

A POTÊNCIA DO ESTRANHO COMO EXPERIMENTAÇÃO DO SENSÍVEL NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Hociene Nobre Pereira Werneck
Janete Magalhães Carvalho*

Resumo

Este artigo, fruto de uma pesquisa em andamento, explora o conceito de estranho e/ou do monstruoso como potência para resistência às políticas identitárias que padronizam os currículos e formatam, nesse processo, os corpos das crianças inseridas no cotidiano escolar da educação infantil, distanciando-as de um aprender que se faz pela via dos sentidos e/ou das relações estabelecidas entre corpos. Para tanto, apresenta traçados cartográficos das redes de conversações estabelecidas entre professora e crianças no contexto de uma experiência em sala de aula e suas reverberações nos encontros de formação docente. Debate a concepção de vida monstruosa a partir da leitura spinozista de Negri (2001, 2005) como exemplo de uma política, de uma ética e de uma estética, que possam fazer frente aos processos de dominação e exclusão perpetuados pelas diversas instâncias de controle – políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. Argumenta, portanto, a favor de uma educação que toma o currículo como experiência de problematização em que o estranho, o monstruoso, provoca tensão entre o saber constituído e a experiência presente, provocando a diferença e a resistência à padronização. Conclui que os currículos quando reduzidos a sua prescrição formal, ao se abdicar das sensações produzidas pela interação com o estranho, intenciona impedir as invenções curriculares deixando de reverberar a vida em sua intensidade.

Palavras-chave: estranho; aprendizagem; experimentação do sensível; invenções curriculares.

THE POWER OF THE STRANGE AS AN EXPERIMENTATION OF THE SENSITIVE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULA

Abstract

This article, the result of ongoing research, explores the concept of the uncanny and/or the monstrous as a potential for resistance to identity politics that standardize curricula and, in the process, shape the bodies of children inserted into the daily routine of early childhood education, distancing them from learning that occurs through the senses and/or the relationships established between bodies. To this end, it presents cartographic outlines of the conversational networks established between teacher and children in the context of a classroom experience and their repercussions in teacher training sessions. It discusses the concept of monstrous life based on Negri's Spinozist interpretation (2001, 2005) as an example of a politics, ethics, and aesthetics that can counter the processes of domination and exclusion perpetuated by various levels of control—political, economic, social, cultural, and educational. He argues, therefore, for an education that takes the curriculum as an experience of problematization in which the strange, the monstrous, creates tension between established knowledge and present experience, provoking difference and resistance to standardization. He concludes that curricula, when reduced to their formal prescription, by relinquishing the sensations produced by interaction with the strange, intend to impede curricular inventions by failing to reverberate life in its intensity.

Keywords: strange; learning; sensitive experimentation; curricular inventions.

EL PODER DE LO EXTRAÑO COMO EXPERIMENTACIÓN DE LO SENSIBLE EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen

Este artículo, fruto de una investigación en curso, explora el concepto de lo siniestro y/o lo monstruoso como potencial de resistencia a las políticas de identidad que estandarizan los currículos y, en el proceso, moldean los cuerpos de los niños insertos en la rutina diaria de la educación infantil, distanciándolos del aprendizaje que se produce a través de los sentidos y/o las relaciones que se establecen entre los cuerpos. Para ello, presenta esquemas cartográficos de las redes conversacionales establecidas entre docentes y niños en el contexto de una experiencia de aula y sus repercusiones en las sesiones de formación docente. Discute el concepto de vida monstruosa, basado en la interpretación spinozista de Negri (2001, 2005), como ejemplo de una política, una ética y una estética capaces de contrarrestar los procesos de dominación y exclusión perpetuados por diversos niveles de control: político, económico, social, cultural y educativo. Aboga, por lo tanto, por una educación que considere el currículo como una experiencia de problematización en la que lo extraño, lo monstruoso, genere tensión entre el conocimiento establecido y la experiencia presente, provocando diferencia y resistencia a la estandarización. Concluye que los currículos, cuando se reducen a su prescripción formal, al renunciar a las sensaciones producidas por la interacción con lo extraño, pretenden impedir las invenciones curriculares al no lograr reverberar la vida en su intensidad.

Palabras clave: extraño; aprendizaje; experimentación sensible; invenciones curriculares.

INTRODUÇÃO: QUANDO O ESTRANHO PROVOCA TENSÃO ENTRE O SABER CONSTITUÍDO E A EXPERIÊNCIA PRESENTE

Este artigo, que trata de uma pesquisa em andamento, explora a potência do estranho e/ou do monstruoso como força de experimentação do sensível nos currículos da Educação Infantil. Para isso, apresentamos, ao lado da perspectiva teórica pós-estrutural sobre conceito e funções do estranho e/ou do monstruoso na política, na economia, na cultura e, consequentemente, na educação, traçados cartográficos das redes de conversações estabelecidas entre professora e crianças no contexto de uma experiência em sala de aula na Educação Infantil e suas reverberações nos encontros de formação docente a fim de considerar os possíveis do pensamento que se abre ao atravessamento da estranheza como força que nos permite habitar outros/novos territórios nos currículos escolares.

É nesse contexto que, em um dia comum, a contagem de histórias, um momento rotineiro na Educação Infantil em que as crianças se posicionam sobre o tapete para ouvir a leitura de um conhecido clássico como “Os Três Porquinhos e o Lobo Mau”, revelou-se um ponto de inflexão. Conforme planejado pela professora, após a história, cada criança deveria utilizar massinha de modelar para confeccionar algo que remetesse ao conto. No entanto, após alguns minutos, uma criança capturou a atenção da professora ao exclamar: — “Tia, olha! Eu fiz o monstro do amor.” Surpresa, a professora perguntou: “Monstro do amor!? E tem na história?”. A criança prontamente respondeu: — “Não, tia. Mas eu fiz porque eu gosto.” Intrigada, a professora questionou: “Hum... E ele é bom ou mau?”. Com convicção, a criança explicou: “Ele só é monstro, tia. Ele solta raios de amor. Ele sempre vence.” Em meio a risos e compreendendo a originalidade da criança, a professora concluiu: “Entendi! Acho que precisamos dele.” (Redes de conversações entre professora e criança/2023)

A indagação da professora “Monstro do amor? E tem na história?” revela a surpresa diante do inusitado. De fato, o “monstro do amor” não “está na história” nem no planejamento inflexível. Ele é o estranho, aquele que provoca uma fissura na fixidez dos currículos prescritos da Educação

Infantil. Assim, ao tomarmos essa experimentação cartográfica como disparador do pensamento, problematizamos: de que modo corpos coletivos docentes e discentes podem transformar o encontro com o estranho em força capaz de desterritorializar as linhas do currículo verticalmente orientado, conectando-o ao aprender pelo e com o sensível?

A noção de *sensível* aqui não se reduz ao sentimentalismo, mas refere-se a tudo aquilo que pode ser vivenciado e experimentado pelos sentidos e/ou pelo modo como somos afetados. Em diálogo com Parnet (1998, p. 45), Deleuze afirma que “[...] tudo o que é do entendimento vem dos sentidos”, sem negar a dimensão cognitiva, mas ressaltando a relevância das relações na coexistência do sensível e do inteligível.

As críticas de Deleuze (1974) às concepções filosóficas platônicas da clássica dualidade de mundos – o inteligível (das Ideias, das formas perfeitas) e o sensível (das sombras, do fundo da caverna) – nos impulsionam a pensar a potência do aprendizado que se faz pelo e com o sensível. Para ele, essa distinção, que direciona o pensar ao nível da Ideia e do Modelo, objetiva “[...] distinguir os pretendentes, distinguir o puro e o impuro, o autêntico e o inautêntico” (Deleuze, 1974, p. 260).

Na metafísica clássica, Platão procurou articular ontologia e cognição, pressupondo que o conhecer seria a representação do que está no mundo. Contudo, na leitura de Deleuze (1974) sobre o platonismo, ponderamos que, ao classificar e representar, o platonismo exclui o não-representável: o monstro. A metafísica clássica, nesse sentido, atuava como legitimação da ordem política, em que apenas o “bem-nascido” era considerado apto ao exercício do poder. Mulheres, bárbaros, estrangeiros, escravos e crianças eram considerados monstruosos no mundo clássico. O bárbaro estrangeiro, em particular, era frequentemente representado de forma híbrida – animal/homem, a besta – incapaz de participar do poder por estar excluído do logos (Valerio, 2016). Negri (2001) aponta que, para além dessa dimensão política, o princípio do universal e do conceito possuía uma forma de eugenia, excluindo o monstro da ontologia grega.

A MONSTRUOSIDADE COMO RESISTÊNCIA E BIOPOTÊNCIA

Não é por acaso, nem por força poética que Negri (2005) escolhe a figura do monstro como índice de resistência e proposta de criação política. Dois motivos se destacam: primeiro, na questão do corpo político das teorias modernas da soberania, o corpo monstruoso – que mais tarde se apresentará como carne da multidão – opõe-se ao corpo político eugênico da soberania moderna. Segundo, a questão do sujeito político. Os sujeitos políticos são, para Negri, monstruosos, e essa monstruosidade resiste à eugenia do poder. Assim, o estranho, como “carne da multidão”, emerge como resistência ao biopoder.

Em *Os Anormais*, Michel Foucault (2001) identifica dois momentos da monstruosidade. No primeiro, da Idade Média ao início do século XVIII, o corpo monstruoso está atrelado ao registro natureza/lei, violando as leis naturais e sociais, configurando um discurso jurídico-biológico sobre o monstro. A partir do século XIX, contudo, o monstro dá lugar ao anormal. Foucault demonstra que o monstro provém do sujeito político, o que elucida a metáfora de Negri da monstruosidade como processo de subjetivação: os sujeitos políticos são monstros, e a monstruosidade é a possibilidade de resistência às pretensões eugênicas do poder, o biopoder. Trata-se, portanto, de uma biopotência, a possibilidade da potência da vida frente aos poderes que buscam controlá-la.

Desse modo, quando docentes e discentes, ao se abrirem ao atravessamento da estranheza, agenciam uma resistência biopotente e se dispõem a experimentar o sensível, eles tecem

problematizações que podem produzir uma nova imagem do pensamento ou um pensamento sem imagem. Este, conforme Deleuze (1974, p. 268), “[...] torna impossível a ordem das participações, como a fixidez da distribuição e a determinação da hierarquia. Instaura o mundo das distribuições nômades e das anarquias coroadas.”

Esse pensamento sem imagem, segundo Deleuze (1988), é um pensamento livre que porta em si a possibilidade de engendrar algo impensado, pois destrói o modelo da reconhecimento, no qual as faculdades do pensamento seriam direcionadas ao conhecimento da verdade absoluta ou do representável.

O ESTRANHO COMO APRENDIZADO E RESISTÊNCIA

Dessa forma, argumentamos a favor de uma educação constituída de suas dimensões éticas, estéticas e políticas, que toma a aprendizagem como experiência de problematização (Deleuze, Parnet, 1998). Nesse contexto, o estranho, como experimentação do sensível, provoca tensão entre o saber constituído e a experiência presente, desestabilizando as estruturas do currículo.

Com Silva (2002, p. 50), podemos compreender o estranho como o “ainda não-pensado”, o momento em que “[...] o signo de algo estranho ao pensamento entra no meu campo de percepção”. Nesse sentido, asseguramos que aprender é um movimento de estranhamento, pois se trata de decifrar e interpretar esse signo. Não interpretar no sentido de reconhecer algo já dado, “[...] mas sim combinar, conjugar os pontos de intensidade, os pontos de singularidade, os ‘pontos notáveis’ de dois mundos diferentes, estranhos” (Silva, 2002, p. 50).

Percebe-se que o estranho, como signo não habitual do pensamento, força o pensamento a pensar, produzindo conhecimento. Assim, compor com o estranho para a produção de aprendizagens outras encontra amparo nas ideias de Deleuze (2003), que afirma não haver como pensar de forma natural, pois “[...] sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá que pensar’” (Deleuze, 2003, p. 89).

E o que “dá a pensar” no contexto de uma aula em composição com a literatura na Educação Infantil? De acordo com Agamben (2007, p. 28), “[...] a literatura para a infância está plena de ajudantes, seres paralelos e aproximativos, pequenos demais ou grandes demais, gnomos, larvas, gigantes bons, gênios e fadas caprichosas, grilos ou caracóis falantes, burrinhos que fazem dinheiro [...] e outras pequenas criaturas encantadas[...],” ou seja, “de mundos estranhos”.

Na cartografia que delineamos, o que “deu a pensar” não estava na fixidez do planejamento estabelecido, mas na experimentação do sensível, naquilo que violentou o pensamento de professora e criança, escapando do reconhecível. Foi, em essência, um “[...] signo abrupto e inopinado de um mundo até então inimaginável. Um estranho, uma estranheza” (Silva, 2002, p. 50).

Quando o pensamento se destina a um plano ideal, transcendente, a criação de possíveis estanca, e em vez de experimentar o sensível, propõe-se a interpretar a realidade. Portanto, pensar com o estranho é dar ênfase àquilo que ainda não se estratificou. Por isso, o pensamento se abre ao campo dos possíveis e se compõe como resistência ao formatado e ao representado, abrindo fissuras no currículo para outros modos de aprender.

POR UM CURRÍCULO ESTRANHO/MONSTRUOSO

Carvalho e Delboni (2011) direcionam o olhar para a potência do estranho nos currículos escolares, apontando para a superação de processos curriculares centrados na normalização e objetivação do outro. Elas propõem a concepção de um currículo que experimente processos mais atentos às questões da diferença e da inclusão. Afirmam que o estranho é comumente associado ao “anormal” e influencia “[...] o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito de suas próprias ações e em sua relação com o outro” (Carvalho, Delboni, 2011, p. 170).

Esse “outro” é compreendido sob a perspectiva da alteridade em suas dimensões política, estética e ética da diferença, e não em oposição à igualdade ou desigualdade. O contraponto do “outro”, nesse viés da diferença, reside na “[...] mesmidade, a padronização, a normalização do outro, em conformação a um modelo previamente dado e social e culturalmente legitimado” (Carvalho, Delboni, 2011, p. 171-172).

A ideia de um currículo “estranho”, defendida por Carvalho e Delboni (2011), remete à resistência aos currículos padronizados em favor das invenções curriculares nos cotidianos da Educação Infantil. Isso pôde ser claramente percebido no relato da professora, em um encontro-formação, ao compartilhar a experiência vivenciada:

—Eu não esperava um “monstro” e muito menos “do amor”. Eu esperava a modelagem de porquinhos, de lobo e de casinhas para eu dar prosseguimento ao meu planejamento, pois tinha a intenção de trabalhar conteúdos como “moradia”, “a letra L de lobo”, “animais selvagens e domésticos” e assim por diante. Tive que mudar! Começamos a conversar sobre os monstros: eles são mesmo assustadores? Como eles são? O que fazem? Foi uma aula diferente e divertida. As crianças começaram a imaginar monstros de todos os tipos e imitá-los: monstro do medo, monstro do amor, monstro da gargalhada, monstro princesa, monstro bruxa, monstro das armas... Nunca pensei que eu fosse conhecer monstros que convivem tão pertinho da gente (Redes de conversações com professores em encontro-formação, 2023).

O enunciado da professora, carregado de estranhamento, coloca sob suspeita as práticas usuais do currículo linear. Aquela aula, que se iniciaria com uma contação de história e prosseguiria com a modelagem de massinha, tinha no ensino de letras e outros conteúdos seus objetivos bem definidos, visando à aquisição de um saber. Nessa perspectiva tradicional, o fazer docente frequentemente se reduz a selecionar e transmitir conhecimentos prévios, utilizando métodos e técnicas predefinidas.

Contudo, percebe-se que a aula seguiu os fluxos da diferença. Corpos docentes e discentes mantiveram-se disponíveis ao encontro com o estranho, experimentando microssensibilidades capazes de colocar o pensamento em movimento em meio às problematizações que emergiram do encontro com o “monstro do amor”. Esse é um tipo de aprendizado que se faz em agenciamento com o sensível, em suas dimensões ético-estético-políticas, e não está ligado a métodos predeterminados por um modelo, pois “[...] não há métodos para encontrar tesouros ou para aprender [...]” (Deleuze, 1988, p. 161).

Segundo Deleuze (2003), a aprendizagem ocorre na interpretação dos signos emitidos por uma matéria ou objeto. No entanto, esses signos não se reduzem às suas formas (como a forma “monstro”), pois são essências que existem em seu seio como diferença e, portanto, por serem plurais, apresentam múltiplos sentidos. Daí a impossibilidade de controle total dos modos, tempos e etapas de aprendizagem, pois “[...] nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender [...]”. O

aprendizado do pensar está imerso, portanto, numa caótica de encontros que abalam inicialmente a sensibilidade” (Deleuze, 2003, p. 270).

Compreendemos, assim, que é pelo e com o sensível que captamos e recebemos os signos que violentam o inteligível, forçando o pensamento a pensar. A única coisa que deve ser pensada é a essência, já que esta “[...] é a razão suficiente do signo e de seu sentido” (Deleuze, 2003, p. 93) que, reiteramos, é sempre plural.

Logo, embora seja necessário planejar uma aula e seus possíveis desdobramentos, não há como controlar o desenrolar do processo de aprendizagem, “[...] pois as essências vivem em zonas obscuras, nunca nas regiões temperadas do claro e do distinto. Elas estão enroladas naquilo que força a pensar; não respondem ao nosso esforço voluntário; só se deixam pensar quando somos coagidos a fazê-lo” (Deleuze, 2003, p. 94). E a potência do estranho reside, justamente, nessa possibilidade de forçar o pensamento por caminhos impensados, como afirmou a professora ao dizer que não esperava um “monstro” e muito menos “do amor”. O estranho surge, então, como microsensibilidades a pulsar por entre os poros dos corpos múltiplos que habitam os espaços-tempos do cotidiano escolar, que, resistindo ao anestesiamiento da experiência sensível, encontram possibilidades de (re)existir por currículos mais inventivos na Educação Infantil.

A POTÊNCIA DO CORPO E A RESISTÊNCIA DA MONSTRUOSIDADE

Por isso, vale ressaltar que o objeto de nossa problematização não se restringe à forma “monstro” modelada pela criança, pois:

O que importa não é o ser, a forma final. Nem o formar-se, o desenvolver-se, o ser alguém, nem mesmo o devir-alguém - desejários últimos de toda pedagogia. O que importa é o devir-outro que não tem nenhuma forma, que é estranho a toda forma, que é impessoal, que tem a imanência de uma vida. Nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio. Sempre no meio. É aqui a morada da diferença. (Silva, 2002, p. 52).

A potência de um corpo, seja ele qual for (corpo-docente, corpo-discente, corpo-monstro...), tema central na filosofia de Spinoza (2009), foi retomada por pensadores como Negri e Deleuze. Negri (2005), apoiado no conceito spinozano de multitudine, afirma a multidão como relação entre corpos vivos e/ou como a carne viva da multidão, postulando que o corpo não existe de modo isolado, mas se constitui pela interação com outros corpos dos quais depende para sua preservação. Desse modo, a natureza de um corpo é definida não por sua forma final, mas por sua potência de agir ou por sua capacidade de afetar e ser afetado, dadas as circunstâncias dos encontros com outros corpos.

Deleuze (2002, p. 33-34), em sua leitura spinozana, nos instiga a pensar essa força proveniente da interação com o estranho dos “corpos-monstros” ao versar sobre a variação de nossa potência de agir, afirmando que:

[...] quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse a nossa potência, operando uma subtração, uma fixação: dizemos nesse caso que a nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de tristeza. Mas, ao contrário, quando

encontramos um corpo que convém a nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de alegria, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida.

Nesse sentido, entendemos com Deleuze (2002) que nem toda interação favorecerá a nossa potência de agir; daí a relevância de buscarmos compreender de que modo o encontro com os “corpos-monstros” promove ou inibe a ação de corpos docente e discentes em direção a um aprendizado pelo e com o sensível. A afirmativa da professora, assegurando que teve uma aula diferente e divertida a partir das problematizações que emergiram do encontro com o “monstro do amor”, manifesta a força dessa composição com o estranho que, naquele contexto, produziu paixões alegres, aumentando a potência de agir de professora e crianças.

Foram momentos em que as redes de conversações (Carvalho, 2009)¹ tomaram outros fluxos, não se resumindo apenas ao aprendizado dos conteúdos prescritos, como a própria professora descreveu: “Começamos a conversar sobre os monstros: eles são mesmo assustadores? Como eles são? O que fazem?”. O sensível provocou os corpos a experimentarem movimentos inusitados em concomitância com o movimento do pensamento: “As crianças começaram a imaginar monstros de todos os tipos e imitá-los: monstro do medo, monstro do amor, monstro da gargalhada, monstro princesa, monstro bruxa, monstro das armas...”, afirmou a professora.

Todavia, não há como saber de antemão “o que podem os monstros” sem que seja por experimentação, o que foi precisamente o que a professora fez ao abrir-se à composição com o estranho: “Tive que mudar!”, disse ela. Experimentar, segundo Deleuze (2003), está relacionado à criação de mundos a partir do encontro com múltiplos signos, mundos que não estão em conformidade com o real. Não se trata, portanto, de realizar uma experiência qualquer ou mesmo de colocar em prática uma teoria, mas de composições capazes de romper com os parâmetros estabelecidos. Trata-se de experimentar pensamentos como uma atividade puramente criativa, possibilitada pelo encontro com um signo.

Tomar a ideia de experimentação a partir dessa composição com os pensamentos de Negri (2001, 2005), Deleuze (2003) e Spinoza (2009) possibilita compreendê-la não somente em seu sentido relacional do encontro com os signos, mas também em seu sentido vital ao dialogar com a variação de nossa potência de agir. Se não é possível sabermos de antemão quais encontros teremos ou quais afetos podem potencializar nosso viver, resta-nos experimentar.

Mas de que se compõem esses espaços-tempos da monstrosidade? Compõem-se de rupturas, de mudanças de fluxo, por isso “[...] a geografia do monstro é um território ameaçador [...]” (Cohen, 2000, p.32), capaz de colocar em xeque o domínio conteudista dos currículos verticais pautados em uma política da identidade e representação.

MONSTRUOSIDADE: DESAFIOS À IDENTIDADE E AO CURRÍCULO LINEAR

Posicionando-se contra uma teoria identitária do sujeito, Silva (2000) afirma que “[...] a existência dos monstros é a demonstração de que a subjetividade não é, nunca, aquele lugar seguro e estável que a ‘teoria do sujeito’ nos levou a crer. As

¹ Segundo Carvalho (2009), as redes de conversações se referem aos “[...] fluxos de conversações em redes de subjetividades compartilhadas” (p. 189) e compreendem a linguagem em todas as suas manifestações “[...] falada, escrita, gestual, pictórica, etc., incluindo a dimensão do silêncio” (p. 187). Elas possibilitam o fortalecimento de comunicações expansivas de modo que o cotidiano escolar venha se configurar como uma comunidade compartilhada.

pegadas' do monstro não são a prova de que o monstro existe, mas de que o 'sujeito' não existe" (Silva, 2000, p. 19). Parafraseando o autor e em defesa das invenções curriculares, podemos também dizer que as "pegadas" do monstro são a prova de que o ideal da identidade e representação nos currículos não existe e, se o que importa é o que dá a pensar (Deleuze, 2003), "os monstros são bons para pensar" (Silva, 2000, p. 20), pois eles não se encaixam no ideal representado.

Desse modo, os signos da monstruosidade se entranham nos movimentos curriculares sem serem autorizados, provocando rupturas nas padronizações, fazendo um convite para outros modos de ser e estar docente e discente nos cotidianos escolares. Portanto, pensar a existência dos "monstros" nos currículos escolares sob a perspectiva da ruptura significa compreendê-los como resistências às padronizações de metodologias e hierarquização de saberes, tal como no contexto daquela aula em que o "monstro do amor" insurge ao instituído do planejamento, despontando como uma linha de fuga a produzir outras possibilidades de vida, outras aprendizagens.

Sendo assim, apesar de assombrar com suas inconformidades em relação ao estabelecido, o "corpo-monstro" também atrai, pois se situa nas fronteiras do instituído. É, pois, essa possibilidade de ultrapassar os limites fronteiriços para experimentar outros modos de existência o seu fator de atração, como afirma Cohen (2000, p. 48): "a ligação da monstruosidade com o proibido torna o monstro ainda mais atraente como uma fuga temporária da imposição."

Nessa perspectiva, Deleuze e Guattari (2012) situam os "monstros" muito mais na esteira de seu potencial disruptivo do que em suas formas, o que se compreende especialmente ao pensarem sua relação com o conceito de devir-animal, assegurando que:

Se o devir-animal toma a forma da tentação, e de monstros suscitados na imaginação pelo demônio, é por acompanhar-se, em suas origens como em sua empreitada, por uma ruptura com as instituições centrais, estabelecidas ou que buscam se estabelecer (Deleuze, Guattari, 2012, p. 31).

Portanto, devir implica não mais sentir as coisas da mesma maneira, requerendo, pois, mudança. Diante do estranho monstruoso que se apresentou de forma inesperada naquela aula e ao afirmar a necessidade de mudança, professora e crianças experimentaram devires, devir-monstro de todos os tipos: "monstro do medo, monstro do amor, monstro da gargalhada, monstro princesa, monstro bruxa, monstro das armas...". As fronteiras estabelecidas pelo planejamento foram ultrapassadas, produzindo outros conhecimentos, como disse a professora: "Nunca pensei que eu fosse conhecer monstros que convivem tão pertinho da gente."

Ao seguir com seu relato no encontro-formação, a professora também afirmou que muitas histórias de vida das crianças vieram à tona na rede de conversações que se estabeleceu naquela aula, provocando tensão entre o que se havia estabelecido como conteúdo prévio e a experiência presente:

—Tinha uma criança que modelou o 'monstro das armas' e me falou de forma tão tranquila sobre o conhecimento que tinha sobre armas que fiquei assustada, pois ele tinha apenas 4 aninhos. Percebi que suas vivências possibilitavam isso. Mas foi um momento importante para pensarmos juntos essa questão das armas. (Redes de conversações com professores em encontro-formação, 2023).

O devir-monstro despontou como uma maneira de efetuação de movimentos micropolíticos a criar outras possibilidades de vida nos currículos, para além do engessamento das prescrições. Contudo, o representável do currículo conteudista pode até reconhecer os "monstros",

mas sempre pela via do julgamento moral ou representacional do bom ou do mal, nunca pelo viés dos afetos produzidos com a experimentação do sensível, como demonstrou o questionamento feito inicialmente pela professora ao ser surpreendida com o estranho monstruoso modelado pela criança: “Hum... E ele é bom ou mau?”.

Esse tipo de pensamento operado nos currículos prescritos, isto é, o pensamento com imagem, associa um signo estranho a um signo que pertença ao nosso mundo, pois para pensar a diferença ele a condiciona ao idêntico, ao semelhante, não pensando a diferença nela mesma. Entretanto, essa tentativa de categorização não se “cola” aos “monstros”, como afirma Cohen (2000, p. 30):

O monstro sempre escapa porque ele não se presta à categorização fácil. [...] Essa recusa a fazer parte da 'ordem classificatória das coisas' vale para os monstros em geral: eles são híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática.

Assim, enfatizando a importância de um pensamento diferencial, despido de verdades representativas e definido por Deleuze (1988) como um pensamento sem imagem, para o questionamento da professora, ficamos com a resposta da criança: “Ele só é monstro, tia.” Resposta propícia que movimenta o nosso pensamento para além do representável, pois os monstros, enquanto uma estranheza, se configuram como microsensibilidades que não se deixam controlar, que buscam microespaços possíveis de serem atravessados, desestabilizando a estrutura dos currículos pautados em uma lógica classificatória.

Logo, o que importa não é a moral contida no convencionado consensualmente, mas a capacidade de vivenciarmos, pelos encontros, as possibilidades do corpo em seu poder de afetar e ser afetado, já que não somos capazes das mesmas afecções. Com base nesse pensamento, concordamos que os *bons encontros* favorecem as invenções curriculares e potencializam composições inventivas entre professores e crianças. Nesse sentido, explorar as possibilidades do corpo é o foco dos currículos que se desenvolvem pela experimentação do sensível, buscando na composição com o estranho forças desterritorializantes no confronto com imagens representativas do pensamento.

“ACHO QUE PRECISAMOS DELE...”: A POTÊNCIA DAS FORÇAS ESTRANHAS E MONSTRUOSAS NA COMPOSIÇÃO DE COLETIVOS HETEROGÊNEOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES

A afirmação da professora – “Acho que precisamos dele...” – ao dialogar com a criança sobre o “monstro do amor” não foi um mero comentário. Ela enfatizou a abertura para a ampliação daquele coletivo escolar em sua conexão com o estranho, evidenciando que não se tratava de um coletivo qualquer, identitário, mas sim de um coletivo outro, sempre múltiplo, que se compõe de inúmeras diferenças incapazes de serem contempladas na homogeneidade. É sobre essa concepção de coletivo que pretendemos tecer diálogos nas linhas a seguir.

Conforme o senso comum, a ideia de coletivo opõe-se à dimensão individual e geralmente se associa a um conjunto de pessoas ou seres da mesma espécie. Seguindo essa perspectiva, o trabalho coletivo seria o agrupamento de indivíduos que se esforçam para atuar de forma consensual. Nota-se que a homogeneidade e a dicotomia indivíduo-sociedade estão embutidas nessa concepção.

Para Negri (2001), o conceito de coletivo é substituído pela noção de multidão como um “monstro político”, produto do poder e, ao mesmo tempo, a ele subjugado, mas também como força de resistência e enfrentamento. Nesse sentido, a multidão se apresenta como potência constituinte e produtora de biopotência em embate com o biopoder. Desse modo, o coletivo escolar, pensado como multidão, não se configura por um processo de identidade e, por isso, transcende as forças que nos compõem em indivíduos ou grupos, pois “[...] implica também a entrada de diversas coleções de objetos técnicos, de fluxos materiais e energéticos, de entidades incorporais, de idealidades matemáticas, estéticas, etc.” (Guattari, Rolnik, 1996, p. 319).

Nesse aspecto, Deleuze e Guattari (2012, p. 15) já indicavam que “[...] há sempre um coletivo mesmo se se está sozinho”, pois carregamos em nossa composição imagens, memórias, forças inconscientes que nos atravessam, matérias orgânicas, inorgânicas, desejos, pulsões – enfim, forças em relação que nos constituem como seres coletivos, com potência para o enfrentamento às forças do biopoder.

Assim, tomando como base a perspectiva de um coletivo heterogêneo como força multitudinária, apostamos com Carvalho (2009, p. 162) na concepção do coletivo escolar como comunidade compartilhada. Esta se apresenta “[...] descentrada, sem núcleo central articulador, na qual os homens são singularidades e a comunidade uma multidão de singularidades”. Essa comunidade busca constituir um comum na diferença, nada tendo a ver com consenso ou homogeneização de ideias, mas sim com o “[...] reconhecimento de que, por trás de identidades e diferenças, pode existir ‘algo comum’, isto é ‘um comum’ sempre que ele seja entendido como proliferação de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes.”

Desse modo, ao pensarmos o coletivo pela via da heterogeneidade, para além das forças que nos compõem em indivíduos ou grupos, consideramos o estranho e o monstruoso como forças potentes que se engendram na composição desse coletivo outro, fortalecendo-o e ampliando-o. É o que a professora afirma, após ser surpreendida com o inusitado do “monstro do amor”: “[...] acho que precisamos dele.”

Mas por que precisamos dele? Precisamos dele porque, como já destacou Silva (2000, p. 20), “os monstros são bons para pensar”. Sua estranheza perturba as estruturas, e “[...] o monstruoso oferece uma fuga de seu hermético caminho, um convite a explorar novas espirais, novos e interconectados métodos de perceber o mundo” (Cohen, 2000, p. 31). Essa possibilidade de transgredir a lógica de qualquer sistema conceitual é garantida pela própria existência do monstro, que se caracteriza pela constante resistência e desaprovação a qualquer tipo de limite ou fronteira, resistindo a qualquer tipo de finalização ou engessamento identitário.

Importa, portanto, questionar a restrição imposta pela tradição binária do pensamento ocidental, que considera, na constituição dos sujeitos, apenas isto ou aquilo. No processo de construção das identidades, é crucial considerar também a conjunção aditiva “e”. O monstro é, dessa forma, a corporificação viva do fenômeno que supera a lógica do isto OU aquilo e dá lugar ao raciocínio que admite isto E aquilo. O aspecto eclético do monstro caminha ao encontro da perspectiva pós-estruturalista, que revoluciona os métodos tradicionais de organizar o conhecimento, sobretudo o da lógica binária (Furlan, 2007).

Por isso, afirmamos que as forças estranhas e monstruosas nos convidam a experimentarmos a coletividade de outro modo nos cotidianos escolares, como um plano de co-engendramento e de criação. Nele, uma aula, embora planejada antecipadamente, não se fecha à experimentação do sensível, ampliando sua potência coletiva na composição com o estranho.

Pensar o coletivo de outro modo é, portanto, “[...] dar visibilidade a uma outra lógica - uma lógica atenta ao engendramento, ao processo que antecede, integra e constitui os seres” (Escóssia,

Kastrup, 2005, p. 297). Falamos, pois, de composição de forças que podem ou não tornar “uma aula diferente e divertida”, como disse a professora, mas que certamente colocam o pensamento para se movimentar, evidenciando a potência coletiva para a prática docente e para os movimentos de invenções curriculares.

Segundo Cohen (2000, p. 25), é possível “[...] e as culturas a partir dos monstros que elas engendram”. O modo como cada sociedade gera, cria, constrói seus monstros está diretamente relacionado aos significados a eles atribuídos. É possível que, para muitos educadores, pais e direções, a abordagem das diferenças no contexto escolar – como questões de gênero ou raciais, que incomodam, perturbam e causam preocupação – se constitua em verdadeiros “bichos de sete cabeças”, bloqueando a “paz” no espaço escolar. Essas temáticas, solidificadas como identidades culturais, podem ser vistas como autênticos “monstros do currículo escolar” e, ao mesmo tempo, representam verdadeiras aberturas para as invenções curriculares.

UM CONVITE PARA NÃO FINALIZAR... OU POR UM CURRÍCULO ESTRANHAMENTE MONSTRUOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente artigo propôs, portanto, um convite. Um convite à experimentação do sensível nos currículos escolares, uma abertura que permite mobilizar os corpos para um exercício que atravessa, inclusive, os sentidos e as afecções provocadas pela própria estranheza. Sendo este um convite, como poderíamos concluí-lo senão pela via do desejo? Desejo de que estas linhas de escrita possam inspirar novas experimentações e novas possibilidades de vida nas escolas. Não se trata de uma falta, pois o desejo, para Deleuze (1988), não é a restituição de algo ausente, mas antes *uma força problematizante* capaz de produzir o real.

São essas forças problematizantes, em composição com a experiência vivenciada em sala de aula por professora e crianças na Educação Infantil, que violentaram nosso pensamento. Elas nos impulsionaram, por meio desta escrita, a pensar sobre a potência do encontro com o estranho como uma força para desterritorializar as linhas do currículo verticalmente orientado, conectando-o ao aprender pelo e com o sensível.

O que pode o encontro com o “monstro do amor”, ou com os “monstros” em geral, enquanto um sensível estranho em sua composição com os currículos escolares? Eles podem romper as estruturas e ultrapassar os limites fronteiriços das prescrições curriculares. Isso porque as sensações produzidas pelo estranho fazem a vida reverberar em sua intensidade, desobstruindo os poros entupidos pelos “ideais” platônicos, que são hierarquizadores e excludentes (Valerio, 2016).

O estranho, ao se manifestar como experimentação do sensível nos currículos, tem o potencial de movimentar o pensamento, provocando tensão entre o saber constituído e a experiência presente. Nesse sentido, ele nos convida a ir além dos estratos, colocando em xeque a mesmidade, a padronização e a normalização do outro, recusando-se a conformar-se a modelos predefinidos (Carvalho, Delboni, 2011). Embora o currículo conteudista, em sua representação, tente classificar os monstros como *bons* ou *maus*, eles invariavelmente escapam a essa categorização por sua natureza híbrida e resistente (Cohen, 2000). Assim, o que realmente importa não é a forma, mas a potência dos corpos em sua interação, sejam eles quais forem — corpo-monstro, corpo docente, corpo discente. Afinal, dessa interação depende a preservação dos próprios corpos (Spinoza, 2009).

A época em que vivemos se caracteriza por uma interligação íntima entre bíos e política, entre a força da vida e a violência exercida sobre ela. Diante disso, duas possibilidades se abrem: o

triunfo da eugenia do poder ou a vitória da inovação do monstro biopolítico, da multidão. Para Negri (2001), o cenário político atual é marcado por uma fantasmagoria da luta entre a biopolítica da multidão e o biopoder da eugenia. O cerne dessa disputa é a própria vida, a tecnologia da vida ou a tecnologia sobre a vida. Esta pode representar tanto o passo final para o domínio tecnológico do capital quanto um caminho alternativo ao capitalismo. A luta política, hoje, não gira mais em torno de salários, condições de trabalho, organização ou estrutura política, mas sim da vida (Valerio, 2016).

Por tudo isso, concluímos que os currículos, quando reduzidos à sua prescrição formal e ao se abdicar das sensações produzidas pela interação com o estranho, intencionam impedir as invenções curriculares, deixando de reverberar a vida em sua intensidade. Afinal, por que não expandir nossas potências e nossos limites? Por que não experimentar?

Para Deleuze e Guattari (2010, p. 143), “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa”. Substituir a aparência de verdade nas concepções curriculares e práticas docentes pela experimentação do sensível em sua abertura ao atravessamento da estranheza: você se arrisca? Fica aqui o nosso convite.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Guerra Frizzera. Ética e estética da existência: por um currículo “estranho”. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.170-184, 2011. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf>. Acesso em 11 de fev. de 2025.
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 23-60.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica dos sentidos*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Ed.: Perspectiva. 1974.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Espínosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2. ed., trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora. 34, Vol. 3. 2012.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução: Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: 1998.

ESCÓSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 295-304. 2005. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/250032121_O_conceito_de_coletivo_como_superacao_da_dicotomia_individuo-sociedade Acesso em 11 de fev. de 2025.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais* – curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FURLAN, Jimena. Sexos, sexualidade e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão*. Tradução de Rio de Janeiro. Record. 2005.

NEGRI, Antonio. El monstruo político: vida desnuda y potencia. In: RODRÍGUEZ, Fermín; GIORGI, Gabriel. (org.). *Ensayos sobre biopolítica: excessos de vida*. Paidós. Buenos Aires. 2007, p. 93-140.

SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VALERIO, Raphael Guazzelli. *Multidão: biopolítica e monstruosidade*. 2016. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2016/raphael-guazzelli-valerio.pdf>. Acesso em: 05. dez. 2023.

Submetido em julho de 2025
Aprovado em outubro de 2025

Informações das autoras

Hociene Nobre Pereira Werneck

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES

E-mail: hociene@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3839-5584>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6010875834417138>

Janete Magalhães Carvalho

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES

E-mail: janetecarvalho0112@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9906-2911>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4780081698750924>