

## Pesquisa cartográfica e a composição de conhecimentos em redes de afetos na educação infantil

*Cartographic research and the composition of knowledge on affect networks in child education*

*La investigación cartográfica y la composición del conocimiento sobre redes de afectos en la educación infantil*

Ana Cláudia Santiago Zouain

Universidade Federal do Espírito Santo

aninhazouain@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0388-7551>

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

Universidade Federal do Espírito Santo

larirodrigues22@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3256-2652>

### RESUMO

Objetiva problematizar a imagem dogmática do pensamento moderno que predomina na Educação brasileira para além da reprodução do conhecimento, apostando no cotidiano escolar como comunidade de afetos e no conhecimento tecido em redes. Busca, por meio de seu campo problemático, verter o pensamento hegemônico acerca do conhecimento em imagens errantes de pesquisa, entrelaçando imagens produzidas pelo tempo-duração de crianças e docentes. Usa como enfoque teórico-metodológico a pesquisa cartográfica ao acompanhar processos dos cotidianos escolares de uma escola pública de Vitória/ES e toma como estratégia metodológica as redes de conversações derivadas dos encontros com crianças e professores que, em devires-alegres, nos constituem como um corpo coletivo de pesquisa. Afirma que há um corpo coletivo em devir que busca, a todo o momento, deslocar a lógica reprodutiva por meio de acontecimentos inventivos que se desdobram nos cotidianos escolares.

**Palavras-chave:** Afetos. Cartografias. Conhecimento. Cotidianos escolares.

### ABSTRACT

*It aims to problematize the dogmatic image of modern thinking that dominates Brazilian education beyond the reproduction of knowledge, betting on school daily life as a community of affection and knowledge woven into networks. It seeks, through its problematic field, to shed hegemonic thinking about knowledge in wandering research images, interweaving images produced by the time-duration of children and teachers. It uses as a theoretical-methodological approach the cartographic research by betting on the monitoring of school daily life processes of a public school in Vitória/ES, and takes as a methodological strategy the networks of conversations derived from meetings with children and teachers who, in becoming-happiness, constitute us as a collective body of research. It affirms that there is a*

*collective body in becoming that seeks at any moment to displace the reproductive logic by means of inventive events that unfold in the school daily life.*

**Keywords:** Affections. Cartographies. Knowledge. School daily life.

## RESUMEN

Su objetivo es problematizar la imagen dogmática del pensamiento moderno que domina la educación brasileña más allá de la reproducción del conocimiento, apostando en los cotidianos escolares como una comunidad de afecto y conocimiento entretejida en redes. Busca, a través de su campo problemático, deshacerse del pensamiento hegemónico sobre el conocimiento en imágenes de investigación errantes, entrelazando imágenes producidas por la duración del tiempo de los niños y maestros. Utiliza como enfoque teórico-metodológico la investigación cartográfica apostando por el monitoreo de los procesos escolares cotidianos de una escuela pública en Vitória/ES, y toma como estrategia metodológica las redes de conversaciones derivadas de reuniones con niños y maestros que, en devires-alegre, Nos constituye como un cuerpo colectivo de investigación. Afirma que existe un cuerpo colectivo para convertirse que busca en cualquier momento desplazar la lógica reproductiva por medio de eventos inventivos que se desarrollan en los cotidianos escolares.

**Palabras clave:** Afectos. Cartografías. Conocimiento. Cotidianos escolares.

## COMEÇANDO... ENTRE AFETOS E AFECÇÕES ALEGRES DE UM CORPO COLETIVO

Com esta escrita, lançamo-nos à tentativa de resistir à normalização hegemônica que perpassa tanto o contexto social-político-econômico atual pelo viés de um capitalismo dominante quanto a produção e a circulação do conhecimento pautadas na reprodução e na reconhecimento.

De modo geral, buscamos driblar os engessamentos do pensamento moderno dominante que visam homogeneizar os sujeitos e reduzir os processos de inventividade que potencializam o conhecimento em prol de um saber comum que, ao se unificar, distancia os corpos.

Acreditamos com Rolnik (2018, p. 29) que “[...] uma atmosfera sinistra envolve o planeta. Saturado de partículas tóxicas do regime colonial-capitalístico, o ar ambiente nos sufoca”, provocando efeitos nefastos à vida cotidiana, ao passo que produz novas subjetividades e se apropria da própria vida dos indivíduos.

Essa atmosfera de apropriações da vida dos indivíduos tem se manifestado atualmente com grande força no cenário político, econômico, social e educacional brasileiro, com a redução dos gastos públicos, com a implementação de políticas curriculares

hegemônicas e individualistas, com apostas conservadoras que se afinam com uma maquinaria capital de anulação das diferenças em prol do “desenvolvimento” econômico e da manutenção de privilégios para uma minoria abastada. Em tempos de Projeto de Emenda Constitucional (PEC) dos gastos públicos<sup>1</sup>, de aprovação/implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup>, de reforma da previdência<sup>3</sup> e outras medidas, nota-se o desmantelamento e a desvalorização do setor público, do que é/ deve ser do coletivo.

Ao controlar a vida, esse regime se apodera “[...] mais precisamente, de sua potência de criação [...]. A força vital de criação e cooperação é assim canalizada pelo regime para que construa um mundo segundo seus desígnios” (ROLNIK, 2018, p. 32), no qual os interesses unificadores dominantes prevalecem em detrimento de um mundo coletivo.

Na contramão desse regime, compreendemos o cotidiano escolar como comunidade de afetos (CARVALHO, 2009), na qual o conhecimento é tecido em redes de afetos e afecções alegres como forma de resistência ao dogmatismo pela possibilidade da “tomada de um corpo em sua utopia dos devires afetivos” (CARVALHO, 2019, p. 58). Acreditamos que essa utopia se compõe de um pouco de possível para não sufocarmos (DELEUZE, 1992).

Posto isto, esta escrita se desdobra na afirmação de uma vida potente e inventiva que habita os cenários da Educação Infantil, especificamente de uma escola pública de Vitória, Espírito Santo.

Ao falarmos de potência e de invenção, estamos considerando que o campo do cotidiano escolar não é feito apenas por reproduções de práticas normativas ou por imposições que estão a todo o tempo sendo concretizadas, mas articula-se com movimentos outros que resistem à estagnação da vida e procura se abrir às intensidades de experimentações.

---

1 Conhecida como PEC 241 ou PEC 55, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) dos gastos públicos foi promulgada no dia 15 de dezembro de 2016, instituindo o novo regime fiscal ao limitar os gastos públicos pelos próximos 20 anos. A medida enfrenta críticas opositoras, que veem na PEC uma redução no investimento em saúde e educação, previsto na Constituição Federal.

2 A BNCC foi homologada em dezembro de 2017 e, como em seu próprio texto ressalta, é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma, vem como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino.

3 O texto-base da PEC da Reforma da Previdência foi aprovado em seu primeiro turno em 2019, por 379 votos a 131. O projeto visa alterar as regras de aposentadoria na tentativa de sanear as contas públicas. Dentre as medidas propostas, se destacam a imposição de idade mínima para os trabalhadores se aposentarem de 65 anos para homens e 62 anos para mulheres, e o tempo mínimo de contribuição previdenciária de 15 anos para as mulheres e 20 anos para os homens.

Esses movimentos se compõem em meio às aulas, às brincadeiras, às formações, aos recreios, aos planejamentos, “[...] buscando, nos afetos e afecções, a potência inventiva de um cotidiano escolar não burocratizado” (CARVALHO, 2019, p. 60). Nesse contexto, podemos considerar o cotidiano escolar como campo micropolítico (CARVALHO, 2019), movido pela multiplicidade de encontros com aquilo que faz o corpo vibrar, com o que desperta a potência, com “[...] a dimensão sensível e inacabada que é própria dos seres vivos” (CARVALHO, 2019, p. 57).

Desse modo, o enfoque teórico-metodológico para compor os encontros com os cotidianos escolares ocorre pelo aporte da pesquisa cartográfica, na qual o que importa é “[...] fazer passar os afetos” (ROLNIK, 2007, p. 47). Nossa pesquisa não se destinou a uma coleta de dados, e sim apostou na produção de dados e “[...] no acompanhamento de processos” (BARROS; KASTRUP, 2015) junto ao campo problemático do estudo.

A cartografia então foi uma possibilidade de traçar linhas de fugas (DELEUZE; GUATTARI, 1995) para os modelos fechados de pesquisa em Educação. Não procuramos observar as práticas de fora, mas nos inserimos nos processos vividos e cartografados com a escola. Assim, as linhas de investigação seguiram “[...] metodologias que tentavam rasurar os métodos cartesianos de pesquisa” (RODRIGUES, 2015, p. 28), deslocando nosso olhar para os acontecimentos cotidianos que escapam das generalizações descritivas.

Durante os procedimentos investigativos, foram realizados como estratégias metodológicas para a produção de dados a observação participante, a aposta nas “redes de conversações” (CARVALHO, 2009) entre crianças e professoras e os registros em diário de campo, nos quais os dados eram colocados por escrito, gravados e/ou filmados para que depois fossem transcritos.

Escolhemos compor com redes de conversações, pois se configuram na produção de sentidos. Envolvem discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos (CARVALHO, 2009).

Nesse sentido, nosso campo problemático foi sendo articulado com o seguinte questionamento: como verter o pensamento dogmático que perpassa a construção do conhecimento em imagens errantes de pesquisa, acreditando no conhecimento como o mais potente dos afetos?

O que nos interessava não era buscar soluções para essa pergunta, mas encontrar diferentes pistas que nos fizessem pensar em outros movimentos possíveis. Entendemos que é necessário desnaturalizar a imagem dominante centrada em uma verdade acerca do

conhecimento científico, em um modelo de currículo, em uma forma de fazer e de ser, por imagens outras de pensamento que provoquem inquietações, “[...] sacudindo as certezas, os modos de fazer e de pensar” (DIAS, 2012, p. 68).

Com isso, objetivamos problematizar a imagem dogmática do pensamento moderno que predomina na Educação brasileira para além da reprodução do conhecimento, investindo nas imagens produzidas pelo tempo-duração de crianças e docentes em suas redes de afetos.

Assim, nosso desejo estava voltado para o conjunto de diferentes imagens de Educação — imagens para além daquilo que já vem sendo determinado pela Modernidade, para além da reprodução do “mesmo”, mas movimentadas pelo imprevisível, pela multiplicidade de possíveis, sem se preocupar com os adjetivos, nem sequer tentando ser melhores do que aquela da qual se distanciam, mas sendo apenas outras imagens, produzidas como acontecimento (DELEUZE, 1974).

Fomos então, como cartógrafas, deixando nosso corpo vibrar por entre os territórios existenciais do espaço que habitamos. Fomos movidas pelo anseio de experimentar cada pulsão de vida que vibra nos cotidianos da Educação Infantil e assim nos lançamos nos encontros com crianças e professoras em seus tempos-duração, na tentativa de embarcarmos juntos na composição das redes de conhecimentos e afetos.

## O TEMPO-DURAÇÃO DAS IMAGENS ERRANTES DE PESQUISA

[...] as produções de imagens das crianças nos convidam ao engajamento a uma vertiginosa errância de afetos e de percepções, sob uma espécie inacabável de exposição cujo diafragma não se fecha e cuja experiência não se acanha diante do desconhecido. [...] São deslocamentos que nos fazem habitar outras temporalidades [...] (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 408).

O cotidiano escolar, assim como a vida, é marcado pela racionalidade de um tempo cronológico que passa rigorosamente. Esse tempo linear toma as sutilezas dos detalhes, já que a vida é tão corrida e não é possível “perder tempo” com coisas pequenas.

Somos condicionados a obedecer a esse tempo que foi naturalizado em nossos corpos. Esse é o tempo marcado pelas modulações sociais, regendo o curso da vida, nossas práticas e nossos pensamentos. Podemos dizer que

[...] *Khrónos* é o tempo do capital, do mercado, e cada vez mais na escola é preciso justificar a produtividade com que se experimenta o tempo. Essa forma de afirmar o tempo tem influência decisiva sobre a experiência temporal que podemos ter numa escola (KOHAN, 2017, p. 11-12).

No entanto, há um tempo outro que também constitui a vida, um tempo que é da ordem da intensidade, um tempo-duração que nos move a perceber as “coisas desimportantes” (BARROS, 2018) compartilhadas nas redes de afetos cotidianas.

Esses acontecimentos, como nos apontou Bergson (2006), tratam de um tempo-duração que dura e perdura no tempo e que não se aprisiona pelo momento, mas faz jorrar o tempo pela potência da duração dos encontros entre os corpos. Esse tempo-duração, Kohan (2017, p. 13) chama de *aión*.

*Aión* é o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento) e, por que não, do conhecimento (para a vida)? *Aión*, afirma Heráclito, é uma criança que cresce, brinca... *aión* é um reino infantil.

Na tentativa de problematizar o tempo habitual-cronológico e a imagem dominante do pensamento, colocamo-nos em meio às produções de imagens das crianças que deslocam (DIAS, 2011) o nosso pensar com a cartografia de imagens errantes de pesquisa.

Como afirmam Carvalho e Leite (2018), essas imagens produzidas com as crianças se enredam às redes de afetos e de percepções infantis que não se fecham diante do desconhecido, do imprevisível, mas está a todo o momento traçando linhas de fuga.

Por isso, acreditamos no “devir-criança” (DELEUZE; GUATTARI, 1997) como possibilidade “[...] de fraturar o tempo, isto é, quebrar o tempo linear, sequencial, cronológico apresentado pelo tempo histórico” (BARROS, 2017, p. 201). Ao fraturarmos o tempo, experimentamos a intensidade do tempo *aión*, de uma duração não numerada, e percebemos o afeto como o mais potente dos conhecimentos.

O devir-criança pode ser compreendido, de acordo com Tebet (2017, p. 146), “[...] como fissura, ruptura na lógica temporal onde nasce-se bebê, depois torna-se criança, depois adulto e assim sucessivamente. O conceito de devir nada tem a ver com o que virá, e é nesse sentido que ele é aqui advogado como linha de fuga”.

Como aponta Carvalho (2012, p. 8), “[...] nas crianças, pode-se melhor observar o devir manifestando-se num único e mesmo plano da vida”. Elas se permitem viver os

movimentos de maneira intensiva, lançando-se aos afetos que mobilizam a potência criadora da infância.

No entanto, cabe ressaltar que, nas crianças, há também um mundo de sobrecodificações e de normatividades que as constitui. Elas não são inventivas o tempo todo e, embora sejam impulsionadas por um devir-criança, há também nelas uma organização que modela seus corpos.

Seria um equívoco estabelecer uma dicotomia entre criança-invenção e docente-engessamento. Não queremos com essa pesquisa emoldurar os corpos em classificações, pois acreditamos que seria “[...] inútil tentar integrar o vivente em qualquer uma das nossas molduras. Todas as molduras se quebram. São demasiado estreitas, demasiado rígidas, sobretudo para aquilo que queremos colocar nelas” (BERGSON, 2001, p. 8).

Por outro lado, embora atravessadas por uma normatividade dominante, as crianças “[...] criam temporalidades distantes das cronologias lineares de sucessão de fatos e de processualidades pré-escritas” (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 408). Elas são abertas às experimentações de um tempo-duração.

As crianças, em seu devir, nos movimentaram a penetrar em um tempo-duração, em que “[...] o imaginário e o real devem ser antes como que duas partes, que se pode justapor ou superpor, de uma mesma trajetória, duas faces que não param de intercambiar-se, espelho móvel” (DELEUZE, 1997, p. 74-75).

Assim, ao adentrarmos nos cotidianos escolares, fomos provocados pelas pequenezas dos movimentos, como em gesto de quem pousa (KASTRUP, 2015) em insignificantes detalhes de uma história contada pela professora, buscando criar outros caminhos para a história, sendo capaz de enxergar e ouvir o que as formigas tinham a dizer para quem as estudava, por exemplo.

Esse gesto de pouso nos faz recordar uma intervenção da pesquisa em que entramos no movimento de uma professora de um grupo de crianças entre 5 e 6 anos que estava trabalhando o reino animal. Acompanhamos os estudos sobre as formigas e a montagem de um formigueiro “vivo”. Pousamos nossa atenção nos movimentos de descobertas das crianças que criaram seus gestos de pouso em cada espécie de formiga que avistavam.

Ao pousarmos no território das formigas até então desconsideradas por nós, adultos, mas vibrando na zona de percepção das crianças em seus rastreios, nos aproximamos dos movimentos compartilhados pelas crianças e pela professora por meio de uma história chamada *Três formigas amigas*. A partir dessa obra, as crianças fizeram suas

próprias formigas de massa de modelar que foram usadas como personagens de um filme de animação criado com a técnica de *stop motion*<sup>4</sup> que nós produzimos com as crianças, intitulado *Formigas em ação*, disponível para acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=0vOoNw-K5XM>.

A ideia de criar a história do filme com as crianças ocorreu em busca de movimentarmos o nosso pensamento na produção de imagens inventivas impulsionadas pelo devir-criança de um tempo que dura. Não nos interessava apenas um estudo simplesmente biológico das formigas ou instrutivo sobre essa espécie, não negando tal importância, mas procuramos criar movimentos que nos levassem a outras possibilidades de pensamentos e de conhecimentos imprevisíveis.

Então, a cartografia de pesquisa percorria os desejos de conhecimentos e afetos das crianças, a potência de criação que se movia entre o plano de imanência e o plano de fabulação, nos quais se percebiam formigas que pegavam sol na praia, formigas que foram à cidade-fantasma, formigas que atacavam uma cobra... Para as crianças, as formigas tinham vida e podiam fazer o que quisessem. Bastava imaginar...

- Professora: Como podemos começar a história?
  - Criança1: Era uma vez... Várias formigas.
  - Professora: E o que elas estavam fazendo?
  - Criança1: Elas se encontraram e decidiram que seriam formigas aventureiras amigas.
  - Professora: Onde elas estavam?
  - Criança1: Na floresta!
  - Criança2: Já sei! Elas foram passear de louva-deus pela cidade.
  - Criança3: E outras formigas estavam na praia.
  - Professora: E o que elas estavam fazendo na praia?
  - Criança3: Coloca assim: "Hashtag nadavam"
  - #nadavam, #surfavam.
  - Professora: E agora? O que aconteceu? Precisamos continuar a história.
  - Criança4: Corriam o risco de serem atacadas por um tubarão.
  - Professora: E o que mais?
  - Criança5: As formigas gostam de açúcar.
  - Criança5: Aí elas tomaram um picolé de brigadeiro e sorvete.
- [...] (Diálogo entre professora e crianças para a composição do roteiro do filme de animação, Diário de campo, 2018).

---

4 O *stop motion* consiste em uma técnica de animação usada com recursos de uma máquina fotográfica — no caso da pesquisa, um celular — para capturar os movimentos realizados com os objetos em cena. Os objetos — as formigas, os animais e os brinquedos que apareceram na história — foram fotografados quadro a quadro.

A cartografia de pesquisa expande territórios e move nosso olhar atento para as coisas pequenas, desimportantes... Fascinantes.

Eu disse: **vim aqui só para falar de coisas miúdas**, as grandezas do ínfimo, não se inquiete. Manoel sorriu: **tenho doutorado em formigas**, sente-se. Sentei. Duas cadeiras na varanda de sua fazenda no Pantanal (CARRASCOZA, 2018, p. 7, grifo nosso).

O que fizemos a partir dos encontros com as crianças não era mais um reconhecimento habitual das coisas ou um movimento horizontal, banal e sem muito esforço, mas havia, na composição com as crianças, um reconhecimento atento, um movimento mais rico em detalhes (FERREIRA, 2015), que nos levou à fabulação.

Tecemos o conhecimento não mais pelo viés cientificista e mecânico, mas como o mais potente dos afetos (DELBONI, 2012). A potência dos movimentos de crianças e docentes está “[...] na invenção de possibilidades de se pensar/criar/produzir o conhecimento a partir daquilo que os afeta, e que torna possível se pensar a escola de uma outra forma que faça sentido e que tenha relação com a vida” (DELBONI, 2012, p. 60).

O resgate dessas imagens produzidas com as crianças nos fez perceber que o devir-criança nos deslocou já na escolha dos cenários e dos objetos que iriam aparecer na história. Haveria um formigueiro, uma floresta, folhas, comidas etc. Parecia bem óbvio, por se tratar de um filme com formigas, mas as crianças não seguem essa linearidade a que nós, adultos, já fomos condicionados. Então, um movimento outro se configurou.

As formigas saíram sim de um formigueiro, passaram também por uma floresta, mas lutaram com uma cobra e quem disse que elas não poderiam encontrar uma cidade-fantasma? Sim, e ainda fugiram para o mar assustadas em cima de um barco de folhas e, adivinha só? Encontraram uma sereia.

Por entre cenas de vida e de sonhos, as fabulações iam se compondo em meio às imagens habituais que nos cercavam. Corpo e espírito estavam entrelaçados, pois “[...] não há, pelo menos no homem, um estado puramente sensório-motor, assim como não há vida imaginativa sem um substrato de atividade vaga” (BERGSON, 2006, p. 197).



**Figura 1** – Formigas em ação entre parquinho e crianças e professores e imagens escola...

**Fonte:** Arquivo pessoal (2018).

De modo geral, as crianças cartografam a escola e a nós. Impulsionam movimentos e provocam a tessitura de rastreios inventivos, por meio da composição de um corpo coletivo que toca as intensidades dos movimentos e combina diferentes gestos de pouso naquilo que aguça os sentidos.

Praticamos um reconhecimento atento de pesquisa que se deu ao nos distanciarmos da ação prática habitual (BERGSON, 2006). Ele acontece quando somos capazes de fabular, de sonhar, de viver para além das práticas de sobrevivência.

A cartografia de pesquisa desenhava mapas de possibilidades de intervenção para além da ação pragmática de estudo, provocando a composição incessante do campo problemático ao qual éramos deslocadas, permitindo-nos viver a pesquisa para além do esperado, não mensurando resultados, mas possibilitando criar caminhos, conhecimentos, experiências do tempo de pesquisa-intervenção-educação.

Assim, para Kohan (2017, p. 13), “[...] é preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar”. Esse tempo-duração não pode ser

entendido no contexto linear das experiências vividas ao longo do tempo, mas na intensidade de um acontecimento que dura e perdura nos sentidos.

## O DEVIR-ALEGRIA NA COMPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO EM REDES

A cartografia das redes de afetos e saberes compartilhados nos levou a conhecer outros movimentos possíveis para se pensar a Educação. Ao nos aproximarmos dos cotidianos da Educação Infantil, passamos a compor diferentes imagens escola (RODRIGUES, 2015) nos encontros com crianças e professores e seus saberes-fazer. Mergulhamos nas práticas singulares e coletivas dos sujeitos que, embora imersos em forças políticas que tentam imobilizá-los, traçam linhas de fuga a todo o momento.

As imagens escola produzidas com os praticantes cotidianos se configuram como imagens errantes de pesquisa pelas quais se tecem cartografias escolares em meio aos processos curriculares, aos movimentos docentes, às experimentações pedagógicas, aos encontros com crianças, suas brincadeiras e suas produções de conhecimento, enfim, entre a banalidade vital do cotidiano escolar em suas redes de aprendizagens.

Surgem novas percepções, afecções, outras ações possíveis de composição da escola como lugar de alegria. As turmas chegam e vão modificando a paisagem cinza e vazia da quadra, acrescentando-lhe corpos, cores e vidas. Sorrisos, brincadeiras, alegrias, encontros de corpos que só se potencializam com a chegada de outros corpos. Imagens que obscurecem a inteligência obcecada por um ensino dogmático e que deixam à mostra as pulsações das vidas que percorrem a superfície da escola: o musicalizar, o bailar, sentir seu cheiro e gosto, poetizar o encontro e, no sentido de Foucault, torná-la uma obra de arte (RODRIGUES, 2015, p. 79).

Desse modo, compomos imagens errantes de escola ao nos entrelaçarmos aos movimentos de vidas que deslocaram nossos corpos na composição de um corpo coletivo pelo qual se envolve a pesquisa.

Entendemos que não somos um corpo vazio, estamos em relação plural com o mundo externo (CARVALHO, 2019). O que nos interessa é a experiência coletiva que produz sentidos em nosso corpo, “[...] já não se trata da experiência de um indivíduo, pois o mundo ‘vive’ em nosso corpo” (CARVALHO, 2019, p. 55), como na cartografia da conversação que segue:

Fomos a um passeio com as crianças para conhecer uma galeria de artes e a exposição da artista Nelma Guimarães. Quando chegamos à galeria, fomos recebidos por uma guia que nos encaminhou a sentar em uma roda para que fossem passada algumas orientações:

-Guia da galeria: O nome dessa artista que fez todas essas obras aqui é Nelma Guimarães. Quando ela estava produzindo as obras, ela retratou a vida dela. Ela pensou em obras que a gente não pode colocar as mãos e não pode pisar. Até mesmo eu que trabalho aqui não posso tocar.

-Criança1: E se tiver um lavador de micróbios?

-Guia da galeria: É, mas mesmo com a mão lisinha não pode pegar. Essas obras a Nelma fez homenageando a família dela, mostrando uma relação de afetividade com a mãe, com as irmãs,...

-Criança2: Eu vi a foto da família dela na entrada. É uma foto antiga, tá em preto e branco.

-Guia da galeria: Isso mesmo. Aqui dentro tem os objetos afetivos da artista. O que isso significa?

-Criança3: São os livros, os quadros, os pratos. Também tem ovos que ela pintou e um urso de pano...

-Guia da galeria: Isso. São os objetos que ela fez. E ali em cima, o que vocês estão vendo?

-Crianças: Coroas!

-Guia da galeria: O que ela usou para fazer as coroas?

-Criança4: Letras, enfeites, moedas, nomes dos coleguinhas...

-Guia da galeria: Nome de pessoas. E pra quem vocês acham que ela fez?

-Criança5: Pras irmãs! Tem sete coroas.

-Guia da galeria: Isso mesmo. Como eu disse são sete irmãs e tem uma coroa pra cada. E quem vocês acham que fez o desenho que tem naquele quadrinho?

-Criança6: Uma criança.

-Guia da galeria: Por que você acha que foi uma criança?

-Criança6: Porque crianças fazem assim. Adultos sabem fazer desenhos mais elaborados.

-Guia da galeria: Você acha que tem “cara” de desenho de criança?

-Criança6: Sim... (Diálogo entre a guia e as crianças durante a visita à galeria de artes; Diário de campo, 2018).

Constituímos um corpo coletivo pelos encontros que tecemos, pelas conversas compartilhadas, pelos filmes a que assistimos... Assim, como na exposição de arte de Nelma Guimarães, nomeada *Vou mostrando como sou e vou sendo como posso*, que conta com um mix de pinturas, objetos e imagens, nós somos compostos por um conjunto de memórias afetivas, de conhecimentos e de imagens que carregamos ao longo da vida.

De acordo com Carvalho (2009), mediante os estudos de Espinosa, nos cotidianos escolares vivenciamos bons e maus encontros que aumentam ou diminuem a nossa potência de agir. Escolhemos então formar um corpo coletivo de pesquisa com os encontros da Educação Infantil, pois, com esse espaço-tempo, nos lançamos aos afetos, às alegrias, às

tristezas, aos choros, ao calor, ao dançar dos corpos, à inventividade, aos movimentos de pensamento, que nos fazem acreditar que há muita vida sendo vivida e praticada na escola.

Entendemos, ainda com Carvalho (2019), que não há espaço incolor. Há um coletivo de forças que produz a escola a todo o momento. Antes mesmo de começar, a escola já está cheia (CORAZZA, 2012), cheia de modos de existência que a ocupam, de saberes que a diversificam e de diferentes linhas que atravessam os espaços-tempos escolares.

Nesse sentido, sabemos que, ao mesmo tempo que produzimos linhas flexíveis, estamos sujeitos também às linhas duras. Essas linhas, embora tentem nos imobilizar, nos desafiam a criar outras manobras para se pensar a infância, o conhecimento, os currículos, as docências, enfim as relações tecidas e compartilhadas com o território escolar.

Para Carvalho (2009), somos constituídos por linhas molares e moleculares que nos subjetivam em movimentos que, apesar de diferentes, não podem ser separados. A disciplina, o modelo e a obediência estão a todo tempo em conexão com os devires, a criatividade e os modos de existência dos sujeitos.

A partir da leitura de Deleuze e Guattari (1996), é possível notar que as linhas molares dizem respeito aos engessamentos, àquilo que aprisiona, às estagnações do pensamento pela incompreensão, pelo medo, pela angústia. As linhas moleculares dizem respeito à criatividade e à inventividade para além do pré-estabelecido, instigam, provocam e produzem outros movimentos. Esses autores apontam a possibilidade de movimentar-se pelas distintas dimensões, transitando em um nível macro — instituído, perceptível — e, em outro, micro — muitas vezes imperceptível.

Nesse sentido, para Carvalho (2008), o campo dos possíveis remete à compreensão de que indivíduos seriam feitos de linhas bem diversas. As linhas de segmentaridade — duras — são referentes aos papéis modelados, tais como família, escola, consumo etc. Juntamente com essas linhas duras, há as linhas moleculares, bem mais flexíveis, e ainda as linhas de fuga, que nos conduzem numa direção não previsível. No entanto, essas linhas existenciais são entrelaçadas e intercambiantes (CARVALHO, 2019).

Acreditamos ainda que poder e saber são dependentes e que “[...] em toda relação de espaço, de saberes, de mídia, de sujeitos, há uma relação de poder” (CARVALHO, 2019, p. 53). O poder não é central e fixo, mas se configura entre as práticas cotidianas, dentro dos processos curriculares, das práticas pedagógicas, dos conteúdos etc.

Essa “microfísica do poder” (CARVALHO, 2019) que atua nos cotidianos escolares dita as regras, as maneiras de ser, fazer e pensar a Educação. Determina os sujeitos, o

conhecimento, o que deve ser feito, de que modo fazer e o tempo dispensado para tal ação, visto que o tempo é algo que não se pode “perder”.

Portanto, nossos “[...] corpos são como forças em relação com outras forças que irão afetar-se e modificar-se a cada relação” (CARVALHO, 2019, p. 54). Estamos entre as forças molares, mas também compomos movimentos moleculares de resistência e assim vamos nos constituindo no que somos a cada dia, a cada encontro, a cada afeto experienciado. Podemos notar essa resistência na composição do conhecimento em redes de conversações:

Após assistirmos ao filme de animação *A Abelha Maya - A Bela Adormecida*, algumas problematizações apareceram:

Criança1: A abelha Rainha não acreditou que a abelha Maya ia conseguir ajudar na Grande Colheita.

Pesquisadora: Por quê?

Criança1: Porque só as abelhas mais experientes conseguem.

Pesquisadora: E o que aconteceu?

Criança2: O amigo dela (Willy) não queria ir, então ele tirou um cochilo. Mas a Maya foi mesmo assim. Primeiro ela errou tudo e depois consertou.

Pesquisadora: Ela tentou né?

Criança2: Sim. Mas, ela fez todo mundo adormecer sem querer.

Criança3: Aí ela teve que fazer sozinha, mas apareceram alguns insetos para ajudar.

Criança4: A borboleta! O grilo!

Criança5: A formiga!

Pesquisadora: E todos eles trabalhavam do mesmo modo?

Crianças: Não!

Criança6: Cada inseto trabalhou de um jeito. A minhoca foi rastejando.

Criança7: A borboleta foi voando...

Criança8: E também teve o exército de formigas que chegou para ajudar.

Criança9: As formigas são as mais sábias.

Pesquisadora: Olha que legal, os insetos se organizaram para conseguir ajudar, são unidos.

Criança10: Aí a abelha conseguiu porque todo mundo ajudou.

Pesquisadora: E se a gente pensar... Assim como no filme, os insetos eram diferentes uns dos outros. E nós? Somos todos iguais?

Crianças: Não! Cada um é diferente.

Criança10: É, mas juntos colheram todo o néctar.

Criança11: A Maya teve coragem para fazer isso.

Criança12: E a outra abelha estava dormindo, o Willy.

Criança13: Ele era a Bela Adormecida!

Criança12: Não era... A Bela Adormecida é menina.

Pesquisadora: Só pode ser uma menina?

Criança13: Não...

Pesquisadora: Por que será que o filme chama A Bela Adormecida?

Criança12: Porque todo mundo dormiu no jardim. Foi o pólen da flor que fez dormir.

Criança14: Mas, tia... Se a gente comer comida do chão assim a gente fica com micróbio na barriga (Diálogo entre pesquisadora e crianças. Diário de campo, 2018).

Como pesquisadoras cartógrafas, interessa-nos apostar no devir-alegria (CARVALHO, 2019) que emerge entre os encontros com os praticantes cotidianos. Acreditamos que a “[...] alegria, como prática de intensificação do sensível, possibilita a construção do plano de imanência do corpo: plano de experimentação corpórea aberta aos devires, num exercício ético de construção de si” (CARVALHO, 2019, p. 59).

Dessa forma, o desejo de pesquisa se voltava para os movimentos intensivos que compõem uma imagem outra de sujeito, de currículo, de conhecimento, de infância, de docência... Uma imagem flexível, dinâmica “[...] e por isso mesmo potente: está aberta a ser constantemente refeita de forma imprevisível” (LOPES, 2013, p. 21).

A aposta no conhecimento tecido nas redes de afetos entre os praticantes se deu como uma possibilidade de resistirmos às padronizações e ao poder dominante, pois estamos abertos, por meio do devir-alegria, aos fluxos, à construção do sensível e às experimentações. Por meio dos encontros, tocamos os lugares e fomos tocados por eles. Não éramos mais um corpo apenas, mas uma multidão de corpos que se configuraram em corpos coletivos na composição de afetos que deram vida à pesquisa.

Desse modo, procuramos ampliar o horizonte de nosso olhar (ROLNIK, 2018) para a complexidade do mundo em que vivemos, compreendendo que, ao driblar o poder dominador, há um “corpo-vibrátil” ou “corpo-pulsional” (ROLNIK, 2018) que se constitui e se orienta por uma “prolífica vida, vida singular, uma vida” (ROLNIK, 2018, p. 65).

## **CONCLUINDO... POR UM CONHECIMENTO VERTIDO EM AFETO**

Em consonância a nosso campo problemático que procura questionar o pensamento dogmático que petrifica a construção do conhecimento em saberes comuns unificados, lançamos a tentativa de verter esse pensamento em imagens errantes de pesquisa ao apostar no conhecimento como o mais potente dos afetos.

O nosso olhar esteve atento para as composições de imagens escolas produzidas pelo tempo-duração de crianças e docentes movidos pela intensidade de suas redes de afetos. Buscamos, como as crianças, dilatar nossas memórias e possibilitar um afrouxamento no nosso mecanismo arbitrário, habitual e puramente sensorio-motor. Esse

movimento permitiu nos distanciarmos da ação prática e mecânica da vida para que pudéssemos atualizar em nós lembranças inúteis (BERGSON, 2006) que jorram no tempo.

As lembranças habituais e inúteis nos compõem em nossos impulsos vitais e criativos (BERGSON, 2006). Nossos corpos agem em prol de uma sobrevivência, mas também são capazes de criar, subverter a ordem natural linear e embarcar na ordem da duração.

De modo geral, praticamos nos cotidianos escolares aquilo que é solicitado — o habitual — por meio de mecanismos de poder que nos modelam, mas há também em nossas escolas a constituição de um corpo coletivo em devir que busca a todo o momento deslocar essa lógica reprodutiva por meio de acontecimentos inventivos.

Assim, esse processo cartográfico de pesquisa se configurou tanto em um tempo habitual-cronológico quanto em um tempo-duração movido por intensidades que envolveram nossos corpos no encontro com crianças, docentes e conhecimentos que dispararam imagens reais e virtuais em composição com as imagens escola.

Por fim, cabe ressaltar que importaram para esta cartografia de pesquisa as composições em redes. Redes de afetos, afecções e devires-alegre. Redes coletivas em que compartilhamos saberes, vivências, conhecimentos, gestos, conversas, indignações, angústias... que produzem sentidos e tocam os corpos.

Não serei o poeta de um mundo caduco. / Também não cantarei o mundo futuro. / Estou preso à vida e olho meus companheiros. / Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças. / Entre eles, considero a enorme realidade. / O presente é tão grande, não nos afastemos. / Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas (ANDRADE, 2008).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas. *In*: ANDRADE, Carlos de Andrade. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 80.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Gustavo. Simondon e infância: outros possíveis para a educação infantil. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 185-208.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Coimbra: Edições 70, 2001.

CARRASCOZA, João Anzanello. Um encontro (para se guardar) com Manoel. *In*: BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017. p. 7-9.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**, Campinas: UNICAMP, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisas no/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii; 2008. p. 121-136.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; LEITE, César Donizetti Pereira. Inventividade nas imagens errantes: micropolítica estética e devir-infância. *In*: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. v. 1. p. 397-410.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012.

DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Movimentos de corpos de alunos(as) que vibram na criação do conhecimento como mais potente dos afetos. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 49-62.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pal Pélbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognição**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. esp., p. 67-75, 2012.

FERREIRA, Amauri. **Introdução à Filosofia de Bergson.**: São Paulo: Editora Yellow Cat Books, 2015.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KOHAN, Walter Omar. A devolver (o tempo d)a infância à escola (prefácio). *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 11-14.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n 39, p. 7-23, 2013.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 135-156.

**Revisores de línguas e ABNT/APA:** *Virgínia Coeli Passos de Albuquerque*

**Submetido em 18/07/2019**

**Aprovado em 07/01/2021**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)