencia-patricia-piccinini-2/>>.

Pensar o que se faz com o que nos acontece e nos modifica é uma maneira desafiadora de fazer pesquisa. Me experimento professora de Educação Infantil<sup>1</sup> há quase uma década. Nesse período estive em algumas instituições públicas escolares, com muitas crianças, nos estados do Ceará e do Rio de Janeiro. Ao estar professora de Educação Infantil, no estado do Ceará, fui atravessada por muitas experiências educativas. Algumas foram abrindo fissuras entre a construção social dessa profissão e os modos de atuar/educar nos quais estamos imersos, que, aqui, fazem pulsar uma exploração pela noção de fazer-se professora.

São movimentos desencadeados por perguntas e que desencadeiam perguntas pelo modo como nos relacionamos com um “ser” e se fazer professora. Com quais elementos aprendemos a operar nesse fazer? Aprendemos no curso de pedagogia, nas licenciaturas, nas escolas, nos documentos legais sobre o que fazer, como fazer, quando fazer, onde fazer, com e para as crianças. Mas aprendemos a nos fazer professora? O que provoca uma professora a romper com alguns ensinamentos para um outro estilo de educar? As consequências dessas perguntas são imprevisíveis, porém, elas nos abrem infinitas possibilidades de criação e movimento.

Por se tratar de uma tentativa de pensar a educação como campo de novos possíveis, esse trabalho se faz do lugar que me vejo possível, o de professora. Nesse sentido, “pode-se dizer que o texto é autobiográfico, desde que entendemos por “auto”, aqui, não a individualidade de uma existência, a do autor, mas a singularidade do modo como atravessam seu corpo as forças de um determinado contexto histórico” (ROLNIK, 2016, p.22). Assim, é uma autobiografia inseparável do mundo, dos contextos pelos quais passei e me coloco como leitora deles.

Elaboro uma pesquisa a partir das contingências, de um estado de coisas, experiências, imprevistos que desestabilizaram, entre o processo de mestrado e a experiência como professora de Educação Infantil. Investigo para tornar-me dança, na confluência dos corpos e

---

<sup>1</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), promulgada através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, afirma a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. A noção de criança afirmada nas DCNEIs é de sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Neste trabalho, tomaremos a Educação Infantil como um espaço-tempo- institucionalizado sem nos determos a fazer uma historicidade desse campo, ou traçar as especificidades que o compõe. Nos interessamos pelo que se passa no encontro entre crianças e professoras e o que isso mobiliza em termos educativos.

“mergulhar nas geografias dos afetos, e ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer [...] travessia” (ROLNIK, 2016, p. 23).

Este trabalho busca se desenhar a partir dos acontecimentos que se desenrolam nos processos em que a lógica de “ser” professora muda. Portanto, essa tentativa é, de certo modo, um esforço de mergulhar no imperceptível, no lugar do impensado, uma vez que evidencia movimentos outros nos quais o imprevisível acontece e o imprevisto é convocado a se fazer presente. A maneira como nos relacionamos com o imprevisível e o imprevisto também fomenta a possibilidade de subverter uma ordem institucional, de gerar resistências, possibilidade de criação, explorar sentidos e ensaiar um fazer-se professora.

A partir das experiências em escolas públicas com crianças, encontrei com a filosofia de Gilles Deleuze em obras individuais (1976, 1992, 1995, 1997, 2001, 2003, 2015) e com outros autores (com Felix Guattari (2010, 2012a, 2012b); com Claire Parnet (1998)) uma inspiração para elaborar um exercício de pensar no terreno da educação. Neste movimento, me proponho a exercitar uma produção e liberação de forças criativas para a vida. Nesse caso, a vida que habitamos na educação. Seguindo a afirmação de Gallo com relação a pensar a educação junto a Gilles Deleuze e Felix Guattari, “talvez aqueles que não explicitamente se debruçaram sobre a problemática educacional tenham mais a dizer aos educadores do que podemos imaginar” (GALLO, 2003, p. 3).

Trazer as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari é exprimir multiplicidades de pensamentos, leituras, atitudes educacionais. Suas noções sobre cartografia, desejo, agenciamento, devir, espregia, linhas de fugas... que serão desenvolvidas ao longo desta escrita, se apresentam como aberturas para experienciar um trajeto dinâmico que foi se moldando no processo de imersão.

Nesse fluxo, expressa-se também a estrutura do texto. Optei por denominar os capítulos de *frestas*, pois a palavra convida ao movimento, na curiosidade de algo que se vislumbra, ou na abertura que apresenta passagens para os afetos que atravessam a experimentação da escrita desta dissertação.

Elas encontram títulos/nomes/expressão em perguntas, paráfrases, versos, ideias, instalações e fotos de poetas, filósofos, como Manoel de Barros, José Gil, Gilles Deleuze e Félix Guattari. E os artistas plásticos Irmina Waclzak e Sávio Freire, com seu projeto "Retratos para Yayá", trazem um olhar sensível a expressar a beleza do universo infantil de seus filhos, assim como, "O observador", da artista plástica Patrícia Puccini. Todos, de alguma maneira, me instigaram a ensaiar, compor paisagens que movimentaram o pensar e fazer educativo dessa pesquisa.

“Uma professora-cartógrafa: (ou sobre brincar de inventar mundos)”: expõe as aberturas que desenrolam uma professora em cartógrafa. Trata-se de traçar uma cartografia dos afetos, do sensível, a partir dos encontros que permearam esse percurso, que me fizeram perguntar por essa professora e uma professora que podemos inventar. A partir de uma exploração inventiva sobre pensar o que compõe o “fazer” de uma cartógrafa, me inspiro em Suely Rolnick (2016), no livro *Cartografia sentimental*.

“Cartografia do desejo: (ou sobre a urgência do movimento)”: explicita o acompanhamento dos processos de produção de desejo que a noção de cartografia se constrói em Deleuze e Guattari. Problematiza-se a partir dos autores o embarque de uma professora nesse movimento. Quais agenciamentos de forças impulsionam essa atitude? O que isso produz em termos de processo educativo, qual a força disso para educação?

“Cartografias infantis (ou como as crianças se movimentam à espreita): Ensaia-se a partir do texto “O que as crianças dizem”, de Deleuze (1997), uma possibilidade de pensar cartografias infantis, a partir da criação de trajetórias dos afetos que se movem por entre um espaço-tempo das instituições de Educação Infantil, e seus agenciamentos.

Nas sutilezas desses movimentos, através de uma inspiração filosófica de um devir-ideia animal, a partir de Deleuze e Guattari (2012a e 2012b), tenta-se tecer a noção de uma espreita infantil. Através da potência expansiva do devir-animal, de sua atitude de espreita, a criação de territórios e os processos de desterritorialização se entrecruzam na exploração dos meios intensivos que as crianças exploram e como essas noções desenrolam-se em um devir-imperceptível.

“Na impossibilidade de nomear: inventamos (ou sobre ensaiar um estilo educativo)”, como ensaiar-se professora na Educação Infantil senão em uma reinvenção? Essa pergunta surge da necessidade de esboçar um estilo, a partir dos movimentos que desencadearam a escrita dessa dissertação, “um fazer-se professora” nos entremeios do imperceptível com uma abertura para experimentação, ao invés de uma estética fixada do fazer docente.

Busco aqui inspiração em José Gil (2014), Marie Bardet (2004), Paul Valery (2011), Jean Luc Nancy (2015) que aproximam dança e filosofia como possibilidade de ensaiar um estilo educativo. Ainda, na poesia de Manoel de Barros (2008, 2010, 2015) para pensar a noção de invenção, junto com Walter Kohan (2005, 2007, 2013, 2016) que tomam a inventividade como premissa para uma verdade educativa, pois “é preciso inventar... eis uma inspiração para qualquer professor. E a primeira coisa a ser inventada é a si próprio, um professor, um espaço para a invenção de si no interior das instituições educativas” (KOHAN, 2016, p. 336).

“Cenas em movimento”: trata de traçar um movimento de uma professora [uma prática]. Explora a dimensão do fazer-se professora a partir de encontros entre crianças e professoras entre as paredes institucionais de uma escola de Educação Infantil que considero como fissuras para novos modos de existência.

Apresentadas como cenas-epígrafes ou notas epigrafadas, são anotações cartográficas que fiz no decorrer deste estudo e que me provocaram alguma ruptura, ou, dito de outra maneira, me convocaram a pensar e esboçar um estilo de fazer-se professora. Esses movimentos aconteciam, sobretudo, quando escapavam do que, como, quando, onde e que previa, antecipava as ações de aprender das crianças. São passagens que me possibilitaram costurar a noção de espreita infantil.

Essas cenas apresentam personagens conceituais (DELEUZE; GUATTARI, 2010), que fazem possível expressar intensidades e não buscar entendimentos, por isso, o nome próprio perde a noção pessoal: Carol, Martin, Sofia, Paula, Walter, “as crianças que descortinam o mundo”, “as crianças e o beija-flor” são múltiplos. Eles exprimem multiplicidades, expressam um viver à espreita. Impõem um pensamento, uma impossibilidade e afirmam a potência no qual não é mais nenhuma pessoa, mas um movimento singular, uma saída de si.

## 1 UMA PROFESSORA-CARTÓGRAFA (OU SOBRE BRINCAR DE INVENTAR MUNDOS<sup>2</sup>)

Figura 2 - Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire.



Fonte: <<https://www.catarse.me/retratosprayaya>>.

---

<sup>2</sup>Esta fresta encontra inspiração em Suely Rolnik (2016) a partir do livro *Cartografia sentimental* que faz uma exploração inventiva ao pensar o que compõe a prática de uma cartógrafa. Consiste nas “estratégias das formações do desejo no campo social” (p. 65). Pensando com Rolnik que “o desejo é criação de mundo” (2016, p. 56), navega-se entre os afetos que mobilizaram uma professora-cartógrafa “a brincar de inventar mundos”. A noção de desejo a partir da autora e dos autores Deleuze e Guattari será mais explicitada na próxima fissura: “Cartografia do desejo: ou sobre a urgência do movimento”.



Dois Rios, 23 de julho de 2017<sup>3</sup>

Ei menina,

como estás? Estava a lembrar que esperavas o anoitecer enquanto todos dormiam para navegar em tua casa-submarino a buscar mundos subterrâneos que se escondiam durante o dia por entre barulhos, tarefas e confusões.

Mas hoje, menina, teu submarino navega durante a luz do dia, por entre barulhos, tarefas e confusões...e não estás mais sozinha, alguns aventureiros estão a navegar contigo, desbravando esses mundos e criando outros tão bonitos e possíveis.

Paula. (Anotações cartográficas – inventar mundos)

Dois Rios, 23 de julho de 2017

Paula,

Vamos brincar? Quem começa? Como queres que te acompanhe? Como posso te acompanhar nos teus mundos possíveis e nos meus impossíveis que não conseguimos criar?

Walter. (Anotações cartográficas – inventar mundos)

Entre dois rios, duas memórias inventadas, duas infâncias, nasce um convite: “brincar de criar mundos impossíveis”. O que instiga essa brincadeira? O que movimenta o desejo de sair, desbravar e criar mundos outros?

Eis no que consiste a experimentação de uma professora-cartógrafa: “brincar de criar mundos”. É embarcando nessa aventura e no próprio ato de brincar que dou movimento ao pensamento e pensar o que movimenta essa brincadeira. Nesta escrita, uma professora-cartógrafa atua como um personagem conceitual, me inspirando na noção de personagens conceituais de Deleuze e Guattari (2010, p. 78), explicitando que “o personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo e uma alegoria, pois ele vive, ele insiste”. Sendo assim, usamos essa noção para fazer viver as intensidades dos afetos que atravessam esta dissertação.

---

<sup>3</sup> Experiência de pensamento: “Cartas à infância” inspirada no livro “O exercício de ser criança” do poeta Manoel de Barros. Consistia em escrever uma carta para a criança que fomos, na tentativa de rememorar essa infância ou inventarmos outra. Depois desse momento, houve uma troca de cartas e afetivamente respondemos o que a carta do outro-criança nos convidava. Foi realizada na VIII Experiência do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), no período de 20 a 24 de julho de 2017, em Ilha Grande.

Curiosa e atenta, vou desbravar os espaços-tempos pelos quais ela transita. Não possuo uma intenção prescritiva, sigo a noção cartográfica que “foi se fazendo ao mesmo tempo que certos afetos foram sendo revisitados (ou visitados pela primeira vez) e que um território foi se compondo” (ROLNIK, 2016, p. 26).

O esforço é para entrar pelas vias que irão capturá-la, perceber nas sutilezas do não dito, nos interstícios do silêncio, as potências que a levam a criar mundos impossíveis. Para isso, é necessário modificar a escuta, na tentativa de ouvir o inaudível; esvaziar-se de certezas e postulados e abrir-se ao imperceptível; além de mudar rotas, desarticular palavras para fazer vibrar os afetos que a impulsionam nesse fluxo brincante.

Algo se passa entre ela, na fronteira dos encontros, que é da ordem da sensibilidade. Das inquietações vividas com o cotidiano institucional na Educação Infantil, ela sentiu que, aos poucos, foi buscando brechas para encontrar outros modos de estar ali com as crianças. Essa busca exigiu que ela observasse, que se colocasse em outras condições de olhar, de escutar, de estar, para aprender a sentir outros modos de fruir.

É necessário um *corpo vibrátil* para se conectar ao campo dos afetos, ao imperceptível. Ela precisa sair do olhar da percepção, daquilo que está posto e olhar os movimentos com um *olho vibrátil*. O olhar da percepção capta o que está visível, as estruturas, as hierarquias, a formalidade das relações, dos fatos e das limitações sociais. O olhar vibrátil acessa o *entre*, o invisível, o que permeia todos os encontros.

A extensão do olho nu é só o que você vê, por enquanto. [...] E deste seu olho, você - seu corpo vibrátil - é tocado pelo invisível, e sabe: aciona-se, já, um primeiro movimento do desejo. No encontro, os corpos em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem (ROLNIK, 2016, p. 31).

A professora-cartógrafa abre espaços entre silêncios e pausas, se permite abraçar o que vem ao encontro como parte do processo. Como uma bailarina que movimentava o pensar e pensa o próprio movimento no fluir da força dos afetos, ultrapassa o campo das pessoalidades, para tornar-se um corpo que pulsa e impulsiona, inventa e recria, nasce e morre, transmuta-se. Nasce uma ideia de uma professora que atravessa essa *individuação sem sujeito*<sup>4</sup>.

Como as aves, a professora-cartógrafa vai migrando entre os espaços. O lugar não está totalmente mapeado e ela se utiliza do olhar que vibra e acessa as nuances de desejos e movimentos dos afetos que se propagam *longitude e latitudinalmente*.

---

<sup>4</sup>É um termo cunhado por Deleuze e Guattari e diz respeito ao que eles nomeiam de hecceidade, uma noção que suprime a ideia de sujeito, saindo desse status e leva para outras forças, ou dito de outro modo, “são apenas graus de potências que se compõem, às quais correspondem um poder de afetar e ser afetado, afetos ativos e passivos, intensidades.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.108).

[...] captar a ‘longitude’, partículas de afeto que percorriam os corpos: *suas relações cinéticas de movimento e repouso, de velocidade e lentidão*, suas paradas e precipitações. Ficou faltando uma dimensão muito importante: *a dinâmica das ondas e vibrações* desses mesmos afetos, o estado intensivo da potência de afetar e ser afetado desses corpos, o conjunto de afetos *que os preenche a cada momento* – em suma, sua latitude (ROLNIK, 2016, p. 39).

Entre esses movimentos longitudinais através de um convite afetivo que a envolve por contaminação, passa a captar a dinâmica dos afetos de forma latitudinal, ou seja, ela deixa se afetar e afeta os corpos ao seu redor.

Para além da atitude de exploração dos espaços, a professora-cartógrafa põe-se em uma atitude de espera, para algo que chega sem aviso, como um arroubo, e que forja um espaço vazio, entre gestos, barulhos, silêncios, através de uma relação com forças intuitivas.

### 1.1 Expedição-brincante de uma professora-cartógrafa

A paisagem, *uma*<sup>5</sup> escola pública de Educação Infantil no estado do Ceará. Esse território a fez fugir, correr e desejar outras maneiras de fazer educação. Algo a perturbava, estava sempre a desafiá-la, forçava seus limites e compelia a respirar, a perverter aquilo que sufocava, e a explorar territórios desconhecidos.

Entre as salas, corredores, nesse espaço-tempo, a diversão está no que deixa escapar. O interessante é fazer da desconfiança, do desconhecido, uma aventura. O espanto reside em encontrar o que não procura, no risco de perder-se nas contingências.

A experimentação faz parte de um movimento intrincado de pensar/sentir uma professora-cartógrafa. Por isso, não me ateno a uma instituição ou outra, mas ao que está em relação com as crianças que provocaram a se movimentar. “A única pergunta que caberia é se os afetos estão ou não podendo passar e como” (ROLNIK, 2016, p. 23).

Depois da semana de carnaval, as fantasias continuavam disponíveis na sala da Escola de Educação Infantil. As crianças vestiam e desvestiam as roupas. Elas tinham quatro anos e brincavam de ser um, brincavam de ser outro. Coloridos e mascarados. Mateus se encantou pela saia de tule roxa e preta. Mateus rodopiava com seus colegas. Passaram-se dias e as fantasias seguiram circulando entre as crianças. Mateus circulava era com a saia. Fazia a saia rodopiar. Assim como um boné, um óculo, um carrinho, Mateus andava pra cima e pra baixo com o brinquedo. Numa tarde dessas, Mateus não estava mais com a saia. O brinquedo não era mais das crianças. O brinquedo era, pra gente grande, de menina. (Anotações cartográficas - rodopios infantis).

---

<sup>5</sup> Utilizo o pronome de indeterminação, pois o intuito não é falar de uma instituição específica, mas das forças que engendram entre as instituições de Educação Infantil e das relações que mobilizaram a professora-cartógrafa a seguir e a se encontrar com a afirmação da vida.

O momento foi de sufocamento. A alegria interrompida, o brincar impossível tornaram-se rupturas que impeliram a formular questões, a tecer cenários, a embarcar em novas expedições. Esse momento criou um ponto de rompimento, que gestou um movimento de fuga. “Sair da educação, mas pela educação”<sup>6</sup>. As linhas de fuga assumem um caráter de ambiguidade entre *fugir* e *fazer fugir*, entre sair e permanecer, ou dito de outro modo:

Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar\* como se fura um cano. [...]. Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

A necessidade dessa fuga fez latente o desejo da professora-cartógrafa de inventar outros mundos. Acolher e encontrar conexões de como realizá-los representam um movimento necessário que direciona a uma educação que afirma a vida, que inventa a vida, que faz viver.

A expedição disruptiva da professora-cartógrafa encontra seus locais na criação a partir do acontecimento e na resistência a partir da criação. Entra nas brechas vivenciadas, força para ver se racha mais e se a estrutura formal de seu território em algum momento perde o sentido.

Na expedição-brincante, a professora-cartógrafa encontra locais de afetos que tornam potente a relação entre vida e educação. A cartografia surge como forma de elaboração do pensar e de tentar criar outros contornos de pesquisar e micropolíticas, que descolem professora, criança de um tempo cronológico, de um lócus estratificado, para uma linha de fuga de uma educação instituída.

‘micro’ é a política do plano gerado na primeira linha: cartografia. O princípio de individuação, neste caso, é inteiramente outro: não há unidades. Há apenas intensidades, com sua longitude e sua latitude; *lista de afetos* não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de suas relações com o mundo (ROLNIK, 2016, p. 60).

No impulso de navegar, encontra o Rio de Janeiro e as novas paisagens que se descortinam nas margens da potência da criação. Coloca-se à espreita entre os movimentos do imperceptível e do invisível que permeiam as relações e o espaço-tempo das pessoas que compõem o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI). Investe-se da atitude que permite perceber a existência do múltiplo e a experiência do mutável no quadro de uma educação que se assume em nosso cenário educativo.

---

<sup>6</sup> É uma paráfrase, a partir da expressão “Sair da filosofia, mas pela filosofia”, de Gilles Deleuze, no Abecedário (1996). Não interessava para o filósofo abandonar a filosofia, mas construir a partir dela, outros modos de pensar, outros encontros, inventar outras possibilidades de afirmar/criar vida.

Nas novas topografias, o fazer professora se encontra nos espaços em que as experiências atravessam, sem limitações instituídas por formalidades, mas enriquecida pelos novos encontros e paragens pelas quais navega.

Retorna a uma escola de Educação Infantil no Rio de Janeiro, a um espaço-tempo em que se faz professora, mas que possibilita a cartografia de novas experimentações e a leva ao estado de espreita ao imperceptível.

Roubar torna-se um dos verbos da professora-cartógrafa. A atitude do roubo se faz na tentativa de gestar outros modos de resistência. Permanece-se atenta aos movimentos mais singelos, e também aos mais perspicazes, para capturar momentos singulares que a permitem vislumbrar novas paisagens.

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. 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’ (DELEUZE; PARNET, 1998, p.15).

## 1.2 As perguntas que movem o percurso da professora-cartógrafa

O que passa em uma escola de Educação Infantil que se mistura, entremeia entre adultos e crianças no cotidiano escolar, sem hierarquias? Que tipo de relação nos permite perceber o imperceptível?

Quando uma professora embarca no “brincar de inventar mundos”, quais agenciamentos de forças impulsionam essa atitude? Qual a força disso para a educação?

Aprendemos a nos fazer professora? O que provoca uma professora a romper com alguns ensinamentos para um outro estilo de educar?

O que uma professora-cartógrafa vê por entre as frestas das paredes de uma escola de Educação Infantil? O que encontra pela porta entreaberta?

A cartografia entra nessa dinâmica ao permitir perceber a existência de um movimento que permeia as relações. E a partir das fissuras provocadas pelas questões, irrompem-se novos territórios que, ao serem cartografados, tornam-se novas formas de realidade.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente de seu tempo que esteja mergulhado nas intensidades e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (ROLNIK 2016, p. 23).

Trata-se de uma força gerada no encontro, do agenciamento dos corpos em movimento de criação de sentido para efetuar essa passagem. O “cartógrafo: ele quer é participar,

embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade” (ROLNIK, 2016, p. 66).

Há uma relação vital de transbordamentos e intensidades, algo que não tem controle, emergente e urgente. Sobre esse campo, a professora-cartógrafa precisa desbravar as contingências que cercam a sua existência. Desta forma, encontra o desejo que cria novos mundos e rompe a cinética dos movimentos pelo imperceptível das relações que a permeiam.

A próxima fresta acompanha esses movimentos que se fazem presentes nos territórios que a professora-cartógrafa transita. O desejo se faz presente e há a necessidade aqui de nomear os movimentos e as estranhezas que a fazem partir e mover-se na cartografia de seus territórios, bem como entender os conceitos que a professora passou a visitar ao romper com as estruturas e ao encontrar novos agenciamentos, que a assombravam e permitiram novas jornadas, na procura pelo fazer-professora em seus novos espaços-tempo.

## 2 CARTOGRAFIA DO DESEJO (OU SOBRE A URGÊNCIA DO MOVIMENTO)

Com a urgência de uma problemática a ser enfrentada no presente. Sabe-se que políticas de subjetivação mudam em função da instalação de qualquer regime, pois estes dependem de formas específicas de subjetividade para sua viabilização no cotidiano de todos e de cada um, onde ganham consistência existencial e se concretizam.

*Rolnik, 2016, p.13*

Não há eclosão de desejo, seja qual for o lugar em que aconteça, pequena família ou escolinha de bairro, que não coloque em xeque as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário porque sempre quer mais conexões, mais agenciamentos.

*Deleuze; Parnet, 1998, p.29*

Uma professora está cingida de forças que a estatizam em uma profissão, em uma escolha que tomou diante da vida, como tentativa de resposta a uma vocação. As relações hierárquicas também se traduzem nas dualidades professora-aluno, adulto-criança. Nas escolas de Educação Infantil, as subjetividades emergem em alguns arquétipos: “professora tradicional”, “professora subversiva”, “professora legal”, “professora autoritária”, entre outros, que não se diferenciam de uma professora-cartógrafa, pois ela se encontra entre todas essas imagens, atravessadas por *n* forças. Os meios existentes, as contingências entre essas professoras, são preenchidos pelas intensidades que interagem no espaço-tempo social que ocupam.

Para iniciar essa discussão, parte-se da etimologia da palavra “professor”, que vem do Latim. Originou-se do verbo *profiteri*, que significa “afirmar/declarar publicamente”. Por sua vez, é formado pelo prefixo *pro*, “à frente”, e o verbo *fateri*, “falar”. A expressão era empregada para pessoas declaradas aptas a exercer alguma função, nesta situação é ensinar. A etimologia carrega a dureza da relação com as instâncias públicas das pessoas que se encontram nessa declaração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>7</sup>, no Título VI, dispõe sobre o professor da educação e conceituam as pessoas capazes de exercer a profissão.

---

<sup>7</sup> BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:  
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;  
(BRASIL, 1996).

Em uma outra instância, mais específica e instrumentalizada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>8</sup>, documento que usa como trocadilho o *slogan* “Educação é a base” (BRASIL, 2018), dispõe sobre metodologias de trabalho para a educação pública no Brasil, como esforço do Governo Federal, que tenta investir em eficácia e eficiência no ensino.

Os dispositivos legais, as delimitações conceituais do que é a profissão compõem o que se passa acima dos contextos que se navega, instauram os pressupostos sociais e políticos que se esperam da profissão em sua função social. Segundo Deleuze:

uma profissão é um segmento duro, mas o que é que se passe lá embaixo, que conexões, que atrações e repulsões que não coincidem com os segmentos, que loucuras secretas, e no entanto, em relação com as potências públicas: por exemplo, ser professor, ou então juiz, advogado, contador, faxineira? Ao mesmo tempo ainda, há como que uma terceira espécie de linha, esta ainda mais estranha: como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não pré-existente. É a linha de fuga e de maior declive (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 146).

Nesse sentido, pensa-se uma professora a partir do desvio de qualquer fixação, ou modelo, do que deve ser, além do segmento duro da profissão, passando pelas linhas e outros limiares, que escapam às leis e aos estatutos do sistema educacional. Pensa-se em um *fazer-se*, que não diretamente se relaciona à experiência de vida profissional, mas passa por ela.

Aqui me detenho no que escapa, nas brechas. A professora-cartógrafa, ao “brincar de inventar mundos”, reformula problemas no terreno da educação e busca afirmar potentemente as forças que o atravessam. Essa postura faz perguntar por essa professora que se reinventa nos processos de produção de desejo.

Uma noção potente para pensar como essa professora-cartógrafa embarca nesse movimento é o conceito de desejo em Deleuze e Guattari que permeia as obras dos filósofos. Em *Diálogos*, Deleuze explicita que:

o desejo estava fora de suas coordenadas personológicas e objetais. Parecia nos que o desejo era um processo e que ele descrevia um *plano de consistência*, um campo de imanência, um ‘corpo sem órgãos’, como dizia Artaud, percorrido de partículas e fluxos que escapam tanto dos objetos como dos sujeitos... O desejo não é, portanto, interior a um sujeito, tampouco tende para um objeto, é estritamente a um plano ao qual ele não preexiste, a um plano que precisa ser construído, onde partículas se emitem e fluxos se conjugam (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 105).

<sup>8</sup> A partir de agora, faremos referência a Base Nacional Comum Curricular através da sigla - BNCC.  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>



Deleuze e Guattari assumem uma outra relação com o desejo, não mais de castração, ou filiativa, como tido por algumas correntes da psicanálise. Ao invés de uma política de negação, em que sempre falta algo ao sujeito, e o objeto que busca sempre está perdido, eles fazem uma inversão importante. O desejo, como uma força vital, que move, incita um questionamento recorrente, que infla uma busca incessante, ao passo que não satisfaz os sujeitos que não entendem sua natureza de movimento, mas a perseguem como um destino estático que necessita ser alcançado. O equívoco está em se pensar que o desejo move-se verticalmente, na busca por um sentido de ascensão ou de mudança física. O movimento é horizontal, em um sentido de vaguear e mudar os planos em que se encontra na existência.

Seguindo nesse pensamento, o desejo pode ser melhor entendido ao se aproximar do conceito de rizoma, em Deleuze e Guattari (2012a). O rizoma vem para antagonizar com o conceito de progressão de princípios tradicionalmente aceito, que enraíza os conceitos ou os conecta verticalmente, como em ramos de árvores, estáticos e localizáveis, ligando pontos reconhecíveis e buscando à unicidade, que permite a reprodução dos agenciamentos molares. No rizoma, quaisquer conexões entre os pontos são possíveis, pois não há início ou término, há dimensões que o compõem e permitem o movimento entre elas. É composto de linhas, segmentos, estratificados, que permitem os movimentos de fuga e desterritorialização, o crescimento e o transbordar dos afetos, em que se entendem as intensidades e se permite a criação de novas linhas, ligando pontos antes inconectáveis pela estaticidade e enraizamento do pensamento arborescente (DELEUZE; GUATTARI, 2012a).

O rizoma é o meio vivo em que as existências se circundam e se perpassam, sem considerar a diferença dos signos ou a ausência de significação dos regimes cuja conexão torna possível pela infinitude característica de suas dimensões. Dessa forma, permite movimentos em diversas direções, pensamentos antes insondáveis ganham potência criativa no rizoma (ZOURABICHVILI, 2004).

Assim, o rizoma compreende o movimento e abarca tal concepção validando e autorizando as conexões do desejo, que se modificam conforme o movimento de territorialização e desterritorialização. Portanto, não há alcance ou satisfação do desejo, como intenta o pensamento vertical que conecta como pontos localizáveis o “sujeito” e o objeto. Há mudança e potência de mudar nos novos planos físicos e cartográficos que se passa a ocupar com o movimento do desejo. Quando se pensa no desejo como conexão arbórea, se incorre no equívoco que o pensamento de Deleuze explicita:

Aqueles que ligam desejo à falta, o grande bando de cantores da castração, testemunham de um grande ressentimento e de uma interminável má consciência.

Será desconhecer a miséria daqueles a quem falta efetivamente alguma coisa? Mas além de não ser desses de quem a psicanálise fala (ao contrário, ela faz a distinção, ela diz bem alto e não se ocupa das privações reais), aqueles a quem falta realmente não têm qualquer plano de consistência possível que lhes permita desejar. São impedidos de mil maneiras e no momento em que constrói um, não lhes falta nada nesse plano, a partir do qual eles partem como conquistadores para o que lhes falta fora. A falta remete a uma positividade do desejo, e não o desejo a uma negatividade da falta, um 'coletivo', agenciamentos coletivos, um conjunto de devires sociais (DELEUZE; PARNET, 1998, p.107).

As pessoas que desejam sem uma real privação se distinguem das que realmente vivem privadas de alguma coisa, pois a privação remete à falta de agenciamentos, sem o qual não podem desejar. O objeto do desejo não é tão importante quanto o processo que o compõe, os agenciamentos tornam possível o desejo. Ao mesmo tempo, não existe desejo sem agenciamento. Não se pode entender o desejo ou a falta de desejo se não entender o agenciamento ou a falta de agenciamentos no plano de existência. Só existem desejos que podem ser agenciados, não é possível explicitar um desejo desprezando os agenciamentos e as possibilidades ao seu redor.

Ao pensar nos sentidos de eficácia e eficiência que a BNCC impõe ao que deve ser ensinado, tem-se que esses conceitos se relacionam aos métodos e aos objetivos. Eficácia é chegar ao fim desejável, não importando os métodos. Eficiência é chegar a um fim satisfatório, ou mesmo desejável, pelos métodos mais econômicos.

Desta forma, a BNCC inflige à educação o equívoco de relacionar o desejo à falta, pois entende a educação como ponte entre “sujeito” e o objeto (objetivo), como coordenadas mapeadas. O “sujeito” seria uma professora, o objeto (objetivo), a educação essencial das crianças.

Os desejos se diferenciam em cada pessoa pelos agenciamentos diferentes que existem nos diversos planos de existência. Claro que há elementos que perpassam em comum os diferentes planos, mas constroem desejos díspares pela diversidade dos afetos e intensidades que compõem cada um destes. Não se pode demandar de forma coletiva que os desejos sejam iguais, clonados, pois há uma infinidade de fluxos que passam pelo campo do sensível.

Dir-se-á, portanto, numa primeira aproximação, que se está em presença de um agenciamento todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente (ZOURABICHVILI, 2004, p. 20).

O desejo está no plano em que a professora-cartógrafa se encontrava, e, ao mesmo tempo, em seu interior, conflagrando-se concomitantemente no diálogo entre essas dimensões. Há sempre um diálogo entre os agenciamentos, a forma como eles dialogam é o que modifica o território. No entanto, a estrutura social possui uma força que direciona à reprodução e a

uma pretensa estabilidade dos códigos já existentes. O que diz respeito à estrutura social e física do espaço que ocupa é considerado um agenciamento *molar*, por Deleuze e Guattari:

Cada indivíduo deve lidar com esses grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida. Esse é o pólo estrato dos agenciamentos (que são então considerados ‘molares’) (ZOURABICHVILI, 2004, p. 20-21).

O contexto social, as forças psicossociais, os códigos existentes, a instituição em si, fortemente territorializada, se configuram como agenciamentos molares em que ela participa e se insere. A professora-cartógrafa se encontra nos diálogos entre os agenciamentos e cria novos territórios, pois participa do mesmo campo de forças e de agenciamentos dos outros indivíduos, dos elementos molares. A maneira como dialoga com os agenciamentos movimenta a professora-cartógrafa a novos territórios e aos desejos que a distinguem dos outros ao seu redor. Esse movimento envolve os agenciamentos “moleculares” que passam entre a professora-cartógrafa.

Mas, por outro lado, a maneira como o indivíduo investe e participa da reprodução desses agenciamentos sociais depende de agenciamentos locais, “moleculares”, nos quais ele próprio é apanhado, seja porque, limitando-se a efetuar as formas socialmente disponíveis, a modelar sua existência segundo os códigos em vigor, ele aí introduz sua pequena irregularidade, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que ‘decodificam’ ou ‘fazem fugir’ o agenciamento estratificado: esse é o pólo máquina abstrata (entre os quais é preciso incluir os agenciamentos artísticos) (ZOURABICHVILI, 2004, p. 21).

Essa molecularidade pode se encontrar nos afetos e nas intensidades, que circulam entre o ambiente escolar e como se relacionam com as regras da escola, a procedimentos estabelecidos em seu funcionamento, à estrutura espacial. A maneira como o diálogo entre os agenciamentos se dá faz a professora-cartógrafa partir em uma jornada de decodificação ou de desterritorialização. No entanto, não importa o caminho tomado, há sempre um desejo, uma força vital criada entre esses agenciamentos. Assim, sua existência só é possível ao interagir e tomar-se agenciamentos.

Se a instituição é um agenciamento molar que repousa em agenciamentos moleculares [...], o indivíduo por sua vez não é uma forma originária evoluindo no mundo como em um cenário exterior ou um conjunto de dados aos quais ele se contentaria em reagir: ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos. Pois seu campo de experiência oscila entre sua projeção em formas de comportamento e de pensamento preconcebidas (por conseguinte, sociais) e sua exibição num plano de imanência onde seu devir não se separa mais das linhas de fuga ou transversais que ele traça em meio às ‘coisas’, liberando seu poder de afecção e justamente com isso voltando à posse de sua potência de sentir e pensar (dá um modo de individuação por hecidades, que se distingue do referenciamento de um indivíduo por meio de características identificantes - MP, 318s) (ZOURABICHVILI, 2004, p. 21-22).

O movimento de desterritorialização, como rota de fuga produzida pela professora-cartógrafa, em um plano de imanência, a possibilita a retomada de sua potência e não se separa de seu devir, pois é o conteúdo próprio do seu desejo. Portanto, o ato de desejar é passar e deixar ser passada por devires. Não se pode generalizar a noção de devir, reduzindo-o à estaticidade do mundo e das estruturas molares que o cercam, pois, o devir permanece em escoamento, em uma existência concreta e singular. É uma realidade que não se aproxima do sonho ou da imaginação, mas consiste em um abandono que o encontro causa na relação entre dois corpos heterogêneos, que passam a ser outra coisa, que faz viver e se envolve em nosso viver, faz surgir em seu próprio movimento. Ou seja,

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. [...] Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

O movimento do devir também não é limitado a dimensões estáticas e físicas, não se pode pensar que se modifica de um estado para outro quando se desloca fisicamente, pois não se sabe prever os agenciamentos que se encontram. As “coisas” que vêm de fora podem deslocar e estranhar, alterando quem se move e até o próprio destino que se desejava antes. Ou seja, o desejo se modifica, pois muda-se o plano em que os fluxos se conjugam. Neste território, um desejo é gerado ao mesmo tempo que forma os agenciamentos ao seu redor, a partir das partículas e dos fluxos que passaram a existir. “O desejo, nesta concepção, consiste no movimento de afetos e de simulação desses afetos em certas máscaras, movimento gerado no encontro dos corpos” (ROLNIK, 2016, p. 36).

As máscaras são artifícios que consubstanciam intensidades e lhe dão materialidade. As intensidades não possuem existência própria, mas através da sua afetuação, passam a existir em composição ou em decomposição. Em contrapartida, as máscaras são operadoras da intensidade e não existem fora da realidade que as compõem de sentido (ROLNIK, 2016).

Portanto, segundo Rolnik (2016, p. 35), “a máscara (o artifício) é a realidade nela mesma”, o que esvazia a busca pelo verdadeiro, pois não há algo como originário ou autêntico, por trás da máscara. As intensidades que se modificam nos movimentos produzem novas máscaras. O desejo, portanto, pode ser visto como um contínuo desencantamento em seu movimento, que torna obsoleta certas máscaras e cria novas, a partir dos encontros e dos afetos surgidos nestes.

Nesse sentido, somente nos artifícios, as intensidades podem ganhar ou perder sentido. As máscaras se destroem ao se confrontarem com o desmanchamento dos mundos cujas

intensidades a compunham, criam-se novas ao se partir para os novos mundos criados. São movimentos de territorialização e desterritorialização. Como Rolnik explicita: “Movimentos de desterritorialização: territórios perdendo a força de encantamento; mundos que se acabam; partículas de afetos expatriadas, sem força e sem rumo” (ROLNIK, 2016, p. 36-37).

A professora-cartógrafa intenta fazer uso desses artifícios para consubstanciar suas intensidades em máscaras que se fazem existir nos afetos que constroem nos territórios. As forças que se interpõem na escola vão e se recolhem, geram um movimento, com esses ataques e recuos, causam rachaduras nos muros, todo dia, toda hora, vão se intensificando. A máscara se tornará obsoleta em alguma medida no surgimento de um novo enfrentamento, que cria uma desterritorialização. A professora-cartógrafa não sabe quando será atacada, quando será puxada para um novo território, está em um movimento de espreita.

O desejo de criar mundos é uma potência de invenção como força de rompimento. O mundo é exterior, fora, e o desejo surge da interação com parte desse mundo e da maneira como as forças nele impelem a um movimento.

Relação de movimento é sempre com o mundo – não um mundo possível, não uma percepção do mundo fenomenológica ou hermenêutica, mas o mundo fora. E ao se perceber parte desse mundo, sentimos vontade de afetá-lo, participar dele, forçar os limites das linhas que o compõem (CONTAGE, 2017, p. 181-182).

Do desejo de criar maneiras outras de educação e de *fazer-se* professora, nascem novas territorializações. O diálogo entre os agenciamentos que passam pela professora e pela criança pode impelir a tomar um caminho inverso, a pensar em rupturas que colocam professora e crianças fora de um sistema de representações, expectativas, fazendo-se a si mesmo diferentes e reivindicando uma relação que se move nos entrecruzamentos.

O que nos força é o mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Nestes momentos é como se estivéssemos fora de foco e reconquistar um foco, exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. É aqui que entra o trabalho do pensamento: com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que embora reais são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora (ROLNIK, 1995).

Há o imperativo de inventar e criar novas condições para experimentações, que fogem da postura de uma educação enrijecida pelos signos sociais, pelas leis, pelos agenciamentos molares, que se deitam sobre a sociedade e contaminam os espaços com as institucionalizações. São pequenas fugas que acontecem e conseguem subverter a ordem das composições que perpassam os espaços-tempos de uma escola de Educação Infantil.

A professora-cartógrafa através do ato de pensar e da reinvenção dos espaços intenta criar uma nova figura, uma nova máscara, que acomoda as intensidades vividas do território que passa a ocupar. Reinventa o processo para fugir do arbóreo, do estático, do ser professora ligado à profissão e aos seus segmentos duros. A professora-cartógrafa vai se reinventar nesse espaço-tempo, percebendo o caráter inventivo que a desterritorialização possibilitou, essas novas formas de estar e se fazer professora no espaço-tempo da Educação Infantil.

### 3 CARTOGRAFIAS INFANTIS (OU COMO AS CRIANÇAS SE MOVIMENTAM À ESPREITA)

Figura 3 - Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire.



Fonte: <<https://www.catarse.me/retratosprayaya>>.

Notamos muitas vezes a que ponto as crianças manejam o indefinido não como um indeterminado, mas ao contrário, como um individuante em um coletivo

*Deleuze, 1997, p. 52*

A partir dos movimentos de crianças, numa escola de Educação Infantil, que escapam por inteiro das expectativas de como elas deveriam agir, fazer, atuar nas ações educativas, há algo que se ensaia, para pensarmos como as crianças criam seus trajetos, que não se detêm a deslocamentos físicos, mas são intensos movimentos e relações vitais que elas estabelecem.

O que esses movimentos nos dizem? Que tipo de relação eles convocam? Quais aberturas eles fazem para a experimentação de um fazer-se professora? O que passa nesse encontro entre professoras e crianças que nos convidam a ensaiar um novo modo de existência? Essas perguntas são frestas na tentativa de vislumbrar possibilidades de *cartografias infantis*, a partir da criação de trajetos transgressores por entre um espaço-tempo

forjado nas instituições de Educação Infantil, por vezes desatenta aos movimentos que a povoam.

Nas sutilezas desses movimentos, através de uma inspiração filosófica de um devir-animal, a partir de Deleuze e Guattari (2012), tenta-se tecer a noção de uma espreita infantil. Através da potência expansiva do devir-animal, de sua atitude de espreita, a criação de territórios e os processos de desterritorialização se entrecruzam na exploração dos meios intensivos que as crianças exploram, e desenrolam-se em um devir-imperceptível.

### 3.1 Entre mapas e intensidades: um sobrevoo infantil

A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente

*Deleuze, 1997, p. 73.*

Um meio é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos: por exemplo, a rua e suas matérias, como os paralelepípedos, seus barulhos, como o grito dos mercadores

*Deleuze, 1997, p. 73*

A criança está em espantos paralelos, em uma dinâmica concomitante de expressões. O resultado de um som, de um choque, de um novo ritmo, evidencia que elas se relacionam com o quê *da coisa* as afeta. Além de tatear espaços, abrir fendas entre contingências e explorar os meios de forma incessante e dinâmica. Esses são alguns limiares que traçam o que poderíamos chamar de *cartografias infantis*.

Nesta dissertação, é necessário distinguir os termos criança, infantil e infância de suas perspectivas históricas ou de um viés apenas lógico. Aqui não são tomados como sinônimos, mas sim, como personagens conceituais, a partir da relação ou da criação de alguns filósofos(a) que atribuem novos contornos e subvertem as linhas estáticas que os definiam.

Essa perspectiva ecoa a partir dos estudos de Corazza (2004) e Kohan (2005, 2007). Corazza diz que: “Um infantil se infantiliza” (CORAZZA, 2004, p. 25), na tentativa de afirmar, na noção de acontecimento dos estoicos, o movimento infantil através da subversão da linguagem e dos sentidos. Ao inverter-se a lógica, evidencia-se o *devir-infantil*, pois não se afirma que “a criança é infantil”, mas se modifica o predicado do sujeito para algo nuclear, verbal, que possui movimento e é ativo. O infantil, portanto, é desconectado do tempo



cronológico, se desgarrar da noção desse tempo para alcançar uma noção criada pelos agenciamentos moleculares e incorpóreos entre os corpos.

O termo infantil assume-se como uma singularidade e não como um objeto, sem um tempo cronológico, ou de conotação pejorativa. Nesse sentido, infantil é tomado não como prescritivo ou como outra forma de captura, mas como ganho de potência.

Trata-se, portanto, de “um devir-criança singular que busca encontros e resiste aos agenciamentos individualizadores e totalizadores, mas que aposta na singularidade do acontecimento” (KOHAN, 2005, p. 253). Esse pensamento torna possível pensar uma política infantil, na medida que reconhece os agenciamentos próprios do seu devir. Da mesma forma, permite-se pensar na Educação Infantil a partir da perspectiva do acontecimento e das desterritorializações criados também entre as crianças nas relações vividas no espaço-tempo em que se encontram. Pensa-se em uma infância que não é geracional, presa no tempo cronológico, dividida em etapas de desenvolvimento. O movimento se faz em direção à afirmação de que adultos e crianças podem ter essa relação com o meio, em uma movimentação cartográfica de explorar as intensidades por entre as paisagens existentes.

Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2012b) afirmam uma criança molecular, um *devir-criança*, que não está ligado à infância de um sujeito, a uma criança concreta, mas a uma potência que atravessa adultos e crianças. Douglas Ord (2017), pesquisador da obra de Gilles Deleuze, faz uma trajetória do termo “criança” e os contornos que ele evidencia ao longo dos seus escritos do filósofo e afirma que:

Nenhum outro filósofo vem à mente como tendo feito remotamente um investimento tão sólido em variante do termo ‘criança’ como Gilles Deleuze em um período de publicação de aproximadamente trinta e três anos. Como essas “diferenças” podem reportar a crianças atuais e à interação prática com elas são para aqueles que estão envolvidos em tal atividade questões a se considerar e se aplicar (ORT, 2017, p. 236).

Deleuze e Guattari fazem um roubo criativo para compor seus conceitos a partir de alguns termos da Geografia, entre linhas, territórios, cartografias, mapas, os filósofos expressam uma *Geofilosofia*, na qual “pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 82), ou dito de outro modo, o pensamento está relacionado ao movimento e à sua potência, ao passo que permite a travessia entre os campos distintos que compõem os conceitos, criando e destruindo territórios, traçando linhas de conexão, mapeando as intensidades.

Na área da Educação, pesquisadores inspirados na filosofia de Deleuze e Guattari deslocam a Geofilosofia e pensam uma Geo-educação, afirmando que “a arte de compor paisagens existenciais, por menor que sejam, podem ter alcance infinito, visto que as composições mais potentes e vitalícias contagiam e se espalham no pulsar dos corpos” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 8).

Tais composições se traçam nas paisagens existenciais entre professora e criança, que são atravessadas por um campo de forças vitais que contaminam e se expandem, criando desterritorializações e agenciando para uma pulsação de vida, singular com a possibilidade de ruptura com as linhas de cortes das instituições.

Através do texto “O que as crianças dizem”, em *Crítica e Clínica*, de Deleuze (1997), podemos encontrar uma leitura inventiva sobre essa composição de paisagens no devir infantil. A partir de uma noção de criança de Deleuze, a criança possui a vitalidade e a pulsação de criar e inventar conexões inesperadas, das quais a professora pode estar à espreita de seu acontecimento. A cartografia de uma professora incursa nas paisagens criadas, pelas crianças, cuja existência, além de inusitadas, são inegáveis em suas intensidades. Pode estar atenta aos pontos de conexão e linhas traçadas pelas crianças em suas experimentações, pois “os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica” (DELEUZE, 1997, p. 73).

Sem buscar generalizações, não pode se ater à relação edipiana afirmada por algumas correntes da psicanálise. Deleuze e Guattari constroem uma outra relação com o inconsciente e o desejo, não mais alocados com uma relação de falta, mas sim de criação e uma cartográfica dos trajetos de intensidades. Os mapas desses trajetos não devem ser entendidos apenas como linhas estendidas no espaço do consciente ou dos conceitos, pois a intensidade atravessa dimensões, possui densidade que devem estar compreendidas nesse mapa, preenchendo os espaços e representando aquilo que subentende o trajeto (DELEUZE, 1997).

Essa concepção cartográfica distingue-se da concepção arqueológica da psicanálise. A arqueologia psicanalista vincula o inconsciente à memória, trata-a como monumento, em uma concepção memorial ou comemorativa, que deve ser explorada para identificar ou autenticar as relações entre as pessoas e os objetos (DELEUZE, 1997). Como achados faraônicos, tratam as memórias como artefatos que devem ser descobertos e conservados para se entender as afecções que ocorrem em um espaço-tempo.

Portanto, os meios na concepção arqueológica servem apenas para essa identificação, autenticação ou conservação das relações. Ignora o aspecto denso da intensidade e do devir que se reflete no próprio percurso. “O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete

naqueles que o percorrem. O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido” (DELEUZE, 1997, p. 73).

Desta forma, Deleuze (1997) entende que o inconsciente não se constitui de pessoas e objetos e as relações que se fazem entre eles, mas de trajetos e devires. Não se pode entender o inconsciente como comemoração, em que as memórias são identificadas e alinhadas em certa ordem para decifrar as relações e construir significados. O que ocorre é uma mobilização dos objetos, que traçam trajetórias e desenharam linhas de conexão entre universos possíveis, que não cabem em simples interpretações. No inconsciente, a postura cartográfica tenta detectar os percursos para ver se possuem força suficiente para mover uma situação, modificá-la.

Ocorre, portanto, uma simbiose entre sujeito e trajeto, que rompe com a relação edipiana, com o inconsciente como algo a que se remete na tentativa de explicar o comportamento. As experimentações possuem intensidade e dimensões diversas, que atravessam o sujeito e o fundem ao trajeto, que não existiria sem o passar daquele que o atravessa, e o próprio atravessante se modifica pelo trajeto que reflete nele as situações preexistentes. O movimento de cartografia e suas paisagens se compõe ao passo que são exploradas.

Nesse sentido, as crianças traçam seus caminhos, cujos mapas a professora-cartógrafa pode sobrepor às linhas em que já trafega, às linhas que já conhece, *erráticas, costumeiras*, das quais se gestam as singularidades. A criança faz da professora um meio que percorre, com suas potências e inventividade, cujo mapa a própria criança traça. A professora só toma a forma profissional quando representa este meio em outros meios, que se passam em outra dimensão, de traços e relações, que por sua vez, perpassam a pessoa. A criança não está limitada a essas outras dimensões, como se tivesse que atravessar os mapas da professora para alcançar os outros meios. Não há nesse ponto que se falar que a criança atinge esses outros meios apenas por derivação ou por uma extensão do que a professora representa. Portanto, a professora não é coordenada para tudo que o inconsciente da criança investe nos espaços-tempo de experimentações, nem o são o pai ou a mãe, ou qualquer figura que se atribua essa condição estática de ponto de partida. Pois não há momento algum em que a criança não esteja já inserida no meio e em travessia entre eles. Tais pessoas desempenham apenas a função de conectores entre os possíveis pontos nas dimensões diferentes. Definem-se apenas em relação ao continente que representam, no percurso da criança, ou como desvio, como barreira, como agente. Nessas relações, elas são mapeadas na cartografia dinâmica da criança (DELEUZE, 1997).

Dessa forma, longe de se determinar os meios do inconsciente, é necessário se atentar à atividade cartográfica das crianças. Quando se tenta definir o inconsciente do ponto de vista das substâncias, das qualidades ou dos acontecimentos, apenas se vê um depois, as simples extensões dos personagens e suas dualidades significantes, *a mãe boa, o mau pai*, a professora autoritária, a professora subversiva.... Parece que se ignora toda a cartografia da criança. A criança parece tentar resistir a essa pressão psicanalítica que intoxica a atividade cartográfica, até mais do que os adultos. Resistem com a imaginação à sobreposição do real, dando novas imagens aos objetos, mas em trajetórias em que o real e o imaginário são:

duas faces que não param de intercambiar-se, espelho móvel. Assim, os aborígenes da Austrália unem itinerários nômades e viagens em sonho, que juntos compõem "um entremeado de percursos", "num imenso recorte do espaço e do tempo que é preciso ler como um mapa". No limite, o imaginário é uma imagem virtual que se cola ao objeto real, e inversamente, para constituir um cristal de inconsciente. Não basta que o objeto real, que a paisagem real evoque imagens semelhantes ou vizinhas; é preciso que ele desprenda sua própria imagem virtual, ao mesmo tempo que esta, como paisagem imaginária, se introduza no real segundo um circuito em que cada um dos dois termos persegue outro, intercambiar-se com o outro (DELEUZE, 1997, p. 74-75).

Deste modo, é marcada por uma subjetivação sem sujeito, que atravessa as individualizações. No movimento das trajetórias, as hecceidades se fazem, longe de predicar os sujeitos, fugindo de substanciação, correndo em um tempo aiônico, em que os acontecimentos se passam e acabam de se passar, ao mesmo tempo. Como Deleuze e Parnet afirmam,

o próprio passeio é uma hecceidade, são as hecceidades que se exprimem nos artigos e pronomes indefinidos, mas não são indeterminados em nomes próprios que vão designar pessoas, mas marcam os acontecimentos em verbos infinitivos que não são indiferenciados, mas constituem devires ou processos. [...] É uma questão de vida viver nessa maneira (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 108).

A potência da criança se assemelha a potência do artigo indefinido que foge da subjetivação e brinca com as hecceidades próprias dos movimentos em seu *dever-criança*. Não há a pretensão de falar pelas crianças, mas o que elas nos dizem movimenta o pensar, nos constrange, nos convida, a pensar e a se ficar atento ao que passa entre esses encontros, nas brechas. Passamos por intensidades diferentes, de mútua afetação, de todos e de ninguém, em uma atitude silenciosa de perceber o que está por entre. Pensa-se em uma relação que está atenta a um olhar interessado da criança, para tornar-se cúmplice na descoberta de um novo mundo. Tal postura fecunda a vida e tenta criar uma nova relação educativa que se distancia do institucional, por ser provocado pelo que Deleuze chama de desterritorialização e abre uma linha de devir, reiterando que "uma criança molecular é produzida.... 'uma criança' coexiste

conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos (DELEUZE E GUATTARI, 2012b, p. 97).

Nesse sentido, Deleuze faz uma aproximação na relação entre animal e criança, que pode assumir posturas de desconfiança, ariscos aos ambientes e aos acontecimentos que o envolvem. Por isso, há um imprevisível que permeia as relações na Educação Infantil, pois

"o que pode uma criança?" Não o sabemos. Quem sabe a pergunta não seja tão diferente da que se interroga o que pode um corpo. Não estamos certos. Mas nesse espaço que a insistência da pergunta abre - e que nenhuma resposta consegue fechar - talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância. E um novo início para a educação (KOHAN, 2007, p. 98).

O imperceptível e a postura de espreita são melhor explicitados no devir-animal conceituado por Deleuze e Guattari. A aproximação desse conceito ao devir-criança e suas relações com os acontecimentos serão melhor pensados na próxima ruptura, sempre a pensar em maneiras outras que podem surgir da Educação Infantil.

### **3.2 Entre espreita animal e espreita infantil: uma abertura ao imperceptível**

Se me perguntassem o que é um animal, eu responderia: é o ser à espreita, um ser, fundamentalmente, à espreita

*Deleuze, 1995*

Nós homens somos seres à espreita

*Deleuze, 1995*

“Es un ser que no razona sino se guia por sus instintos” - Daiana Gisel Soler

*Vaca; Cortez, 2016, p. 33*

Assim como a criança, a figura do animal é uma presença importante nas formulações conceituais de Deleuze em parceria com Guattari. O pensamento dos filósofos é afirmar as potências vitais que perpassam os acontecimentos e não se limitam à visão aristotélica do homem, como o único animal racional da existência. Não vê o homem como o “rei da criação” (NABAIS, 2009, p. 137), mas como aquele que, inserido nos movimentos da vida, é perpassado pelos afetos das relações que se fazem de todas as direções e com todos os meios

ao seu redor. Distanciam-se da noção de essência do homem ligada à razão para explorar as relações indeterminadas e indiscerníveis que ocorrem entre homem e animal.

Para tanto, pode se encontrar na arte o melhor lugar para tentar perceber essa indeterminação. “De fato, para Deleuze, a arte é expressão de um mundo que existe por si, de um espaço no qual o homem e o animal se tornam indiscerníveis” (NABAIS, 2009, p. 133). Na arte, na obra do artista, há a captura de um momento que se torna distinto da dimensão em que se conjugou, como um “bloco de sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2010), que permanece constituído dos afetos e das intensidades que o atravessaram, mas é distinto e dependente em si, pelos movimentos que cria e nas sensações que provoca nos outros. Portanto, na arte, o artista deve permanecer em um estado de espreita, aguardando os momentos que insurgirão do caos, da sua própria existência, dos devires ao seu redor, que o provocam a se mover em direção a sua obra. Vê-se aí a figura do animal, atento e alerta ao que acontece ao seu redor.

O escritor está à espreita, o filósofo está à espreita. É evidente que estamos à espreita. O animal é... observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo. Ele come, deve vigiar se não há alguém atrás dele, se acontece algo atrás dele, a seu lado. É terrível essa existência à espreita (DELEUZE, 1995).

Deleuze (1995), no *Abecedário*, em resposta à Claire Parnet, na letra “A” de animal, fala sobre o que fascina em relação aos animais, sendo um influxo para sua filosofia na construção das noções de: devir-animal, território e desterritorialização<sup>9</sup>. Primeiro, o fascínio se encontra na maneira como as crianças se relacionam com os animais, pois essa relação é infantil, em que a criança entra em uma zona de vizinhança com o animal, passando algo de infantil para o animal, e algo de animal entre a criança.

os devires-animais não são sonhos nem fantasmas. eles são perfeitamente reais. mas de que realidade se trata? pois se o devir animal não consiste em se fazer de animal ou imitá-lo, é evidente também que o homem não se torna “realmente” animal, como tampouco o animal se torna “realmente” outra coisa. o devir não se produz outra coisa se não ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 19).

Segundo, os animais possuem mundos, que muitas vezes são restritos, e isso que os fazem interessantes, visto que, em relação às pessoas, por vezes, estas não possuem mundos ou viveriam a vida em mundos criados por outros. O filósofo toma a relação do carrapato com seu mundo, suas ações e reações que se constituem em três espécies de excitações, luminosa,

---

<sup>9</sup>As noções de território e desterritorialização foram trabalhadas nos capítulos anteriores: aqui nos deteremos a pensar esses conceitos a partir da noção de devir- animal e de espreita.

olfativo e tátil, para exemplificar como os sentidos distintos dos humanos formam relações também distintas com o ambiente.

Ele tende para a extremidade de um galho de árvore, atraído pela luz, ele pode passar anos, no alto desse galho, sem comer, sem nada, completamente amorfo, ele espera que um ruminante, um herbívoro, um bicho passe sob o galho, e então ele se deixa cair, aí é uma espécie de excitante olfativo. O carrapato sente o cheiro do bicho que passa sob o galho, este é o segundo excitante, luz, e depois odor, e então, quando ele cai nas costas do pobre bicho, ele procura a região com menos pêlos, um excitante tátil, e se mete sob a pele. Ao resto, se se pode dizer, ele não dá a mínima (DELEUZE, 1995).

Terceiro, é a possibilidade dos animais de construir territórios que fascina além de tudo. Os seus sentidos e as excitações do ambiente podem se constituir em agenciamentos que movem o animal a se desterritorializar e a criar novos mundos para si. Eles são constituídos a partir das “propriedades do animal, e sair do território é se aventurar [...] e o território só vale em relação a um movimento através do qual se sai dele” (DELEUZE, 1995).

A saída do território é desbloquear os fluxos, deixar toda a seguridade do que foi constituído como familiar, adequado às necessidades do animal, e agora se coloca em risco, em perigo. Dessa maneira, “não há *território* sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, *desterritorialização*, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se *reterritorializar* em outra parte” (DELEUZE, 1995, grifo nosso).

Os animais emitem signos através dos seus rastros: cheiro, ruídos. Reagem diante do/de que/quem atravessam seus territórios. Este é um atributo dos animais ligado à sua fisiologia: movimentos, capacidades auditivas, visuais, olfativas, aguçadas. Portanto, para o animal, não é uma “decisão” ficar à espreita. É uma atitude constante, qualquer movimentação brusca, ou singela, eles percebem, inventam uma linha de fuga, como uma ponta de desterritorialização.

No dicionário<sup>10</sup>, a palavra *espreita* possui as seguintes definições:

1. estar à espreita de; observar atentamente às ocultas; espiar, espionar; 2. permanecer de tocaia; emboscar; 3 fazer estudo e análise minuciosa; dissecar; 4. olhar com atenção; esquadrihar: esperar ocasião ou oportunidade para fazer algo; aguardar.

Estar à espreita é uma vida de tensão, que algo em algum momento irá acontecer. Relatos de pessoas que estavam próximas a locais onde ocorreram abalos sísmicos, por exemplo, dão conta de animais que tiveram seus comportamentos alterados antes dos eventos, tornaram-se agitados, corriam, “gritavam”. A ciência estuda a possibilidade de os animais

<sup>10</sup> Dicionário on-line Michaelis <<http://michaelis.uol.com.br/palavra/ldew/espreitar/>>

“*pressentirem*” os acontecimentos com mais velocidade do que os radares que verificam esses eventos.

Entre os animais, também há aqueles que se compõem em grupos, andam em bandos. Interação com o ambiente e com os outros animais obedecendo uma ordem interna, que os leva a migrar nas estações mais frias ou a atacar a mesma presa quando caçam. Existe, portanto, uma relação no grupo que agencia e faz com que os múltiplos animais ajam em comum acordo.

Sim, todo animal é ou pode ser uma matilha, mas segundo graus de vocação variável, que tornam mais ou menos fácil a descoberta de multiplicidade, de teor em multiplicidade, que ele contém atualmente ou virtualmente, dependendo dos casos. Cardumes, bandos, manadas, populações não são formas sociais inferiores, são afectos e potências, involuções, que tomam todo o animal num devir não menos potente que o do homem com o animal (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 23).

Assim, Deleuze e Guattari (2012b) pensam também no afeto como uma efetuação de uma potência da matilha, que suprime o *eu* e o contrapõe na relação com os outros. Os sentimentos não seriam da ordem do pessoal, pois tendo sua origem na matilha, possui devires-animais que tem a potencialidade de arrancar a humanidade do homem e dar a ele aspectos fêricos, animais, como uma involução que o carrega a devires desconhecidos.

Portanto, tem-se essa relação no devir-animal do homem, que atua segundo as regras da matilha, guiando-se de acordo com os afetos existentes em seu território, limitando suas atitudes à propagação dos comportamentos do bando, como uma espécie de contágio.

A diferença é que o contágio, a epidemia, coloca em jogo termos inteiramente heterogêneos: por exemplo, um homem, um animal, uma bactéria, um vírus, uma molécula, um microorganismo. Ou, como para a trufa, uma árvore, uma mosca e um porco. Combinações que não são genéticas, nem estruturais, inter-reinos, participações contra a natureza, mas a Natureza só procede assim, contra si mesma (DELEUZE, GUATTARI, 2012b, p. 23).

Neste espaço, o homem também possui a potência de devir-animal em outro movimento de desterritorialização, quando possui comportamentos dissonantes ao bando, considerados anômalos, que se destacam pela singularidade e irregularidade que produzem. Essas figuras são encontradas nas fronteiras dos lugares, nas bordas das florestas, pois são rechaçados pelos outros como párias e não se encaixam mais nas relações da matilha. Estão em devir, movendo-se e criando outros territórios, em que passam a existir, mas não estão ainda decodificados, e, por isso, são vistos como demônios, feiticeiros.

Há, portanto, no homem um sombreamento entre as fronteiras que conjuga suas características e relações a dos animais, que não permite dizer com exatidão quando esses atributos se sobrepõem ou como eles se distinguem. É o próprio devir-animal do homem que pode o aproximar da condição de feiticeiro, anômalo. Como o poeta Manoel de Barros escreve:



Saber mais ou menos quanto tempo o andarilho pode permanecer em suas condições humanas, antes de se adquirir do chão ao modo de um sapo. Antes de se unir as vergôntes como as parasitas. Antes de revestir uma pedra à maneira do limo. Antes mesmo de ser apropriado por relentos como lagartos. Saber com exatidão quando que um modelo de pássaro se ajustará a sua voz. Saber o momento em que esse homem poderá sofrer de prenúncios. Saber enfim qual momento em que esse homem começa a adivinhar (BARROS, 2010, p.353).

Essas características nos levam à última relação que Deleuze e Parnet faz com os animais, na obra *Mil plâtos*, em que os filósofos afirmam que “o escritor é um bruxo, pois vive o animal como a única população frente à qual é responsável” (DELEUZE, 1995). Para eles, os escritores vão ao limite da escrita, de tirar a sintaxe e levar as bordas as relações com o animal e seus atributos. O escritor que estabelece essa zona de vizinhança com o animal, experimenta o devir-animal, e põe-se nessa atitude à espreita do imperceptível. Como um animal anômalo, possui alianças com forças invisíveis que o distinguem dos outros, faz pactos com demônios a fim de conseguir a força criativa necessária para desterritorializar-se. Em consequência, seus agenciamentos o isolam do restante, como próprio do devir-animal anômalo.

Há toda uma política dos devires-animais, como *uma política da feitiçaria*: esta política se elabora em agenciamentos que não são nem os de família, nem os da religião, nem os do estado. Eles exprimiriam antes grupo minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre na borda das instituições reconhecidas, mais *secretos...* (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 30).

Essa política de feitiçaria se relaciona com o imperceptível, e esses agenciamentos se fazem presentes nas relações que o bruxo faz com os objetos ao seu redor, uma relação sensível com o mundo, que foge do sujeito emoldurado. Nessa fuga, devém todo mundo e faz um mundo próprio, em que os atributos que o tornam anômalo se relacionam de maneira criativa, conjugando as linhas de suas relações e eliminando outras ou recobrando-as. É o que Deleuze e Guattari afirmam como devir-imperceptível.

A elegância animal, o peixe-camuflador, o clandestino: ele é percorrido por linhas abstratas que não se parecem com nada, e que não seguem nem mesmo suas divisões orgânicas; mas, assim desorganizado, desarticulado, ele faz mundo com as linhas de um rochedo, da areia e das plantas, para devir imperceptível (DELEUZE, GUATTARI, 2012b, p. 77).

Ser imperceptível como o animal camuflado é estar em fuga, em um devir-animal, que se torna imperceptível para escapar da matilha, do bando, e criar novos mundos. O ato de se tornar imperceptível permite que ele aumente sua potência em seus desdobramentos, pois age na clandestinidade, longe da visão dos outros corpos. Ao mesmo tempo, sua característica de

invisível permite que ele passe pelas frestas que surgem nos mundos, silenciosamente, as atravessa em seus devires.

O imperceptível se relaciona à presença, aos instantes, a se convergir com o mundo, atravessado pelos devires-animais. Torna-se todo o mundo, torna-se um mundo, torna-se um pedaço do mundo, como se o limite entre um *eu* e o mundo fosse borrado.

Nessa pulsação, tenta-se criar uma política atravessada por esses devires-crianças e devires-animais, na busca de tornar-se imperceptível e atravessar as frestas da Educação Infantil, que surgem nos muros entre as escolas, e cartografar essas rachaduras, de forma itinerante, com a criança e entre a criança. O devir-imperceptível é, portanto, necessário para que a professora-cartógrafa experimente as linhas silenciosas e inauditas que surgem nas relações, que de tão costumeiras, parecem perder a potência criativa, mas, estão apenas camufladas, aguardando, em uma espreita mútua de descobrimento e redescobrimento.

Na próxima fresta, a professora-cartógrafa investe nas forças criativas que permitem a reinvenção e se debruça na cartografia dos territórios inventados. O pensamento tenta atravessar o invisível e tornar perceptível o que espreita nos limiares dos encontros. A professora encontra na invenção possibilidades para criar as conexões que necessita para encontrar as afirmações da vida na Educação Infantil.

#### 4 NA IMPOSSIBILIDADE DE NOMEAR: INVENTAMOS (OU SOBRE ENSAIAR UM ESTILO EDUCATIVO)

Figura 4 - Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire.



Fonte: <<https://www.catarse.me/retratosprayaya>>.

Precisamos, às vezes, inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova

*Deleuze, 1995*

É preciso inventar... eis uma inspiração para qualquer professor. E a primeira coisa a ser inventada é a si próprio, um professor, um espaço para a invenção de si no interior das instituições educativas

*Kohan, 2016, p. 336*

Sem a pretensão de ser entendido, o poeta-menino Manoel de Barros (2005) produz um pensamento: “quem descreve não é dono do assunto, quem inventa é”<sup>11</sup>. Inventar, criar, são verbos de uma professora-cartógrafa, que saiu a desbravar e *brincar de inventar mundos*. Através de e nesse movimento, das intensidades, do contato com o corpo e com os afetos que a passavam, se fez outra. Na relação com as crianças, outra escuta era solicitada. Essa relação fez surgir a necessidade de criar *uma palavra bárbara*, inventar uma professora que ouvisse

<sup>11</sup> <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/castel09.html>>. Entrevista concedida a José Castelo. Manoel de Barros busca o sentido da vida in O Estado de São Paulo, Caderno 2 - 30/05/2005

as solicitações, quase silenciosas, que se diziam entre as frestas das escolas de Educação Infantil.

Esse impulso carrega a potência etimológica da palavra invenção, que tem sua origem no termo *inventarium*, derivado de *inventio*, “achado, descoberta”, que, por sua vez, deriva de *invenire*, “descobrir, achar”, formado por *in*, “em”, mais *venire*, “vir”. Possui a mesma raiz etimológica de aventura<sup>12</sup>, cuja origem no latim vem da expressão *res adventura*, que significa “coisas a vir” ou “coisas que acontecerão”. *Res* pode ser traduzido como coisas, mas *adventura* é derivada de *adventure*, conjugação do verbo *advenire*, “alcançar”. É composto por *ad*, “a”, e por *venire*, “vir”. As duas palavras carregam em seus significados o movimento e os seus riscos.

Posso aproximar o “dono da invenção” do poeta Manoel de Barros (2005) ao “mestre inventor”, de Walter Kohan (2013a). Em sua obra *O mestre inventor. Relatos de um viajante educador*, o autor faz da própria escrita uma inventividade, ao trazer a figura revolucionária de Simon Rodriguez, como um personagem conceitual, o que confere outros contornos e possibilidades afetivas e não apenas históricas. Através dos relatos de educação desse mestre, reafirma-se o poder de invenção como força de rompimento. Aponta a criação e a invenção como caminho para transformar o fazer escola em oposição à reprodução e à imitação que se perpetua nas instituições.

Criar e inventar se relaciona com o pensamento, nas potências de vida e de liberdade que tentam transformar as práticas, o que se faz na escola, que reproduzem o servilismo imposto pela reprodução, o erro inerente à imitação (KOHAN, 2013a). Relaciona-se com o prazer da invenção, em Manoel de Barros, quando o poeta diz: “Gosto de inventar. [...] Não tenho compromisso com as verdades consagradas. O que desejo é me constar por meio de um trabalho estético. Se de tudo resultar um cheiro de coisa do chão, é bom” (BARROS, 2005).

A invenção na educação se faz no movimento, sendo na viagem entre as Américas ou nos percursos escolares do cotidiano da professora-cartógrafa. Seu sentido criativo encontra força nas passagens e nas experiências vividas na escola, que a permitem se libertar de certas “verdades”, de certos conceitos reproduzidos nesse lócus, frutos de uma imitação de modelos de educação. Por serem moldes rígidos, não comportam o mover da experiência, pois

---

<sup>12</sup>O livro “Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na escola viagem” (2017) é uma *aventura* através da invenção de uma escola-viagem no encontro com o mundo, o estrangeiro e a vida. Daniel Gaviota, nos faz navegar pelo movimento do inesperado, nos entremeios dessa escola que afirma novos possíveis na educação.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que não sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (KOHAN, 2013a, p. 5).

A verdade é, aqui, entendida como indistinta da invenção, pois a experiência é o meio pelo qual as transformações são possíveis. Inventar produz verdades. Nesse sentido, a professora-cartógrafa não cria modelos de educação, mas se transforma a partir da própria experiência. Dessa forma, ela inventa verdades.

Não há verdade sem invenção. O que não significa que todo inventado é verdadeiro, mas que nada que não seja inventado pode ser verdadeiro. A lógica e a ilógica se combinam para fortalecer o pensar: não há verdade onde não há invenção. Só há verdade a partir da invenção. Posso inventar muitas coisas falsas, mas não posso encontrar coisas verdadeiras que não sejam inventadas. Para chegar à verdade, é preciso inventar - não há outra alternativa (KOHAN, 2013a, p. 74).

Para inventar, no entanto, é preciso tomar uma postura de ignorância frente aos modelos existentes. Despir-se dos conceitos de educação institucionalizada é o primeiro passo no caminho da invenção das verdades e para o fazer-se professora. Em seu devir-animal, a professora-cartógrafa se torna um anômalo, em movimentos que buscam a liberdade. Aproxima-se da figura do Louco, cuja imagem no tarô de Marselha o retrata

no alto de uma rocha, ao sabor do vento, sob um grande sol amarelo, acompanhado de um cachorro e carregando uma pequena trouxa (de roupas?) [...] O cachorro que o acompanha afaga o ar, atento às intensidades que o rodeiam, como se estivesse talvez imitando o humano, mas se repararmos melhor, a carta parece mesmo é mostrar o devir-animal do homem sobre a rocha, sob o sol. O louco está livre (CONTAGE, 2017, p. 192).

Essa liberdade ocorre com a invenção, bem como, o desejo pela liberdade gesta a invenção, para o rompimento com o lócus e criação de uma linha de fuga, que leva a professora-cartógrafa para o *fora*. Sua potência de invenção está em romper a estrutura, em tornar-se louco, desestruturado, a própria afetuação das intensidades. Nesse devir, não há lugar para o louco, assim como não há lugar para o anômalo, ao não ser no *fora*. Remete-se também à figura do andarilho, do poeta Manoel de Barros

Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero - o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa é a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos (BARROS, 2008, p. 147).

Os movimentos e os caminhos que o andarilho traça ganham a potência do indefinido, por assumirem a postura de que o que vem sempre possui algo novo, uma nova nuance, que permite outro ângulo ou outra perspectiva. Rompe com os significados até das palavras, pois

as intensidades que o perpassam causam a mudança e a necessidade de inventar novas possibilidades. “Fazem-no chegar a uma visão, ele vê o ouro, de tal maneira que se põe a fugir sobre uma linha de feitiçaria” (DELEUZE, 1997, p. 13).

Para criar esses feitiços, que precisam de palavras ditas e inventadas para produzirem seus efeitos, a professora-cartógrafa instiga as dimensões que as palavras podem ter, a partir da poesia. Vê as raízes das palavras e as embaralha buscando o caráter inventivo da linguagem, que possibilita *rachar as palavras*.

A maneira como as palavras são empregadas pode alimentar potenciais que revolucionam ou perpetuar imagens reificadas. Como o Estado, as instituições classificam, nomeiam, enquadram e cooptam palavras, como professor, criança, educação, infância. Demonstra-se a fragilidade e os limites das palavras, que estáticas em seus sentidos são incapazes de nomear certos afetos, o que provoca a professora-cartógrafa a procurar palavras que exprimem o sentido da experiência. Há a tentativa de tornar o verbo carne, a palavra viva e infinita, a finitude.

Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem, ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou a convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle que chamamos de “investigação”, ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez (LARROSA, 2014, p. 75).

As palavras ecoam, voltam e assumem outros contornos, dançam em outro ritmo, mas não menos infantil, numa intensidade desconcertante e infinita. Assim, tenta-se fazer as palavras abraçarem o acontecimento. A relação com as palavras é a de causar a maior inquietação com a maneira pela qual elas são colocadas, deslocadas, significadas. As possibilidades de invenção se dão no nível de novos modos de ver, maneiras outras de viver. “Pois certamente não é comendo palavras, combinando frases, utilizando ideias que se faz um estilo. É preciso abrir as palavras, rachar as coisas, para que liberem vetores que são da terra” (DELEUZE, 1992, p. 105).

É nesse movimento de romper e rachar que se tenta encontrar outros passos, passadas, giros, que movem a possibilidade de uma re-invenção, de um fazer-se professora e de um estilo que dê passagem aos seus afetos. No momento anterior à invenção, as experiências se faziam presentes, mas a professora estava sem as palavras, não as antevia, não as supunha.

Os devires são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expresso em um estilo. Os estilos, e tão pouco os modos de vida, não são construções. No estilo, não são as palavras que contam, nem as frases, nem os ritmos

e as figuras. Na vida, não são as histórias, nem os princípios ou as consequências. Criemos palavras extraordinárias com a condição de usá-las da maneira mais ordinária e de fazer existir a entidade que elas designam no mesmo modo que o objeto mais comum (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12).

Passou a nomear o que via, o que vivia, sentia e experimentava, pois as crianças desacomadam as explicações que (de)terminam os sentidos. Em uma tentativa infantil, brincava com palavras e (de)formava as sentenças. Tenta afirmar infantilmente uma relação de criação atravessadas por andarilhos (as), crianças e feiticeiros (as). Separar, juntar, apagar, fazem-se para *ver/transver* entre as palavras um movimento potente, vital e inventivo.

A professora-cartógrafa dança por entre cores e ritmos, nas *fronteiras* das palavras e preposições infantis. Cuidar da força das palavras em sua inventividade, pois as múltiplas interpretações dos termos criam em si novas palavras, que podem romper com os sentidos já impressos.

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2010, p. 303).

O poeta nos instiga a criar palavras-imagens, palavras que não acomodam, palavras que nos dizem, que impulsionam uma vontade criadora, do que atravessa e faz dançar. Faz-nos explorar a potência e a força do seu pensamento dotado de inutilidades, em uma improdutividade produtora que permeia entre o espaço-tempo educacional no qual a utilidade é sua maior ferramenta. O poeta-menino anda fazendo traquinagem, escorregando nas indefinições. Instiga a descobrir o mundo, a tornar cúmplices no olhar, através de ações poéticas, fora do seu usual, do que nos aproxima e nos distancia de quem achamos que somos.

Nesse sentido, o devir-imperceptível da professora-cartógrafa busca abrir fissuras na Educação Infantil, à procura de um novo estilo que abrace as linguagens que surgem de seus afetos. Nesse estilo, a atitude de espreita é que se faz presente nas fronteiras dos espaços-tempos, que tentam captar as forças e as potências para as mudanças e reterritorializar no movimento de fuga e de invenção que perpassa suas experiências.

Entre os estilos, a professora-cartógrafa recorre à dança e ao improviso em seu devir-imperceptível para tentar colocar-se à espreita dos acontecimentos que movem-se entre crianças e adultos. O que faz na tentativa de inventar uma linguagem que permita às potencialidades das experiências em sua capacidade inventiva.

#### 4.1 Entre dançar e improvisar: ritmos educativos de uma feitiçaria

Dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do mundo, ou confundir-se com ele. Saímos de casa no fio de uma cançãozinha. Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou se põem a germinar “linhas de errância”, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes

*Deleuze; Guattari, 2012b, p. 123*

A dança faria estar no mundo da maneira mais estrita: nem abaixo nem acima, nem aquém e nem além, mas justamente no mundo

*Nancy apud Bardet, 2014, p. 55*

A dança é inspiração para várias construções de noções e de pensares em diferentes áreas do conhecimento. Filósofos(as) se utilizam de metáforas em seus estudos que remetem aos movimentos da dança e suas inflexões, entre alguns(mas), José Gil (2004, 2018), Jean Luc Nancy (2012), Marie Bardet (2014), Paul Valery (2011).

O filósofo José Gil coloca a prática dos bailarinos em relação com a filosofia: “para construir um plano dançado requerem-se pelo menos duas condições: a) que o pensamento e o corpo façam um só no movimento; b) que o movimento do corpo seja infinito, o que implica que possa agenciar-se com outros corpos dançantes” (GIL, 2004, p. 107).

A dança transporta o corpo humano e o retira do espaço-tempo em um deslocamento da vida usual, através do agenciamento com outros corpos e com os afetos que cercam o dançarino. Há criação de uma nova linguagem que se expressa pelos movimentos do corpo e fala sobre o momento e suas relações com os continentes físicos de si mesmo e ao seu redor. “É que a dança é uma arte derivada da própria vida, uma vez que não é apenas ação do corpo humano enquanto um conjunto, mas ação transposta em um mundo, em uma espécie de espaço-tempo, que já não é bem o mesmo que o da vida prática” (VALERY, 2011, p. 3).

A dança, quando se aproxima da filosofia, faz pensar em seus aspectos de experiência e em seu caráter de movimento. Como experiência, seus movimentos produzem verdades que se fazem sentir nas sensações do corpo e nas elevações dos sentidos. Há o contato com o outro, em pele, em fôlego, que produz sentimentos e reações, que adquirem linguagem própria



e se relacionam com os afetos dos dançarinos e dos que são espectadores dos movimentos. Não há na dança distanciamento entre os que dançam e os que assistem o dançar, pois há intensidade nos afetos e nos movimentos, que perpassam entre eles, como agenciamentos de sensações que se modificam a cada instante, a cada volta do corpo, a cada giro ou repique das pernas.

A dança é, então, posta em ação como experiência concreta, não através da imagem da dançarina. Não existe sujeito ou objeto dançarina; não existe nem mesmo sujeito na frase; justamente um “caso” que surge, entre a dança e a filosofia; elas têm um caso. O encontro da filosofia com a dança faz que ela fale, portanto, de imediatez, de terra, de pés (tais como os calcanhares de Zaratustra), de pele em contato de tempo, de duração e enfim, de tendência (BARDET, 2014, p. 55).

Nesse dançar, não há ponto de partida ou de chegada, pois a experiência se passa entre as pessoas, seus corpos reagem às sensações causadas pelo dançar, estejam eles em deslocamento físico ou não. Inserido no espaço-tempo da dança, os planos dos dançarinos e do espectador se fundem, em que “tudo se passaria entre enterramento e voo: nem um, nem outro, mas uma tensão entre os dois” (NANCY apud BARDET, 2014, p. 55).

Pensa-se, assim, na relação que o corpo tem com a gravidade. Na dança, há uma luta contra a gravidade, que tende a pesar sobre o movimento em uma direção descendente, para baixo, enquanto há um esforço para romper com as forças que são intrínsecas do mundo. Ao mover-se em sentido de elevação, atenta contra essa lei física para criar imagens e movimentos que gestam sensações e afetos. Ou seja, desterritorializa e inventa novos mundos ao mover-se de forma errante, contrária às forças estáticas. Essa saída já possui uma intenção no momento que nasce e ganha potência no movimento, gerando instantes de subversão, que vibra em diferentes dimensões.

O encontro entre dança e filosofia força a pensar essa experiência sensível da gravidade como ancoragem no mundo, e o pensamento seria, então a força do deslocamento dos conceitos. Fazer uma filosofia com a dança é pôr o pensamento à prova de sua ancoragem no mundo. Aquilo que a dança faz com o pensamento: o eco de um corpo pe(n)sante, situado onde o pensamento não tem acesso ao peso do sentido (BARDET, 2014, p. 56).

O caráter do imediato também compõe a experiência da dança, pois o inesperado se faz presente nos movimentos e na interação com os espaços físicos. Ao passo que se ata ao seu lócus, como experiência da realidade, instiga o pensamento a fazer conexões com tempos diversos. “É a tendência da dança como metáfora a criar um fora do tempo” (BARDET, 2014, p.55).

Improvisar é um dos verbos da dança, pois tenta unir a um mesmo tempo o sentir e o apresentar. Em uma atividade que Bardet (2014) chama de “apreender”, o improvisado atenta

para uma composição que sempre está em obra, implica em ação, que partilha o mesmo espaço-tempo.

Apesar da palavra carregar uma definição de sem preparo, inventar algo na hora, tomar o improviso (como característica) exige compor um repertório para poder decidir o movimento a ser tomado no instante, na atualização do encontro com a criança – como experiência. Portanto, não há que se falar em previsão, antecipação, do viver. “Estar no presente, perceber e compor no presente, na presença, esboça um trabalho de atenção” (BARDET, 2014, p.172).

Essa atenção ainda se faz mais necessária quando se pensa na relação com a realidade mutável do presente, que na dança afeta o movimento, que se desloca do seu tempo e reverbera em outros. Portanto, quando se improvisa na dança, ainda se tem a possibilidade de que os movimentos se perpetuem no tempo e gestem movimentos também imprevistos.

Que o presente dura, a improvisação, é uma experiência real disso, e essa duração não tem nada a ver com a constância idêntica, assim como não tem nada a ver com justaposições de instantes enquadrados. Somos desafiados por um presente sempre cambiante, movente e que ocupa certos tempos, que, em uma palavra, dura. Então aquilo que surge desse presente espesso, durável, e não de parte alguma. Problema da dança, se é que existe um: compor no cerne do paradoxo inicial; os gestos de um presente e, no entanto, perpétuo (BARDET, 2014, p. 172 -173).

O improviso brota da presença e de suas afetuações. Como estilo na educação, abre as possibilidades para arriscar, sair dos eixos, do previsto que tenta antecipar as experiências. Portanto, requer uma postura de perceber o imperceptível que devém o mundo. No que parece ser contraditório, o devir-imperceptível não é uma preparação para o improviso, pois não é estático. Move-se, pois é característico do anômalo, que se põe na fronteira, à espreita. O devir-imperceptível não é comportado por regimes de formação educacional, que tentam imitar e reproduzir modelos de educação, e acabam por negar as potências de vida da experiência. O devir-imperceptível se relaciona com a invenção, com a vida na educação, com o criar mundos. Portanto, o movimento o faz existir e o devir existe no movimento, não antes dele.

Tento pensar um fazer-se professora, na dança, no improviso, nos entremeios do imperceptível e com abertura para experimentação. Não pode ser pensado para criar uma espécie de estética fixada do fazer docente, mas que se expressa em esboçar um estilo, da prática da experiência que nos arranca de nós mesmos. O fazer da professora como abertura ao imprevisível, ao imperceptível, assim como a espreita animal, se configuram como um estado de tensão. Tal improviso exige estar no presente. Tenta-se pensar em certo modo de se

fazer professora, que está aberto a esses acontecimentos. Inspira pensar um “fazer-se”, pois carrega uma ideia de inacabado, do movimento.

Nessa atitude de espreita, a professora-cartógrafa devém professora-feiticeira como figura que devém no imperceptível para criar uma linguagem nova. Tenta inventar uma língua que oscila, hesita, interrompe, onde o assombro nos cala. Entre esses interstícios que nos atravessam, as palavras rachadas e reconstruídas tentam comportar o viver da experiência e não o contrário, que seria comportar as experiências nas palavras determinadas.

É através das palavras, entre as palavras, que se vê e que se ouve. Beckett falava em perfurar buracos na linguagem para ver ou ouvir “o que está escondido atrás. De cada escritor, é preciso dizer: é um vidente, um ouvidor, ‘mal-visto, maldito’ é um colorista, um músico” (DELEUZE, 1997, p. 9).

Nesse sentido, a professora-feiticeira também dança em seus ritmos educativos e se põe à espreita para improvisar seus movimentos de dança, quando se entrecruza com o imperceptível entre ela e as crianças. Dessa maneira, a linguagem que cria não é mais apenas uma afecção daquele com quem fala, mas torna-se afetiva, intensiva, ao passo que criança e professora se tornam infantis e criam mundos nessa brincadeira inventiva.

## 5 CENAS EM MOVIMENTO

Figura 5 - Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire.



Fonte: <<https://www.catarse.me/retratosprayaya>>.

Mergulhar em cada cena, de modo que você (seu corpo vibrátil): possa captar não mais os planos e sim os platôs, as regiões de intensidade contínua, feitas da latitude dos corpos que você for encontrando corpos humanos, animais, sonoros...corpos de uma ideia, de uma língua, de uma coletividade

*Rolnik, 2016, p. 39*

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso **transver** o mundo

*Barros, 2010, p. 350, grifo nosso*

As cenas que seguem apresentam um pensar e encontros de pensar. Tratam-se de uma tentativa de exprimir por entre as palavras experiências em que as professoras, em seu devir-imperceptível, foram atravessadas pelos devires-infantis das crianças. Em uma experimentação cartográfica, movem-se entre os encontros e suas intensidades, em um fazer-se professora que desterritorializa, cria e inventa maneiras outras de estar na Educação

Infantil. O *olho vibrátil* é perpassado pelos acontecimentos e sensações, cujos afetos desenham linhas de fuga e permitem vislumbrar o imperceptível.

As professoras agenciam-se em feitiçarias, nas fronteiras da instituição, à procura de uma nova linguagem que as permitam expressar as sensações e as intensidades que contaminam seus trajetos. O olhar e a memória inventada se conjugam para criar mundos outros, para *transver*, para manter-se sensível ao imperceptível dos momentos.

As professoras-cartógrafas ou dançarinas questionam-se, a partir de seus encontros, qual a atitude que deve se tomar para manter-se à espera do inesperado. Ou ainda, se é possível esperar pelo inesperado. Tentam encontrar esses movimentos nas experimentações e nos momentos de vivência com a criança, em que os devires e as diversas linhas se atravessam. Nas cenas, há, portanto, a captura dos movimentos. Faz-se uma tentativa de se mergulhar nas frestas e tentar rachar os muros da instituição para que comportem as experiências e as pulsações de vida das professoras e das crianças.

Figura 6 - Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire.



Fonte: <<https://www.catarse.me/retratosprayaya>>.

### 5.1 Entre descortinar o mundo e desabar expectativas (ou sobre o espanto e a surpresa de um encontro)

Cortina para o alto, repleta de texturas e elementos instigantes. Que mobilizou um preparo minucioso e expectativas intensas do que ela poderia proporcionar, mas na medida que conservava a intenção de como deveria ser. As crianças chegam, olham ao redor daquele tecido revestido de possibilidades e observam qual a maneira mais interessante de descortinar aquele mundo. No impulso coletivo, em um instante, desabam a cortina e com ela as expectativas de uma professora.

*Anotações cartográficas – narrativa do instante*

A cena da epígrafe retrata uma passagem em que a professora Carol<sup>13</sup> preparou-se para um momento com as crianças. Como dançarina, sua experiência com a dança a fez perceber as portas do imperceptível que podem existir nesse movimento criativo dançante. Tenta criar momentos em que a experiência das crianças permite criar novos territórios a partir de continentes que prezam pela fluidez dos movimentos.

Nessa tentativa, utiliza-se do espaço da “sala de movimento”, dentro de uma escola de Educação Infantil. O título da sala já remete a um equívoco, como se o movimento se restringisse a um espaço-tempo distinto, e não como se os afetos e intensidades perpassassem as dimensões que vão além dos espaços físicos.

A professora-dançarina instalou uma cortina na “sala de movimento”, na expectativa de que as crianças interagissem com o tecido, tocando, vendo as imagens, que instigariam sensações, brincando com a noção de atravessamento de espaços que a cortina passa. Houve, então, uma preparação, com os elementos e continentes que a professora pensou que

---

<sup>13</sup> Professora-dançarina, Carolina Cony Dariano é formada em dança pela Faculdade Angel Vianna, tem formação complementar na proposta Segni Mossi, projeto italiano criado por um artista visual e uma coreógrafa que investe na produção de grafismos feitos pelas crianças por meio de distintos movimentos, jogos e brincadeiras corporais. Atuou no elenco e como professora da Intrépida Trupe, dirigiu e atuou no espetáculo *Circo Strada* e criou o espetáculo solo de dança *Retratos*, em 2014, dirigido por Cristina Moura. Em 2016, participou da criação e circulação do espetáculo de rua *Mão – translação da casa pela paisagem*, dirigido por Renato Linhares. Participou de importantes Festivais Internacionais de dança e teatro. Foi Professora no Centro Educacional Anísio Teixeira - CEAT, dando aula de acrobacia aérea, tecido e trapézio e também é professora de dança da Casa Monte Alegre. O convite feito à professora Carolina encontra-se no Anexo C, a mesma consentiu a gravação, transcrição e uso das falas da nossa conversa e disponibilizou as fotografias de seus escritos sobre o que essa experiência mobilizou, para uso nesta dissertação.

direcionariam a uma experiência específica. No entanto, as crianças interagem de uma maneira inesperada, que não cabia na preparação da professora. Derrubam a cortina da sala.

Como um olhar que se abre para surpresa, as crianças criam um movimento inesperado para professora. É quase inevitável não tecer expectativas e estar apenas à espera do que vem ao nosso encontro. A professora precisa deixar-se surpreender pelo universo da presença, além de perceber o que está posto, para entender o que pode fazer quando suas expectativas são frustradas.

Carol Cony Dariano<sup>14</sup>: Vi que uma criança estava sentada, então, eu peguei o tecido e fiz assim: "Você poderia me ajudar a fazer uma brincadeira aqui? Você topa fazer uma brincadeira aqui comigo? Ao invés de, como você falou, ir contra o fluxo, pedi para todo mundo parar, sendo que essa ia ser uma coisa que eu ia ficar... enlouquecida.

Paula Moraes: Frustrada.

CD: Ela segurou. No momento que ela segurou, alguém que estava correndo já percebeu que tinha alguma movimentação. [...] Então, veio outra criança e segurou, veio "não-sei-quem" e segurou. Quando eu vi, estava todo mundo segurando. Ai, eu falei: "Nossa, olha que convite sensível, sem ser um convite padronizado, um convite reprodutor de ordem, sabe? um convite por outra via, pela ação, pela brincadeira.

PM: Pela sensibilidade...

CD: Pela sensibilidade...

(Anotações cartográficas – desencadeio da cortina)

Uma questão de pensamento foi colocada através do movimento das crianças: Aos encontros cabem preparos ou surpresas? Preparamos o encontro ou ele nos prepara?

Esse episódio, além de ir de encontro aos seus anseios, possibilitou uma escuta dançante, que entrelaça o movimento do inesperado com a frustração da professora, Gerou a possibilidade de um encontro, uma relação afetiva, na qual a variação dos cenários esperados provocou um pensar sobre si. Um encontro mobilizou um tempo outro composto de desassossegos que mantêm acesa uma suspeita sobre a vida e seus enigmas.

No universo dos afetos, não cabe fazer as crianças escutarem a professora. Acontece um ato de escuta da própria professora e das crianças. No momento inesperado, do desabamento das cortinas, os olhares perceberam a fluidez, se entrelaçando com o caos da situação e, imediatamente, com a criação de uma nova possibilidade, a que não estava preparada, mas o devir-imperceptível a torna sensível a mover-se em consonância, a *transver* a beleza de um pensamento, de um encontro, das infinitas possibilidades que emergiram daquela tentativa.

---

<sup>14</sup> São fragmentos da conversa entre a professora-dançarina Carolina Cony Dariano e eu. Essa conversa aconteceu no dia 6 de junho de 2018, mas o que movimentou esse encontro já se passava intensamente entre nós. Foi uma conversa almoço, nos alimentamos entre comidas e palavras saboreando o encontro. A partir desse momento os nomes nas cenas epígrafes aparecerão nas siglas: CD: Carol Cony Dariano e PM: Paula Moraes.

Essa fluidez pode ser caracterizada com uma prática mais livre, que possibilita a experimentação, a peculiaridade. A professora-dançarina experimenta, expande, mas descobre que quem precisa escutar é ela. Agora tem a chance de ser experimentada. Para passar por essas experiências, precisa estar atenta às curvas que os movimentos fazem, e os imperceptíveis desenrolamentos a que podem levar.

PM: Ver como um animal que está à espreita, que está esperando alguma coisa... é, nessa atitude de tensão, porque a qualquer momento...

CD: Atento.

PM: O que é que precisa para a gente vê o que está na porta entreaberta? O que é que a gente está vendo? O que está nos dizendo?

CD: É isso. As frestas de novas possibilidades.

PM: De luz...de respiro...

Desses momentos, surgem as fissuras, as frestas que as professoras transformam em fugas e em momentos de experimentação únicos, que se multiplicam em pensamentos e fazeres diversos. Diante da frustração e da imobilidade, todas as espadas se chocam. É uma derivação do choque dessas espadas que nos impulsiona. É o caos que proporciona o espanto.

O livro *“Filosofando con el Universo. Voces de la infancia”* (VACA; CORTÉS, 2016), pensado e construído na/pela infância, carrega a beleza e o espanto da vida ao ouvir o que as crianças têm a dizer sobre palavras de cada letra do alfabeto. Uma das palavras escolhidas para representar a letra “c” foi “CAOS”. Com inocência e intuição certa, as crianças respondem ao pensar sobre o caos: “Es que pasa algo y todos se asustan (Juan David)”; “Es un desastre que para algunas personas es emocional (Danna Juliana)” (VACA; CORTÉS, 2016, p. 33). Falam do espanto de sua passagem, da característica de desastre, que destrói e que afeta as emoções.

*Para enfrentar o caos*, é necessário um elemento de coragem, um ato de teimosia, de subversão e de enfrentamento. Essa postura permite o questionamento: O que pode ter de educativo no que não se controla?

Pensando na cena em questão, o caos da destruição fez surgir uma nova forma de experimentação, mas só foi possível fora dele. Criou-se um nexos da situação caótica que permitiu uma nova forma de interagir com a cortina, com as imagens formadas no desastre. No entanto, o pensamento se move contra o caos, rodeando-o, buscando sentidos para que a experimentação prossiga em movimento.

Veamos agora o caso da dança. Caso tanto mais conveniente, para examinar o modo como o ritmo ajuda a construir um nexos fora do caos, quanto se sabe como inúmeros coreógrafos e bailarinos consideram – quase não metaforicamente que “dançar é pensar”. Ora, só se pensa fora, com e contra o caos (GIL, 2018, p. 299).



Aprender a vibrar acontece no próprio ato de experimentar um aprendizado que se dá através da emissão de signos. A vibração é no sentido de acessar o que acontece entre a cena, os afetos e as intensidades que existem além dos acontecimentos físicos. O *corpo vibrátil* da professora-dançarina, nesse sentido, é atravessado pelas sensações, e tenta encontrar nesses atravessamentos os signos que podem provocar a aprendizagem, pois “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos” (DELEUZE, 2003, p. 4). Portanto, se a professora-cartógrafa aprende com o inesperado, com o desastre, pode identificar os signos pelo intermédio dos quais o aprendizado acontece (DELEUZE, 2003). Encontra no mundo que inventa ao seu redor os meios pelos quais os signos percorrem.

A mundanidade como um meio fértil de signos vazios, absolutamente vazios, sem interesse algum, mas são as velocidades, a natureza das emissões. Isso tem a ver com o mundo animal, pois ele também é um emissor de signos fantásticos. Os animais e os mundanos são mestres em signos (DELEUZE, 1995).

Nessa tentativa de buscar um aprendizado em meio ao caos das situações que surgem, a professora vislumbra o instante e sua pulsação pela infinitude, pois como age junto aos acontecimentos perpassa a si mesma e a criança, gera movimentos que vão além do espaço-tempo em que ocorreram. E há um assombro nesse pensamento de que atos que são pensados no instante se alongam na infinitude, pois as intensidades o retiram da dimensão física, passa-se ao campo dos afetos e todas as linhas que o percorrem.

PM: É você se colocar mesmo no corpo, nessa nossa fragilidade diante do inesperado, diante da vida que é esse movimento fluído e da impermanência das coisas...

CD: Não só a gente como corpo, mas ao pensar que coisas são efêmeras. O encontro é efêmero. Ele vai reverberar em outras coisas em mim, mas ele é um instante. Às vezes, a atividade que acontece é um instante que acontece. E isso reverbera para outras coisas. Uma conversa, às vezes, é uma coisa que *vrum!* Caraca! Aí, depois ela se transforma em outra. Então, na verdade, ela morreu ali, mas...

PM: Para nascer algo, precisa morrer alguma coisa.

CD: Exatamente. Simboliza novas coisas. A gente pode comparar até com o desabamento da cortina. Para mim, foi uma morte aquilo. Desabou. Acabou.

(Anotações cartográficas – desencadeio da cortina)

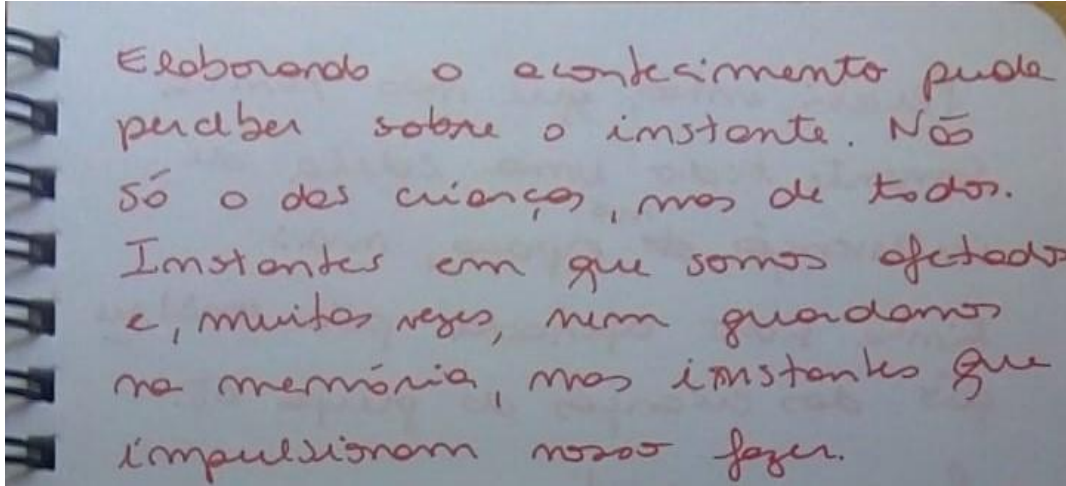
Esse pensamento e a aceitação da potência dos instantes fazem a professora movimentar-se com os devires inesperados que se passam nas experiências, entre as crianças e a própria professora, e o meio que as cercam. Concebe-se como parte do fluído da vida e do efêmero que se passa, e não como um obstáculo que, contrário ao fluir dos instantes inesperados, tenta moldá-los a uma preparação engessada em signos institucionalizados. A Educação Infantil institucionalizante tenta desatar-se à inconstância dos momentos e das próprias vivências, buscando um objetivo fixo, um fim em si mesmo.

Nessa atividade cartográfica, a professora-cartógrafa vale-se dos afetos e dos impulsos

para permanecer no movimento de criação de mundo. Encontra nos instantes vividos os signos que lhe conferem a coragem para seguir rodeando o caos, tateando as fronteiras, em seu devir.

### 5.1.1 Entre tempo e devir: instante e aión

Figura 7 - Carol – o instante do acontecimento



Fonte: Autora (2018).

A cortina da professora não sustentou o tempo previsto e antecipado, algo aconteceu que desapareceu. Capturar um instante fugaz se configura em um encontro com um fazer-se. Passa-se em um tempo imprevisto e intenso, que faz a professora se maravilhar, que fascina. Interrompe o tempo dos dois minutos, 120 segundos, milésimos de segundos, que o relógio conta e fragmenta.

Essa noção de tempo foge de uma função pragmática, que se atém apenas aos ritmos biológicos ou à temporalidade de um tempo produtivo, que é medida através de uma força produtiva do trabalho, de cunho capitalista. Conecta-se com as coisas que se desviam, para retirar-se do tempo cronológico que é insuficiente para sua experiência.

Experimenta outra temporalidade, que não se limita pelos elementos físicos que compõem o instante, mas efetua-se nos agenciamentos que se fazem no presente, remetem para o futuro, como algo que se perpetua, e advêm do passado, como algo que preexiste. É o tempo *aiônico*, em que as intensidades se movem, e o presente só ocorre nesse instante que o representa, em que a vida lança por todas as partes suas singularidades, sem manter relação com a pessoa ou com o momento determinável, mas se relaciona com esse instante impessoal que se desdobra em já-passado e ainda-futuro (DELEUZE, 2015).

O que vai possibilitar inventar mundos é essa outra temporalidade, do tempo *aión* que espreita, que permite a dança e o aprender com o caos. Deleuze (2015) faz uma aproximação

entre a literatura de Lewis Carroll, a partir da obra *Alice no País das Maravilhas*, e a filosofia dos estoicos, a partir da noção de incorporeal e seus elementos que operam na temporalidade, no acontecimento. Nos momentos em que Alice encolhe, esse movimento ganha perspectivas distintas de passado e futuro, pois torna-se pequena ao mesmo tempo que torna-se grande, aumenta ao mesmo tempo que diminui, pois os continentes físicos ao seu redor se alteram. O que prevalece é a experiência da menina, percorrendo entre o pensar e não pensar, no limiar das coisas. Alice vive o paradoxo dos estoicos, criando uma outra lógica dos sentidos, própria do devir de seu movimento, e assim o tempo *aión* reina.

Mas é ao mesmo tempo ela se *torna* um e outro. Ela é maior agora e era menor antes. Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos. Tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence a essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo: Alice não cresce sem ficar menor e inversamente. O bom senso é afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo (DELEUZE, 2015, p. 1).

O tipo de relação existente entre *chronos* e *aión* é distante, pois trata de elementos de natureza diferente. Enquanto o *chrónos* tenta conter o correr do tempo, administrando-o, numerando-o, quantificando o passar, o *aión* permite que os acontecimentos se passem, em um devir próprio de “entre-tempo”, pois é cheio de pureza do instante, perpassado pela experiência, e representa um “ponto de cisão ou de disjunção de um antes e um depois” (ZOURABICHVILI, 2004, 26).

Dessa forma, o paradoxo consiste na noção de que o acontecimento não passa no tempo cronológico, pois se conecta com seus atores e existe apenas pela experiência. Portanto, o presente se enche de predicado estoico ao se afirmar nos movimentos e se relacionar com seus atores, que agem, andam, dançam, fazem. Assim, corresponde a uma “espera infinita que já é infinitamente passada, espera e reserva” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 26). Nesse sentido, Deleuze afirma que:

Este presente do *aión*, que representa o instante, não é absolutamente como o presente vasto e profundo de *chronos*: é o presente sem espessura, o presente do ator, do dançarino ou do mímico, puro “momento” perverso. É o presente da operação pura e não da incorporação (DELEUZE, 2015, p. 173).

A literatura do escritor argentino Jorge Luís Borges é repleta de analogias entre a figura mitológica e filosófica do labirinto. No pensamento de Borges, ao entrar no labirinto, corre-se o perigo de perder-se no tempo.

este é o labirinto de creta cujo centro foi o minotauro, que Dante imaginou como um touro com cabeça de homem e em cuja rede de pedra se perderam tantas gerações como Maria Kodama e eu nos perdemos naquela manhã e continuamos perdidos no tempo, esse outro labirinto (BORGES *apud* FUX, 2016, p. 213).

A relação entre perigo, tempo e labirinto traz o pensamento da experiência da brincadeira, da criança, no tempo, e no perder-se na experiência. O autor alerta pelos perigos de se deixar levar na caçada pelo imperceptível, pelos instantes, que enriquecem a vida e lhe atribuem sentido. Para adentrar nesse labirinto e atravessar os seus corredores, descobrindo o que há nas próximas curvas, seria preciso (re)tornar-se criança, para enfrentar-libertar o Minotauro. Seria preciso ouvir uma criança que nos convida a jogar. Nessa brincadeira, os dados são lançados, com suas inúmeras probabilidades.

e assim como joga a criança e o artista, joga o fogo eternamente vivo, constrói em inocência – e esse jogo joga o Aión consigo mesmo. Transformando-se em água e terra, faz como uma criança, montes de areia à borda do mar, faz e dismantela; de tempo em tempo começa o jogo de novo. Um instante de saciedade: depois a necessidade o assalta de novo, como a necessidade força o artista a criar (DELEUZE, 1976, p. 259).

O *aión* tem essa qualidade errante, que se repete e se refaz, por diversas vezes, sem pretensão, sem preparação. Em si, cria esses labirintos povoados de experiências e de intensidades, em que o passado, presente e futuro se disjuntam, sofrem uma cisão característica do acontecimento. Como se fosse possível entrever no instante o que acontece entre as dimensões que o compõem, como em uma tela de um artista, cujas cores provocam intensidades e afetos, mas a obra também é uma janela para que o artista sentiu/sentirá e até para o que não conseguia exprimir pelos continentes físicos limitados, ao ser transpassado pela própria experiência de pintar. Porém, estava impresso lá como um toque do universo, uma pegada do imperceptível, eterno em suas possibilidades e finito em suas bordas físicas.

Atravessar esses paradoxos é possível com o brincar infantil. Assumindo-se a potência do infantil como força criadora, abre-se para os movimentos de desterritorialização que são criados nos instantes que nos passam. Fazendo essa aproximação, tem-se

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, “crianças”), seu reino é o de uma criança”. há uma dupla relação afirmada: tempo- infância (*aión* - *país*) e poder-infância (*basileie* – *país*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números (KOHAN, 2007, p. 55).

O brincar passa pelo tempo ilimitado, um tempo que não é linear, em que se passa um movimento inverso, pelo avesso - em sentido contrário, em dois sentidos ao mesmo tempo, que liga e re-liga, abre e dobra para fora.

E nesses enlaces, entre *brincadeira* e *tempo*, *encontro* e *busca*, *achar* e *perder-se*, a professora-dançarina pode muito bem perder-se, e talvez o deva. Ao encarar as infinitas singularidades que recaem no espaço-tempo em que tenta atuar, pode se sentir diminuta,

encolhida, frente ao peso dos agenciamentos molares que tentam conter as irregularidades onde quer que se deitam. Mais do que em qualquer momento, precisa dançar para subverter. A rota de fuga se faz clara pelo imperceptível. Agenciar-se também se faz necessário, ao buscar nas crianças e em outros feiticeiros pontos de conexão para continuar sua cartografia e fazer a vida em seus movimentos.

### 5.1.2 Um encontro entre professoras-feiticeiras: uma tentativa de *transver*<sup>15</sup> o mundo

Paula Morais: Isso me faz lembrar do título que coloquei na abertura da experiência da cortina: “descortinar o mundo e desabar expectativa, ou sobre o espanto e a surpresa do encontro”. E uma pergunta que me move e quero compartilhar contigo é: aos encontros, cabem preparos ou surpresas? Preparamos o encontro ou ele nos prepara? Então...não sei...

Carol Cony Dariano: Também não sei se eu sei.

*Anotações cartográficas – Conversa Carol*

Entre uma dançarina-professora e uma professora que dança, surge um partilhar de desassossegos e belezas das desventuras de se experimentar professoras. Assim, nesse encontro, um *nós* se produziu, além de *nós* a serem desatados. A partir dos momentos em que nos sentimos desafiadas diante de um espaço-tempo de uma escola de Educação Infantil, que, em alguma medida, limita a potência de vida e entre o encontro com crianças que nos instiga a romper com nossas “certezas” e nos impulsiona a inventar maneiras outras de nos relacionarmos com elas, conosco e na vida educativa.

O convite feito à professora-dançarina para embarcar nessa conversa aconteceu como a maioria dos bons encontros, inesperado e afetivo. Nos esbarros entre corredores, experiências trocadas, silêncios divididos e espantos compartilhados, fomos conduzidas pela força do movimento e saímos a partilhar nossas escritas de experiências que nos deslocavam.

Esta fresta é uma tentativa de revisitar os afetos desse encontro e as questões que foram mobilizadas, especialmente sobre a possibilidade de se re-inventar professora e de uma “preparação” para o inesperado, inspiradas pelo intrigante fragmento de Heráclito (DK 22 B 18): “se não espera o inesperado, não se o encontrará, dado o difícil de achar e de aceder que é” (HERÁCLITO *apud* KOHAN, 2013b, p. 10)

---

<sup>15</sup> “É preciso transver o mundo” (BARROS, 2010, p. 350). Essa é uma das muitas frases desconcertantes do poeta Manoel de Barros. Ele dizia que a poesia era a arte de transver as coisas. Tomamos como inspiração essa prática do poeta vidente que nos convida a presença e imersão no mundo.

Kohan (2005) também embarca nesse movimento de pensar/debruçar-se sobre o fragmento de Heráclito e nos acompanha pensando do que consistiria essa preparação para o inusitado, se é que podemos usar esse termo “consistir”.

O autor (2005, p.146) intitula de “infância de uma espera” a sessão que abre para esse fragmento. Em seu pensamento, fala sobre o que é a postura de esperar. Não consiste em uma atitude lógica, pois “não se pode esperar o que não se pode esperar. Esperar o que não se pode esperar é abrir um espaço na lógica monolítica com a qual se apresenta o que é” (KOHAN, 2005, p. 149).

O inesperado não se espera, portanto, não há nada que o antecede na ordem do lógico, pois não se consegue particularizar o que será, o que virá. Heráclito fala que o inesperado vem nas nossas relações, em nossas atitudes que, entrelaçadas com o que pensamos, se traduz em nossos atos de valoração dos acontecimentos. Tais atos seguem as relações epistemológicas, políticas e éticas que travamos com o que é (KOHAN, 2005).

PM: Isso que você falou na escrita sobre a experiência da “cortina” é bonito: "Instantes que impulsionam nosso fazer". São instantes porque se não, ele perde a valoração do próprio imperceptível.

CD: E eu acho também que, às vezes, a gente não sabe que aquele instante nos marcou, que nos afetou, mas que não tá... Eu não saberia dizer: "ah, eu estou fazendo isso porque ontem eu..."

(Anotações cartográficas - Conversa Carol)

Nesse fragmento, tem-se o pensar de um instante inesperado, que talvez por não existir a preparação, não se saiba que perpassou antes de se examinar e se valorar o momento. Faz-se uma valoração real de que o inesperado, por estar na dimensão do imperceptível, pode passar sem ser percebido no mesmo tempo cronológico que ocorre. No entanto, seu caráter *aiônico* faz com que o movimento da experiência permaneça e reverbere no futuro. Ou seja, perceber o imperceptível não ocorre nas amarras que o *chrónos* tenta impor aos acontecimentos, por isso, a preparação para tanto pode ocorrer em um tempo distinto. A experiência se modifica quando perpassa outra dimensão, que desconhecida ou não, a torna em algo novo. O instante continua com a professora-dançarina. A experiência se modifica com a mudança de atitude, não importa se ocorrem em um passado, futuro ou presente cronológico. No *aión*, o que importa é o instante.

A frase de Heráclito contém uma pista em sua semântica, a qual Kohan explicita:

Heráclito não está dando aqui uma chave para se encontrar com algo misterioso. [...] O fragmento é uma oração condicional. Estabelece uma condição para encontrar o inencontrável: esperar o inesperado. Se há uma condição, há, ao mesmo tempo duas possibilidades que essa condição abre: cumpri-la ou não cumpri-la. (Perdão, Heráclito, por este jogo lógico!). Isso significa que o Universo de Heráclito não está fixo, nem determinado. Não, pelo menos, para os humanos (KOHAN, 2005, p. 50).

A vida em meio aos espaços da Educação Infantil, é repleta de momentos que se repetem e são esperados que ocorram. Há uma rotina que pesa, que é cansativa: calça sapato, tira sapato, ida ao pátio, refeitório, almoço, banho, troca fralda, troca de sala. Em meio a tudo isso, gera-se fadiga e em alguma medida frustração, mas a professora-dançarina relembra que os instantes se passam entre esses momentos, e que talvez o fragmento de Heráclito esteja nos chamando atenção para isso, uma atitude diante do inesperado, em que é necessário cumprir a condicionante imposta pelo pensador. A inquietação de seguir regras retira a professora do território institucional, e pode ser a linha de fuga que a faz esperar o inesperado.

CD: Mas eu acho que não tem também como ser, Paula, o tempo inteiro na experiência. Ninguém vive o tempo inteiro na experiência.

PM: Porque são instantes.

CD: São instantes. São instantes.

(Anotações cartográficas – Conversa Carol)

Nesse sentido de desterritorialização, a professora-cartógrafa encontra nos momentos da escola, nas relações com as crianças, esses instantes que a contrariam, pois vão contra suas expectativas. Fazem-na pensar em suas atitudes em relação às crianças nesses espaços institucionalizados.

CD: E que às vezes, Paula. Também tem isso. A gente fala muito das coisas que a gente gostaria que fosse. Mas, às vezes, traz muita angústia. Eu já saí várias vezes assim: "Por que que aconteceu... Por que que eu fui fazer assim? Por que eu não fiz desse jeito?". É. Às vezes, o encontro, ele não é só alegria. Os afetos acontecem num estranhamento também.

PM: Num desconforto.

CD: E aí, a partir desse desconforto, você elabora, você inventa, reinventa, e aí, às vezes, encontra um jeito mais fluído de lidar.

(Anotações cartográficas - Conversa Carol)

O inesperado, o que não sabemos, permeia as relações nos espaços institucionalizados, e pode advir de qualquer lado, entre silêncios, pausas, uma palavra, um barulho, um espanto. Não sabemos o que irá nos capturar e nos fazermos devir-outro. Nesse movimento, é que se encontra a potência de reinventar. E a professora-cartógrafa foge com ele, à procura de saídas que a façam se mover em uma linha de criação, que levem a um novo pensar e a um novo fazer educacional.

Há despertados e adormecidos, mas não está dito quem está em cada lugar nem que esses lugares sejam ocupados de uma vez e para sempre. Justamente nesse espaço fácil da possibilidade, da indeterminação do humano que se situa, em última instância, o sentido do discurso de Heráclito. (KOHAN, 2005, p. 150)

O filósofo Heráclito de Éfeso flagra a fluidez da vida, celebra o movimento, no seu bonito fragmento (DK 22 B 12): “sobre os que tomam banho nos mesmos rios fluem águas distintas e distintas” (HERÁCLITO *apud* KOHAN, 2013b, p. 10). Essa eterna metamorfose das águas e de nós mesmos é a abertura para o diferente.

A escola de Educação Infantil, apesar de sua rotina, também não permanece a mesma, em que as professoras e as crianças atravessam. Modifica-se todos os dias, nas novas intensidades e afetos que se formam. As águas do fragmento de Heráclito tomaram corpo e ar, e não seguimos mais as mesmas.

É a maneira de ser, a atitude, o que mais conta entre os humanos. Um comportamento atento, que espera o inesperável, é próprio daqueles que estão acordados, aqueles que percebem o comum, a disputa, segundo a qual tudo sucede em unidade (KOHAN, 2005, p.150).

A professora-dançarina se dispõe em uma atitude, que pode ser de uma espreita infantil, de um dançar-pensar com os pés. Move-se até as fronteiras da escola de Educação Infantil, como uma anômala, em sua condição de acordada, para devir o imperceptível, à espreita do inesperado.

## 5.2 Entre grades (ou sobre linhas e fugas)

Figura 8 - Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sívio Freire.



Fonte: <<https://www.catarse.me/retratosprayaya>>.

"Ah, tem um desenho alí, a gente fez um desenho do aniversário da escola". Eu procurando o desenho do Martin, todo mundo desenhando casinha, coração, e ele fez grades, desenhou as grades...

*Anotações cartográficas - Conversa com Carol*



As grades desenhadas por Martin compõem uma das cenas narradas pela professora-dançarina, que a moveram a um lugar imprevisto. Uma atividade corriqueira, em que as crianças desenhavam, fez surgir o inesperado. Martin, que é seu filho, havia participado de uma atividade em que as crianças deveriam desenhar para comemorar o aniversário da escola. Carol conta que, ao chegar na escola, procurou o desenho do filho e se espantou quando viu o que a criança desenhara. Diferente dos símbolos que os outros haviam expressado, Martin via as grades da escola.

Essa cena remete a outra situação vivida pela professora. Em uma escola de Educação Infantil, uma criança correndo pelos corredores da escola, se lança nas grades na tentativa de sair da escola, fugir daquele lugar.

Uma situação, uma criança fugindo. Coisa mais simbólica da fuga é a criança querer sair do lugar. Ela foi para lá na grade ali, e ficou grudada na grade. Ela não, naquele momento [...] não queria está (estar) aqui. (Anotações cartográficas - Conversa com Carol)

Essas duas cenas nos possibilitam ver, por entre as grades, como algumas crianças vivem de maneira estratégica, ao invés de uma identidade que cola, que se adequa. As grades impedem que se desloquem, mas implicam uma possibilidade de experimentar. Os corpos das crianças em/no movimento nos convidam a subverter, ao diferir-se o tempo inteiro.

Uma tentativa de fuga ensaiada por uma criança, uma escola de Educação Infantil representada por grades através dos rabiscos em um papel, ambas se encontram em um ambiente forjado para a educação das crianças. O que pode acontecer nesses espaços que não esteja somente nessa lógica?

Instituição por definição é violenta, se constitui como um mecanismo de controle – um tipo de mordada –, um espaço onde as forças de contenção são muito fortes, mas existe uma dinâmica que interrompe com o normativo e o poder, que sai da zona de seguridade, da familiaridade.

CD: É uma luta constante, eu acho, sabe? É meio resistência mesmo, porque estão nos dizendo o tempo inteiro que é assim. É assim, entendeu? É assim e ponto. Mas aí você vê: “Ah, é assim, eu vou ver”. Aí, se coloca como observador também. Então, vamos ver mesmo: “Ah, é assim, mas olha só o que tem aqui”. Aí, você vai puxando. (Anotações cartográficas - Conversa com Carol)

As professoras, imersas nesse meio, podem despertar-se contra esses agenciamentos molares presentes em uma escola, pois, no encontro com as crianças, vêem as possibilidades de criação que existem entre os espaços. Ao movimentar-se no sentido de criar mundos outros dentro da escola, fazem-no por vislumbrar as rachaduras e as fragilidades que o devir-criança faz vibrar nas estruturas.

Nessas fragilidades, surge um escape. Ao lado de Michel Foucault, na entrevista “os intelectuais e o poder”, Deleuze afirma a posição do intelectual na sociedade, que não se trata mais de falar pelo outro, mas de abrir-se à escuta.

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão (DELEUZE apud FOUCAULT, 1982, p. 43).

Uma escola de Educação Infantil, como instituição que deve funcionar sob a égide de um sistema repressor, pode limitar as maneiras como a criança dialoga com o mundo ao seu redor, pois tende a reproduzir os agenciamentos “sociais”, por seu caráter conservador. Nesse sentido, é um lugar de linhas de cortes, em que as irregularidades surgidas dos agenciamentos da criança são decodificadas e reduzidas.

O desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo. E para isso o que considero muito importante desmontar esse tipo de teorização. Estou convencido de que não existe um processo de formação genética na criança que desemboque numa maturação da economia desejante. Uma criança, por menor que seja, vive sua relação com o mundo e sua relação com os outros de um modo extremamente produtor e criativo. E a modelização de suas semióticas, através da escola, que a conduz a uma espécie de processo de indiferenciação. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 216)

A criança perpassa pelas relações sociais existentes ao seu redor, com as outras crianças, com os adultos, e tenta organizar seu mundo a partir desse movimento. Na construção das maneiras de perceber essas relações sociais, passa a participar dos agenciamentos moleculares que a cercam, faz resistência frente aos agenciamentos molares “sociais”, que tentam modela a criança. Ao ingressar no meio social, a criança agência por si só as forças criativas inerentes ao seu devir.

E o que ela encontra? Uma função de equipamento subjetivo da televisão, da família, dos sistemas escolares. Portanto, a micropolítica dessa criança envolve as pessoas que estão em posição de modelização em relação a ela. É possível subverter essa posição. As pessoas que experimentaram, com seriedade, outros meios educacionais, sabem muito bem que se pode desmontar essa mecânica infernal (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 54).

O movimento aqui se faz contra a máquina de subjetivação capitalística que se encontra presente desde o início da infância, na construção da linguagem dominante do mundo, que inflige à criança todos os modelos nos quais deve se encaixar, tanto imaginários quanto técnicos (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

A escola, enquanto instituição, projeta-se sob a sociedade como produtora de subjetividade, na tentativa de estabelecer um controle social vascularizado de agenciamentos, que se estendem em escala *planetária*. A criança em seu devir é um processo de resistência

permanente, que se direciona ao diferencial, o qual Guattari e Rolnik (1996) chamam de “revolução molecular”.

CD: Quer sair, vamos sair.... ter um pouco dessa...

PM: Abertura.

CD: Mas, assim, pode ter um momento, em que você experimente isso com ele. Quer ir para onde? Sabe, vai... Pelo pátio.

PM: E vamos ver o que acontece.

CD: E vamos ver o que acontece... Porque é muito angustiante isso.

(Anotações cartográficas – Conversa Carol)

Nesse diálogo entre as professoras, elas explicitam o desejo de sair da criança e delas mesmas, que se sentem sufocadas no espaço físico, pelas regras da escola, que em sua burocracia, não permitem as saídas que o corpo necessita. A professora, então, improvisa, tenta dar uma saída, por mais que limitada, dentro do espaço de criação que pode ampliar em seu fazer. Esses movimentos são os devires singulares, que se mostram autênticos em sua existência, e, por isso, se chocam contra os processos de subjetivação capitalística. Há o que o Guattari e Rolnik (1996) chamam de “muro da subjetividade capitalística”, contra o qual esses devires se chocam.

Todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística. Ora os devires são absolvidos por esse muro, ora sofrem verdadeiros fenômenos de implosão. É preciso construir uma outra lógica - diferente da lógica habitual - para poder fazer coexistir esse muro com a imagem de um alvo que uma força seria capaz de perfurar (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 50).

Os autores, no entanto, alertam para as consequências que a demolição desse muro pode trazer. Ao desmoronar, faz surgir a necessidade de encontrar outros meios de organização, que por sua dificuldade, se não se continuar em uma territorialização que permita agenciamentos direcionados ao bem-estar das pessoas e de suas relações, podem cair no fascismo. Se não nos atentarmos a essas dimensões,

estaremos sempre correndo risco de cair num destes inconvenientes: deixar o poder a essas imensas máquinas estatais que controlam tudo, ou retomar em nossa própria ação cotidiana todos esses esquemas de poder, todos esses sistemas de liderança, tal como são manipulados pela mídia. Nesses dois casos, somos igualmente levados a impotência (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 50).

As linhas emaranhadas, de fuga do padrão, dos segmentos que desejam fugir, correm esse movimento de fender, que acontece entre as paredes institucionais. Nos permite perceber, por entre as grades, o que jorra de uma instituição, de um sistema, de maneira ativa, forjando linhas de “experimentação-vida” (DELEUZE, 1998).

Para o bem das professoras e das crianças, esse movimento não acontece, necessariamente, através de deslocamentos geográficos: é possível fazer uma fuga, como diz Deleuze (1998), através de uma *viagem imóvel*. Essa *imobilidade* não tem a ver com

passividade, é da ordem das intensidades, de estar aberto a outras qualidades que são do interessante, do imprevisível, das contingências.

As professoras-cartógrafas já o sabem, pois devêm o imperceptível e se abrem para a experiência como portais que permitem a saída dos espaços institucionalizados. As duas cenas mostram o encarceramento e a luta que as crianças passam nesses espaços. Pode haver um sofrimento que vêm das barreiras institucionais, que parecem intransponíveis para a criança, que busca uma saída, e assim simula meios para uma fuga. Rebelar-se em inconstâncias, mostra sua desobediência em pequenos atos ou em movimentos repentinos e abruptos, tudo em uma tentativa de desterritorializar e romper com o espaço institucionalizado de uma escola. São as fissuras que se veem nessas cenas, o rompimento com o território da instituição e como é necessário romper para criar e mover-se.

### 5.3 Entre noite e som: uma sensibilidade (ou sobre o desconcerto de uma presença)

Figura 9 - Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire.



Fonte: <<https://www.catarse.me/retratosprayaya>>.

Era a tela “o sonho” de Marc Chagall, e uma criança estava “distante” do grupo, brincando de carrinho, enquanto indagamos o que chamava atenção das crianças naquela obra. Em um movimento inesperado ela grita do outro lado sala: “A noite!”, “Vejo a noite!”. E nesse momento, para nós professoras, a sua “distância” se configurou em presença.

*Anotações cartográficas - desconcerto de uma presença*

Uma criança chora querendo a chupeta, outra querendo o pai. Entre choros e gritos, um som ao fundo, uma música de Chopin. "Vamos tentar escutar esse som que está vindo". Aí, eles começaram: "Que som é esse? Estou escutando. Vamos fazer silêncio", elas disseram. O silêncio se instaurou.

*Anotações cartográficas- que som é esse? ou sobre a voz do silêncio*

A cena se passa em uma sala de Educação Infantil. Duas professoras buscam instigar a atenção de crianças de 3 anos, com uma variedade de telas de diversos pintores. Entre elas, estavam, *Os girassóis*, de Van Gogh, *O beijo*, de Klimt, *O sonho*, de Chagall. As crianças nos seus movimentos não se importavam com a ânsia por respostas das professoras. O cansaço intensificava a frustração que o silêncio trazia. Sofia era uma que costumeiramente se mantinha “distante” do grupo, das propostas. Em um dos seus movimentos muito particulares, na ocasião em que se indagava à sala o que se via na pintura *O sonho*, de Chagall, sem resposta, Sofia gritou: “A noite! Vejo a noite!”.

Figura 10 – O sonho, de Marc Chagall



Fonte: < <http://permanenterencontro.blogspot.com/2014/07/marc-chagall.html> >.

Aparentemente alheia à atividade do grupo, Sofia surpreende a expectativa de uma professora. As suas palavras silenciam, como lanças, desconcertam, transformam a professora e fazem com que ela se arraste. Ela fala isso com uma tranquilidade desconcertante.

Nos surpreendemos, deslocando sobre como ainda manifestamos ou carregamos do que se configura atenção e presença que nos escapa. Assim, estes estão ligados ao instante e aos sentidos que se fazem presentes, e não a uma postura física, rígida e tradicional. Os movimentos de Sofia encontram-se como que “soterrados nos movimentos comuns” (GIL, 2004, p. 186).

Sofia fez um convite de um outro lugar. Enquanto nós, as professoras, de alguma maneira nos limitamos ao visível, Sofia transvia e levou as outras crianças nesse movimento a se fazer presente. Instigada por *O sonho*, os movimentos sutis da dança da menina na sala não foram percebidos pelas professoras até o instante que se elevaram e compuseram o novo território que surgiu, e as arrebatou. Gil (2004) relaciona os movimentos da dança aos sonhos, ao afirmar:

que a dança se compõe de imagens de sonhos, mas que esse sonho é real, e que encarna o pensamento dos deuses. Por que não os dos homens? Por causa, sem dúvida da sublimidade dos movimentos da dança, mas sobretudo porque tais movimentos são demasiados sutis (GIL, 2004, p. 185).

Nesse sentido, o devir-imperceptível da criança que fica na distância, longe do lócus em que a experimentação planejava ocorrer, revela sua característica de anômala, que é capaz de criar movimentos inesperados. A atenção da criança é de espreita animal, que permanece em uma postura atenta ao seu redor, em outros movimentos, que não se prendem ao espaço-tempo da sala de Educação Infantil. Move-se independente dos continentes físicos, no entanto, não é alheia ao que se passa e responde de maneira sensível, em um devir-infantil com a professora, na potência da criação dos novos territórios.

Assim como o grito de Sofia em meio ao vazio de respostas, o silêncio pode espantar e ser uma forma de presença nos espaços das experimentações. Como a segunda cena da epígrafe explícita, a professora tentava, em meio às crianças que se agitavam, choravam e gritavam, acalmá-las para iniciar as atividades que planejava. No entanto, não obtinha sucesso pedindo e solicitando atenção ou silêncio. Assim, resolve tocar uma música ao fundo e convida as crianças a ouvir, a experimentá-la. É quando elas convidam umas às outras, contagiam-se com os ouvidos atentos ao som, que instantes atrás, não se ouvia. Então, faz-se o silêncio, que, neste caso, é sinônimo de presença, pois as crianças aceitaram um convite para o imperceptível. “Trajetos e devires, a arte os torna presentes uns nos outros; ela torna

sensível sua presença mútua e se define assim, invocando Dioniso como o deus dos lugares de passagem e das coisas de esquecimento” (DELEUZE, 1997, p. 79).

A arte sensibiliza com sua presença e perpassa as pessoas que se põem diante de si. Possibilita os devires por evocar esses lugares de passagem, em que aqueles que se mantêm à espreita podem atravessar sem hesitação. A noção de sensibilidade, do sensível e dos afetos também se guarda nos gestos que a arte provoca, nos movimentos de troca da experimentação, que surgem sem esperar uma resposta, mas pela urgência do momento. “O gesto é gratuito, transporta e guarda para si o mistério do seu sentido” (GIL, 2004, p. 85).

O silêncio, portanto, se faz como um contorno do que pode ser gerado em um espaço vazio e limitado. O cessar do choro ou o grito que espanta irrompem a rotina do que se espera, com a lógica de desamparo das situações que, em meio ao caos, tendem a se tornar mais caóticas. O silêncio funciona como um contexto vazio, que pode ser preenchido pelas forças que movimentam as experimentações, reagindo e variando-se conforme os traçados virtuais impressos nas situações. “Poderá dizer-se que este espaço vazio engendra “formas de forças”. Designado aqui, bem entendido, a “forma” a linha ou o movimento de consistência (um ritmo) da força, mais do que a sua configuração” (GIL, 2018, p.110).

Há, portanto, uma via de comunicação no silêncio, que se interpõe e compõe as mensagens verbais, com suas camadas e seus contornos, ocupando seu devido espaço e desenhando os contextos. Mesmo quando o espaço se enche dos sons de palavras e de gritos caóticos, a intermitência do silêncio faz a sua presença, pois pode atuar como uma força que gera um contexto a que se adere por vibração.

Por “contexto” devemos entender não um conjunto vago de elementos rodeando um corpo, mas um todo que o compreende, pois o corpo dele faz parte: a mais pequena transformação no contexto acarreta uma transformação no corpo. A vibração de um ponto ressoa em todo os pontos do contexto (GIL, 2008, p. 111).

No silêncio, há, portanto, essa potência de múltiplas forças que assumem variados contornos, que se conjugam aos elementos que o rodeiam e dão forma, para quando as palavras o tomarem, assumirem determinado sentido e direção no vazio. Pois “só o silêncio ou o vazio permite a concentração mais extrema de energia, energia não codificada, preparando-a todavia para escorrer-se no fluxo corporal” (GIL, 2004, p. 16).

O grito inesperado de Sofia ou o silêncio das crianças se movimentam em uma cartografia infantil que possibilita uma abertura para que as pessoas ao seu redor experimentem um *devoir*. A professora-cartógrafa, nesse movimento, entra no *devoir* das

crianças. Seria como o cavaleiro da fé, que olha apenas o movimento, em sua justaposição com o mundo.

[...] o cavaleiro já não tem os segmentos da resignação, mas tampouco tem a flexibilidade de um poeta ou de um dançarino, ele não se deixa ver, ele se pareceria antes com um burguês, o cobrador de impostos, o lojista; ele dança com tanta precisão, que se diria que ele não faz outra coisa senão caminhar ou até mesmo ficar imóvel; ele se confunde com o muro, mas o muro tornou-se vivo, ele se pintou de cinza, sobre cinza, ou como a pantera-cor-de-rosa, ele pintou o mundo com sua cor (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 148).

A professora-cartógrafa, que perpassa por essas experiências infantis, assume essa postura, afirmada por Deleuze e Parnet, que a coloca em devir com o mundo, colorindo-o com suas nuances. Sensível aos movimentos ao seu redor, a professora-cartógrafa, em sua posição na instituição de uma escola de Educação Infantil, tenta tornar-se imperceptível para perpetuar esses movimentos, para se confundir com o muro e rachá-lo todas as vezes que encontrar um movimento de saída que o perfure. O desconcerto da presença de Sofia ou o silêncio da atenção das crianças irrompem com as nossas relações sobre o que se configura uma presença e nos coloca mais atentas aos afetos, ao que o meio nos diz e à espreita dos silêncios que se instauram.

#### 5.4 **Beija-flor!! Beija-flor!! (ou sobre um visitante inesperado)**

Paula, olha lá! Um beija-flor! Ele está preso, não consegue sair! Beija-flor!!! Beija-flor!!! O pássaro parece atender o chamado das crianças. Elas o seguem correndo pelo corredor, enquanto o pássaro faz piruetas acompanhando os movimentos das crianças. Ele entoa seu canto, simula uma dança por entre as grades contagiando e encantando as crianças.

*Anotações cartográficas - o intempestivo*

Mais uma manhã de trabalho, as crianças e a professora, às 8 horas da manhã, passam por um corredor enorme. Nesse corredor, há uma janela de vidro e uma rampa que leva para a escola, envolvida por uma grade. Um beija-flor se prendeu em seu voo, não encontrava a saída do espaço gradeado. As crianças ficaram eufóricas, batendo nos vidros da janela, gritando: “Beija-flor, beija-flor!”. Seguiam o beija-flor pelo corredor e chamavam a atenção das crianças das outras salas, que saíam e tomavam conta do corredor. Todas elas gritavam e apontavam para o animal, que seguia e fugia, fazendo piruetas no ar, batendo as asas em



velocidade. As professoras tentavam conter e ordenar para que as crianças voltassem para a sala, mas os esforços foram inúteis, que apenas se acalmaram quando o beija-flor seguiu alto e para longe da escola.

Vemos pássaros todos os dias, eles estão a rodear os espaços. No entanto, o beija-flor torna-se singular ao acidentalmente entrar no espaço da escola. O voo agita as crianças, que podem nunca ter visto o pássaro antes, mas o reconhecem pelas asas, pelo bico, por suas características. Logo, também, reconhecem o que o pássaro sente, tentando buscar uma saída do local. As emoções são compartilhadas, e algumas das crianças até podem manifestar o desejo de ajudar o pássaro, mesmo sem saber como. O beija-flor causou uma comoção, em que as crianças imergiram, contagiando umas as outras. Tornou-se algo incontrolável, indomável, mesmo que limitado pelo espaço físico do grande corredor e das janelas de vidro. O espaço, o horário, as próprias professoras, nada foi forte o suficiente para interromper o movimento que o pássaro criou. Um pequeno pássaro, menor em sua existência, provocou o caos. E novamente as professoras se viam diante do inesperado e do inusitado.

Aproxima-se das crianças e de sua inocência o personagem do menino Bernardo, do poeta Manoel de Barros, que “caminhava incluso em passarinhos” (BARROS, 2010, p. 450). Esse personagem vive em um devir-imperceptível. No seu abandono, faz comunhão com o mundo e não discerne entre o que são palavras e o que são gorjeios, pois engendrou-se à natureza. Com a inocência própria sua, Bernardo personifica os movimentos que, por sua espontaneidade, se opõem à rigidez das institucionalizações. Tais amarras não subjagam sua fluidez e sua liberdade, que se assemelham às forças da natureza, como o rio, o amanhecer ou os cantos dos pássaros.

Bernardo não sabia nem o nome das letras de uma palavra.  
 Mas soletrava rãs melhor que mim.  
 Pelo som dos gorjeios de uma ave ele sabia sua cor.  
 A manhã fazia glória sobre ele.  
 [...]  
 Lugar mais bonito de um passarinho ficar é a palavra.  
 Nas minhas palavras ainda vivíamos meninos do mato, um tonto e mim.  
 Eu vivia embaraçado nos meus escombros verbais.  
 O menino caminhava incluso em passarinhos (BARROS, 2010, p. 452-453).

Bernardo fugiu pelo seu desejo de conjugar-se aos pássaros. Da mesma forma, as crianças podem manifestar esse mesmo desejo. Na cena do beija-flor, o animal faz devir as crianças, que interagem com o pássaro como animais. Não há tentativa de se comunicar com palavras, além dos gritos, dos tapas nos vidros, dos sons e da correria. Nesse sentido, o beija-flor desterritorializa as crianças e ambos se movimentam em um devir-animal, que contamina, contagia os outros na euforia do momento, em sua multiplicidade. Forma-se uma matilha que

caminha em uníssono, direcionada ao animal, ao seu vôo errático. Tudo causado por um pequeno pássaro, que possui a potência do devir ao seu redor, pela sua presença inesperada. Pode até ser considerada insignificante diante das dimensões da escola, mas aquele instante reverbera nas professoras e nas crianças de forma singular, que apenas o beija-flor foi capaz de exprimir.

Entre as várias possibilidades na cena, há aquela da professora deixar-se transpassar pelo devir-criança e engajar-se na experiência de forma fluída, entre a sutileza do momento e o que ele pode representar para as crianças e para si mesma. A professora-cartógrafa encontra a fissura que o beija-flor abriu, na rotina, no planejamento, na hora da aula, que precisa ser obedecida, e olha para dentro dela, sem saber ao certo o que pode encontrar. O devir-imperceptível a possibilita mover-se nessa direção e cria novos territórios de exploração junto com a criança e o mundo. Nasce uma micropolítica ativa dos afetos entre as intensidades que se moveram naquele momento, em um devir-animal, um devir-criança.

O beija-flor, portanto, destacou do tempo aquele momento, pois não importava que a hora do dia significasse que eles deviam estar dentro da sala, fazendo qualquer atividade específica. O intempestivo do momento rompeu com a ideia de planejamento, mais uma vez. Trouxe um acontecimento que se traduzia na necessidade de fuga do espaço. O rompimento causado pelo intempestivo se encontra na *inocência do devir*, na hecceidade do momento, que não se relaciona com a história ou com a memória, mas passa pelos agenciamentos diagonais, cujos ambientes em que suas linhas perpassam proporcionam os movimentos necessários à criação da vida. “O que é não histórico se parece com uma atmosfera ambiente, onde só a vida pode engendrar-se” (NIETZSCHE apud DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 100).

O pássaro fez mais uma brecha entre as paredes da escola de Educação Infantil e demonstra o quão frágil elas são, o quão o caos está tão próximo, à espera de acontecer e criar. O beija-flor criou uma atmosfera sobre si, em que a criação dos momentos passou por linhas liberadas, em uma cinética do instante, imersa nos movimentos de desterritorialização que passam entre as crianças e as professoras.

O momento também proporcionou um esquecimento, que permitiu uma nova experiência, sem o qual não seria possível romper com a estaticidade das regras. O devir, arrastando todas as variáveis que constituem sua vizinhança, movimenta a todos ao seu redor, opondo-se ao tempo cronológico e a historicidade que se impõem sobre as relações. Assim, move-se na espera de que os movimentos modifiquem os territórios ao seu redor em favor de um tempo por vir, que se opõe ao eterno ou ao histórico, pois “A oposição na qual a filosofia se realiza é a do intempestivo com o atual, do intempestivo com nosso tempo. E no

intempestivo há verdades mais duráveis do que as verdades históricas e eternas reunidas” (DELEUZE, 1976, p. 92-93).

O momento foge da arborescência, pois o devir-criança ou o devir-animal não se subjugam aos segmentos que tentam lhe opor. Lançam-se ao rizoma, conectando pontos antes incomunicáveis, pela força das intensidades que o passam, pelos afetos que formam novos meios. É um movimento cartográfico, de afirmação da vida, como uma criança-colibri fazendo piruetas e dançando com as palavras da infância... que brinca com o tempo, as lança à sorte, ficando à espreita para os possíveis encontros e desfechos de sua jogada...

## A DANÇA INFANTIL DO ACASO (OU NO COMEÇO ERA O MOVIMENTO)<sup>16</sup>

Figura 11 - Retratos para Yayá - por Irmina Walczak e Sávio Freire.



Fonte: <<https://www.catarse.me/retratosprayaya>>.

Sim, reconheço Zaratustra. Puro é o seu olhar, e sua boca não esconde nenhum nojo. Não caminha ele como um dançarino? Mudado está Zaratustra; tornou-se uma criança Zaratustra

*Nietzsche, 2011, p. 12*

Aprendi a andar: desde então corro. Aprendi a voar: desde então, não quero ser empurrado para sair do lugar. Agora sou leve, agora voo, agora me vejo abaixo de mim, agora dança um deus através de mim

*Nietzsche, 2011, p. 41.*

Livre, livre é quem não tem rumo. [...] Invento para me conhecer

*Barros, 2010, p.457.*

<sup>16</sup> No começo era o movimento. Não havia repouso porque não havia paragem no movimento. O repouso era apenas uma imagem demasiado vasta daquilo que se movia, uma imagem infinitamente fatigada que afrouxava o movimento. Crescia-se para repousar, misturavam-se mapas, reunia-se o espaço, unificava-se o tempo num presente que parecia estar em toda a parte, para sempre, ao mesmo tempo. Suspirava-se de alívio, pensava-se ter alcançado a imobilidade. Era possível enfim olhar a si próprio numa imagem apaziguadora de si e do mundo (GIL, 2004, p.13).

O que aqui se apresentou foi a experimentação de uma professora-cartógrafa que esteve com o corpo implicado, imersa no processo de compor cartografias por entre as paredes institucionais da Educação Infantil. Nesse movimento de rotas de fuga, entre brechas e na impossibilidade, pensa-se em uma professora que podemos inventar, através da sensibilidade que emerge da espreita nas relações e no desejo de brincar de criar mundos outros, que se vislumbram nos afetos. Apesar das amarras da formalidade institucional, pequenas rachaduras acontecem, fugas são desenhadas e uma linha de feitiçaria é criada.

Nas cenas que se passaram com a professora-cartógrafa, os movimentos levaram-na a ver as fissuras existentes no espaço-tempo em que os afetos e as intensidades se irrompiam. Encontrou em cada uma delas uma fresta diferente, que alimentava uma rachadura na realidade em que existia e proporcionava uma desterritorialização, uma nova cartografia.

Na primeira cena, tem-se o desabar da cortina, a frustração da professora-dançarina e o caos que sobreveio da interação inusitada das crianças com o objeto. Viu-se ali uma fissura no tempo, das expectativas da professora, que ao se ver em meio ao caos, consegue ver uma nova situação, rodeando e tateando a destruição ao seu redor para criar novos mundos e novas formas de interação. Tenta-se entender que o necessário para a criação dessas novas situações é a postura de estar à espreita. Para tanto, explora-se o devir-imperceptível, em Deleuze e Guattari, como um movimento que permite a professora acessar os meios necessários para se colocar atenta às mudanças, ao devir-criança, que move a todos ao seu redor em sua desterritorialização. Encontra-se a beleza do caos, da cortina caída, que se torna uma experiência tátil das crianças, que interagem com outros elementos e criam novas experimentações, para o assombro da professora, em meio aos afetos trocados em um espaço, que antes era apenas uma instituição que reproduzia os agenciamentos molares próprios da sociedade ao redor. Os instantes se deslocam da noção de tempo cronológico e fluem no *aión*, pelas intensidades dos afetos que passam entre a professora e as crianças.

Na segunda cena, tem-se o movimento das crianças de fuga de uma escola, seja pela tentativa de deslocamento físico para fora dos limites da instituição ou por experiências que o movimentam além das suas estruturas. Em ambos os sentidos, tem-se um rompimento com o espaço de uma escola de Educação Infantil e com o sentido do movimento que se faz no interior dela. Há o confronto com o desejo da criança de não estar naquele lugar ou de vê-lo como um aprisionamento, quando as grades saltam em seu desenho como o signo que representa a escola para a criança. Nesse sentido, a professora-cartógrafa pode criar movimentos de desterritorialização que permitam a fuga do espaço, por se colocar à espreita das fissuras que o devir-criança vibra no espaço da instituição. A professora reconhece que o

objetivo da instituição é reproduzir os agenciamentos molares e nulifica as irregularidades que podem surgir dos agenciamentos moleculares que perpassam os muros das escolas. É conhecendo e deixando-se levar por este movimento de criação que a professora-cartógrafa lança-se na invenção de novas práticas dentro da escola, que permitam o movimento dentro da *imobilidade*.

Na terceira cena, tem-se o rompimento com a relação de presença, quando as professoras se espantam com a resposta de Sofia a uma atividade a qual parecia estar alheia e distante, como se não participasse. No entanto, mostra-se atenta e sensível ao que as professoras estavam propondo, ao gritar “A noite!”, em resposta à pergunta das professoras sobre o que as crianças viam na pintura *O sonho*, de Chagall. O grito de Sofia gerou uma desterritorialização de todos ao seu redor. Em seu devir, comoveu a todos em sua vizinhança e provocaram o pensamento da professora, que por duvidarem da atenção da menina apenas por ela estar afastada, reconhecerem a qualidade de sua presença, por estar no local, submersa às intensidades que ali passavam. Como a dança, a menina e as professoras estavam presentes no instantes, com seus corpos, vibrando em resposta ao desenrolar das experimentações que corriam ao seu redor.

Em outra cena, tem-se uma relação contrária com o silêncio, quando a professora se depara com uma sala caótica e toca Chopin para as crianças, que lentamente vão aceitando o convite da professora a ouvir a música em silêncio. Rompe-se com o pensamento do que representa o silêncio, pois entende-se que este é apenas um contexto que revela as potências das mensagens verbais que pode carregar, como um contorno do espaço vazio que está para ser preenchido pelas palavras e possui em si a possibilidade da criatividade. Há, portanto, um rompimento, nas duas cenas, com a relação que se faz institucionalmente com silêncio e presença, sendo ambos potências de criação de novos territórios e de experimentações diversas, que não se limitam às obrigações que o sistema impõe ao viver das crianças e ao fazer-se professora.

Na última cena, tem-se o intempestivo como elemento presente que rompe com o planejamento e as formalidades, que tentam amarrar as experiências dentro dos espaços de uma escola. O beija-flor, como animal em seu devir, comoveu as crianças e gerou um movimento de contágio de afetos entre elas, que saíram das salas e tomaram o corredor, batendo nos vidros e gritando pelo pássaro, movendo-se em conjunto com este, em seu devir-criança. A cena ocorreu pela manhã, no horário em que todos deveriam estar dentro das salas. O animal, em sua simplicidade, rompeu com a rotina da escola de forma única, criando um instante que reverbera as intensidades e os afetos que perpassaram crianças e professoras no

corredor largo de uma escola. A cena mostra como o intempestivo não se conecta às dimensões históricas, mas as subjugua pela força dos afetos do momento, pois naquele instante, não se sabia qual era a finalidade do movimento das crianças, mas seu devir arrastou a todos em sua inocência e irregularidade. Romperam com as estruturas e com a burocracia. E todos os que estavam despertos no momento, romperam junto a elas, com a noção de planejamento e de estaticidade das instituições.

Com as cenas e com os pensamentos que vibraram com elas, tentou-se trazer os questionamentos que se vislumbraram entre as fissuras que racharam nos movimentos das crianças e das professoras: O que passa em uma escola de Educação Infantil que se mistura, entremeia entre adultos e crianças no cotidiano escolar, sem hierarquias? Que tipo de relação nos permite perceber o imperceptível? Quando uma professora embarca no “brincar de inventar mundos”, quais agenciamentos de forças impulsionam essa atitude? Qual a força disso para a educação? Aprendemos a nos fazer professora? O que provoca uma professora a romper com alguns ensinamentos para um outro estilo de educar? O que uma professora-cartógrafa vê por entre as frestas das paredes de uma escola de Educação Infantil? O que encontra pela porta entreaberta?

Em sua cartografia, a professora-cartógrafa cria modos de vida que a levam à apuração, à apreensão e à comunhão com o fluxo dos movimentos, em um processo de aguçar os sentidos, nos interstícios, vislumbrando maneiras outras de composição, por entre as fendas que nascem, semelhantes às cenas aqui narradas.

Entre a dança, há o acaso que não é capturável, que não se controla, que flui e escapa, em movimento por entre corpo, palavras, silêncio e vazios. O espaço do risco, como contágio, é um modo de operar entre a dança, devir-animal e devir-infantil.

Assim, os ritmos desta dissertação foram embalados por uma dança infantil que o acaso conduziu. Abraçar, tocar, bailar com essa potência me lançou nas batidas que movimentaram o pensamento. Assumi os *menores* dessa escrita que vieram sem pedir licença. Foi uma maneira que o acaso a compôs, um gesto intuitivo que encontrou sentido no que estou a pensar, uma atitude, uma espreita infantil, uma maneira silenciosa e sorrateira de se colocar à espera do inesperado e que aqui aparece por entre palavras, entre cenas, quase imperceptível.

Esta escrita foi uma tentativa de fazer viver o incorporal que nos atravessa, através de um encontro impessoal com *uma* pedagoga, *uma* professora de Educação Infantil, *uma* criança, *uma* infância, *uma* escola, *uma* educação, *uma* filosofia... e, por não caber em nenhuma delas, transbordamos por entre essas linhas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BARNET, M. *A filosofia da dança: um encontro entre dança e filosofia*. Tradução de Regina Schoper, Mauro Baladi. São Paulo: Martins, 2014.

BARROS, M. de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Martha Barros*. São Paulo: Planeta, 2008.

\_\_\_\_\_. *Poesia completa/Manoel de Barros*. São Paulo: Leya, 2010.

CORAZZA, S. *Metainfanciofísica I: A criança e o infantil*. Mímeo, 2004.

CONTAGE, D. G. *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

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

\_\_\_\_\_. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1995, VHS, 459 min.

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

\_\_\_\_\_. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, fevereiro de 1976.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012b.

\_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.



DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIL, J. *Movimento total*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Caos e Ritmo*. Relógio D'á, Lisboa, 2018.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolíticas: Cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FUX, J. *Literatura e Matemática: Jorge Luís Borges, George Perec e o OULIPO*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Infância, estraneiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

\_\_\_\_\_. *Inventamos ou erramos: um princípio para pensar a dimensão filosófica da educação? Itinerários de Filosofia da Educação*, v.13, p. 326 - 338, 2016

\_\_\_\_\_. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Tradução de Hélia Freitas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Pensar com Heráclito*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013b.

LARROSA, J. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NABAIS, C. P. Homem/Animal. In: KOHAN, W. O.; XAVIER, I. M. (org.). *Abecedário de criação filosófica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NANCY, J. L. 58 Índícios sobre o corpo. **Rev. UFMG**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1 e 2, p. 42-57, jan./dez. 2012. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/revistaufmg/pdf/REVISTA\\_19\\_web\\_42-57.pdf](https://www.ufmg.br/revistaufmg/pdf/REVISTA_19_web_42-57.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2018.

NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução, notas e posfácio por Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

ORD, D. Deleuze e “enfant” (criança). In: ABRAMOWICZ, A.; CAMPOS, G. G. de (Org.). *Infância e Pós-Estruturalismo*. São Paulo: Porto Alegre, 2017.

ROLNIK, S. A inteligência vem sempre depois. *O Povo*, Fortaleza, 18 nov. 1995. Entrevista concedida a Lira Neto e Silvio Gadelha.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

TOMAS, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VACA, M. T. S.; OSCAR, P. C. *Filosofando con el universo: Voces de la infancia*. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

VALERY, P. Filosofia da dança. *O percevejo on-line*, v. 3, n. 2, ago./dez. 2011.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

**ANEXO A** - Uma conversa, um encontro, uma partilha...

**PAULA:** Carol, você me inspirou muito!

**CAROL:** Ai, que lindo, gente!

**PM:** Um encontro que esperava e não sabia!

**PM:** Estava pensando a partir da minha vivência como professora de educação infantil... o que tem me mobilizado... conviver com as crianças, com essa ebulição, pensar o que é esse fluxo, ou que ele nos faz fazer

separei algumas coisas a partir do que você falou...com o que tenho pensado... não sei como a gente pode pensar tudo isso.

pensar na composição dos movimentos, através do encontro entre dança, filosofia e educação... em uma pesquisa que é a espera da obra, uma pesquisa à espreita do imperceptível...de um fazer-se professora... não sei se me fiz entender?

**CD:** Eu acho que sim. vamos nessa, a gente tem a fala, mas a gente tem outras formas de comunicação também para entender.

**PM:** Acredito que pensar o imperceptível através do movimento da dança é potente ...

queria que você falasse um pouco da tua relação com a dança. separei uma frase bem bonita do Jean Luc Nancy, um filósofo. não sei se você já ouviu falar dele. Ele é um filósofo francês que escreve muito sobre o encontro entre dança e filosofia. inclusive colaborou com uma coreógrafa, acho que o nome é Mathilde.

A frase é a seguinte: "a dança faria estar no mundo da maneira mais estreita, nem abaixo nem acima, nem aquém nem além, mas juntamente no mundo". eu queria que você pensasse junto comigo essa afirmação.

**CD:** Tem tudo a ver com a educação infantil.

**PM:** Você vê a dança nessa relação, “no mundo, e não além ou aquém, mas junto”

**CD:** Eu acho que tem a ver, por exemplo, com uma coisa que eu estava me questionando: "ah, será que é dança que eu trabalho? será que é com a dança que eu trabalho?". e aí, eu vi que, na verdade, a dança é uma linguagem muito ampla, ela tem... ela foi... é uma arte muito subversiva, ela foi se transformando, sendo revolucionada muitas vezes, entendeu? e eu acho que, por isso, ela é uma linguagem muito potente, assim, porque está na frase, assim, de você não tá (estar) ou a mais ou a menos ou além, você tá aqui.

assim, eu acho que a presença faz a dança... a dança faz a presença aparecer, é uma exigência. o bailarino, ele precisa estar presente. então, assim, tem uma coisa que eu acho que utiliza muito na Educação Infantil. eu acho que esse é o ponto da dança, sabe? não é... não é um

pensamento do corpo. eu não vou muito. eu penso o corpo, eu penso várias coisas, mas eu acho que tem a ver com...

**PM:** Viver o corpo?!

**CD:** Viver o corpo, não idealizar ele. ah, eu vou trabalhar com os membros superiores. A gente no encontro, naturalmente trabalha os membros inferiores, posteriores, dianteiros, sei lá quais membros que a gente tá falando.

**PM:** Perna, cabeça, joelho e pé.

**CD:** Exatamente, sabe? então, essa coisa também que às vezes a gente tem, que não é também qualquer professor de dança que vai ter esse olhar, que são olhares muito diferentes. então, acho que o que eu venho percebendo é esse lugar do vazio, que é um momento que não tem nome, quando se dá no encontro, por exemplo, com bebês, que é onde a gente mais vê que não tem a resposta para aquilo que você tá propondo. então, não tem também tanta proposta. tem, mas tem uma resposta de uma outra maneira, que não está dentro dos padrões ainda...ah, então, ele levantou a mão, então, ele entendeu. sabe? Essa coisa mais imediatista, assim. e eu acho que esse lugar do encontro, assim, de não ter nome, de eu não nomear, de eu não rotular, é onde pode gerar coisas. e eu acho que o meu interesse está nesse lugar.

**PM:** Quando você perde essa questão da identidade, de sujeito, né, do eu, do meu, então, é que você começa a viver esse fluxo, essa singularidade, essa impessoalidade. porque sai desses lócus de você já ter tudo, uma verdade estabelecida, um sujeito já formado...

**CD:** Ou um objetivo, né?

**PM:** Ou um objetivo...

**PM:** É, Carol, você vê que a gente não chega em porra nenhuma.

**CD:** Você não chega em porra nenhuma. É isso mesmo.

**PM:** Mas você chega em lugares que você nem imaginava chegar.

**CD:** Sim! eu comparo muito com o processo criativo na arte mesmo, assim. quando vou montar um trabalho, por exemplo, esse último trabalho que estou montando, comecei a escrever, e ele surgiu de um coisa que eu não sei nomear até agora. ele está ainda num processo de vazio e de mil possibilidades, porque do vazio eu posso ser imbuída em alguma coisa, me afetar com outra coisa. e aí, eu vou compondo, né. eu acho que com a educação infantil também é assim, sabe? quando existe o encontro ali...se eu dou espaço para criança também ser autora, porque tem tipos de situações que não deixa isso acontecer, que é uma pena, né... que a criança só reproduz, né. mas estou ali presente, atenta na escuta, na observação, e na interação, eu consigo... que esse vazio permaneça mais um tempo pra gente poder construir junto e ter a autoria da criança, ser uma composição coletiva.

**PM:** Tu achas que o vazio tem uma relação com o caos? porque eu estava pensando na tua frase: “caos como possibilidade de descobertas e de diminuição de expectativa”. a minha questão é: o que pode ter de educativo no que não se controla? entre pensar uma coisa, e ela totalmente fugiu do controle. essa expectativa que não foi alcançada. não sei se o caos tem essa relação com o vazio... me ajuda, aqui!

**CD:** Você me lembrou uma coisa nessa pergunta. tivemos uma situação de caos no grupo de crianças, que eu acho que foi exatamente aquilo do desmoronamento da estrutura lá toda, e eles não paravam de correr de jeito nenhum. e eu tentei com a fala. a gente geralmente, tenta com a fala... é a primeira que vem: "gente, vamos na na na...".

**PM:** É, eu acho que a gente superestima a fala como principal forma de comunicação

**CD:** Supervaloriza. e você também começa a entender que tem jogo deles de enfrentamento ali, de brincadeira, da disputa, até onde você vai, até onde eu vou, tem. então, nesse momento, eu acho que o que aconteceu lá, na sala de movimento... eu vi que uma criança estava sentada, então, eu peguei o tecido e fiz assim: "você poderia me ajudar a fazer uma brincadeira aqui? você topa fazer uma brincadeira aqui comigo? ao invés de, como você falou, ir contra o fluxo, pedi para todo mundo parar, sendo que essa ia ser uma coisa que eu ia ficar... enlouquecida.

**PM:** Frustrada.

**CD:** Ela segurou. no momento que ela segurou, alguém que estava correndo já percebeu que tinha alguma movimentação, porque a concentração, a nossa atenção para coisa estava muito grande. então, veio outra criança e segurou, veio não-sei-quem e segurou. quando eu vi, estava todo mundo segurando. ai, eu falei: "nossa, olha que convite sensível, sem ser um convite padronizado, um convite reprodutor de ordem, sabe? um convite por outra via, pela ação, pela brincadeira.

**PM:** Pela sensibilidade

**CD:** Pela sensibilidade...

**PM:** Sim. quando você está presente, você realmente sente, entendeu?... sei lá... tudo, intensamente. tive uma experiência, outro dia que uma criança começou a chorar querendo a

chupeta, outra começou a chorar querendo o pai. pedi para outra professora apagar a luz e no fundo estava tocando chopin, que tinha colocado para elas fazerem uma pintura com os dedos. então no meio de choros e gritos disse: " vamos tentar escutar esse som que está vindo." aí, eles começaram: "que som é esse? estou escutando. vamos fazer silêncio, eles disseram" e aí, o silêncio se instaurou...

**CD:** Pô, maravilhoso!

**PM:** E escutando esse som, esse silêncio... um silêncio... porque às vezes a gente acha que o silêncio é parar de falar, entendeu? às vezes, a gente pode até parar de falar, mas não necessariamente você está em silêncio. o silêncio ou silenciar ao para se colocar presente, que pode ser um convite para o imperceptível...

**CD:** É porque se a gente entra no mecânico, como é que eles não vão entrar no mecânico? aí vira todos os corpos mecânicos. vira realmente uma disputa de lugar, de poder. fica muito pesado, assim. então, é isso. acho que o imperceptível, na verdade, ele não é tão imperceptível, sabe?

**CD:** Eu escrevi algo sobre isso com os bebês. porque, por exemplo, os bebês, você não tem o verbal, né. ali, aquela coisa: ele vai responder, eu vou entender. não que com a criança maior vá ter, entendeu, mas tipo...pensei sobre... estar diante da origem.

**PM:** Que é uma coisa bacana.

**CD:** Você está diante da origem da linguagem, da origem do movimento, né, de você vai (estar) vendo que o corpo está começando a se levantar para ficar em pé, tá começando a segurar. É tudo uma origem, né. eu pensei nisso, numa origem da construção de um sujeito, da filosofia, porque é a origem da curiosidade também. Tudo é curioso, né. e nesse momento de... dar lugar para essa comunicação inventada, uma comunicação inventada na hora, ali, com aquela pessoa, naquele momento. depois talvez seja outra coisa, com certeza vai ser outra coisa.

**PM:** Porque nós já somos outros. tem um fragmento do Heráclito, acho que você conhece: "que a gente não entra no mesmo rio duas vezes, porque já não somos os mesmos e nem as águas do rio é (são). em uma parte da dissertação que fala sobre a experiência da expectativa...não é querendo falar por ti, mas pensando juntas. escrevi que o fragmento de heráclito tomou corpo e ar e nós não seguimos mais as mesmas.

**CD:** Aí, que lindo!

**PM:** O fragmento se tornou vida. a partir daquela experiência, a gente não pode dizer que é a mesma pessoa.

**CD:** Não, de jeito nenhum. é isso mesmo.

**PM:** Somos outras e sempre nesse fluxo, de mudança. não sei...talvez a partir da aceitação dessa premissa, da fluidez a gente não lute mais contra ela. O sistema capitalista, os dispositivos de poder fazem isso, é criado para se lutar contra a vida, entendeu?

**CD:** É porque esse olhar, essa maneira de viver, na verdade, ela é muito revolucionária, né, porque ela vai contra um monte de coisa que nos padroniza. quanto mais a gente repetir, menos a gente vai pensar, refletir, elaborar.

**PM:** A instituição, tem historicamente essa função...que adentra corpos, a instituição escola não foge à regra.

**CD:** Exatamente, para ter um comando, um controle, né?

**PM:** Foucault pensa a instituição escola no mesmo lugar das prisões, dos manicômios.

**CD:** Exatamente.

**CD:** Você sabe que eu tomo o exemplo do martin, que achei muito sensacional, não sei se eu contei. teve um aniversário na escola dele. a escola tem grade pra caramba. "ah, tem um desenho alí, a gente fez um desenho do aniversário da escola". eu procurando o desenho do martin, todo mundo desenhando casinha, coração, e ele fez grades, desenhou as grades e uma casinha lá. aí eu falei: "é isso, né?" se a criança está atenta, ela também percebe isso. se ela está mais sensível, consegue entender também que tem um rigor alí, institucional, que é para ela só exercitar o que vai ter que fazer lá na rua.

**PM:** Alguns conseguem, outros não, entendeu? tem uns que não entram nessa lógica, né?

**CD:** As crianças, algumas não

**PM:** Em uma entrevista, deleuze fala com o foucault, ele diz assim: "se a escola escutasse o protesto das crianças? porque elas protestam constantemente contra esse regime. porque a gente também está em um tipo de prisão, e muitas vezes não percebemos que estamos colocados nesse lugar.

**CD:** Uma situação, uma criança fugindo. coisa mais simbólica da fuga é a criança querer sair do lugar. ela foi para lá na grade alí, e ficou grudado na grade. ela não, naquele momento, não está dizendo que é o tempo inteiro, mas assim, ela não queria tá (estar) aqui.

**PM:** É legítimo ela não querer.

**CD:** É legítimo, porque é isso, ela não pode circular, até porque não tem, não tem como deixar as crianças sozinhas. tem um monte de questões na escola, que não proporciona... quer sair, vamos sair. né, de ter um pouco dessa...

**PM:** Abertura.

**CD:** Mas, assim, pode ter um momento, em que você experimente isso com ele. quer ir para onde? sabe, vai... pelo pátio.

**PM:** E vamos ver o que acontece.

**CD:** E vamos ver o que acontece... porque é muito angustiante isso.

**PM:** Às vezes, me acontece isso. me sinto mal por estar tendo que agir com contenção em alguns momentos. por exemplo, ontem, você viu, estava uma situação complicada, mas minimamente o que era possível fazer para ouvir e acessar as nuances dos movimentos delas, a gente tentou minimamente. aprendemos com essa relação.

**CD:** Sim, com certeza.

**PM:** A gente vê que as coisas podem acontecer com elas... com outras possibilidades muito maiores, mais ricas, muito mais inventivas, criativas.

**CD:** E acho que nesse lugar, a arte entra muito maravilhosamente bem.

**PM:** É, a arte é foda, né mulher.

**CD:** Porque ela é uma maneira de comunicação muito forte. a arte é comunicação, pra caramba, né. e é uma invenção de comunicação. então, assim, não é... a gente não vai sentar com ela e vai falar: "você...". a gente vai ter que inventar, se reinventar, como educadora e como adulto, né

**PM:** Falar uma outra língua.

**CD:** Falar uma outra língua. que língua é essa? é som? é tacatacata? é aquela fala inventada? é, pode ser.

**CD:** Elas estão também inventando comunicação. se a gente impedir... que eu acho isso, por exemplo. ah, mas é importante a linguagem, eles precisam, né, começar a falar. claro que é importante a linguagem, imagina. muito importante, mas assim... o incentivo de...

**PM:** A gente está falando de linguagem oral, porque a linguagem... arte é uma linguagem, entendeu?

**CD:** Sim, eu estou falando de linguagem oral, a linguagem oral. por exemplo, eu já vivenciei coisas assim: "vamos botar o sapato, vamos botar o sapato, vamos botar o sapato. bota o sapato, fulano. bota o sapato, fulano".

**PM:** Eu também já fiz isso em algum momento.

**CD:** Aí, a gente se cansa de se ouvir. aí vc fala: "caramba...".

**PM:** Que porra é essa?

**CD:** "e seu eu falar: tatatacatatataca, bota o sapato." sei lá, entendeu? ou tipo, uma vez, e vê se o tempo de entendimento daquela... porque um grupo de crianças, ano passado, chegou um dia na minha sala, o grupo inteiro, assim. aí, eu: "oi, gente. vamos tirar o sapato." e eles, horas assim olhando pra mim, pra cima.

**CD:** É um saco, exatamente. aí eu esperei.



**PM:** Eu sou a favor do descalço eternamente.

**CD:** É, eu também... mas também tem uma coisa assim...

**CD:** Ou assim, também ter uma visão sobre os afazeres de uma outra forma, do cotidiano. só que não dá para fazer sempre, porque são onze crianças. tipo, eu consigo fazer, porque eu sou um momento com eles. então, talvez aproveitar esse momento da dança para refazer esses afazeres do dia, né. também, eu acho que tem que aprender, né. tem esse contato com tirar, calçar. pode ser lúdico, diferente.

**PM:** Mas, às vezes, a gente entra mesmo. tipo tem que calçar o sapato para ir ao refeitório, que tem... às vezes, eu fico numa aflição, que às vezes, eu luto também contra isso, mas às vezes eu me vejo, estou nisso, e aí, como é que eu saio disso? então, sempre é uma luta constante, porque eu não gosto disso.

**CD:** Mas eu acho que não tem também como ser, paula, o tempo inteiro na experiência. ninguém vive o tempo inteiro na experiência.

**PM:** Porque são instantes.

**CD:** São instantes. são instantes.

**PM:** Isso que você falou na escrita sobre a experiência da “cortina” é bonito: "instantes que impulsionam nosso fazer". são instantes porque se não, ele perde a valoração do próprio imperceptível.

**CD:** E eu acho também que, às vezes, a gente não sabe que aquele instante nos marcou, que nos afetou, mas que não tá... eu não saberia dizer: "ah, eu estou fazendo isso porque ontem eu..."

**PM:** E tem uma coisa bonita que o heráclito fala que é tipo: "esperar o inesperado", mas a gente tem que se preparar por esse inesperado. talvez seja esse o lugar, entendeu? de preparação eterna para o imperceptível, para esses momentos, ou instantes....de uma preparação eterna para um porvir.

**CD:** Porque esse é um outro olhar. quem consegue em algum momento perceber o imperceptível, é porque tá também sentindo, né. porque a mecanização, as mecanizações das relações...

**PM:** Isso me faz lembrar do título que coloquei na abertura da tua experiência: “descortinar o mundo e desabar expectativa, ou sobre o espanto e a surpresa do encontro”. e uma pergunta que me move e quero compartilhar contigo é: aos encontros, cabem preparos ou surpresas? preparamos o encontro ou ele nos prepara? então...não sei...

**CD:** Também não sei se eu sei.

**PM:** Porque...

**CD:** Mas eu acho que não tem essa preparação que a gente está acostumada, entendeu? uma formação, não é isso que vai dar. é uma questão filosófica de cada um, eu acho, sabe? não sei como... eu acho que a arte traz muito um preparo, porque ela tem o vivenciar mesmo, né. assistir as coisas, ir numa exposição, viver experiências diferentes. é, não só na arte também, mas se colocar em situações diferentes, né...

**PM:** Isso é legal, se colocar em situações diferentes....

**CD:** É se surpreender um pouco com o que você... eu acho que isso dá um lugar de... mais criativo, sabe? e acho que possibilita mais o encontro. eu não sei se tem um... esse preparo formal, acho que não tem.

**PM:** É, a pergunta é mais um disparador para gente pensar, porque realmente não tem uma resposta. quando coloco como ou faço essas perguntas, é para mover mesmo o pensamento. como que se preparar para o inesperado. o que não sabemos o que é. onde consiste essa preparação? e eu acho bacana tu colocar que não é numa formação, que não é nesse lugar.

**CD:** Não, acho que não é.

**PM:** É, também não acho.

**PM:** Acredito que esse pensar a invenção, ou o ato que nos faz inventar que é bacana, entendeu?

**CD:** Porque, por exemplo, eu já vivi coisas assim, que me surpreenderam muito, mas eu só me surpreendi porque eu pude viver. então, é poder viver a coisa. um dia cheguei na escola na segunda-feira de manhã, e eu fui tão bem recebida pelas crianças... elas estavam querendo criar e dialogar e brincar, e isso me transformou. acho que isso é o preparo também. é a vivência, sabe. aquilo é transformador. você começa a dar atenção para esse momento, você se prepara. eu acho que isso é um preparo do sensível, no encontro mesmo, sabe?

**PM:** Eu desconfio que o próprio encontro te prepara para o encontro.

**CD:** Ele prepara, prepara para o encontro.

**CD:** Ele vai. quanto mais você olhar por esse viés, você vai cada vez dar mais atenção para isso, e entender que...

**PM:** É como se você preparasse o terreno para você (estar) sensível e aberto para esse momento.

**CD:** E que às vezes, paula. também tem isso. a gente fala muito das coisas que a gente gostaria que fosse. mas, às vezes, traz muita angústia. eu já sei várias vezes assim: "por que que aconteceu... Por que que eu fui fazer assim? Por que eu não fiz desse jeito? É. Às vezes, o encontro, ele não é só alegria. os afetos acontecem num estranhamento também.

**PM:** Num desconforto.

**CD:** E aí, a partir desse desconforto, você elabora, você inventa, reinventa, e aí, às vezes, encontra um jeito mais fluído de lidar.

**PM:** Deleuze fala que o pensamento, ele surge do fora, do estranho, de uma coisa que não te faz pensar mais como você pensava antes, do incômodo...

**CD:** Aí, te dá uma atrapalhada.

**PM:** Sair do senso comum, entendeu?

**CD:** É isso.

**PM:** Fala que precisa entristecer, quando você vê a condição de homem branco, essa condição de opressão, que ele chama de “vergonha de ser” da gente que tem um corpo que é nulificado, que é adestrado, se não te causa uma tristeza e, né, uma maneira de fugir, ou de fazer fugir esse estado, cara, então, você tá conformado.

**PM:** A filosofia também não é essa coisa que... o pensamento não é essa coisa que você, tipo: ah, eu tô aqui, eu tô pensando debaixo de uma árvore, vai... pronto, agora deu...

**CD:** Total. é muito trabalho também.

**PM:** É você se colocar mesmo no corpo, nessa nossa fragilidade diante do inesperado, diante da vida que é esse movimento fluído e da impermanência das coisas...

**CD:** Não só a gente como corpo, mas as pensar que coisas são efêmeras. o encontro é efêmero. ele vai reverberar em outras coisas em mim, mas ele é um instante. As vezes, a atividade que acontece é um instante que acontece. e isso reverbera para outras coisas, né. uma conversa, às vezes, é uma coisa que vrum! caraca! aí depois ela se transforma em outra. então, na verdade, ela morreu ali, mas...

**PM:** Para nascer algo, precisa morrer alguma coisa.

**CD:** Exatamente. simboliza novas coisas

**CD:** A gente pode comparar até com o desabamento da cortina. Para mim foi uma morte aquilo, né. desabou. acabou.

**PM:** Morreu todas as expectativas.

**CD:** Acabou. morreu todas as minhas expectativas. mas, assim, realmente acabou o negócio? ou eu não estou conseguindo atingir ou observar o que elas, as crianças, transformaram? porque elas estavam lá. eu estava aqui sofrendo. elas estavam lá no... entendeu? Tipo, então, também é uma questão de si, né. eu acho que é encontro, é experiência, é efêmero, por isso, que eu acho a dança maravilhosa, porque a dança também tem um lugar que não tem como, não tem produto, entendeu? Até poderia ter, um espetáculo. Ah, vamos fazer um espetáculo. mas ela não tem produto, porque ela não tem como ser igual.

**PM:** É a dança que ela dança.

**CD:** É impossível repetir.

**PM:** A dança, tipo, ela não tem propriamente, sei lá... um objetivo? ou tem?

**CD:** Não, eu acho que tem. Tem algumas pessoas que têm esse... acho que é uma maneira de ver a dança, porque a dança pode ser extremamente conservadora, né. Como todas as artes, né. Se você pegar a música, teatro, hoje. Até as artes plásticas, pode ser bem conservadora. mas, por isso, que eu falo... eu acho que tem a ver com a maneira de ver o mundo e de como se inserir nele, assim.

**CD:** Para educação, na relação com as crianças. trabalhar o conceito de dança, induzir a pergunta, induzir a resposta, daquilo que achamos que é dança, do queremos ensinar pra elas. eu não vejo sentido nenhum, assim. É um preenchimento de coisas o tempo inteiro. "agora, bate palma. agora, a mão...!". É um monte de coisa pra... porque acho que ainda tem essa ideia de se eu... se participam, estão fazendo a atividade. se não participam, então, não estão. que é uma ideia para mim que não faz sentido.

**PM:** Perde a potência da própria dança e do movimento.

**PM:** Eu acho também que morre ali.

**CD:** Que morre a autoria deles, entendeu?

**PM:** Um dia apresentamos a tela “o sonho” de Marc Chagall”, e uma criança estava fisicamente distante do grupo, brincando de carrinho, enquanto indagávamos o que chamava atenção delas naquela obra. ela grita do outro lado: “a noite!”, “vejo a noite!” a distância dela se configurou em presença. isso foi massa, porque pensamos que ela não estava atenta ao movimento, mas pelo contrário

**CD:** É isso, participação é isso.

**PM:** Mais atentos ao mundo...

**CD:** Muito mais.

**CD:** E porque a gente já é conduzida: para prestar atenção, tem que estar assim. a gente já repete isso há anos. Eles estão aqui, mas eles sabem o que está acontecendo lá. porque eles não estão ainda padronizados, entendeu?

**PM:** E o Manoel de Barros...

**PM:** O Manoel de Barros fala que é necessário transver o mundo, que a poesia transver o mundo. ele diz ainda, que a poesia não está fazendo outro mundo... talvez seja o lance de estar no mundo. esse transver é transgredir o mundo que está posto e afirmar mundo pela própria vida como potência e não como contenção. penso que na Educação, na Educação Infantil, no fazer-se professor.... transver o mundo, transver as coisas...é tão bonito, rico, ver, tocar, sentir...experimental, fazer diferente do que temos feito e visto

acho que está acabando, tenho dois minutos. e aí, depois a gente pode estender essa conversa em um outro momento, nos corredores da vida. mas tem uma pergunta: o que a gente vê pelas frestas da parede de uma escola de educação infantil? o que vemos pela porta entreaberta?

Ver como um animal que está à espreita, que está esperando alguma coisa.... é, nessa atitude de tensão, porque a qualquer momento...

**CD:** Atento.

**PM:** O que é que precisa para a gente vê o que está na porta entreaberta? O que é que a gente está vendo? O que ele está dizendo?

**CD:** É isso. as frestas de novas possibilidades.

**PM:** De luz...de respiro...

**CD:** É isso. acho que tipo, é uma luta constante, eu acho, sabe? é meio resistência mesmo, porque estão nos dizendo o tempo inteiro que é assim. é assim, entendeu? é assim e ponto. mas aí você vê: ah, é assim, eu vou ver. aí, se colocar como observador também, né. então, vamos ver mesmo: ah, é assim, mas olha só o que tem aqui. aí você vai puxando: mas olha só... aí você consegue puxar, entendeu? tipo, e as professoras às vezes também ajudam nisso: ah, ele é assim, ele...

**PM:** E o que é ele?

**CD:** Ele é um monte de coisa, que você talvez não consiga ver, porque você já se... para também facilitar para você, você já entendeu que ele é assim. então, a gente também tem que se policiar nesse sentido.

**PM:** Cara, tem uma parte nos mil platôs que eles falam das linhas, do improviso, da criança... achei...

"Agora enfim, que abrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar. chamamos alguém ou então nós mesmos vamos para fora e nos lançamos. não abrimos o círculo no lado onde vem se acumular as antigas forças do caos, mas numa outra região criada pelo próprio ciclo. como se o próprio ciclo tendesse a abrir-se para o futuro em função das forças em obra que ele abriga. Dessa vez, é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas, lançarmos, arriscarmos em uma improvisação. mas improvisar é um encontro do mundo, ou confundir-se com ele. saímos de casa no fio de uma cançãozinha, nas linhas motoras, gestuais, sonoras, que marcam o percurso costumeiro de uma criança. enxertam-se ou se põe a germinar nas linhas de errância. com volteios. nós, velocidades, movimento, gestos, sonoridade diferente."

**CD:** Gente, muito o que penso. é do Deligny?

**PM:** Ele foi inspiração no pensamento de Deleuze e Guattari...com a noção de cartografia...enfim...muito bonito essa ideia do improviso...

**PM:** Gratidão, Carol!

**ANEXO B** - Anotações da experiência da cortina da Carol

## Cortina da Carol

A atividade era inspirada no trabalho do artista Hélio Oiticica, principalmente nas instalações que ele chama de "Penetráveis". Para isso, montei cuidadosamente uma instalação improvisada com uma cortina grande, leve e transparente, que prendi nos paredes, criando um teto coberto.

Sobre ela repousei várias bolas coloridas que acabaram pesando um pouco sobre a cortina e descendo o tecido alguns centímetros.

Minha idéia era que, aquele espaço, que eles já conheciam, se transformasse e, que ao entrar na sala com aquela intervenção, as crianças se surpreendessem e essa surpresa geraria movimentos e interesses diversos.

O fato é que eu não estava totalmente enade, porque a euforia dos pequenos tomou conta da sala, porém minha expectativa dispencou quando, em 2 minutos, o tecido e os bolinhos já estavam todos no chão.

Posso dizer com firmeza que a atividade não durou 2 minutos apenas, o ato de demonstrar outros movimentos gerou outras possibilidades.



## ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o participante

Como mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e integrante do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias, desenvolvo o estudo “Por uma espreita infantil: fazer-se professora entre os movimentos do imperceptível”, que envolve acompanhar processos e percursos educativos entre professoras e crianças.

Nesse estudo busco aprofundar as questões de relacionadas a um fazer-se professora em diálogo com a filosofia para contribuir com o campo da educação. Nesse sentido, as narrativas, diálogos e entrevistas com professoras, sobre e com seu cotidiano/experiência educativa, contribuirão para o desenvolvimento desse estudo.

Por isso, solicito sua autorização para: gravar e transcrever diálogos e entrevistas que abordem a temática da pesquisa, esse material servirá de base para a geração de dados para o transcurso da pesquisa acima mencionada; o trabalho final poderá ser apresentado em eventos, publicações em livros e revistas da área educacional, como também na mídia virtual. A utilização do material será com fins acadêmicos de produção e divulgação de conhecimentos no campo de estudos da educação.

A intenção é alcançar resultados que possam contribuir para a formação docente e a melhoria do atendimento institucional da criança em nosso país. Garantimos aos participantes que:

- receberão resposta a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- poderão retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso lhe traga prejuízo;
- não terão gastos financeiros com a participação no estudo.

A pesquisadora responsável pela pesquisa pode ser contatada da seguinte forma:

· Ana Paula Saraiva Morais, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, fone (21) 971415850, email: paulastordu@gmail.com

---

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, \_\_\_\_\_ (nome legível da/o participante), portador do documento de identidade RG nº \_\_\_\_\_ ou CPF nº \_\_\_\_\_ declaro que autorizo a utilização dos áudios e transcrições oriundas de entrevistas e diálogos que mantive com a pesquisadora Ana Paula Saraiva em publicações e apresentações científicas na área da educação, assim como na mídia virtual, pois fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serão realizados, assim como dos benefícios que poderão ser alcançados, todos acima listados.

---

Assinatura do participante da pesquisa