

A POTÊNCIA DO DEVIR-CRIANÇA NA PRODUÇÃO DE AFETOS NA EDUCAÇÃO

MACHADO, Sandra Maria
smmachado01@yahoo.com.br

PEREIRA, Dulcimar
dulcimarpereira@yahoo.com.br

RODRIGUES, Larissa Ferreira
larirodrigues22@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: O presente estudo surge de um “desejo infantil” de pesquisa: *“Potência das Redes de Conversações e Ações Complexas na Produção do Currículo Praticado no Cotidiano Escolar e as Políticas Curriculares em Ação: Entre Formas, Forças e Modos de Constituição”*², que se realiza numa escola de ensino fundamental na rede municipal de ensino de Vitória/ES. Parte de um desejo coletivo de cartografar alguns processos que emergem nas relações tecidas nas práticas discursivas e não-discursivas nos *espaçostempos* escolares. Processos esses, capazes de escapar e resistir aos engessamentos que serializam e modelam a produção de subjetividades na educação, levando-nos a questionar as diferentes linhas que segmentam a escola. Apresenta-se como um recorte de uma pesquisa em andamento e lança-se a problematizar como os encontros entre os múltiplos “eus” que atravessam as práticas educativas, podem potencializar a produção de afetos nas diversas linhas da vida: linhas molares, moleculares e linhas de fuga, a partir da experiência de realização de uma oficina de produção de bonecos com crianças entre 9 e 11 anos de idade. Objetiva acompanhar em meio às redes de conversações e ações complexas que se estabelecem no cotidiano escolar, os processos de desestabilização de algumas certezas nas relações de ensinar, educar e formar a infância, por meio de uma irrupção de um devir-minoritário, um devir-criança, capaz de desencadear novas intensidades e novos afetos nas escolas. Tece um debate teórico com o pensamento de alguns estudiosos do campo da filosofia e da educação, dentre eles: Carvalho (2008; 2009), Deleuze e Guattari (1995), Foucault (2006) e Kohan (2004; 2005). As opções teórico-metodológicas que apóiam o debate proposto neste trabalho pautam-se na intercessão da riqueza dos estudos no/do/com os cotidianos, com a cartografia de alguns processos e relações que envolvem a produção de afetos pelo devir-criança. Utiliza os registros dos diários de bordo das pesquisadoras e entrevistas com as crianças, com intuito de pensar a oficina de produção de bonecos e suas potencialidades para o desencadeamento de um devir-criança que interrompa com os lugares demarcados e arborizantes na escola: “aluno bagunceiro”, “aluno inteligente”, “aluno que não aprende”, para criar novos inícios, novos lugares, novas potências de vida infantil: uma infância minoritária, inesperada, criativa, singular, de inovação e de acontecimentos. Os caminhos trilhados na oficina de bonecos com as crianças seguiram direções rizomáticas, ou seja, direções múltiplas, diferenciadas e, as intensidades que emergiram na relação com esses outros, nos permitiram ouvir e sentir diversos uivos: uivos de meninos-lobos em devir. Muitos são uivos de compartilhamento de experiências, de criação, de afetos, de reprodução e de produção de singularidades, uivos que ecoam pelos corredores, pela sala de aula, sentidos pelos movimentos e repousos das mãos daqueles que confeccionavam e seguravam os bonecos. Na oficina de bonecos, os encontros de corpos produzem um devir-criança paralelo a um devir-animal, provoca uma “terceira coisa”, com intensidade e direção própria: uma linha de fuga que transita abertamente, que abre espaço para movimentos singulares e ao mesmo tempo coletivos ao confeccionar os bonecos, ao trocar seus bonecos e ao doar bonecos aos colegas e professoras. Mesmo coexistindo com linhas duras que sujeitam os modos de ensinar, educar, formar, aprender e viver, que endurecem o pensamento, os afetos/afecções e a educação, como por exemplo, a grande quantidade de crianças que optaram por confeccionar “bonecos de cor branca” e poucos “de cor negra”, as intensidades e os acontecimentos produzidos nos encontros de corpos durante a oficina, provocaram também, rupturas nas configurações promovidas pelas linhas de segmentaridade expressas,

² Este trabalho é parte integrante da pesquisa “Potência das Redes de Conversações e Ações Complexas na Produção do Currículo Praticado no Cotidiano Escolar e as Políticas Curriculares em Ação: Entre Formas, Forças e Modos de Constituição”. Equipe responsável: Prof^ª Dr^ª Janete Magalhães Carvalho (coordenadora), Dulcimar Pereira (doutoranda), Larissa Rodrigues (mestranda), Sandra Kretli da Silva (doutoranda), Sandra Machado (mestranda), Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni (doutoranda), Ana Paula Patrocínio Holzmeister (doutoranda), Marco Antonio Oliva Gomes (doutorando), Ana Paula Faria (mestranda), Maria Riziane Costa Prates (mestranda). Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

principalmente, pela rigidez de algumas práticas que buscam docilizar os corpos através de normas e comportamentos escolares. Os deslocamentos dados em linhas de fuga, em devir-criança, em devir-animal, possibilitaram uivos de experiências e uivos de alegria, potencializando afetos capazes de trazer novos/outros sentidos para a produção de conhecimentos na escola.

Palavras-chave: Infância. Afetos. Devir-criança.

INTRODUÇÃO

Iniciamos esses escritos com o intuito de problematizar as possibilidades de criação de espaços e tempos para a irrupção de um devir-minoritário, de uma infância minoritária, como nos fala Kohan (2004, p. 63):

[...] a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que encontra-se num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes [...].

Lançamo-nos a indagar como os encontros entre os múltiplos “eus” que atravessam as práticas educativas podem potencializar a produção de afetos nas diversas linhas da vida: linhas molares, moleculares e linhas de fuga, a partir da experiência de realização de uma oficina de bonecos.

Partindo de uma concepção de educação capaz de transformar o que pensamos e o que somos, sempre aberta ao novo, fomos nos conectando a alguns dos múltiplos pontos do rizoma educação-infância. Objetivamos acompanhar em meio às redes de conversações e ações complexas que se estabelecem no cotidiano escolar, os processos de desestabilização de algumas certezas nas relações de ensinar, educar e formar a infância.

Fomos trazendo para junto de nossas conversas, alguns estudiosos do campo da filosofia e da educação, dentre eles: Carvalho (1997; 2008; 2009), Deleuze e Guattari (1995; 1996), Foucault (2006) e Kohan (2004; 2005; 2007). Realizamos esse trabalho numa escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória/ES, com uma turma da terceira série, partindo de um desejo coletivo de cartografar alguns processos que emergem nas relações tecidas nas práticas discursivas e não-discursivas nos *espaçotempos* escolares. Processos esses, capazes de escapar e resistir aos engessamentos que serializam e modelam a produção de subjetividades na educação, levando-nos a questionar as diferentes linhas que segmentam a escola. Para tanto,

Importa destacar que uma pesquisa cartográfica designa-se como imetódica, ou seja, considera que não há método capaz de captar uma realidade em suas múltiplas manifestações, prescindindo, portanto, do “rigor metodológico” das estratégias preestabelecidas (CARVALHO, p. 129).

Os caminhos trilhados na oficina de bonecos com as crianças seguiram direções rizomáticas, ou seja, direções múltiplas, diferenciadas e, as intensidades que emergiram na relação com esses outros, nos permitiram ouvir e sentir diversos uivos: uivos de meninos-lobos em devir.

PENSAR COM AS CRIANÇAS!... INFANTILIZAR NA EDUCAÇÃO, BRINCARAPRENDERBRINCANDO³

[...] “desaprender” o que se sabe e buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade. Deixar de pensar o ensinar e o aprender como duas ações ligadas por um nexos causal, como se alguém aprendesse o que um outro ensina e como se fosse possível antecipar o que é que esse outro vai aprender (KOHAN, 2007, p. 19).

Pensar com as crianças!... Essa é a proposta do presente estudo. Nesse sentido, foi preciso “desaprender” (KOHAN, 2007) algumas concepções sobre a infância ainda tão arraigadas que a apresentam como incapaz, como aquela que só aprende e a quem cabe só ser ensinado.

Kohan (2005) nos ajuda a compreender, a partir de Platão, que essa concepção está associada à estipulação de um modelo de conduzir as experiências, o que parece permanecer no pensamento contemporâneo. Nesse sentido, o parâmetro de medida para a produção de conhecimentos e para as experiências nas escolas pauta-se em “[...] um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente [...]” (p. 49).

Em muitos casos, esse parâmetro de medida, desqualifica os saberes das crianças, trazendo-as para um mundo adulto cheio de cobranças e punições; estabelece normas e padrões de condutas ideais que aprisionam as crianças dentro de salas, em filas, em silêncio; consome os *espaçotempos* de experimentações, restringindo a produção de conhecimento na tentativa de se estabelecer a ordem.

Então, o que fazer com essa “inferioridade” da infância? Vigiar e punir seus atos? Plantar árvores com raízes profundas na cabeça de alunos e professores?

³ Essa forma de escrita nos foi ensinada por Nilda Alves (1998). Essas expressões indicam que são palavras imbricadas, formando novos sentidos. Essa forma de jogar e inventar palavras está cheia de vida, sendo o que Larrosa (2004) acredita tornar o homem um vivente. Durante o texto faremos uso de outras expressões.

Segundo Eizirik (2005), Foucault, ao estudar as relações entre o ser, o saber e o poder, apontou para a estruturação de dispositivos e tecnologias que conduziam essas relações. Referentes à escola, ao processo de escolarização e fazendo uma analogia com a inferioridade da infância destacada, Foucault contribui para que problematizemos o poder que é conferido aos adultos, aos professores e à escola, em se tratando da educação de crianças.

Esse poder apresenta um dispositivo muito forte: a disciplina. O poder disciplinar, disseminado no tecido social, tem encontrado bases de propagação nas escolas, nas práticas curriculares dos docentes, sendo uma lógica que tem acompanhado a formação de muitos professores. Cria métodos e motivos para vigiar e restringir os movimentos, as falas, os saberes, a cultura e até os pensamentos das crianças, estabelece sistemas de recompensas para os que se deixam enquadrar e pune os que rejeitam, burlam e resistem aos ideais disciplinares.

Nesse sentido, a autora destaca que Foucault esclarece que a produção de efeitos do poder está associada também à sua positividade:

O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, formas de saber, produz discursos (FOUCAULT apud EIZIRIK, 2005, p. 68).

O poder disciplinar consegue ser implementado nas escolas até mesmo sem ser percebido; a produção de prazeres gerados por um sistema de troca e de recompensa por certos comportamentos, a valorização dos saberes da escola em detrimento dos saberes das crianças e a promoção de discursos que recrutam essas crianças a serem outras pessoas, muitas vezes, criam indivíduos modelizados, dóceis e úteis. Eizirik (2005, p. 72) pontua que:

O poder disciplinar não pune, somente; ele também recompensa. Seu objetivo é produzir corpos dóceis; corpo que se manipula, se modela, se treina e obedece; corpo cujas forças se multiplicam, se torna hábil; corpo útil.

A produção de corpos dóceis, disciplinados, idealizados e moldados seja pelos pais, professores e qualquer adulto, associa-se ao conceito árvore de Deleuze e Guattari (1995), que nos ajuda a problematizar essa concepção de infância como inferioridade. A árvore é a dona do uno (da única verdade, do único conhecimento, da justiça, que define, portanto, o certo/errado, o belo/feio). Suas raízes estão fincadas a fundo, com uma unidade principal (governar, manter uma ordem econômica e social,) que pode gerar outras raízes secundárias (cidadãos prudentes, boa educação):

[...] esse pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual. É do lado do objeto, segundo o método natural, pode-se sem dúvida passar diretamente do uno para três, quatro, cinco, mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias (DELEUZE; GUATTARI,1995, p. 12).

A lógica da árvore escolhe um ponto central, como por exemplo, governar as cidades ou manter uma ordem estabelecida nas salas de aulas e, para isso, ela busca ressaltar e incentivar as características que possam contribuir para que isso ocorra. Desse modo, apaga, silencia e desqualifica tantas outras características das crianças, ocasionando a manipulação, modelagem e alienação de indivíduos. Essa forma de modelar os atos e os pensamentos de crianças e, até mesmo de adultos é percebida e problematizada por Carvalho (2009, p. 91) como uma padronização de papéis sociais:

O homem passa a se organizar segundo padrões universais, que os serializam e os individualizam. Há uma tendência crescente em igualar o trabalho, a cultura e a informação e, para isso, há um dismantelamento de tradições milenares, identidades culturais e toda a criatividade que perpassa o âmbito do singular, e, sendo assim, a produção de subjetividades é industrial e se dá em escala internacional e, sendo assim, engendra modos de existência segmentários, ou seja, segmenta conjuntos sociais por processos de padronização e homogeneização.

A árvore-raiz, que padroniza e iguala a todos, tem feito escolhas e fincado raízes profundas na produção de conhecimentos das crianças, pois, não se pauta no fazimento da infância ou na arte da experiência infantil. Elege um método eficaz, uma prática que conceba um currículo ideal que dê a chave para o problema do ensino-aprendizagem. O que surgem a partir dessas escolhas serão raízes secundárias, serão *'apenas'* experiências e conhecimentos.

Deleuze e Guattari (1995) nos ajudam a pensar a infância de outro modo, pela concepção de rizoma, que significa subtrair da infância, de toda multiplicidade da criança a condição de ser moldada (de ser homogeneizada). Fazer da infância um rizoma é considerar toda a heterogeneidade e conectividade da criança. Esse rizoma permite que a singularidade da criança se conecte com a coletividade dos outros, permite conectar o barulho das crianças, seus uivos, com sua necessidade de silêncio, os seus saberes com os saberes da escola, sua cultura com outras culturas, a fluidez das diversas linguagens, é, portanto, ver na infância uma multiplicidade.

Enxergar um rizoma nesta dita "inferioridade" da infância é, segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 15), conseguir enxergar a multiplicidade, é "[...] não ter nem sujeito nem objeto, mas somente determinações e grandezas [...]". É olhar para essa inferioridade e não

conseguir ver sujeito (professor ou aluno) e também não conseguir ver objeto (professor ou aluno).

Conceber a infância como rizoma é promover e vivenciar rupturas. É romper com práticas curriculares engessadas, desvinculadas da realidade das crianças. Fazer desta inferioridade um rizoma, para Deleuze e Guattari (1995, p. 16), é tentar romper com o engessamento e ‘explodir’ com as linhas que nos levam aos maus encontros, ou seja, diminuem nossa potência de agir coletivamente (CARVALHO, 2009).

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga [...].

Por isso, buscamos pela voz das crianças, por seus “uivos” de meninos-lobos, pois, segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 43): “O Lobo é a matilha, quer dizer, a multiplicidade apreendida como tal em um instante”, mostrando-se como rizomas que aqui e ali irrompem e nos instigam a percorrer por meandros imprevisíveis, traçar trilhas contestadas e chegar à descoberta (será?) das incertezas, das imprevisibilidades, das multiplicidades de sentidos que a infância nos apresenta.

Pensar com as crianças, infantilizar na educação, *brincaraprenderbrincando* em rizoma, parte do desejo de vivenciar os encontros de corpos com as crianças. Parte do desejo de nos perguntar, assim como Roberto Machado (2009), o que pode um corpo? Em nosso caso, *o que pode um corpo que se mistura e se compõe com diferentes formas e forças a cada momento em uma turma de terceira série, durante a realização de uma oficina de confecção de bonecos?*

A OFICINA E... O DISPOSITIVO E... O BONECO

Através das possibilidades de integração espaço-temporais, planteadas no imaginário humano pelos bonecos e objetos animados, somos capazes de extravasar, por essa arte, nossos íntimos desejos de fugir à ordem estabelecida, de extrapolar a realidade cotidiana, desagregar nosso pensamento dos automatismos sociais corriqueiros e interagir com o mundo ilusório que sacraliza o tempo, elevando a ritualidade das ações cênicas ao patamar mágico capaz de nos emocionar e, emocionando, transformar (BALARDIM, 2004, p. 107).

Como parte integrante da pesquisa nessa unidade de ensino fundamental, localizada na área periférica da capital do Estado, estão as conversações com professores e professoras sobre as questões curriculares, a partir dos entrelaçamentos entre os documentos oficiais e as realidades que vivenciam. Nesse viés, também pesquisamos com os estudantes essas

discussões a partir da utilização de diferentes linguagens que atuassem como dispositivos⁴ para esses diálogos.

Optamos pela confecção de bonecos, por reconhecer nessa arte as possibilidades de proposição de agenciamentos, onde os diálogos irrompessem nos processos de criação.

A utilização da oficina de confecção de bonecos, seres frágeis, produzidos a partir de materiais como papel, espuma, linhas e tecidos, porém capazes de estabelecer outras relações com os sujeitos com os quais se relacionam, tornando-se também sujeitos que provocam, instigam... apresenta-se como *espaçotempo* onde “[...] todos trabalham em conjunto para produzir algo que vai servir para si e para os outros [...]” (MNDDH, s/d, p.31, apud CARVALHO; SIMÕES, 1997, p. 57-58).



O inusitado também era para nós, pesquisadoras: turma desconhecida, crianças as quais não sabíamos seus nomes... o que nos aguardava? Logo, o recado da professora: “*Lembrem do que eu falei com vocês!*”. E se dirigiu a nós apontando para o fundo da sala: “*Aquele grupo ali não pode ficar junto, não!*”

Kohan (2005), nos alerta para ações do professorado pautadas no que Foucault chama de professor-pastor. Estaria a professora agindo como “professor-pastor”?

Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro de sua sala de aula. [...] sem o professor os alunos não saberiam o que fazer, como aprender, de que maneira comportar-se; eles não saberiam o que está bem e o que está mal, como julgar a atitude de um colega, a falta de esforço de si mesmos para cumprir uma tarefa. Para cumprir adequadamente a sua missão, o professor necessita conhecer o máximo possível dos alunos; fará diagnósticos de suas emoções, capacidades e inteligências [...] (KOHAN, 2005, p. 87-88).

O grupo no fim da sala seria “o problema”? Seriam eles os “bagunceiros”?

⁴ De acordo com Deleuze (1988, p. 44), um dispositivo é “[...] uma máquina abstrata, definindo-se por meio de funções e matéria informes, ele ignora toda a distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma não-discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar” (CARVALHO, 2008, p. 124).

Nesses momentos, percebemos como costumamos estabelecer e aprisionar em rótulos os nossos alunos, apresentando-os de inúmeras maneiras como “aluno bagunceiro”, “aluno inteligente”, “aluno que não aprende”. Nesse sentido, a oficina de bonecos seguiu o intuito de pensar essa produção e suas potencialidades para favorecer encontros de corpos e o desencadeamento de um devir-criança que interrompa com os lugares demarcados e arborizantes na escola, para criar novos inícios, novos lugares, novas potências de vida infantil: uma infância minoritária, inesperada, criativa, singular, de inovação e de acontecimentos.

Nos momentos iniciais, buscamos nos apresentar e conversar sobre uma questão sobre a qual girava nosso interesse naquela oficina: *“o que é ser criança?”*. Seguindo as lógicas esperadas e propagadas pelos adultos, as respostas das crianças foram surgindo: *“Eu acho que ser criança é brincar e ser feliz e ir para a escola”*, *“Eu gosto de escrever e de brincar, de ler e de dever de casa e de desenhar”*, *“Ser criança é muito legal mesmo pra mim, ser criança é paz na nossa vida”*.

Suas respostas mostram os engessamentos que comumente vemos apresentados e apresentamos na escola serializando e modulando a produção de subjetividades que, nesse caso, encaminha para respostas “óbvias e corretas”, nas lógicas dos adultos, é claro. As crianças percebem isso e, rapidamente, respondem, porém como rizomas irrompem em outros modos e tempos afirmando por outras vias as suas respostas e experiências.



Conforme nos fala Deleuze Guattari (1996, p. 46, grifo nosso), as diferentes linhas da vida coexistem e estão interpenetradas umas nas outras. “As árvores têm linhas rizomáticas, mas rizomas têm pontos de arborescência”, dito de outro modo, ninguém é totalmente modelado e engessado o tempo todo, assim como, ninguém é totalmente livre o tempo todo. “O devir-animal, o devir-molecular, o devir-inumano, **devir-criança**, passam por uma extensão molar, uma hiper-concentração humana, ou as prepara”.

Foi assim que, durante a oficina, as crianças foram apresentando e questionando, além de suas primeiras respostas sobre “o que é ser criança”, também suas vivências sobre o que é

ser negro/negra, menino/menina, moradores/as de uma região onde estão expostas a riscos e vulnerabilidades.

DOS LUGARES DA COR QUE SE TEM E QUE SE QUER

Nosso tempo para oficina era relativamente pequeno, então partimos para a distribuição de uma base de papel cartão que serviria como “corpo” dos bonecos-criança, constituindo suas formas e cores. O “corpo” foi apresentado nas cores, preta, marrom e branca. Esse boneco representaria uma criança: eles, outras crianças da escola e do bairro, ou outras, não necessariamente dali. Eles deveriam escolher a cor da base para representar a criança-boneco. Seguimos com a escolha:

Quem quer fazer desse aqui? Os bonecos pretos são mostrados. Três braços negros são erguidos.

E esse aqui? É a vez dos bonecos marrons. Sete braços negros são levantados.

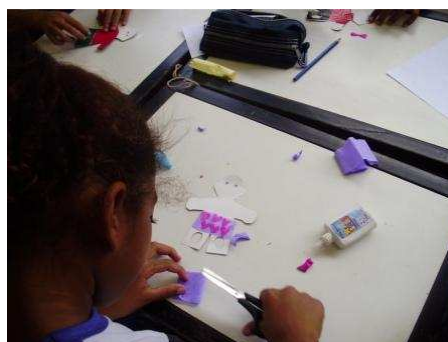
E esses? Para os brancos. Todos os demais braços, brancos e negros, foram erguidos.

A turma tem 37, a maioria negra que se diz “morena”. O que faz com que crianças negras “prefiram” bonecos brancos? O boneco-criança, nesse sentido, para tais crianças tem um modelo pré-estabelecido, no qual a cor de sua pele não se encaixa. A inexistência de modelos e a invisibilidade produzida pela *máquina abstrata de rostidade*, faz com que essas crianças busquem uma adaptação ao que se deseja em contraponto a aquilo que se tem. Ser criança-boneco, então, apresenta-se, neste contexto, a partir de um primeiro critério: branca. Poderíamos dizer que é a *máquina*, com as suas “engrenagens” “lubrificadas” em pleno funcionamento na produção do desejo de não pertença ao que não se vê. “Essa máquina é denominada máquina de rostidade porque é produção social de rosto, porque opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e meios” (DELEUZE, 1996, p. 45).



Uma vez escolhidas as bases das crianças-bonecos, em grupos, as crianças passaram a confeccionar roupas, cabelos e a fazer os detalhes dos rostos. Tínhamos também pequenos olhos de plástico, com o fundo branco, com uma bolinha preta no centro, envolvida por uma base transparente que a permitia o movimento. Era a única opção de cor que possuíamos. Enquanto produziam os bonecos, perguntavam: *“Tia, não tem azul, não?”* Esta pergunta tornou-se recorrente. Não basta ser branco, tem que ter olhos coloridos.

Para o cabelo, tínhamos lãs e linhas de várias cores. A cor amarela, o que tínhamos de mais próxima do louro, foi a mais solicitada, inclusive para os bonecos negros. Em suas escolhas das cores dos olhos e dos cabelos, as crianças enunciam o que é ser criança “aceita”, “bonita” e também apresentam o quanto se percebem e são percebidas nas relações da sociedade que vivemos onde há modelos aceitos e legitimados do que é ser criança, do que é ser aceito: criança-branca-loira-olhos azuis.



DOS ENTRELAÇAMENTOS DE DIFERENTES SUJEITOS: UM SÓ OU VÁRIOS LOBOS?

Papéis, tesouras e tecidos iam sendo compartilhados... nem sempre com muita harmonia, mas aos poucos, as crianças iam percebendo que já não era possível fazer o boneco sozinhas. À medida que buscavam e encontravam ajuda, disponibilizavam-se para fazer o mesmo. Ainda, o jeito de cortar uma roupa, de colar o cabelo, de agregar acessórios foi sendo compartilhado. Não eram mais um, eram vários numa composição de cores e tons que apresentava também o cuidado de si.



Foucault (2006) apresenta essa expressão a partir do grego “*epiméleia heautoû*”- cuidado de si mesmo. Consagrado por Sócrates, “[...] como aquele que incita os outros a se ocuparem consigo mesmos” (FOUCAULT, 2006, p. 10), o cuidado de si é apresentado como “[...] uma atitude- para consigo, para com os outros, para com o mundo [...] É também uma certa forma de atenção, de olhar. [...] implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 14).

Nesse encontro inusitado entre infâncias, bonecos e escola, outros sentidos foram sendo produzidos. As relações na sala de aula tornaram-se menos tensas e preocupadas com a ordem, com a disciplina, uma vez que foram estabelecidas relações rizomáticas com as redes de subjetividades da sala de aula. Não foram só as crianças que foram mudando seus corpos, ações e movimentos... nossos corpos também foram se misturando a esse *fazerserfazer* criança e transformando nosso *fazerserfazerprofessoraspesquisadoras* e aumentando nossa potência de agir (CARVALHO, 2009).

Potência de agir coletivamente, que entrelaça o encantamento de criar bonecos-crianças com as problematizações acerca da infância, do que é ser criança. Esses movimentos criados e inventados, segundo Deleuze e Guattari (1995) nos mantêm imersos em uma multidão de conhecimentos, afetos, sons e imagens e ao mesmo tempo na borda, distantes, produzindo também sentidos e singularidades. Nesse contexto, o encontro de corpos e nossas composições junto com as crianças na oficina nos levam a pensar que:

“Não é fácil conservar minha posição; na verdade é muito difícil mantê-la, por que estes seres não param de se mexer, seus movimentos são imprevisíveis e não correspondem a qualquer ritmo. Às vezes eles giram, às vezes vão em direção ao norte, depois, bruscamente, em direção ao leste e nenhum dos indivíduos que compõem a multidão permanecem num mesmo lugar em relação aos outros. Consequentemente, encontro-me também permanentemente móvel; tudo isto exige uma grande tensão, mas me dá um sentimento de felicidade violenta, quase vertiginosa. É um excelente sonho esquizofrênico. Estar inteiramente na multidão e ao mesmo tempo completamente fora, muito longe: borda, passeio à Virgínia Woolf (“nunca mais direi *sou isto, sou aquilo*”) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 42).

Nesse movimento de ser isto e ser aquilo ao mesmo tempo, a confecção dos bonecos foi proporcionando movimentos diferenciados às crianças. Atitudes, antes individuais eram

assumidas coletivamente nas trocas, no “me ajuda aqui!”, no jeito diferente de cortar, modelar, pintar que ia misturando-se à medida que, como rizomas, também as crianças entrelaçavam-se umas com as outras entre os grupos na sala de aula. Não era mais uma criança, um grupo... eram várias crianças e muitos grupos... a elas somavam-se os bonecos que ganhavam roupas, nomes, histórias... num devir-criança, que para Kohan (2004, p. 64) “é uma forma de encontro que marca uma linha a transitar aberta, intensa”. Um devir-lobo, que ora calavam, ora emergiam em suas ações e agenciamentos que provocam uivos audíveis e inaudíveis. Dessa maneira, “O que é importante no devir-lobo é posição de massa e, primeiramente, a posição do próprio sujeito em relação à matilha, em relação à multiplicidade-lobo, a maneira que ele tem de ligar-se ou não à multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 42).

Outras infâncias foram surgindo nas vozes-uivos desses meninos-lobos... Muitos se assemelhavam aos personagens dos desenhos animados, com poderes sobrenaturais e roupas coloridas. Outras representavam adultos (ou seriam crianças?) trazendo em suas mãos revólveres e espadas. Realidades presentes na vida de muitas crianças e que muitas vezes ignoramos.



Personagens, novos sujeitos na sala de aula, os bonecos, à medida que ficavam prontos, foram constituindo-se como interlocutores das experiências das infâncias daquela sala de aula. Já não eram as crianças e os bonecos. Eram as *criançasbonecoscrianças*. Multiplicidades.

OS LOBOS-BONECOS-CRIANÇAS E A POTÊNCIA DOS AFETOS NA EDUCAÇÃO: TENTATIVAS DE NÃO CONCLUIR

Tia, posso levar o boneco? Essa pergunta foi feita muitas vezes e após a afirmativa a expressão era de contentamento. As vozes-uivos que ecoavam, cada vez mais intensamente, eram vozes de compartilhamento de experiência, de criação de infâncias, múltiplas e diferenciadas, coletivas e singulares, tudo ao mesmo tempo. Os movimentos e repousos de quem confeccionava, segurava, trocava e doava os bonecos pela sala e pelos corredores foram produzindo e expandindo afetos e potencializando a produção de conhecimentos sobre o ser criança, possibilitando a liberdade para ações e conversações.

Somos livres quando somos causa adequada do que se passa em nós e fora de nós e quando, fortes de corpo e alma, somos capazes de multiplicidade simultânea, isto é, de um corpo capaz de ser afetado e afetar outros corpos de inúmeras maneiras simultâneas e de uma alma capaz de pensar inúmeras ideias e sentir inúmeros afetos simultâneos (Carvalho, 2009, p. 79).

Os bonecos, as novas crianças, sujeitos produzidos na constituição da oficina, passaram a ocupar outros espaços. Quais caminhos percorreram esses bonecos? Teriam eles participado de outras brincadeiras, ficado na bolsa ou foram descartados? Estarão eles ecoando outros uivos irrompendo num devir-lobo-criança?

E o grupo do final da sala? Ele não ocupou somente o final da sala. Ocupou todos os espaços. Não era mais uma turma. Eram crianças. Não eram só crianças representantes de uma infância. Eram várias infâncias.

Posto isto, a oficina de bonecos e os encontros de corpos produziram um devir-criança paralelo a um devir-animal, provocando uma “terceira coisa”, com intensidade e direção própria: uma linha de fuga que transita abertamente, que abre espaço para movimentos singulares e ao mesmo tempo coletivos ao confeccionar os bonecos, ao trocar seus bonecos e ao doar bonecos aos colegas e às pesquisadoras.

Mesmo coexistindo com linhas duras que sujeitam os modos de ensinar, educar, formar, aprender e viver, que endurecem o pensamento, os afetos/afecções e a educação, como por exemplo, a grande quantidade de crianças que optaram por confeccionar “bonecos de cor branca” e poucos “de cor negra”, as intensidades e os acontecimentos produzidos nos encontros de corpos durante a oficina, provocaram, também, rupturas nas configurações promovidas pelas linhas de segmentaridade expressas, principalmente, pela rigidez de

algumas práticas que buscam docilizar os corpos através de normas e comportamentos escolares.

Os deslocamentos dados em linhas de fuga, em devir-criança, em devir-animal, possibilitaram uivos de experiências e uivos de alegria, potencializando afetos capazes de trazer novos/outros sentidos para a produção de conhecimentos na escola. No entrecruzamento das diferentes linhas da vida, o que está em jogo na educação de crianças não é o infantilizar para conformar, mas é extrair forças da idade que se tem, do corpo que se é, para o acontecimento de pensamentos infantis, que se abrem em devir-criança, intempestivos, que irrompem histórias e permitem criação e inovação.

REFERÊNCIAS

BALARDIM, Paulo. **Relações de vida e morte no teatro de animação**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2004.

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

_____. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____; SIMÕES, Regina Helena Silva. **Caderno de Pesquisa – Núcleo temático: Formação e Práxis do Professor**, n. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, ano III, fev. 1997.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v.1.

_____. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, v.3 (Coleção TRANS).

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia**. / Walter Omar Kohan. – 1 ed., 1. reimp. –Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

_____. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.