

ONDE ARDEM AS IMAGENS: POR MAIS EXPERIMENTAÇÕES INVENTIVAS E ARTISTAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*WHERE IMAGES BURN: FOR MORE INVENTIVE EXPERIMENTS AND ARTISTAGE IN EARLY
EDUCATION*

<https://orcid.org/0000-0003-2898-8180> Fernanda Binda Alves Touret^A

<https://orcid.org/0000-0001-9800-6192> Sandra Kretli da Silva^B

^A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil

^B Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil

Correspondência: Fernanda Binda Alves Touret (ferbinda@yahoo.com.br)

Resumo

O artigo registra o movimento de pesquisa realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, Brasil, acerca dos afetos e da potência das imagens nos cotidianos escolares. Utiliza a cartografia como metodologia para acompanhar processos em meio a mapas abertos, fazendo borrar as imagens pensadas para a Educação Infantil e com isso criar e afirmar novas imagens de currículos, de infâncias, aprendizagens e artistagens, junto a bebês, crianças e docências. A argumentação destaca a força das imagens nômades e dos signos artísticos para romper as imagens-representação. O texto ressalta a importância de compreender as imagens como expressões pensantes e relacionais, capazes de provocar afetos potentes. Conclui diante da abertura de possibilidades com um convite a "eclodir a vida" na Educação Infantil, promovendo currículos brincantes, vibrantes e intensivos. Propõe afetar-se com as imagens como potência viva, que movimentam o pensamento, instigando a pensar a Educação Infantil como um território de experimentações inventivas, longe de padrões pré-estabelecidos e estereotipados.

Palavras-chave: imagem; currículo; inventividades; artistagens; Educação Infantil.

Abstract

The article records the research movement carried out in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in the city of Vitória, capital of Espírito Santo, Brazil, regarding the affects and power of images in everyday school life. It uses cartography as a methodology to monitor processes using open maps, blurring images designed for Early Childhood Education and thereby creating and affirming new images of curricula, childhood, learning and artistry, along with babies, children and teaching. The argument highlights the strength of nomadic images and artistic signs to break representation-images. The text highlights the importance of understanding images as thoughtful and relational expressions, capable of provoking powerful affects. It concludes with the opening of possibilities with an invitation to "spring of life" in Early Childhood Education, promoting playful, vibrant and intensive curricula. It proposes to be affected by images as a living



power, which moves thought, encouraging us to think about Early Childhood Education as a territory of inventive experiments, far from pre-established and stereotyped standards.

Keywords: image; curriculum; inventiveness; artwork; Child education.

Introdução

Este artigo apresenta o movimento de pesquisa¹ realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Vitória/ES, para pensar acerca dos afetos e da potência das imagens que permeiam os cotidianos escolares. Durante o andamento do estudo, foram realizados encontros com signos das artes (literárias, filmicas, pictóricas etc.) em redes de conversações com as professoras (Carvalho, 2009). Acompanhamos também diferentes turmas de bebês e crianças em seus processos cotidianos de inventividade.²

Estamos envoltos por imagens em todas as direções e imersos em experiências visuais que proporcionam encontros com diversas linguagens e emoções, gerando pensamentos e conhecimentos (Silva, 2019). A concepção da imagem como informação, uma espécie de palavra de ordem, permanece usual nos *espaçostempos*³ da Educação Infantil. Isso reforça a noção de imagem como representação e repetição, em que ainda predomina a lógica do reconhecimento, reprodução e pensamento dogmático, elementos que frequentemente permeiam as ideias universais e se afastam de processos de invenção.

Para Kastrup (2001, p. 19), a invenção não é algo “[...] raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmo de cientistas. O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum”. Ela se entremeia a processos de uma docência inventiva que proporciona movimentos em que as infâncias rasgam conceitos arraigados em uma estética fabricada por uma ótica retilínea e estagnante.

Apostamos em uma ética, estética, política — e por que não poética? — que se relaciona à multiplicidade e ao devir em Deleuze e Guattari (2011), para transpor estruturas tradicionais do pensamento, tais como o dualismo e a hierarquização. Lançamo-nos pelas fissuras da heterogeneidade fluida e nômade, sempre por um estado de devir em constante fluxo e transformação.

Nessa composição, utilizamos a cartografia de Deleuze e Guattari (2011), que se entremeia pelas pistas de Passos, Kastrup e Escóssia (2009), como aporte metodológico para

¹ O estudo possui autorização do Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE: 66070322.2.0000.5542 e autorização das famílias das crianças para o uso de suas imagens, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Trata de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), coordenada pela professora Sandra Kreti da Silva.

² Optamos por não nomear os bebês, as crianças e as professoras, por compreender as multiplicidades que os atravessam, caminhando para um exercício despersonalizante, uma vez que “[...] o nome próprio não designa um indivíduo [...]” (Deleuze; Guattari; 2011, p. 66) e, desse modo, ele atinge sua singularidade.

³ Neste texto, utilizamos algumas palavras conectadas, pois, segundo Alves (2003), isso é necessário para superarmos certas dicotomias herdadas do período em que a ciência moderna foi “construída”.

acompanhar processos em meio a mapas abertos, fazendo borrar as imagens pensadas para a Educação Infantil e com isso criar e afirmar novas imagens de currículos, de infâncias e de aprendizagens nesse segmento, junto a bebês, crianças e docências.

A força deste artigo se deu em um movimento de formação com as professoras, por meio de redes de conversação. Como disparadores iniciais, selecionamos alguns signos artísticos como filmes de curta-metragem, livros de literatura, fotografias etc. Dentre eles: o curta *The last knit* (Neuvonen, 2005), *Cloud* (Sonnenfeld, 2009) e *Vida Maria* (Marinho, 2006), além do livro *A menina tecelã* (Bomtempo, 2004) e fotografias do cotidiano com as crianças no CMEI. Diante disso, os efeitos das imagens suscitaram efeitos no pensamento das professoras que enunciaram inquietações em relação às imagens estereotipadas que recobrem as paredes do CMEI em vez das produções de bebês e crianças daquele espaço, o que não se restringia somente àquela unidade, estando espalhadas em muitas outras unidades do município.

Então nos inquietamos a indagar: o que nos provoca a pensar quando adentramos os centros de Educação Infantil tão repletos de imagens estereotipadas e elaboradas de maneira distanciada da concepção de currículo como território de encontros e da potência nos/dos/com os cotidianos? Há que se considerar a experimentação infantil somente até o ponto em que ela não interfira na estética pensada por uma concepção homogeneizante?

Argumentamos acerca da força das imagens nômades e dos signos artísticos para romper as imagens-representação, em meio aos movimentos de invenção, aprendizagem e artistagens de bebês e crianças nos cotidianos da Educação Infantil. Apostamos com Corazza (2006) no viés múltiplo das artistagens, em que a autora cunha esse conceito no qual se constitui pelos entremeios de uma ética, uma estética e uma política que perpassam a arte para todas e todos, que caminham e buscam “o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito” (Corazza, 2006, p. 15), escapando por multiplicidades.

O que podem as imagens?

Nossa problematização repousa em produções imagéticas que exalam *saberesfazeres* infantis, numa perspectiva ética, estética e política que escapa a modelos pré-estabelecidos. Portanto, indagamos: o que podem as imagens produzidas com e por bebês e crianças nos centros de Educação Infantil?

Deleuze (2021) atenta para a importância de uma filosofia da diferença que transcenda o pensamento pela representação. Sendo assim, o pensamento segue a alçar seu trajeto

nômade, no qual se constituem outros modos de pensar como ato de criação e, dessa maneira, o novo passa a ser concebido por um pensamento sem imagem, escapando de homogeneidades para fazer o pensamento voar longe de padrões estereotipados. A imagem então eclode como sensação pura que provoca invenção sem a necessidade de informar e instruir (Gallo, 2016).

Segundo Samain (2012), as imagens levam consigo o pensamento daqueles que as produziu, assim como pensamento de todos os que entram em relação com elas, entrelaçando afetos potentes. Portanto, uma imagem lançada por paredes de um centro de Educação Infantil, produzida por meio de estereótipos grafados, apresenta uma retilineidade que não se entranha, como uma espécie de pele que recobre e tenta encapsular as experimentações infantis. Em contrapartida, as produções com bebês e crianças fazem deslocar o corpo para uma estética potente e poética, que escapa aos modos preconcebidos entre formas e forças que ousam tentar aprisionar as invenções infantis.

Deleuze (2015), nos convoca a pensar junto a Paul Valéry (1932) que o mais profundo é a pele, uma pele que envolve, sente, se afeta, provoca e arde encontros pujantes, fazendo movimentar o pensamento que se esvai pelos poros e exala outros modos de viver a Educação Infantil para além do excessivamente decalcado. Decerto que essa pele-parede, que exala a profundidade de um pensamento nômade, seja a que desejamos para se entremear aos centros de Educação Infantil. Desse modo, a intensidade é propagada pelos traços que fogem de caminhos retilineamente desenhados, para atrever-se a expandir-se como um rizoma, que começa e não possui fim, entranhando-se pelas brechas (Deleuze; Guattari, 2011).

As culturas de massificação, repletas de estereótipos de uma “beleza ideal”, são constantemente pulverizadas em nosso meio, feito venenos, defensivos agrícolas, que tentam matar não somente o que será consumido, mas também a potência de multiplicar a vida, envenenando do mesmo modo quem as consome. A imagem é algo que paira de maneira recorrente como informação ou palavra de ordem nos *espaçostempos* da educação, sendo capturada pela ideia da imagem como representação, possibilitando que prevaleça a lógica da reconhecimento, da reprodução e do pensamento dogmático, habitando costumeiramente as ideias universais, que acabam por tentar uniformizar uma estética almejada por concepções totalizantes (Silva, 2019).

É preciso abandonar a ideia de que a imagem na Educação Infantil — e mesmo de modo geral — precisa reiteradamente representar algo. Objetivamos borrar imagens e romper o pensamento como modo de representação a fim de criá-las e então experimentar o

pensamento “[...] que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem” (Deleuze, 2021, p. 224).

Certamente já ouvimos falar sobre viver em uma "sociedade da informação". Essa expressão peculiar, por vezes, é utilizada de modo intercambiável com "sociedade do conhecimento" ou até mesmo "sociedade de aprendizagem". A substituição e a conexão entre os termos "informação", "conhecimento" e "aprendizagem" são marcantes. Apresentam-nos o conhecimento como informação, uma vez que aprender é tido como adquirir e processar informações. É interessante observar que as antigas metáforas organicistas sociais, tão exploradas pelos totalitarismos do século XX, estão sendo substituídas por metáforas cognitivistas, possivelmente totalitárias, embora agora envoltas em uma roupagem liberal democrática. Além da urgência em questionar de modo intensivo esse discurso que se instala cada vez mais intrinsecamente, concebendo a sociedade como um mecanismo de processamento de informações, desejamos destacar o ponto sobre uma sociedade fundamentada no domínio da informação, na qual a experiência é pensada como sendo da ordem do impossível (Larrosa Bondía, 2002).

Portanto, apostar em uma concepção imagética estereotipada nos centros de Educação Infantil não somente despotencializa as imagens em si, mas também as relações dos que se conectam com elas cotidianamente sob o pretexto de propagar uma informação esvaziada da experiência do vivido, não se articulando às experimentações de bebês e crianças que se propagam com aquele território. Isso faz eclodir uma espécie de nevoeiro que embaça o encontro ético, estético, político e poético das experimentações imagéticas no que é constituído em movimentos curriculares junto ao encontro com bebês e crianças.

Assim, a potência deste artigo se constitui no encontro com as professoras, nas experimentações e artistagens (Corazza, 2006) infantis em movimentos que perpassam a explosão das cores pintadas no tecido que acolhe os bebês e seus familiares no momento inicial de sua inserção na Educação Infantil. Movimenta-se também pela construção de um painel com as crianças do grupo 6 para fazer nascer um “jardim em nós”, que se espraia pelos territórios do centro de Educação Infantil. Conclui diante da abertura de possibilidades com um convite a "eclodir a vida", promovendo currículos brincantes que se movem entre as brechas nas quais as infâncias agem, propondo afetos junto às imagens como potência viva, que movimentam deslocamentos, instigando a pensar a Educação Infantil como um território

de experimentações inventivas que borram imagens para incorrer em outras novas, longe de padrões pré-estabelecidos e estereotipados.

Redes de conversações que se abrem a novas imagens

A pesquisa transcorreu por meio do projeto de pesquisa e extensão intitulado “Cinema e redes de Conversações com professoras: invenções curriculares e resistências coletivas”. Durante os momentos coletivos com as docentes em encontros formativos semanais, no período de um ano. Neles apresentamos alguns signos das artes⁴ no intuito de funcionar como disparadores do pensamento. Desse modo, permeamos afirmar currículos como territórios de encontros que se constituem no plano de imanência, não definido por um sujeito ou objeto apto a contê-lo (Deleuze, 2002), mas que se diz “[...] da pura imanência que ela é uma vida” (Deleuze, 2002, p. 12). “Por essa razão, um currículo assim entendido não se detém em formas nem em modelos previamente definidos” (Silva; Paraíso, 2020, p. 1908). Portanto, desejamos

[...] explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. O currículo muda à medida que nos envolvemos nele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando, nos afetos e afecções, a potência inventiva de um currículo não burocratizado nem normalizado (Carvalho; Silva; Delboni, 2018, p. 812).

Após os movimentos de encontro com os signos cinematográficos, as professoras começaram a problematizar a falta dos tempos coletivos em que todo o CMEI se reunia para conversar sobre demandas e questões cotidianas. Vale ressaltar que o município subtraiu esses tempos coletivos que havia ao final de cada jornada diária, mas foram realizados encontros com as professoras durante esta pesquisa em diversos momentos de seus planejamentos com grupos compartimentados.

Nesses encontros com os signos das artes em redes de conversações, as professoras, repensavam seus cotidianos entre saberes-fazeres no CMEI com os bebês e as crianças. No entremeio das conversações, um afeto explodiu. A pintura dos muros, recentemente realizada de modo institucional (Imagem 1), foi problematizada por elas por meio de algumas inquietações acerca dos desenhos estereotipados nas paredes. “Nós já tínhamos uma

⁴ Junto ao grupo de pesquisa denominado Com-versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores, foi criado um blog (<https://comversacoes.blogspot.com/>), no qual está inserido um catálogo de signos artísticos selecionados pelos pesquisadores do grupo e disponibilizado nas secretarias municipais do Estado do Espírito Santo, que nos ajuda na seleção das obras utilizadas como disparadoras do pensamento.

caminhada com as crianças e agora parece que estamos voltando ao ponto em que nunca pensamos sobre isso” (Professora 1). E prosseguiram a expandir as redes de conversações:

“Esses desenhos não condizem com o que as crianças fazem. Não tem nada a ver” (Professora 2).

“Tinha desenhos das crianças nas paredes. Tudo se foi.” (Professora 3)

“Esses desenhos não têm a nossa história. É bonitinho pra quem e pra quê?” (Professora 4).

Imagem 1 – Decalques estereotipados



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, nos entrelaçamos a movimentos curriculares que afirmam a vida para além desse estereótipo do “belo” que tenta empalidecer as invenções produzidas com e por bebês e crianças, utilizando-se de decalques que vibram excessos de uma falta inventiva, que já apresenta a produção pré-fabricada pelas paredes desses espaços. Há espécie de toxina que sorratamente intenta se espalhar pelas paredes de alguns centros de Educação Infantil com a prerrogativa do acolhimento, mas que obstrui suas expansões inventivas ou, ao menos, tenta.

A aposta nas infâncias se dá pelos processos de suas experimentações inventivas e intensivas, sendo parte integrante de suas experiências que se definem pelo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21) e, portanto, não há como dizer sobre e com as infâncias lançando mão de uma “decoração” despotencializada das experiências com bebês e crianças. Os centros de Educação Infantil passam a constituir-se territórios crianceiros na medida em que assumem encarnar uma parede-pele que exale suas experimentações e artistagens vivenciadas nos cotidianos, adentrando uma profundidade intensiva dos currículos vividos.

Uma obra de arte, como diz um pintor chinês, precisa guardar vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos e variações (Deleuze; Guattari, 1992). As crianças e os bebês, assim como os artistas, pintam escrevem, compõem com sensações, com afectos e perceptos. Portanto, lançamo-nos a percorrer caminhos-pesquisa a indagar: que possíveis podemos ousar sobre as imagens que temos nos cotidianos da Educação Infantil, para arrombar o pensamento que fuja dos estereótipos estéticos e insurja novas imagens? Que novas imagens de Educação Infantil e de currículos vêm sendo criadas pelo coletivo na relação que se estabelece com os bebês e as crianças a fim de problematizar as imagens estereotipadas?

Fagulhas coloridas a romper as imagens estereotipadas

*Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
(Mello, 2000)*

Em meio à inquietação das professoras com a enxurrada de imagens estereotipadas que vinham ganhando cada vez mais território pelos muros dos centros de Educação Infantil, passamos a pousar nossa atenção cartográfica nos movimentos cotidianos de acolhida dos bebês no início do ano, juntamente com seus familiares. As professoras conversavam inicialmente com o grupo que aquele espaço seria vivido intensamente pelos bebês e demais profissionais durante todo o ano, então convidaram a todas e todos a produzirem uma pintura coletiva em tecidos que iria compor o local em que os bebês vivenciariam suas primeiras experiências com aquele coletivo, pronunciando afetos que reverberariam a cada novo encontro durante suas trajetórias cotidianas.

No entanto, “[...] o ‘afeto’ é aqui entendido não no sentido de ‘ternura’, mas no sentido filosófico mais amplo. O afeto aqui é visto como fundamentalmente relacional e processual” (Hutta, 2020, p. 70), expandindo-se em meio às potências dos encontros. Segundo Spinoza (2009), afetos são as variações contínuas da força de existir, isto é, aquilo que não cessa de variar, que nos move, nos desloca e nos provoca a agir com mais ou menos intensidade.

Imagem 2 – Cores que explodem inventividades



Fonte: Dados da pesquisa.

A produção coletiva passou a compor as paredes da sala e constantemente era manuseada e experimentada pelos bebês e outras crianças que por ali transitavam em encontros ciganos e danças nômades (Imagem 2). Afinal, essas produções deixavam de habitar territórios fixados por imagens-representação para reverberar afetos nos encontros dos que entravam em relação com as imagens produzidas de modo intensivo naquele agrupamento.

Portanto, emergiam ali produções imagéticas por artistagens diversas em meio às tintas e aos signos da arte que transitavam em agenciamentos cotidianos errantes. Deleuze e Guattari (2011) apontam que os deslocamentos dependem de limiares intensivos de desterritorialização nômade. A experiência de se desconectar de territórios arraigados para incorrer em processos de deslocamento é impulsionada por intensidades profundas que envolvem uma desterritorialização e uma reterritorialização para habitar novas imagens por meio dessas experimentações coletivas. Nesse enredo, afirmamos movimentos nômades junto a Samain, segundo o qual

[...] ela [a imagem] é cigana e misteriosa. De antemão, ela nos inquieta, sobretudo se ela é uma imagem forte, isto é, uma imagem que, mais do que tentar impor um pensamento que ‘forma, *formata*, põe em forma’ (o que se denomina ‘ideologia’), nos coloca em relação com ela. Uma imagem forte é ‘uma forma que pensa e nos ajuda a pensar’ (Samain, 2012, p. 24).

Ela nos força explosões de arquétipos imagéticos e nos impele a deslocamentos por outras novas imagens. Uma imagem forte se afasta de formas dogmáticas ajustadas por ideias

preconcebidas em meio a personagens-clichês e fagulhas-borrões em outros modos de existência, encontros e afetos na Educação Infantil.

Com a força das imagens criadas no encontro entre os bebês e seus familiares, os territórios infantis passaram a se expandir em danças ciganas que potencializaram o movimento do pensamento com o que se dava ante as relações efetivadas, evocando nomadologias relativas ao abandono de estratos, segmentaridades e sedentaridades, ligadas “[...] num prodigioso fora que faz multiplicidade de toda maneira” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 46) e deslocam estanqueidades por meio de um “[...] currículo como território do encontro e da composição [...]” (Silva; Paraíso, 2020, p. 1904), para fazer balançar movimentos constantes de invenção.

Pingos e rastros de tinta bailaram passos entrelaçados, que posteriormente habitaram as paredes da sala, possibilitando que as imagens reverberassem outros encontros. Cada lugar se espraiou em territórios compreendidos como agenciamentos, como um campo de forças em constante transformação e produção, formado por multiplicidades heterogêneas e variáveis (Deleuze; Guattari, 2011), sendo entremeados de infâncias que pulsam vida.

Em contrapartida, o que pensam os estereótipos imagéticos? O que pensam as políticas de Educação Infantil sobre currículos e aprendizagens? Talvez a questão não seja o que eles pensam, mas o que provocam a pensar. Essas imagens se espalham de modo institucionalizado pelos muros dos centros de Educação Infantil e inquietam docências, devido ao fato de propagarem uma cultura opaca, apesar da massificação de cores ofuscantes, produzidas por uma ótica do que se supõe tentar capturar as infâncias em meio a personagens-clichês. O que pulsa entre elas, no entanto, são territórios de invenção e escapam de uma lógica uníssona para lançar-se a uma multiplicidade sem preconceções estabelecidas e estanques.

Imagem 3 – Entre afetos e criações



(a)



(b)

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Kastrup (2001), a invenção de bebês e crianças perpassa em meio a um processo dado pela experiência de problematização, que se afasta da ideia de solução de problemas e da representação, portanto, foge da padronização de algo formatado a priori para emaranhar-se naquilo que ainda não se sabe, a não ser pela cartografia dos encontros e sua constituição nos percursos.

Em meio às paredes que passaram a exalar vida (Imagem 3), afirmada nas experimentações ocorridas nos encontros potentes entre as professoras, os bebês e suas famílias, afetamo-nos pela enxurrada colorida das tintas. Ainda instigadas por percorrer outros territórios inventivos, revisitamos algumas enunciações das docentes nos movimentos de formação e posteriormente nos deslocamos a expandir nossos encontros com outras turmas do CMEI, a fim de potencializar novas imagens que se reterritorializam para afastar-se dos movimentos de decalque imagético.

Outros encontros: um jardim em nós

*Sair andando à toa entre as plantas e os animais.
Ver as árvores verdes do jardim.
Lembrar das horas mais apagadas.
Por toda parte sentir o segredo das coisas vivas.
Entrar por caminhos ignorados,
sair por caminhos ignorados
(Barros, 2010, p. 59).*

Talvez devêssemos pensar com a força que faz “sentir o segredo das coisas vivas”, borrando as imagens que estagnam a vida, para que não percamos a sua potência. Afastamo-nos da constituição de imagens dogmáticas, impregnadas daquilo que é massivamente veiculado pelas paredes de alguns centros de Educação Infantil. Operamos pela expansão da vida junto às experimentações infantis que multiplicam imagens que brotam a força do pensamento como arrombo do que está dado. Desse modo, vivenciamos encontros que fizeram brotar a vida em entradas e saídas múltiplas pelas frestas de “caminhos ignorados” por estereótipos do que julgam ser um desenho que contempla as infâncias.

Movidas por esses afetos, revisitamos alguns de nossos registros cartográficos do caderno de bordo da pesquisa e de grupos coletivos de mensagens com o intuito de abordar a temática do estudo com as imagens, reencontramo-nos com algumas enunciações das professoras.

“O lugar ficou pesado. Apesar desse monte de personagens sorrindo. Isso não tem a ver com o que as crianças fazem aqui” (Professora 5).

“Tem isso pra todo lado por esses CMEI afora.” (Professora 6)

“Nem aparece o tanto de experiências que elas vivem pra lá e pra cá todos os dias” (Professora 7).

Afetadas por essas inquietações docentes que desejam afirmar a vida, nos encaminhamos para acompanhar uma turma do grupo 6 em movimentos de experimentação que tantas vezes as professoras enunciavam. Nesse dia, as crianças conversavam sobre as belezas dos jardins em flor e deliciavam-se com uma poesia de Manoel de Barros, apresentada pela professora:

Percorro todas as tardes um quarteirão de paredes nuas.
Nuas e sujas de idade e ventos.
Vejo muitos rascunhos de pernas de grilos pregados nas pedras.
[...]
Asas misgalhadinhas de borboletas tingem de azul estas pedras.
Uma espécie de gosto por tais miudezas me paralisa.
Caminho todas as tardes por estes quarteirões desertos, é certo.
Mas nunca tenho certeza
Se estou percorrendo o quarteirão deserto
Ou algum deserto em mim
(Barros, 2010, p. 409).

Nesse contexto, trazemos uma questão importante em meio aos *saberes-fazer* nos cotidianos da Educação Infantil: uma docência inventiva, que pensa possibilidades para que as crianças vivenciem multiplicidades. Professoras que transitam e se entrelaçam com a força e a potência das poesias e de tantos outros movimentos intensivos, professorando pelas vias

que escapam da intencionalidade de instruir e ensinar para extrapolar outros modos de pensar com as infâncias.

Com a força dessa docência que potencializa a vida, as crianças e a professora começaram a conversar sobre a poesia e os afetos que as atravessavam naquele momento. Algumas crianças começaram a questionar por que as paredes da escola eram esvaziadas de imagens que as contemplassem, cheias de supostos jardins que se afastavam de seus desejos e afetos.

“Eu imagino um jardim que não tem aqui” (Criança 1).

“Verdade! Eu não queria ter esse deserto igual o Manoel fala na poesia, porque queria um jardim em nós” (Criança 2).

Junto à professora, começaram a pensar um modo de fazer florir um “jardim em nós”, em que elas pudessem produzir flores e outros artefatos que desejassem. Portanto, o desejo de fazer brotar a arte que expande afetos em meio aos “bons encontros” explodiu nas crianças alegrias esfuziantes junto a tantas paredes carregadas de desertos habitados por desenhos estereotipados. Desejaram bater “asas misgalhadinhas” para colorir de azul e tantas outras cores suas experimentações inventivas.

Segundo Spinoza (2009), os bons encontros são aqueles que aumentam nossa potência de agir, fazendo com que se propaguem afetos alegres nas relações. Para tanto, as crianças fizeram florir um jardim de alegrias que explodiu arroubos do pensamento e fugiram de um decalque retilíneo, por meio de suas estéticas repletas de poesia e potência.

Deleuze e Guattari (1992) enfatizam a potência dos desertos que proporciona germinar uma Nova Terra, pois se constituem em potência para a criação de novos modos de pensamento, escapando das restrições de estruturas dogmáticas. Os desertos afirmam lugares de desterritorialização, em que as formas tradicionais de pensamento e estrutura podem ser desfeitas, modificadas por meio de multiplicidades. Nos desertos como novos possíveis, há um afastamento das normas e convenções decalcadas pela rigidez que intenta conter os processos de invenção. Neles regras e formas estabelecidas deixam de povoar o território, permitindo que novos modos de pensar insurjam e assim outros mundos possam emergir e florescer. Os desertos, portanto, são um convite à criação de novos territórios de invenção.

Com isso, “um jardim que não tem aqui” enuncia o desejo de “um jardim em nós”. Ele floresce com as possibilidades em um deserto, como um mapa aberto a cartografias errantes e criancieiras. Desse modo, podem inventar outras imagens. Essa é a potência de um

pensamento sem imagens, que se abre ao novo por meio de outros possíveis ainda não instituídos.

As crianças começaram a experimentar modos de habitar a potência de um deserto em devir, feito um território para criar terra (Deleuze; Guattari, 1992), na qual as imagens saltam para além de comunicar, instituir e prescrever. As imagens voaram pelas asas de uma borboleta que passeia entre flores e folhagens, rodopiando liberdades inventivas em um grande painel que se puseram a pintar (Imagem 4).

Imagem 4 – Um deserto de possíveis



(a)



(b)

Fonte: Dados da pesquisa.

Fizeram do então “deserto em mim” um movimento de vida pulsante, que passou a conversar e estabelecer relações com as infâncias daquele lugar. O painel e outras artistagens

de um “jardim em nós” se entremearam às paredes do CMEI e se expandiram em outros artefatos do jardim, que compuseram diferentes espaços.

Um jardim espraiado

Eis que, em algumas vezes, nos habituamos de modo anestesiado a pensar as imagens na Educação Infantil como decalques impregnados de uma retilneidade sufocante, porém, Deleuze (2013) nos lembra sobre um pouco de possível para não sufocar. Então, entre as formas sinuosas e rizomáticas que se afastam da interpretação, os jardins das crianças extrapolaram o plano das paredes para habitar outras dimensões. Expandiram-se em *espaçostempos* que não se retêm em lugares destinados ou momentos específicos para acontecer.

O acontecimento “[...] não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. [...], ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido” (Deleuze, 2015, p. 152), portanto, desejado para se abrir às possibilidades, para experimentar, para abraçar a multiplicidade e para se envolver intensivamente no processo de invenção e transformação.

Desse modo, não há como nos furtarmos das imagens produzidas por bebês e crianças na Educação Infantil, pois elas ocorrem no acontecimento que nos desloca e provoca movimentos do pensamento entre os *saberesfazer*s infantis. Essa multiplicidade que opera pela diferença não pode sofrer apagamentos por outras imagens experimentadas em meio aos afetos tristes produzidos no encontro com infâncias forçadas a uma relação com imagens estereotipadas.

Em contrapartida, num movimento expansivo de continuidade dos jardins junto às crianças do grupo 6, a professora prosseguiu as experimentações em outra ocasião, em que ofereceu argila e algumas folhas coletadas pela turma dias antes. Convidou-os a espraiar os jardins para além do mural na parede da sala. As crianças começaram a fabular junto às mais diversas possibilidades inventivas. Esse movimento trouxe consigo a potência do acontecimento que rompe com o que está dado. O jardim deslocou o pensamento dos que entravam em relação com ele, desfazendo imagens dogmáticas para pensar com as possibilidades junto àquilo que desfaz e desloca, conforme observa-se na Imagem 5.

Imagem 5 – Um jardim em nós



Fonte: Dados da pesquisa.

Então as imagens saltaram para vários lugares e ofereceram “pingos de pedacinhos” a todos, reverberando as potências do que foi vivenciado e multiplicando novos encontros com os que passaram a entrar em uma relação cotidiana com os artefatos. Afinal, cada imagem “[...] é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante” (Samain, 2012, p. 31), portanto, sua potência na Educação Infantil está para além de ser um item decorativo, para efetuar as potencialidades de fazer a vida pulsar.

Caminharemos lá onde a cinza não esfriou

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes
(Barros, 2018, p. 43).

Desejamos andarilhar encontros com a inconclusão junto às imagens-potência, perpassando pelos pingos de sol ou do jardim, pois eles alastram a força de currículos-encontro que potencializam a vida e fazem propagar outros modos de experienciar a Educação Infantil entre bebês, crianças e docências nômades. Dessa maneira, afastamo-nos do pensamento-representação para um pensamento como modo de criação, por meio do pensamento sem imagem que permeia um afastamento do que retilineamente a representação insiste em propor (Deleuze, 2021). Com isso, ousamos currículos sem imagem, que produzem artistagens imagéticas para afetar e provocar sensações, sem a necessidade de ditar algo de modo prescrito.

Samain (2018, p. 30) nos convoca a pensar com as imagens pela ordem das coisas vivas, “[...] ao mesmo título que os problemas de beleza, os caranguejos do mar, as orquídeas e os seres humanos. [...] Se admitirmos que a imagem (toda imagem) é um *fenômeno*, isto é, [...] ‘algo que advém’, um ‘acontecimento’ [...]”, podemos pensar outros possíveis nos cotidianos da Educação Infantil para constituir um território de encontro, com imagens que respirem e pensem com as infâncias e não por elas (Imagem 6).

Imagem 6 – Entre cores e flores



(a)



(b)

Fonte: Dados da pesquisa.

Façamos eclodir a vida que lateja na Educação Infantil para produzir currículos brincantes a vaguar entre as brechas pelas quais as infâncias se esgueiram, no miúdo, na potência inventiva que escapa das imagens decalcadas de infâncias fabricadas para ousar afetar-se lá onde elas queimam, “[...] onde sua eventual beleza reserva o lugar de um ‘signo secreto’, de uma crise inquieta, de um sintoma. Onde a cinza não esfriou” (Didi-Huberman, 2018, p. 47). O território é de resistência, em que a Educação Infantil se constitui em solo fértil para fazer florescer as experimentações com bebês e crianças que se espraiam em

imagens-potência, resistindo a concepções pré-estabelecidas para acender chamas imagéticas que ardem em caminhos indômitos por currículos que ressoam inventividades (Imagem 7).

Imagem 7 – Eclosão da vida



Fonte: Dados da pesquisa.

Apostamos em um pensamento que escapa à dominação da representação e opera pela criação (Gallo, 2016), para pensar nas condições que inflamam as imagens produzidas no encontro com bebês e crianças, pois elas ainda queimam nos movimentos cotidianos, mesmo que haja obstáculos que as desconsiderem em sua potência de vida. Diante disso, trouxemos a chama que queima com as inquietações das professoras por conta da propagação de imagens estereotipadas pelos muros do CMEI, assim como a força coletiva das imagens borradas que se multiplicam em meio às experimentações e artistagens infantis nos encontros cotidianos, que rasgam padronizações, explodem cores e afirmam a vida.

Transportamo-nos ao encantamento com as imagens junto a Didi-Huberman (2018), segundo o qual as produções imagéticas tantas vezes são desejadas como uma falena (mariposa), que, para somente ver uma suposta perfeição em suas formas cartesianas e retilíneas, a organização de simetrias e o contraponto das cores, imobilizamos com um alfinete espetado numa cortiça e aprisionamos em uma cúpula de vidro. No entanto, falta-lhe

vida, movimentos, batimentos e percursos imprevisíveis. Passamos a viver do odor do éter que a conserva mumificada.

Em contrapartida, ao nos afetarmos por pintar as sensações com bebês e crianças, estaremos artizando algo muito diferente de representar um objeto, pois a imagem pintada deixa de ser a representação de um corpo e passa a ser o corpo mesmo, como sensação (Gallo, 2016). Desse modo, abandonamos o proselitismo por capturar as formas das imagens e nos resta correr libertos, junto aos voos da falena, para nos afetarmos pelo que nela escapa. Portanto, desejamos o borrão das imagens que não se entregam com manuais daquilo que pensam ser, para fazer bailar encontros ciganos entre seus infindáveis possíveis a reverberar currículos vida na Educação Infantil.

Referências

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 62-74, 2003.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BOMTEMPO, Marina Colasanti. *A Menina Tecelã*. 5. ed. São Paulo: Global, 2004.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 801-818, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/carvalho-silva-delboni.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte, 2006.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... Tradução de Tomaz Tadeu. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, p. 110-18, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélia Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muniz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem queima*. Tradução de Helano Ribeiro. Curitiba: Medusa, 2018.
- GALLO, Sílvio. Algumas notas em torno da pergunta: ‘o que pode a imagem?’. *Revista Digital do LAV*, v. 9, n. 1, p. 16-25, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734821766>.

- HUTTA, Jan Simon. Territórios afetivos: cartografia do aconchego como uma cartografia de poder. Tradução de Silvana Prado. *Caderno Prudentino de Geografia*, v. 2, n. 42 número especial, p. 63-89, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7883>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- MARINHO, Márcio Ramos. *Vida Maria*. [S.l.: s.n.], 2006. 9 min. Animação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 16 jul. 2024.
- MELLO, Thiago de. Faz escuro mas eu canto. In: MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. Disponível em: <https://recantodopoeta.com/faz-escuro-mas-eu-canto/>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- NEUVONEN, Laura. *The Last Knit*. [S.l.: s.n.], 2005. 6 min. Animação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M6ZjMWLqJvM>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne (org.). *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora Unicamp, 2012. p. 21-36.
- SILVA, Sandra Kretli da; PARAÍSO, Marlucy Alves. E sacode a poeira: fazendo o currículo embalar em composição com imagens cinematográficas e professoras. *Revista E-Curriculum*, v. 18, n. 4, p. 1895-1914, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1895-1914>.
- SILVA, Sandra Kretli. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. *Revista Teias*, v. 20, n. 59, p. 283-300, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.44923>.
- SONNENFELD, Peter. *Partly Cloudy*. [S.l.: Pixar Animation Studios], 2009. 6 min. Animação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jeVrKDJa4rQ>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- VALÉRY, Paul. *L'idée fixe*. Paris: Gallimard, 1932.