



UFRR

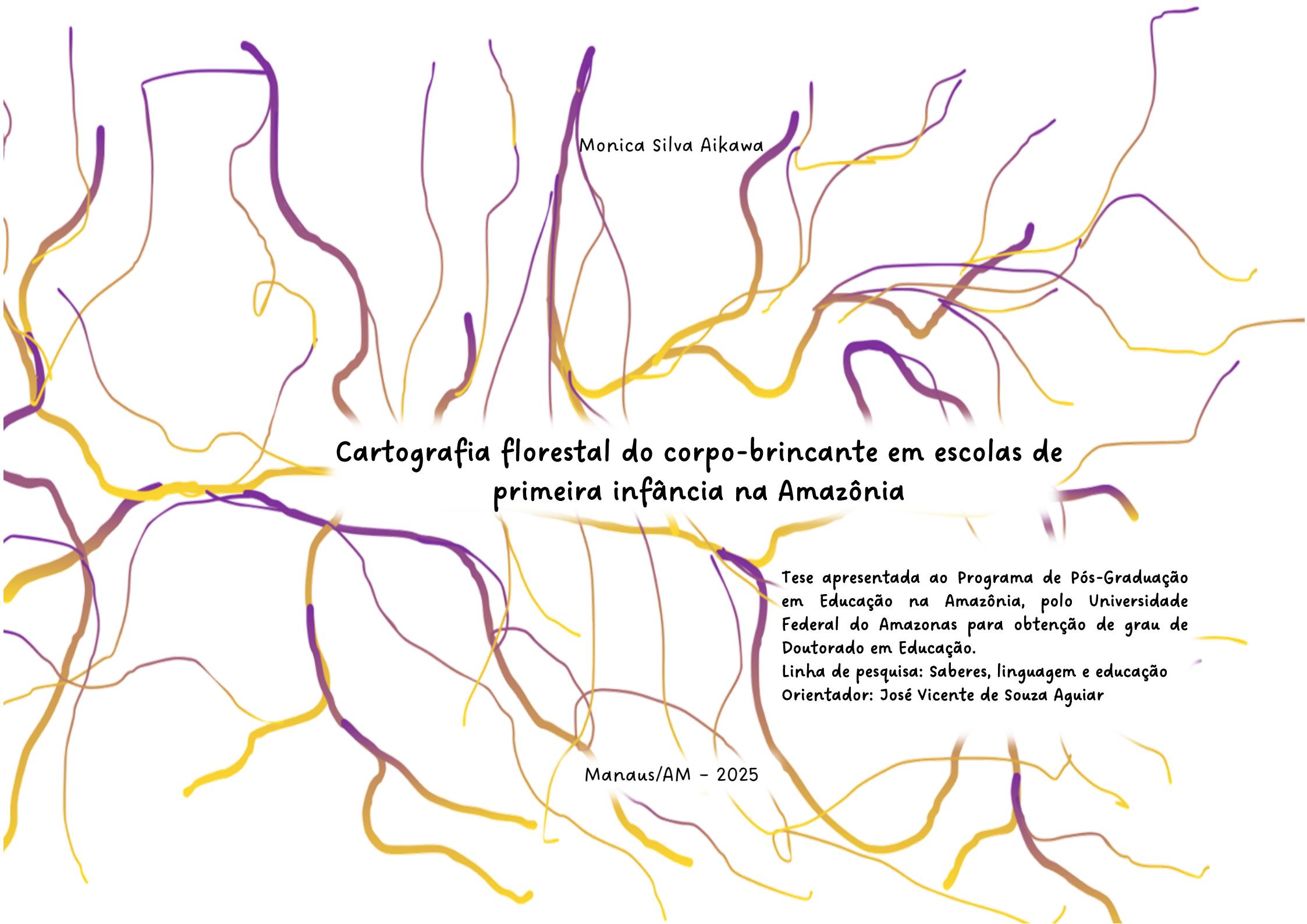


Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA
Associação Plena em Rede - EDUCANORTE
Polo Manaus: Universidade Federal do Amazonas

Cartografia florestal do corpo-brincante em escolas de primeira infância na Amazônia

Monica Silva Aikawa

Mandus/AM
2025



Cartografia florestal do corpo-brincante em escolas de primeira infância na Amazônia

Mandus/AM - 2025

Monica Silva Aikawa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação na Amazônia, polo Universidade
Federal do Amazonas para obtenção de grau de
Doutorado em Educação.
Linha de pesquisa: Saberes, linguagem e educação
Orientador: José Vicente de Souza Aguiar

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A291c Aikawa, Monica Silva

Cartografia florestal do corpo-brincante em escolas de primeira infância na Amazônia / Monica Silva Aikawa. - 2025.

120 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): José Vicente de Souza Aguiar.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas,

Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Manaus,
2025.

1. Infância(s) Amazônica(s). 2. Corpo-brincante. 3. Educação Infantil. 4. Cartografia florestal. 5. Docências. I. Aguiar, José Vicente de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. III. Título

Monica Silva Aikawa

Cartografia florestal do corpo-brincante em escolas de primeira infância na Amazônia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede – EDUCANORTE, polo Manaus/ Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Área de concentração: Educação, Linha de pesquisa 3: Saberes, linguagem e educação, como requisito final para obtenção de grau de Doutorado em Educação, sob orientação do professor Dr. José Vicente de Souza Aguiar.

Aprovação em 04 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

MEMBROS TITULARES

Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar (Orientador/Presidente) – Universidade do Estado do Amazonas – UEA/PGEDA
Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa (Membro Interno) – Universidade Federal do Pará – UFPA/PGEDA
Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira (Membro Interno) – Universidade do Estado do Amazonas – UEA/PGEDA
Profa. Dra. Mônica de Oliveira Costa (Membro Externo) – Universidade do Estado do Amazonas – UEA/PPGEC
Profa. Dra. Caroline Barroncas de Oliveira (Membro Externo) – Universidade do Estado do Amazonas – UEA/PPGEC

MEMBROS SUPLENTES

Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa (Membro Interno) – Universidade do Estado do Amazonas – UEA/PGEDA
Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho (Membro Externo) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU/PPGED

Manaus/AM
2025



Agradecimentos...

... ou alguns dos encantamentos no entre da tese com gentes, entes e habitações...

No floresteio de uma pesquisa-vida que resulta temporariamente nessa tese-ensaio, "Cartografia florestal do corpo-brincante em escolas de primeira infância na Amazônia", foram muitas coisas e gentes, em existências multiespécies que podem ser tsingandas, como ditas na escrita, assim como fantasiadas corazzeanamente na imersão de um feminino amazônida que educa em Amazônia(s) próprias com as infâncias.

Com elas esse corpo-brincante fui eu, foram outras e outros, tantos e tantas, gentes, entes e habitações, em docências, pesquisas, vidas...

Durante um tempo, na tese, o corpo-brincante foi cadeira e computador, o corpo virou objeto...

Quadril e pernas foram cadeira; braços e mãos foram teclas e mouse...

A cabeça aconteceu como livros, artigos, e-books e telas.

Também foi só, um só diferente, que já estava capturado com coletivos terrenos e divinos...

Estava habitado de uma fé em um Deus trino e uno... E em guia maternal de Maria...

Estava habitado em flores-almas de pai e mãe.

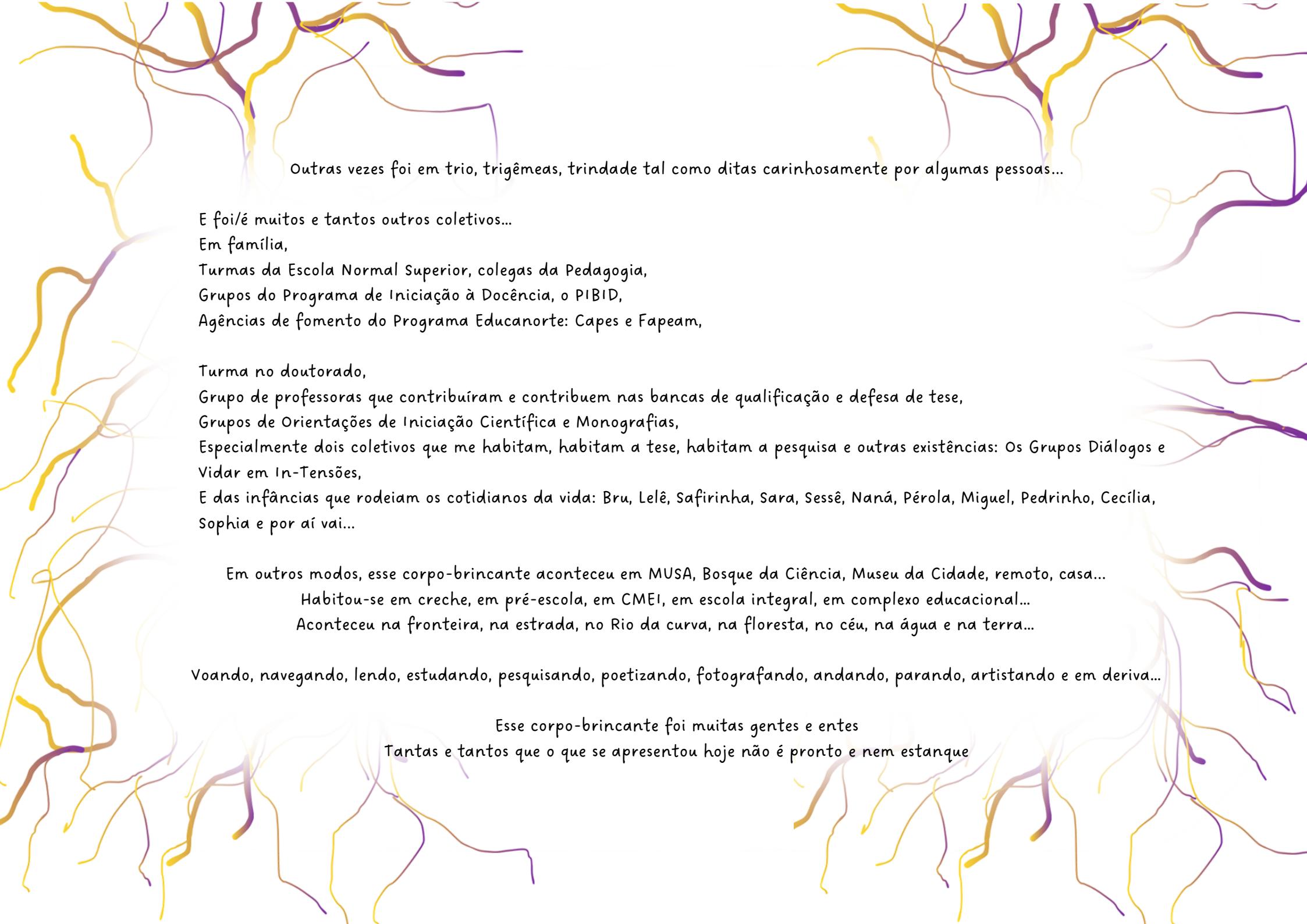
Esse corpo-brincante também foi parede

Que o protegeram de serenos, chuvas, insolação, paredes-abrigo.

Às vezes separaram de gentes, paredes-isolamento... Mas os coletivos já estavam nele.

O corpo-brincante também esteve par:

- Em casal com meu amor
- Em amizades, com minha prima e sobrinhas, minhas gêmeas,
- E em orientação do ser-rio Vicente



Outras vezes foi em trio, trigêmeas, trindade tal como ditas carinhosamente por algumas pessoas...

E foi/é muitos e tantos outros coletivos...

Em família,

Turmas da Escola Normal Superior, colegas da Pedagogia,

Grupos do Programa de Iniciação à Docência, o PIBID,

Agências de fomento do Programa Educanorte: Capes e Fapeam,

Turma no doutorado,

Grupo de professoras que contribuíram e contribuem nas bancas de qualificação e defesa de tese,

Grupos de Orientações de Iniciação Científica e Monografias,

Especialmente dois coletivos que me habitam, habitam a tese, habitam a pesquisa e outras existências: Os Grupos Diálogos e Vidar em In-Tensões,

E das infâncias que rodeiam os cotidianos da vida: Bru, Lelê, Safirinha, Sara, Sessê, Naná, Pérola, Miguel, Pedrinho, Cecília, Sophia e por aí vai...

Em outros modos, esse corpo-brincante aconteceu em MUSA, Bosque da Ciência, Museu da Cidade, remoto, casa...

Habitou-se em creche, em pré-escola, em CMEI, em escola integral, em complexo educacional...

Aconteceu na fronteira, na estrada, no Rio da curva, na floresta, no céu, na água e na terra...

Voando, navegando, lendo, estudando, pesquisando, poetizando, fotografando, andando, parando, artistando e em deriva...

Esse corpo-brincante foi muitas gentes e entes

Tantas e tantos que o que se apresentou hoje não é pronto e nem estanque

FLUI
FOGE
CARTOGRAFA
ENTRELAÇA-SE
SEMENTEIA-SE
FLORESTEIA-SE

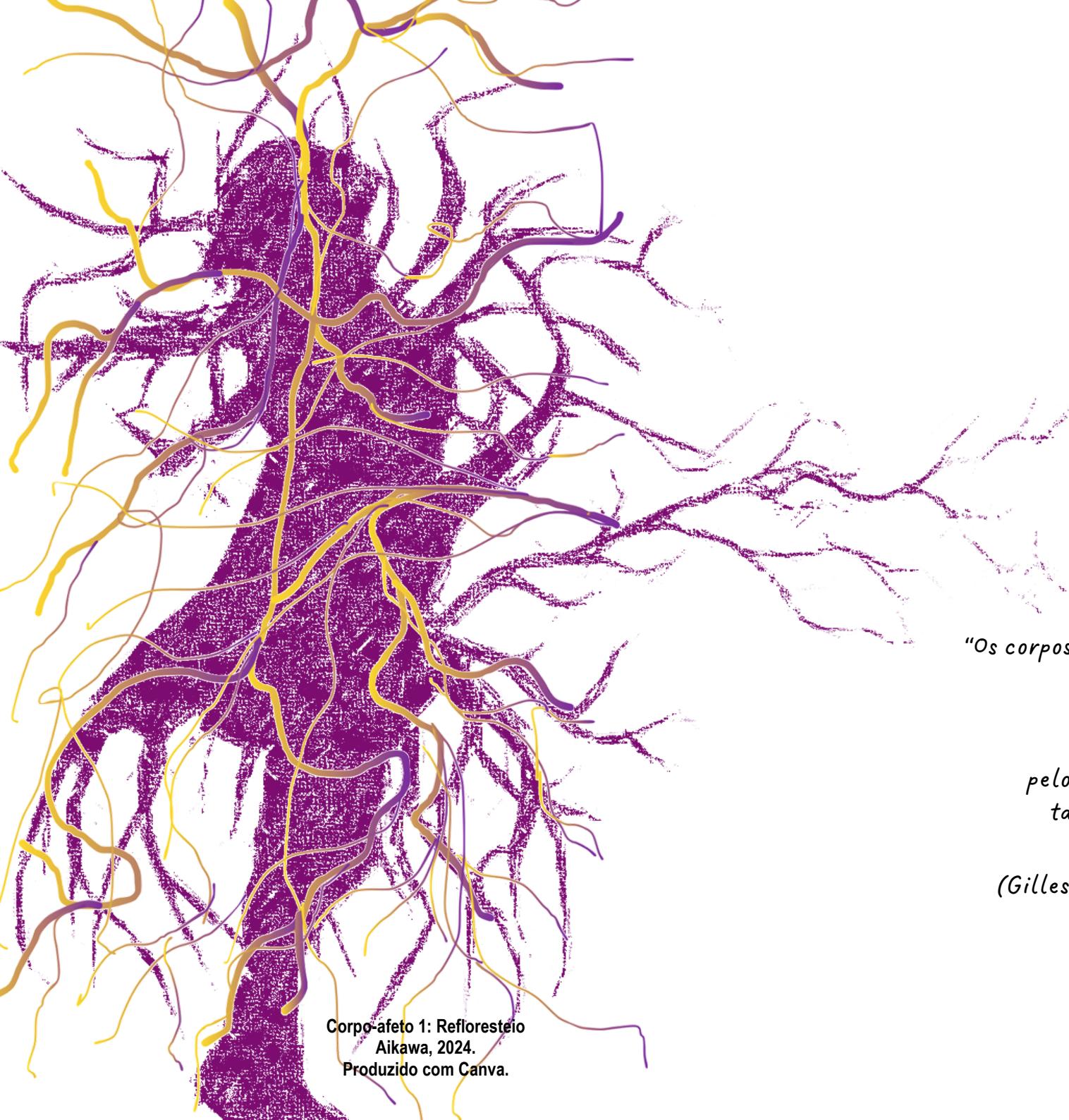
Esse corpo segue brincando em floresteios...

E especialmente na manhã de 04/12/2025,
acontece nessa cartografia de docências com infâncias que se fecha em abertura com essa (des)tese.

Floresteia-se em gratidão com todas essas gentes e habitações,
esta tese é desse coletivo, de toda essa vida em suas afirmações singulares e múltiplas.

Gratidão!





Corpo-afeto 1: Reflorestamento
Aikawa, 2024.
Produzido com Canva.

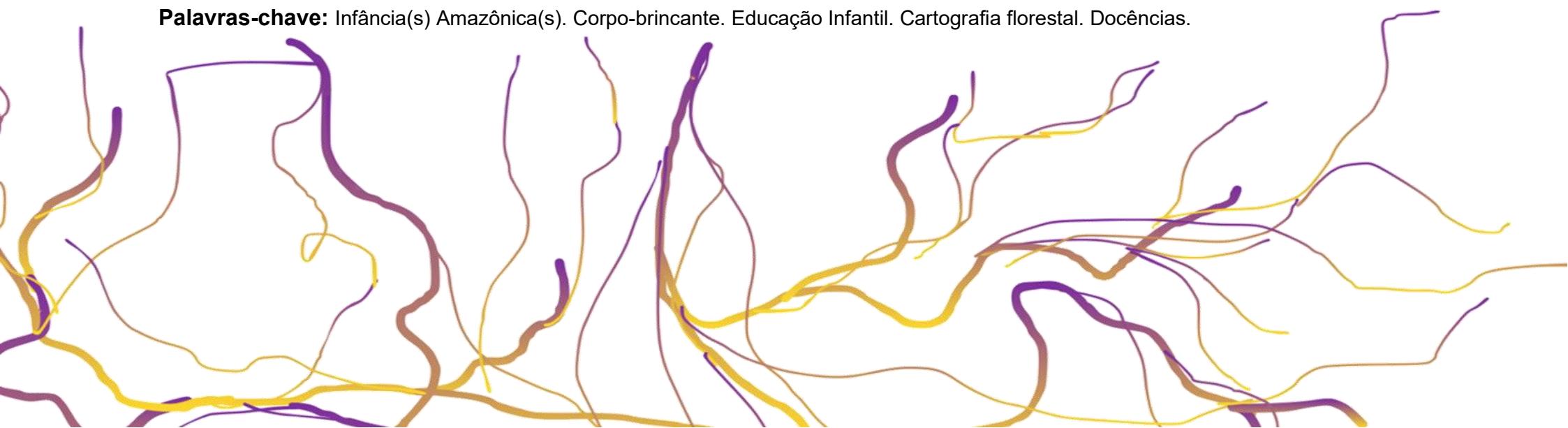
*"Os corpos não se definem por seu gênero
ou sua espécie,
por seus órgãos e funções,
mas por aquilo que podem,
pelos afetos dos quais são capazes,
tanto na paixão quanto na ação"*

(Gilles Deleuze e Claire Parnet, 1998)

Resumo

Com ramificações do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), especialmente da Linha de Pesquisa 3 – Saberes, Linguagem e Educação, esse texto de tese intitula-se *Cartografia florestal do corpo-brincante em escolas de primeira infância na Amazônia*. Mobiliza-se em duplas-capturas com crianças e docências, com a questão: de que modo(s) o corpo-brincante (des)monta o território educativo de primeira infância na vida de escolas da(s) infância(s) por modos outros mais ligados à Vida em diversos lugares em Manaus, em invenções de uma cartografia florestal, diante de arranjos de potências infantes? Emergindo o objetivo de cartografar o corpo-brincante no território educativo de primeira infância na Educação Infantil por modos outros mais ligados à Vida em diversos lugares dessa cidade da Amazônia, por movimentos inventados de uma cartografia florestal, em arranjos incapturáveis das infâncias em potências. Entre os conceitos, elegemos o corpo como uma apostila de resistência ao poder, corpo sem órgãos enquanto experimentação e aberto para intensidades, corpo-infância como sensitividade e expressão, corpo-brincante em encontros com infância(s) e devir, entendendo a(s) infância(s) como territórios constituídos nas margens, dobras, fissuras, que desarticula o aparelho prescrito pelo poder. Deleuze, Foucault, Nietzsche, Corazza, Rolnik, Woolf, Manoel de Barros, entre outros/as, são intercessores/as dos treinamentos teórico-metodológicos e de vida. Os brotos metodológicos se alimentam de uma cartografia florestal (inventada com Deleuze, Guattari e Rolnik) de territórios educativos de e com a primeira infância na(s) Amazônia(s), o florescimento de ensaio enquanto manifesto de investigações autênticas, possíveis pelo viés da Filosofia da Diferença. Ervas daninhas que nascem em frestas, rascunhos que não denotam conclusões, literatura e poesia constituem este texto em pretensões alineares, não hierárquicas, desnaturalizantes em experimentação com o corpo-brincante. Os resultados e as conclusões estão no plano dos encontros com infâncias e docências em devir, com esse corpo-brincante produzido e em produção de outros de si. E com ele, cartografamos infâncias inventadas, envolvemo-nos com o criançar, traçados do corpo criança e outras existências viventes nos territórios educativos de primeira infância, especialmente em Educação Infantil manauara em suas habitações de docências amazônicas próprias, por entre os ínfimos de tratados gerais das grandezas do corpo-brincante, montagens fotográficas e um invencionário infante.

Palavras-chave: Infância(s) Amazônica(s). Corpo-brincante. Educação Infantil. Cartografia florestal. Docências.



Resumen

Con ramificaciones del Programa de Posgrado en Educación en la Amazonía (PGEDA), en Asociación Plena en Red (EDUCANORTE), especialmente de la Línea de Investigación 3 – Saberes, Lenguaje y Educación, este texto de tesis se titula *Cartografía forestal del cuerpo-jugante en escuelas de primera infancia en la Amazonía*. Se moviliza en dobles-capturas con niños y docencias, con la pregunta: ¿de qué modo(s) el cuerpo-jugante (des)monta el territorio educativo de primera infancia en la vida de escuelas de la(s) infancia(s) por modos otros más vinculados a la Vida en diversos lugares de Manaus, en invenciones de una cartografía forestal, ante arreglos de potencias infantiles? Emerge el objetivo de cartografiar el cuerpo-jugante en el territorio educativo de primera infancia en Educación Infantil por modos otros más vinculados a la vida en diversos lugares de la de esta ciudad en la Amazonía, por movimientos inventados de una cartografía forestal, ante arreglos incapturables de las infancias en potencias. Entre los conceptos, elegimos el cuerpo como una apuesta de resistencia al poder, el cuerpo sin órganos en tanto experimentación y abierto a las intensidades, el cuerpo-infancia como sensitividad y expresión, el cuerpo-jugante en encuentros con infancia(s) y devenir, entendiendo la(s) infancia(s) como territorios constituidos en los márgenes, pliegues e fisuras, que desarticula el aparato prescrito por el poder. Deleuze, Foucault, Nietzsche, Corazza, Rolnik, Woolf, Manoel de Barros, entre otros/as, son intercesores/as de los entrelazados teórico-metodológicos y de vida. Los brotes metodológicos se alimentan de una cartografía forestal (inventada con Deleuze, Guattari y Rolnik) de territorios educativos de y con la primera infancia en la(s) Amazonia(s), el florecimiento del ensayo en tanto manifiesto de investigaciones auténticas, posibles por el sesgo de la Filosofía de la Diferencia. Hierbas malas que nacen en las grietas, borradores que no denotan conclusiones, literatura y poesía constituyen este texto en pretensiones alineales, no jerárquicas e desnaturizantes en experimentación con el cuerpo-jugante. Los resultados y las conclusiones se sitúan en el plano de los encuentros con infancias y docencias en devenir, con ese cuerpo-jugante producido y en producción de otros de sí. Y con él, cartografiamos infancias inventadas, nos involucramos con el niñear, trazados del cuerpo niño y otras existencias vivientes en los territorios educativos de primera infancia, especialmente en la Educación Infantil de Manaus en sus habitaciones de docencias amazónicas propias, entre los ínfimos de tratados generales de las grandes del cuerpo-jugante, montajes fotográficos y un invencionario infantil.

Palabras clave: Infancia(s) Amazónica(s). Cuerpo-jugante. Educación Infantil. Cartografía forestal. Docencias.



Abstract

With ramifications from the Graduate Program in Education in the Amazon (PGEDA), in Full Network Association (EDUCANORTE), especially within Research Line 3 – Knowledge, Language and Education, this thesis is entitled *Forest cartography of the playful body in early childhood schools in the Amazon*. It mobilizes in double-captures with children and teachers, with the question: in what way(s) does the playful body (de)construct the early childhood educational territory in the life of preschools through other modes more connected to Life in various places in Manaus, in inventions from a forest cartography, in the face of arrangements of infantile powers? The goal emerged to map the playful body in the educational territory in Early Childhood Education through other means more connected to Life in diverse places from this city in the Amazon, in movements invented from a forest cartography, in the uncapturable arrangements of childhoods in potential. Among the concepts, we chose the body as a form of resistance to power, the body without organs as experimentation and openness to intensities, the body-childhood as sensitivity and expression, the body-player in encounters with childhood(s) and becoming, understanding childhood(s) as territories constituted on the margins, folds, fissures, which disarticulate the apparatus prescribed by power. Deleuze, Foucault, Nietzsche, Corazza, Rolnik, Woolf, Manoel de Barros, among others, are intermediaries between theoretical-methodological and life-related interstices. Methodological sprouts feed on a forest cartography (invented by Deleuze, Guattari, and Rolnik) from educational territories of and with early childhood in the Amazon(s), the flourishing of essays as a manifesto of authentic investigations, made possible by the bias of the Philosophy of Difference. Weeds that grow in gaps, drafts that do not denote conclusions, literature, and poetry constitute this text in non-linear, non-hierarchical, denaturalizing pretensions in experimentation with the playful body. The results and conclusions are in the field of encounters with childhoods and teachings in the making, with this playful body produced and in production by others of itself. We use it to map invented childhoods, engage with childhood, trace the child's body, and other living existences in early childhood educational territories, especially in Manaus Early Childhood Education in its own Amazonian teaching environments, among the minutiae of general treatises on the greatness of the playful body, photographic montages, and an infantile inventory.

Key words: Amazonian childhood(s). Playful body. Early childhood education. Forest cartography. Teaching.



SUMÁRIO

I ESTAQUIA, MAS HÁ QUEM CHAME DE INTRODUÇÃO:	12
.Olhos.....	13
Uma espécie de memorial de olhares ou apenas um pretexto ..	14
Prólogo	21
II MAPA METODOLÓGICO OU UMA CARTOGRAFIA FLORESTAL:29	
.Raízes.....	29
.Mapa.	30
Sobre árvores, raízes e erva daninha com o corpo-brincante..	35
Raízes e árvores.....	39
<i>Enraizamento de corpos.....</i>	44
<i>Filosofia da Diferença, rizoma, erva</i>	49
III MAPEANDO O CORPO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	64
.Cabeça.....	65
.Corpo.....	66
.Corpo-brincante em pesquisas.	69
.Corpo em escolas de Educação Infantil.....	72
IV CARTOGRAFIA FLORESTAL COM O CORPO-BRINCANTE.....	70
.Ínfimos.	80
~ Tratado Geral das Grandezas do Corpo-Brincante ~	80
.Fotografias-Corpo.....	94
.Invencionário Infante.	108
CONSIDERAÇÕES OU PERGUNTAS PARA/COM CORPOS-BRINCANTES OUTROS.....	114
REFERÊNCIAS	117





ESTAQUIA,

MAS HÁ QUEM CHAME
DE INTRODUÇÃO

I ESTAQUIA, MAS HÁ QUEM CHAME DE INTRODUÇÃO:

.Olhos.

Órgãos do corpo dos animais, responsáveis por sua visão. Olhos com lentes, íris e retinas, olhos compostos de libélulas e moscas. Olhos com visão noturna de caçadores, visão olfativa dos cachorros, visão em 360° de águias, por ecolocalização como de cetáceos.

Os das plantas são em todo seu corpo, detectam a luz e a seguem. Enxergam por fototropismo.

...

São a janelas da alma.

...

Fabricam lentes e inventam modos de ver.

...

Crianças possuem olhos de libélulas, águias, botos e plantas. Transveem com facilidade.

13

Lições de Rômulo Quiroga

[...]

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

Isto seja:

Deus deu a forma. Os artistas desformam.

É preciso desformar o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades.

(Manoel de Barros, 2016, p. 55)

Com ramificações do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), especialmente da Linha de Pesquisa 3 – Saberes, Linguagem e Educação –, o projeto de pesquisa apresentado inicialmente intitulou-se *Ensaio(s) sobre corpo-brincante e escolas de primeira infância*. E entre suas mudanças e mobilizações florestais, transmuta-se neste texto para tese intitulada *Cartografia florestal do corpo-brincante em escolas de primeira infância*, que se mobiliza em duplas-capturas com crianças, docências e escolas de Educação Infantil de Manaus.

E se o corpo não se define por seu gênero e sim por suas afecções (Deleuze; Parnet, 1998), o corpo-brincante assim também se produz.

Aqui demonstramos um pouco dessa produção doutoral em estaquia com a Filosofia da Diferença em alinhamento com nossa preocupação de pesquisa: infâncias manauaras nas escolas locais e suas docências.

Uma espécie de memorial de olhares ou apenas um pretexto

Inicialmente vê-se a professora, a pesquisadora, a exploradora dessa etapa formativa de doutoramento. Olha para si, olha para traz, olha para os lados, olha para o pretexto dessa escritura, já que a introdução traz questões voltadas à pesquisa que se realiza dentro das estruturas acadêmicas.

Epimeléia heautou
é o cuidado de si mesmo,
o fato de ocupar-se consigo,
de preocupar-se consigo

(Foucault, 2010, p. 4)

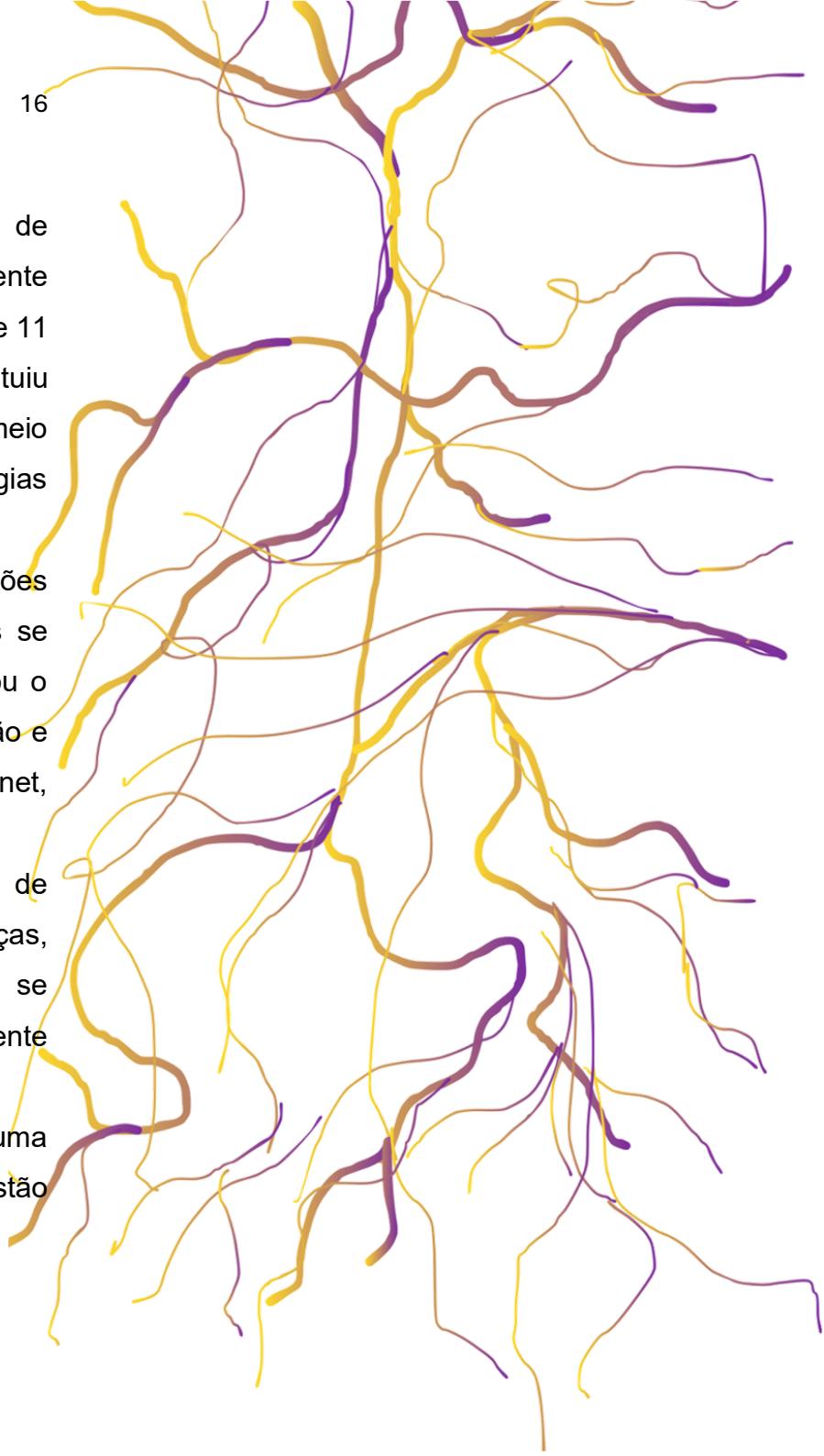
Comecemos com um pequeno contexto de meu vivido em Educação Infantil – EI – ou sobre o modo sentido na rede de ensino... Lá há muitos afazeres... Afazeres estes que circundam entre produção de lembrancinhas, ensaio de culminâncias, elaboração de fantasias de personagens “infantis”, ornamentação tematizada da sala-referência, organização de festinhas de datas comemorativas diversas e respostas a campanhas das Secretarias de Educação (Outubro Rosa, Maio Amarelo, combate ao abuso e à exploração sexual infantil, agenda ambiental etc.). Entre outras questões, há as inúmeras documentações: diário, caderno de registro, *check list*, fichas de plano anual, mensal, semanal, parecer individual, ficha de rendimento e mais fichas de “acompanhamento”. A vida nessa estrutura é escrutinada com vista a conhecer os corpos-crianças e orientar as ações sobre eles que visem rendimentos pedagógicos. E tal como dizem que a escola é retrato da sociedade, ela acaba por admitir em seus atos a lógica da sociedade do desempenho, na qual o projeto, a iniciativa e a motivação são vetores para a premissa de formação de um sujeito rápido, produtivo, proativo e disciplinado (Han, 2015).

Vê-se a EI invadida pela pressa quanto ao desenvolvimento de trabalhos com leitura e escrita, pautada em um discurso orientado pela métrica da qualidade educacional, competitividade, sucesso, melhor desempenho e classificação nos dados educacionais. Com o sujeito do desempenho entregue ao excesso de

Atual e virtual

“Não há objeto puramente atual. Todo atual se envolve de uma névoa de imagens virtuais. Tal névoa se eleva de circuitos coexistentes mais ou menos extensos, sobre os quais as imagens virtuais se distribuem e correm”.

(Deleuze; Parnet, 1998, p. 173)

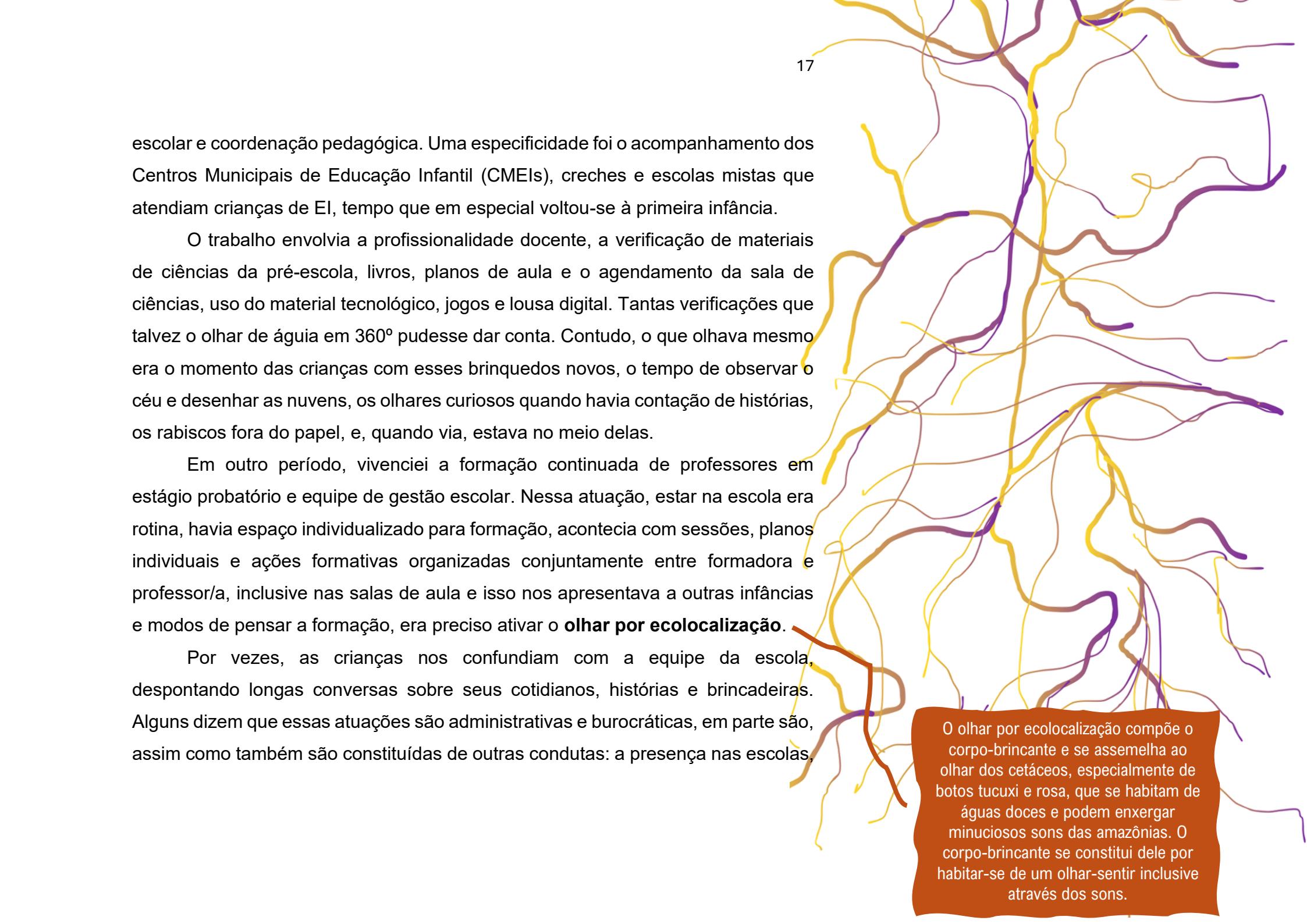


tarefas, aglutinado a autorresponsabilidade e autoexploração, numa vida de rendimento (Han, 2015). Imagina-se o quanto isso se adensa com a recentemente revogada Política Nacional de Alfabetização instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril 2019 e com o atual Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Qual o espaço da criança em meio a esses afazeres? O que se entende da primeira infância quando as pedagogias priorizam essas questões? Que infâncias existem e resistem?

Olhar as infâncias agita e produz ocupações de outras memórias, situações vividas em minha trajetória professoral na Educação Básica; vários planos se sobrepõem, círculos de memórias se instalam e atualizam. A escritura agitou o pensar-sentir e a impregnou de saudosismo desse tempo-espacó de educação e vestiu-se de um passado-presente em suas imagens virtuais (Deleuze; Parnet, 1998).

No professorar esse corpo-memória impedia que aquela pedagogia de domínio tomasse conta de tudo e o olhar forçava-se a estar voltado às crianças, elas eram/são o motivo, pretexto do professorar... professorar esse que se movimentou na docência, coordenação pedagógica, formação continuada docente e assessoramento pedagógico.

No momento do assessoramento pedagógico em EI, no trabalho em uma Divisão Distrital Zonal da cidade de Manaus, envolvia-me com o apoio à gestão

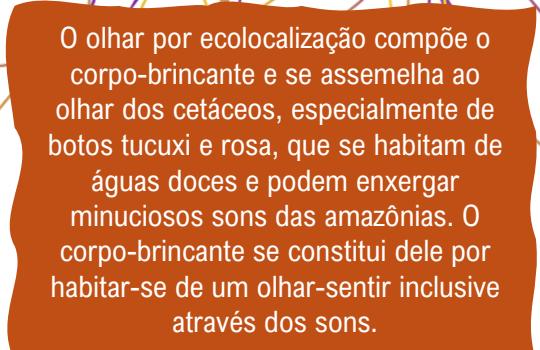


escolar e coordenação pedagógica. Uma especificidade foi o acompanhamento dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), creches e escolas mistas que atendiam crianças de EI, tempo que em especial voltou-se à primeira infância.

O trabalho envolvia a profissionalidade docente, a verificação de materiais de ciências da pré-escola, livros, planos de aula e o agendamento da sala de ciências, uso do material tecnológico, jogos e lousa digital. Tantas verificações que talvez o olhar de águia em 360º pudesse dar conta. Contudo, o que olhava mesmo era o momento das crianças com esses brinquedos novos, o tempo de observar o céu e desenhar as nuvens, os olhares curiosos quando havia contação de histórias, os rabiscos fora do papel, e, quando via, estava no meio delas.

Em outro período, vivenciei a formação continuada de professores em estágio probatório e equipe de gestão escolar. Nessa atuação, estar na escola era rotina, havia espaço individualizado para formação, acontecia com sessões, planos individuais e ações formativas organizadas conjuntamente entre formadora e professor/a, inclusive nas salas de aula e isso nos apresentava a outras infâncias e modos de pensar a formação, era preciso ativar o **olhar por ecolocalização**.

Por vezes, as crianças nos confundiam com a equipe da escola, despontando longas conversas sobre seus cotidianos, histórias e brincadeiras. Alguns dizem que essas atuações são administrativas e burocráticas, em parte são, assim como também são constituídas de outras condutas: a presença nas escolas,



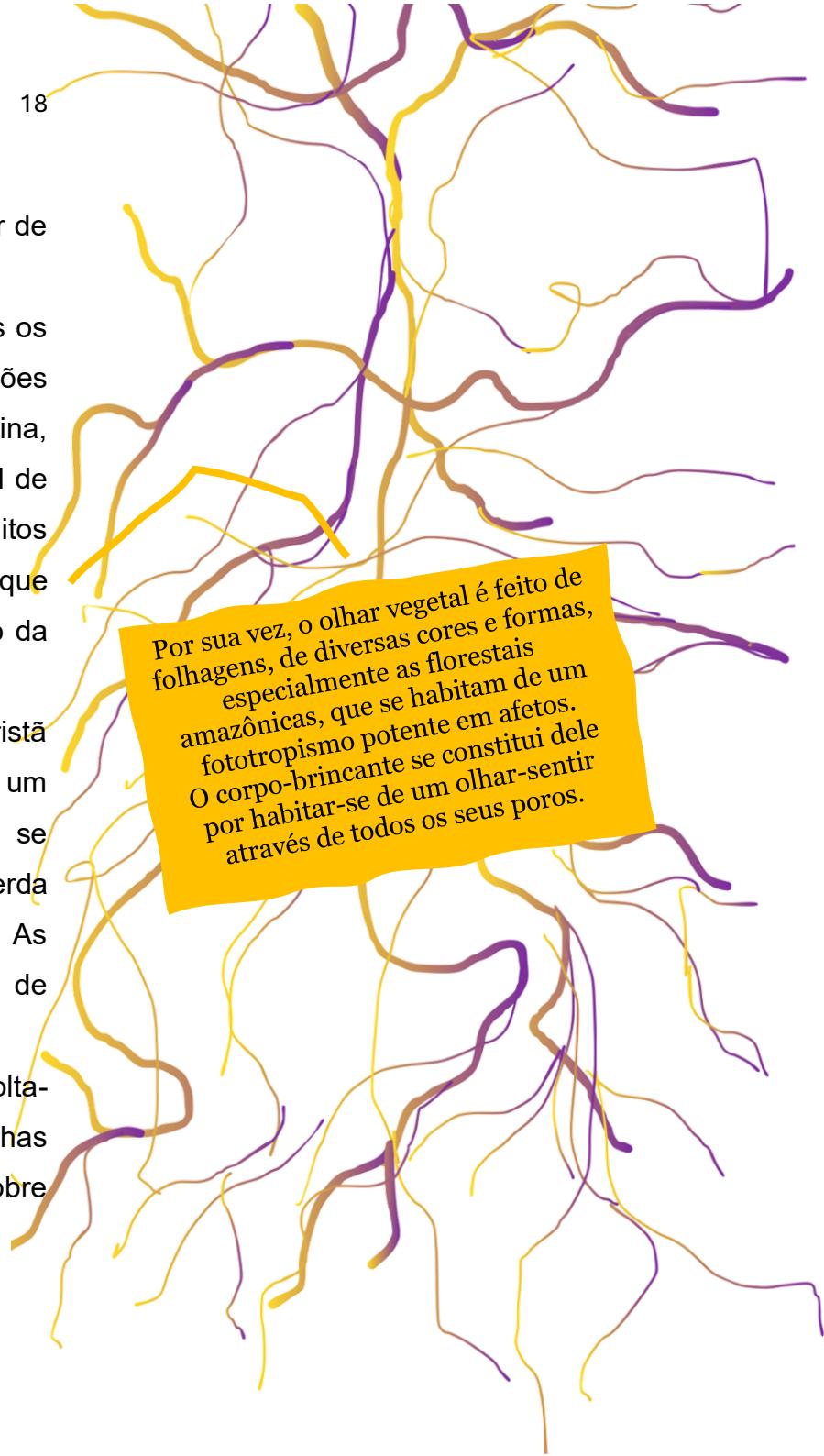
O olhar por ecolocalização compõe o corpo-brincante e se assemelha ao olhar dos cetáceos, especialmente de botos tucuxi e rosa, que se habitam de águas doces e podem enxergar minuciosos sons das amazôncias. O corpo-brincante se constitui dele por habitar-se de um olhar-sentir inclusive através dos sons.

o diálogo com a equipe escolar, o estar com as crianças, o viver o professorar de outra forma.

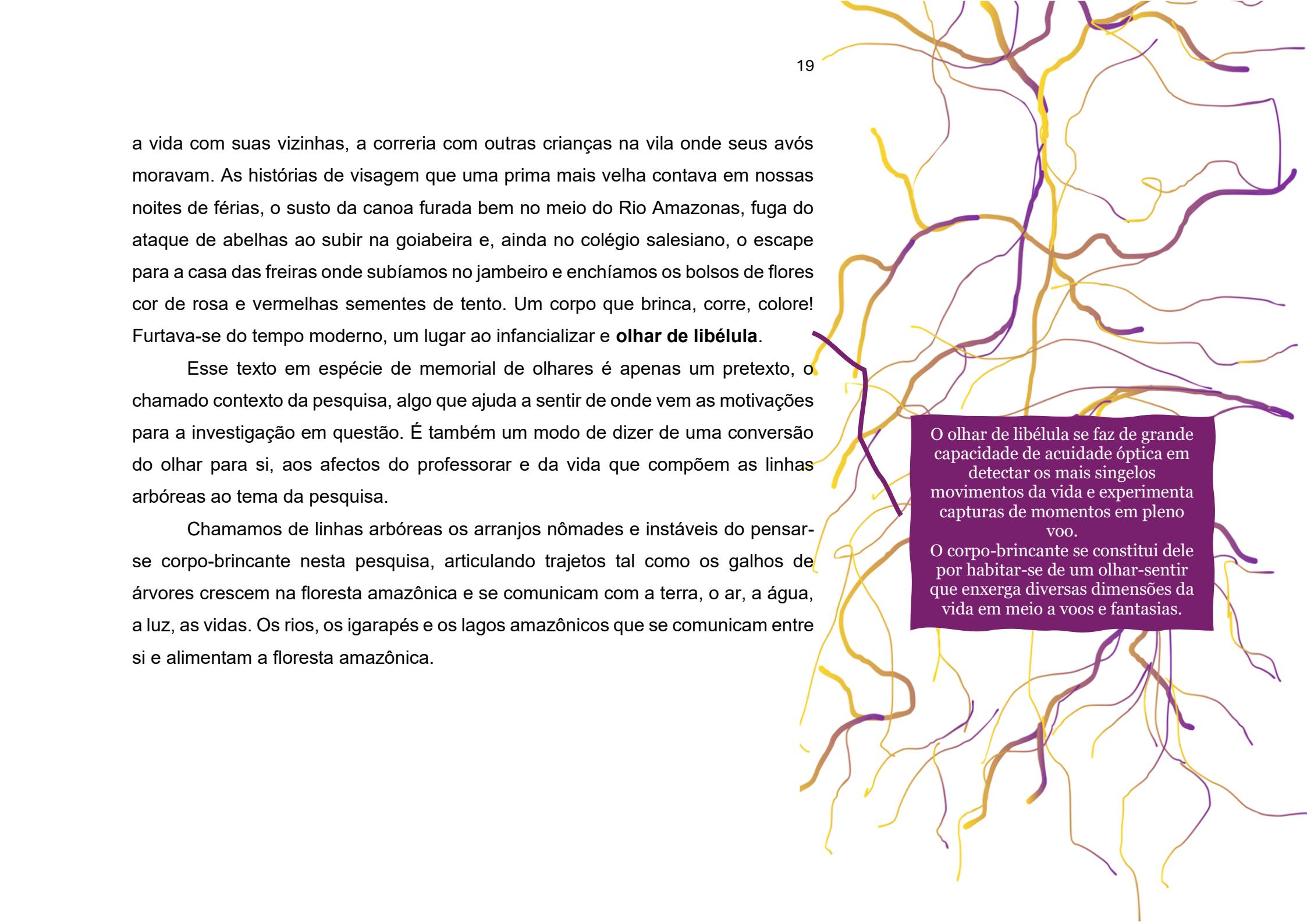
Na docência, a aproximação com as crianças é mais forte. Estar todos os dias com aquele grupo nos transborda em sermos juntos/as e há experimentações diárias com as crianças em suas singularidades e multiplicidades. Não há rotina, há movimento, há vivências! O vivido em meio ao trabalho na rede municipal de ensino de Manaus me permitiu ver os mesmos afazeres com a infância em muitos lugares de suas escolas, creches e CMEIs. Isso incomodava! O **olhar vegetal** que enxerga com seu próprio corpo e incomoda-se ao ver esse enclausuramento da criança, em especial na primeira infância.

Também, do vivido infante, há a memória corpórea de uma educação cristã e rígida formação familiar, um corpo apequenado pelas exigências da adultez, um corpo apressado por terminar seus afazeres e ser autorizado a brincar e se infancializar. Um sonho enganador! Nunca há tempo, brincar é, na verdade, perda de tempo, é preciso fazer coisas úteis, coisas de adulto, pois temos tarefas. As lentes dos olhos dos adultos vão ficando turvas para ver de perto, sofrem de hipermetropia.

Ao mesmo tempo esse corpo-memória lembra de traçados infantes e volta-se ao seu quintal com uma casinha onde vivia outras vidas com sua irmã, vizinhas e primos, uma estante de livros virava a casa das bonecas em brincadeiras sobre



Por sua vez, o olhar vegetal é feito de folhagens, de diversas cores e formas, especialmente as florestais amazônicas, que se habitam de um fototropismo potente em afetos. O corpo-brincante se constitui dele por habitar-se de um olhar-sentir através de todos os seus poros.



a vida com suas vizinhas, a correria com outras crianças na vila onde seus avós moravam. As histórias de visagem que uma prima mais velha contava em nossas noites de férias, o susto da canoa furada bem no meio do Rio Amazonas, fuga do ataque de abelhas ao subir na goiabeira e, ainda no colégio salesiano, o escape para a casa das freiras onde subíamos no jambeiro e enchíamos os bolsos de flores cor de rosa e vermelhas sementes de tento. Um corpo que brinca, corre, colore! Furtava-se do tempo moderno, um lugar ao infancializar e **olhar de libélula**.

Esse texto em espécie de memorial de olhares é apenas um pretexto, o chamado contexto da pesquisa, algo que ajuda a sentir de onde vem as motivações para a investigação em questão. É também um modo de dizer de uma conversão do olhar para si, aos afectos do professorar e da vida que compõem as linhas arbóreas ao tema da pesquisa.

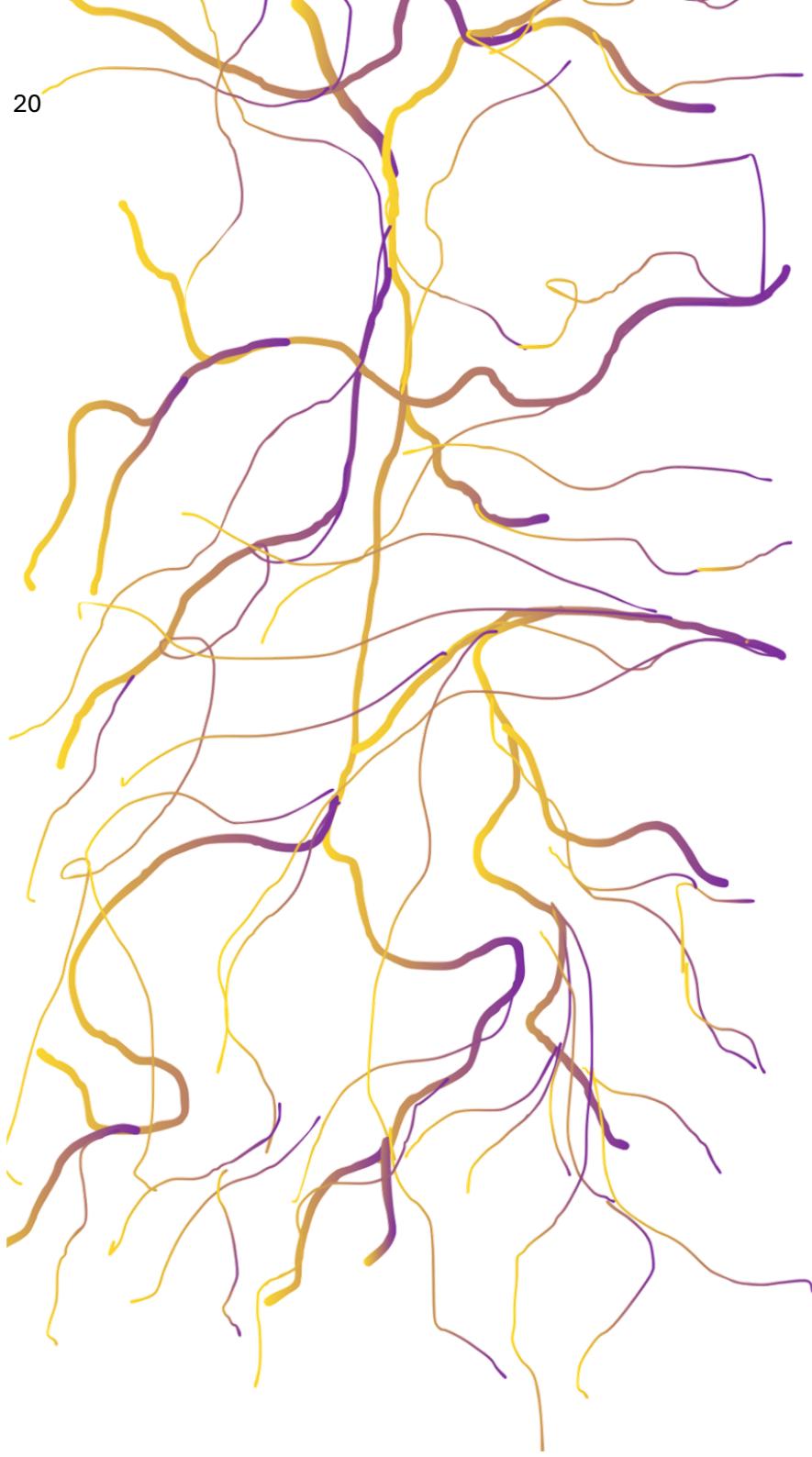
Chamamos de linhas arbóreas os arranjos nômades e instáveis do pensar-se corpo-brincante nesta pesquisa, articulando trajetos tal como os galhos de árvores crescem na floresta amazônica e se comunicam com a terra, o ar, a água, a luz, as vidas. Os rios, os igarapés e os lagos amazônicos que se comunicam entre si e alimentam a floresta amazônica.

O olhar de libélula se faz de grande capacidade de acuidade óptica em detectar os mais singelos movimentos da vida e experimenta capturas de momentos em pleno voo.

O corpo-brincante se constitui dele por habitar-se de um olhar-sentir que enxerga diversas dimensões da vida em meio a voos e fantasias.



Corpo-afeto 6: Floresteio líquido
Aikawa, 2024.
Produzido com Canva.



Prólogo

O que a atualidade nos revela? Que virtualidades a compõem nesse tempo, nesse *aion* de escritura projectual em educação? Pergunta-se a pesquisadora. Em que tempo olhamos para as crianças? Ou melhor, em que tempo olhamos com as crianças pequenas? Posto que, será que não estaríamos, nós, adultos/as e escolas de primeira infância a construir processos de “enraizamento” dos corpos? Pergunta-se a professora-pesquisadora. O que se pretende com esse ensaio-rabisco, tese-escrita? Pergunta-se a pesquisadora-exploradora.

Não se sabe o que encontraremos, não se sabe com quem encontraremos, sabe-se com quem queremos estar: com o corpo-brincante, cujo ato de brincar é uma invenção da criança.

Assim, ao contrário deste atarefamento, voltar lentes à criança pequena nos faz lembrar de Loris Malaguzzi, defensor de uma pedagogia do movimento, além de todos os seus trabalhos com os pequenos, nos deixa de presente um poema:

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 (ATELIER CARAMBOLA, 2016).

Esse poema faz também ver que a criança está sendo feita de SEM, ela encontra-se ausente de linguagens de um corpo-brincante, um corpo sem cabeça. Ao convocar a literatura, os romances, podemos imbuir leveza à pesquisa e, principalmente, a suas conexões, percebendo “com que outra máquina a máquina literária pode estar ligada, e deve ser ligada, para funcionar” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 19).

O movimento entre o que trazemos à discussão e o poema “A criança é feita de cem” anuncia o tema de pesquisa nomeado como “Corpo-brincante e escolas de primeira infância em modos outros”. E por nossos olhos, partimos da ideia inicial de que os corpos das crianças pequenas em escolas de Educação Infantil são corpos em governamento (Foucault, 1997) por adultos, tal qual o enunciado sobre organismo enquanto controle sobre o corpo de Deleuze e Guattari (2011), SEM linguagem.

Transferimos para a infância nossas linguagens adultas: sem-ver, sem-falar, sem-sentir, sem-experimentar, não-poder, pouca música, sem-olfato-tato-paladar,

Waraná

Pelas histórias dos antigos que viviam em Parintins na minha infância, soube da origem do guaraná.

Lembro que contavam que nas imediações da região que hoje chamados de Parintins, Maués e Barreirinha vivia um povo indígena no qual uma jovem deu à luz a um curumim desbravador e forte.

A criança não sendo bem aceita foi morta por intermédio do Jurupari. Tupã comadecido, ordena que os olhos do menino sejam plantados e nesse local nasceu uma planta com frutos iguais aos olhos do curumim.

Esse fruto deu origem ao povo Sateré-Mawé, que ainda vive nessas imediações e são responsáveis pela criação da cultura do guaraná.



sem-tempo, cores neutras para não “bagunçar” a paleta da conformidade das regras e das boas maneiras. É necessário fabular, rir, brincar, pular.

As escolas de primeira infância são ditas pelo ordenamento jurídico como o lugar de crianças de até 5 anos de idade (Brasil, 2016), nelas as propostas educativas devem garantir experiências e seus eixos norteadores são as interações e brincadeira (Brasil, 2009). Há algo afetando quem olha as crianças de longe.

Essas escolas, assim como nós, passaram por um período de pandemia de Covid-19 no qual suas práticas ocorreram de modo diferente de seu cotidiano de encontros presenciais (Manaus, 2020). Muitas indagações nos permeiam: como essas escolas se veem hoje após esse momento de pandemia? O que pensaram sobre suas práticas pedagógicas nesse momento pandêmico? E diante do retorno aos encontros presenciais, o que pensam de si? O que pensam sobre seu trabalho com as crianças pequenas?

Em meio ao distanciamento social e as aulas remotas emergenciais, acompanhamos nossas turmas de Estágio Curricular do Curso de Pedagogia, que se utilizaram de material apostilado com atividades entregues regularmente, grupos em aplicativos de mensagem para envio de tarefas/informes, encontros em plataforma de reuniões online com pais e/ou responsáveis pelas crianças.

As mantenedoras criaram o “Projeto Éba! Vamos brincar?” transmitido em canais abertos de televisão e em canal de plataforma de compartilhamento de

vídeo. As aulas remotas emergenciais para as crianças de EI foram regulamentadas pela Instrução Normativa nº 001/2020 – SEMED/GS (Manaus, 2020), publicada no Diário Oficial de Manaus, Edição nº 4.821.

Essas escolas passaram por mudanças e em meio a tudo isso há uma primeira infância que existe e persiste em sobreviver às transições do espaço-tempo de uma escola presencial em virtual. Qual seria essa infância? Nos perguntamos se esse deslocamento de lugares trouxe consigo a transmutação do projeto político de potencialização dos corpos. A pandemia da Covid-19 amenizou-se e os afetamentos do corpo seguem se alastrando.

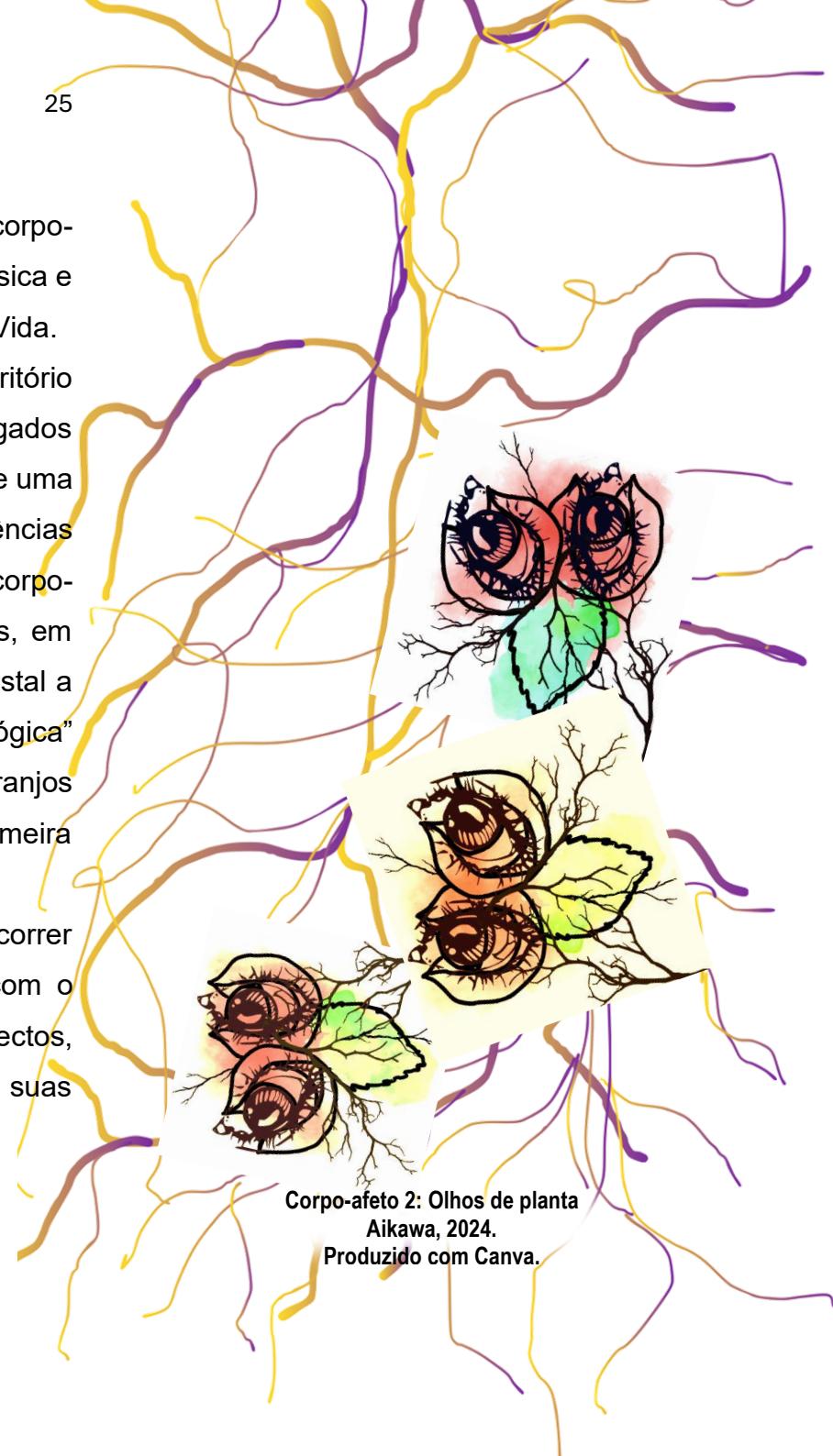
Anunciamos que a pesquisa se constitui em ver-pensar-sentir-querer várias composições com as escolas da primeira infância, o território educativo e o corpo-brincante. Espera-se que a pesquisa tenha contato corpóreo com vidas, corpos, infâncias, amazôncias, arte, filosofia e ciência.

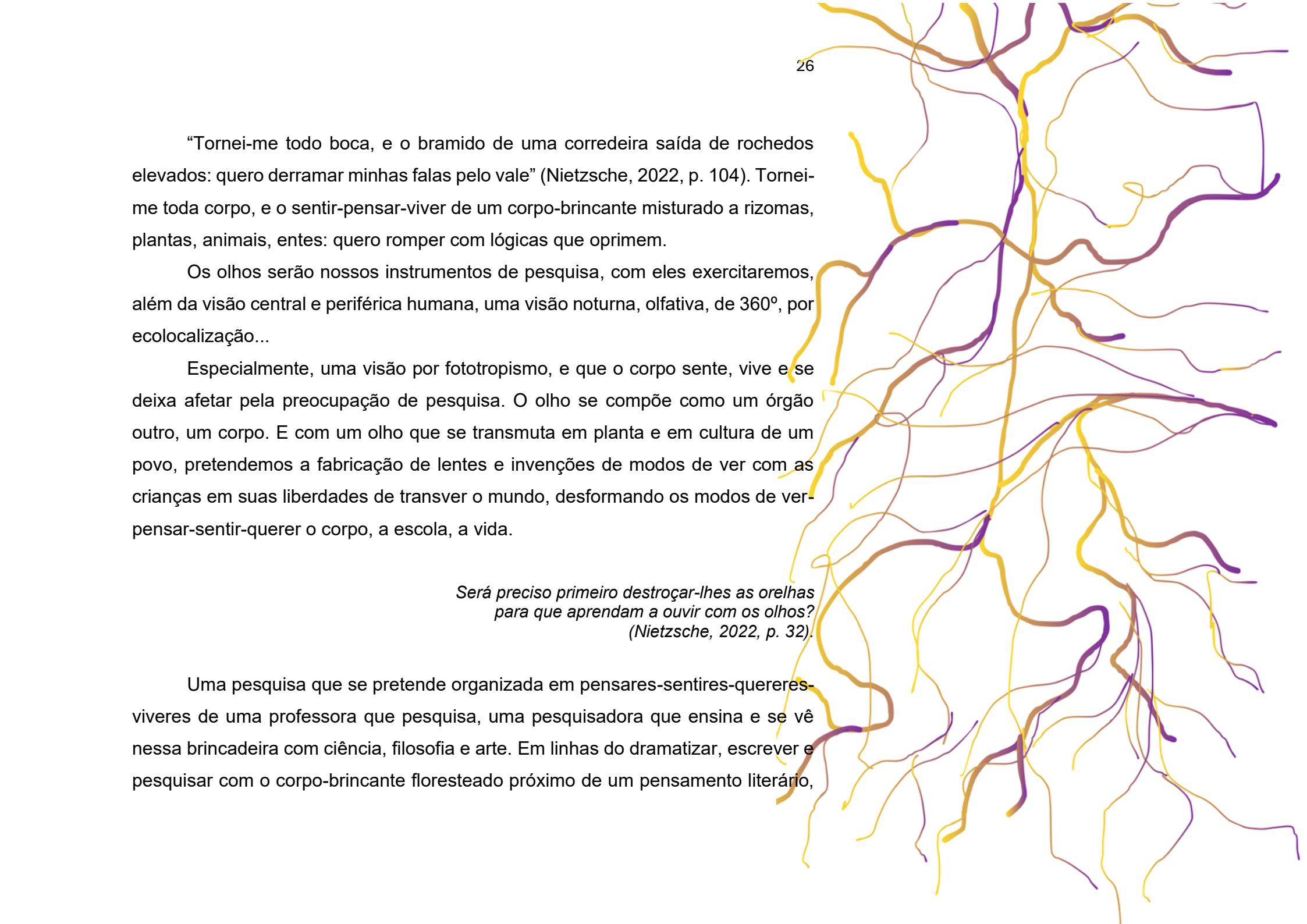
Portanto, a pesquisa ramifica-se em uma investigação com **questão movente**: de que modo(s) o corpo-brincante (des)monta o território educativo de primeira infância na vida de escolas da(s) infância(s) por modos outros mais ligados à Vida em diversos lugares da cidade Manaus, em movimentos inventados de uma cartografia florestal, diante de arranjos de potências infantes?

Desta forma, temos como **tese** que no entre da experimentação do corpo-brincante se constituem experiências sensíveis nesta etapa da Educação Básica e (trans)figuram escolas de primeira infância em modos outros mais ligados à Vida.

Seguindo com o **objetivo geral** de cartografar o corpo-brincante no território educativo de primeira infância na Educação Infantil por modos outros mais ligados à Vida em diversos lugares da cidade Manaus, em movimentos inventados de uma cartografia florestal, diante de arranjos incapturáveis das infâncias em potências alegres, risos e experiência. E os **específicos**: (re)compor um conceito de corpo-brincante a partir de vivências em escolas de primeira infância de Manaus, em lentes não lineares da Filosofia da Diferença; inventar uma cartografia florestal a partir das ideias de rizoma em Deleuze para “fundamentação teórico-metodológica” desta pesquisa; cartografar invenções do corpo-brincante frente aos arranjos viventes incapturáveis de sua composição nos territórios educativos de primeira infância manauara.

Pretende-se mesmo dizer com os olhos de ciências, dado que no decorrer do texto vemos com o corpo-poesia, corpo-filosofia, corpo-professora... com o corpo. Ver com os olhos de ciência alegre para afastar-se do corpo, dos afectos, dos perceptos, dentro dos moldes metodológicos, que não é a vida, mas suas métricas próprias. Temos outros olhos, também.





“Tornei-me todo boca, e o bramido de uma corredeira saída de rochedos elevados: quero derramar minhas falas pelo vale” (Nietzsche, 2022, p. 104). Tornei-me toda corpo, e o sentir-pensar-viver de um corpo-brincante misturado a rizomas, plantas, animais, entes: quero romper com lógicas que oprimem.

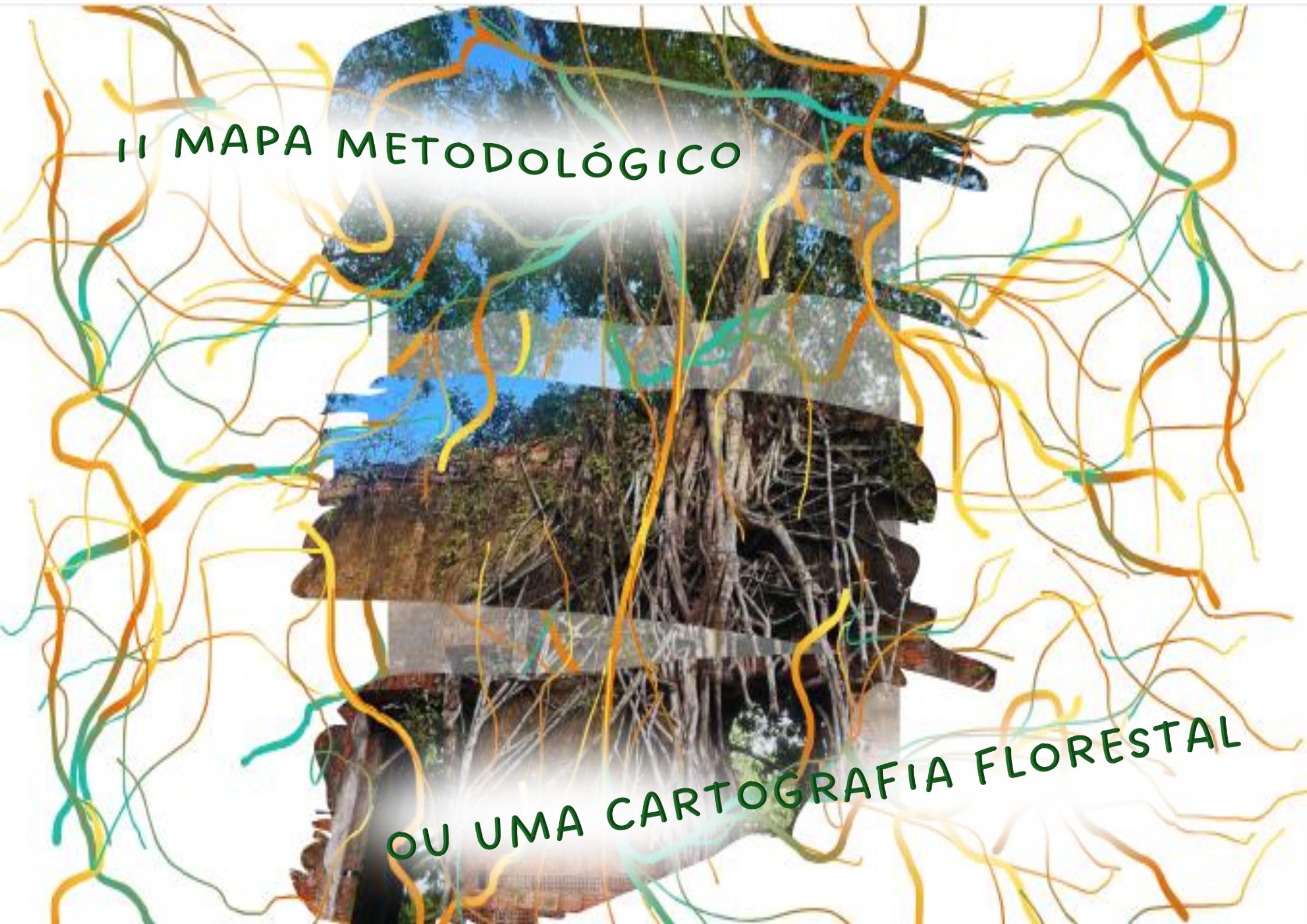
Os olhos serão nossos instrumentos de pesquisa, com eles exercitaremos, além da visão central e periférica humana, uma visão noturna, olfativa, de 360º, por ecolocalização...

Especialmente, uma visão por fototropismo, e que o corpo sente, vive e se deixa afetar pela preocupação de pesquisa. O olho se compõe como um órgão outro, um corpo. E com um olho que se transmuta em planta e em cultura de um povo, pretendemos a fabricação de lentes e invenções de modos de ver com as crianças em suas liberdades de transver o mundo, desformando os modos de ver-pensar-sentir-querer o corpo, a escola, a vida.

Será preciso primeiro destroçar-lhes as orelhas para que aprendam a ouvir com os olhos?
(Nietzsche, 2022, p. 32).

Uma pesquisa que se pretende organizada em pensares-sentires-quereres-viveres de uma professora que pesquisa, uma pesquisadora que ensina e se vê nessa brincadeira com ciência, filosofia e arte. Em linhas do dramatizar, escrever e pesquisar com o corpo-brincante floresteado próximo de um pensamento literário,

poético e onírico desses territórios (Corazza, 2020). Assim, imagens criadas, histórias ficcionadas, frases fabuladas e memórias inventadas integram o texto-tese, suas abas e entradas das seções.



II MAPA METODOLÓGICO

OU UMA CARTOGRAFIA FLORESTAL

II MAPA METODOLÓGICO OU UMA CARTOGRAFIA FLORESTAL:

.Raízes.

No corpo humano são formadas a partir do nervo espinhal e se ramificam em raízes motoras e sensoriais. Possuem uma estrutura rígida amortecida por cartilagens que as protege.

Nas plantas são órgãos vegetais que atuam na sustentação, em sua fixação seja no solo, no ar ou na água de onde absorvem seus nutrientes.

...

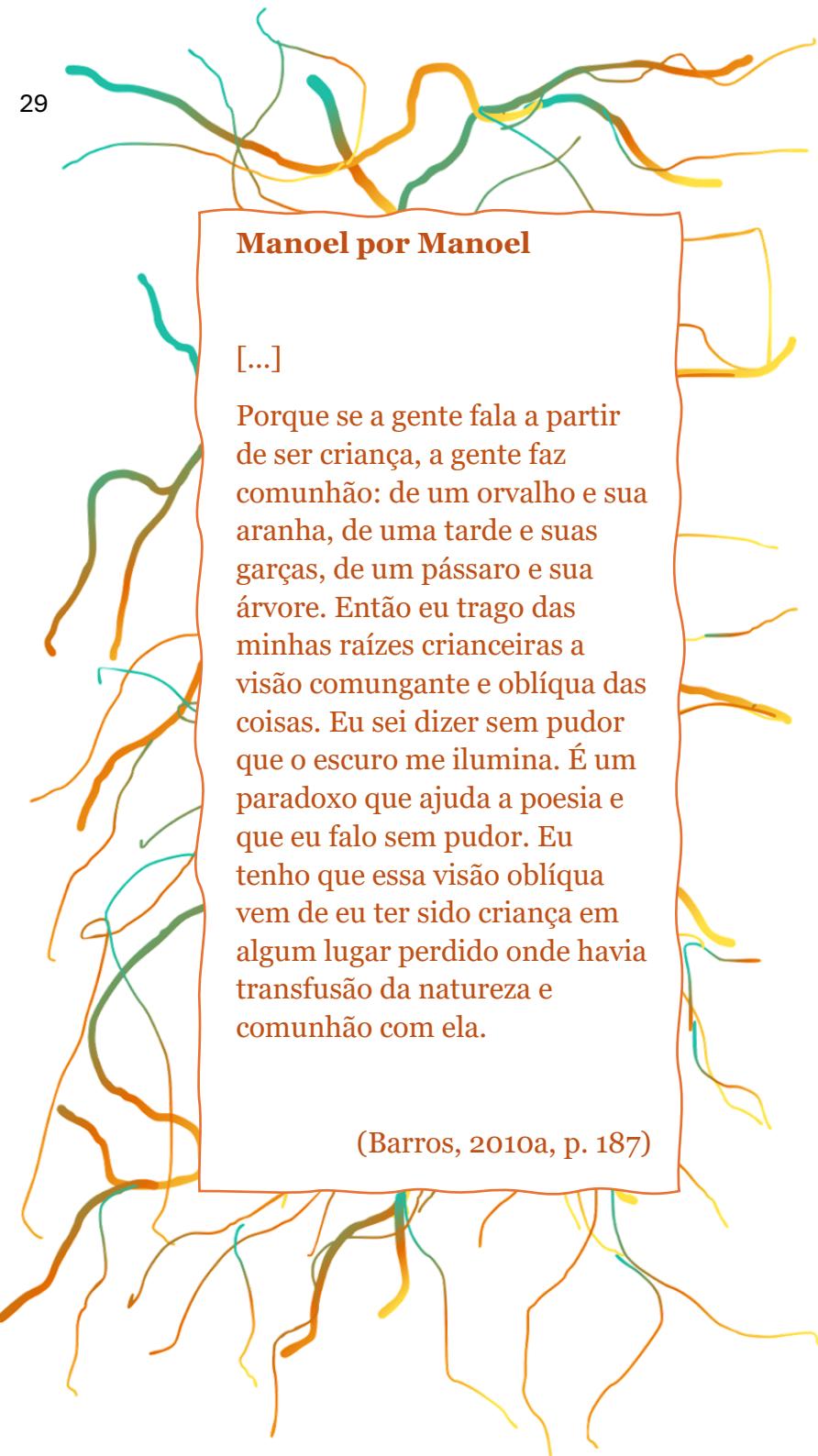
O crescimento das raízes é lento.

...

Furam o chão e inventam caminhos.

...

Raízes crianceiras vêm de lugares perdidos com transfusão da natureza.

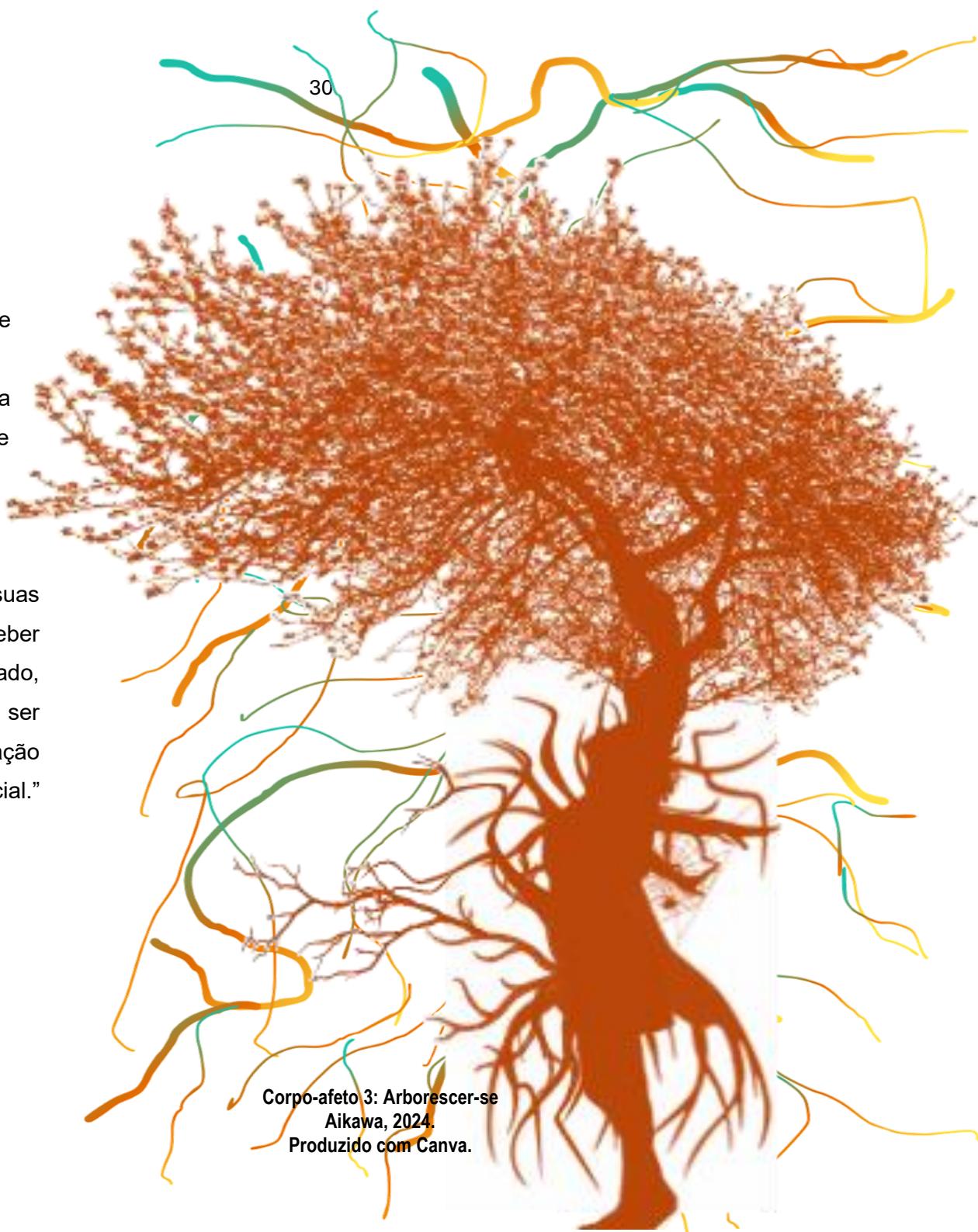


.Mapa.

“O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma.”

“O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.”

(Deleuze; Guattari, 2011, p. 30)



Corpo-afeto 3: Arborescer-se
Aikawa, 2024.
Produzido com Canva.

Ao ler sobre rizoma, conhecimento arborescente em Deleuze e Guattari, viajamos para os laços arborescentes de pensamento em que a construção histórica de saberes pela humanidade, o modelo de desenvolvimento cognitivo do ser humano e a hierarquização de conhecimentos vê-se abalada.

Rizoma possui características aproximativas: conexão e heterogeneidade, indica que o rizoma se conecta de qualquer ponto a qualquer ponto em suas aglomerações por hastes e fluxos subterrâneos por descentramentos; multiplicidade, por se afastar da centralidade e se organizar por múltiplos conjuntos de fluxos e intensidades, definem-se pelo fora, produz-se por linhas; ruptura assinificante, com conexões novas sendo formadas quando de uma interrupção, são cortes na estrutura, desterritorialização e reterritorialização, reconstitui-se; cartografia e decalque, rizoma é mapa, não estrutural, não reproduz, busca conexão de campos, é aberto e o decalque enquanto imitação do externo e reprodução, cópia de um modelo (Deleuze; Guattari, 2011).

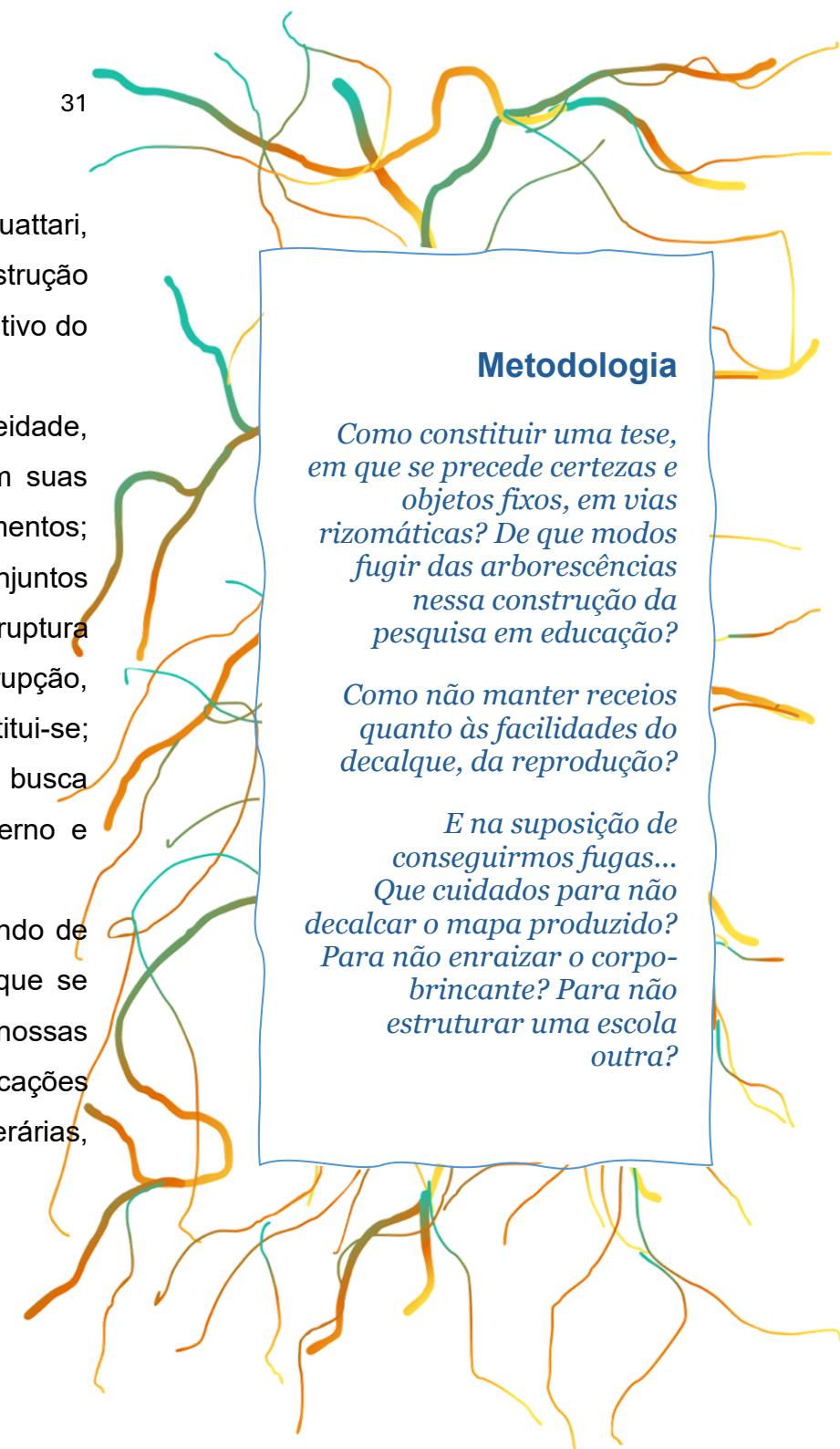
Vale uma reflexão sobre essa centralidade de conhecimentos partindo de um eixo genético eurocentrado ainda hoje no Brasil, na Amazônia. Há que se questionar a presença de autores franceses em nosso estudo e justificarmos nossas escritas com eles, pois registram rotas de fuga das vias sistemáticas de explicações teóricas e filosóficas existentes em sua época, com marcas literárias,

Metodologia

Como constituir uma tese, em que se precede certezas e objetos fixos, em vias rizomáticas? De que modos fugir das arborescências nessa construção da pesquisa em educação?

Como não manter receios quanto às facilidades do decalque, da reprodução?

E na suposição de conseguirmos fugas... Que cuidados para não decalcar o mapa produzido? Para não enraizar o corpo-brincante? Para não estruturar uma escola outra?





cinematográficas, biológicas e artísticas em suas trajetórias e escrituras. Tal como outros brasileiros/as se fazem presentes.

Deleuze e Guattari (2011) pulverizam em suas produções o conceito de rizoma e, especialmente em *Mil Platôs*, volume 1, percebemos um modo de ver a construção do conhecimento humano. O conhecimento arbóreo, a arborescência, se mostra como a forma dessa construção, diante dessa busca de compreensão racional do mundo, e a árvore com seu tronco e galhos é a própria materialização desse processo histórico da ramificação das ciências.

Rizoma desmobiliza o conhecimento arbóreo e o pensamento arborescente, nos chamando atenção quanto à sua hegemonia e não necessariamente sua validade. Os autores didaticamente exprimem “características aproximativas do rizoma” envolvendo os princípios de conexão e heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania (2011, p. 22). E expressam sobre um outro conhecimento, o rizomático, aquele em que “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza” (2011, p. 43).

Sabe-se também do movimento interdisciplinar na ciência e das questões pós-críticas discutidas pelas ciências humanas quanto às questões raciais, étnico-religiosas, de sexualidade e das minorias em geral. Mas esses conhecimentos partem todos dos mesmos pontos? Quem sabe até valesse uma reflexão sobre



nossa posição com a floresta... Talvez a floresta como a sentimos por aqui no Amazonas seja ela própria um rizoma. As inter-relações criadas entre as espécies e entes de seu ecossistema produzem um mapa próprio, singular e ao mesmo tempo múltiplo em que não há hierarquia, mas relações, conexões, capturas, constituições...

Encontro-me com raiz, com rizoma, com rio, com ar, com terra... Tal como um encontro multiespécie (Tsing, 2022), que descentrado do ser humano, explora interações entre as mais diferentes espécies num contexto de educações movidas pela modernidade e sociedade do capital.

Imaginemo-nos em metodologia de pesquisa florestal, acontecimentos que brotam onde nem se espera, em nós de galhos de árvores, em hastes, pelos sentires, pelos afectos: “é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até os animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são [...]” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22). Sintamo-nos em intercorporeidades no ser-no-mundo (Merleau-Ponty, 1999). Um devir floresta.

Rizoma é devir, acontecimento, antigenealogia, mapa, direções movediças e tem relação com “o animal, o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 44).

E com isso, também, nos mobilizamos com a natureza. Os brotos metodológicos se alimentam de uma cartografia florestal que se inventa:

Tais cartografias deveria suceder como na pintura ou na literatura, domínios no seio dos quais cada desempenho concreto tem a vocação de evoluir, inovar, inaugurar aberturas prospectivas, sem que seus autores possam se fazer valer de fundamentos teóricos assegurados pela autoridade de um grupo, de uma escola, de um conservatório ou de uma academia (Guattari, 2001, p. 22).

Poesias, imagens, montagens fotográficas compõem esse conceito em movimento teórico de tese, não são enfeites, metáforas ou explicações, mas podem em intensidades que as palavras e a voz não capturam, são do sentir, são do corpo. E, também, com a cartografia sentimental de Suely Rolnik (2016) ao envolver-se com territórios educativos de e com a primeira infância.

Como território compreendemos que este se constitui numa imposição de limites para proteção de seu interior das forças do caos, mas não uma rígida imposição, pois o território se produz na relação com o fora, com uma exterioridade (Guattari, 2001). Nessas relações, o mapa de sentires-viveres-quereres com o corpo-brincante marca-se por territórios existenciais, transbordam-se pelas margens tal como as raízes se comunicam e vazam o solo, tal como o carbono que hoje nos habita pode ter habitado outros anteriormente. Relações de produção de existências singulares... do e com o corpo-brincante floresteado.

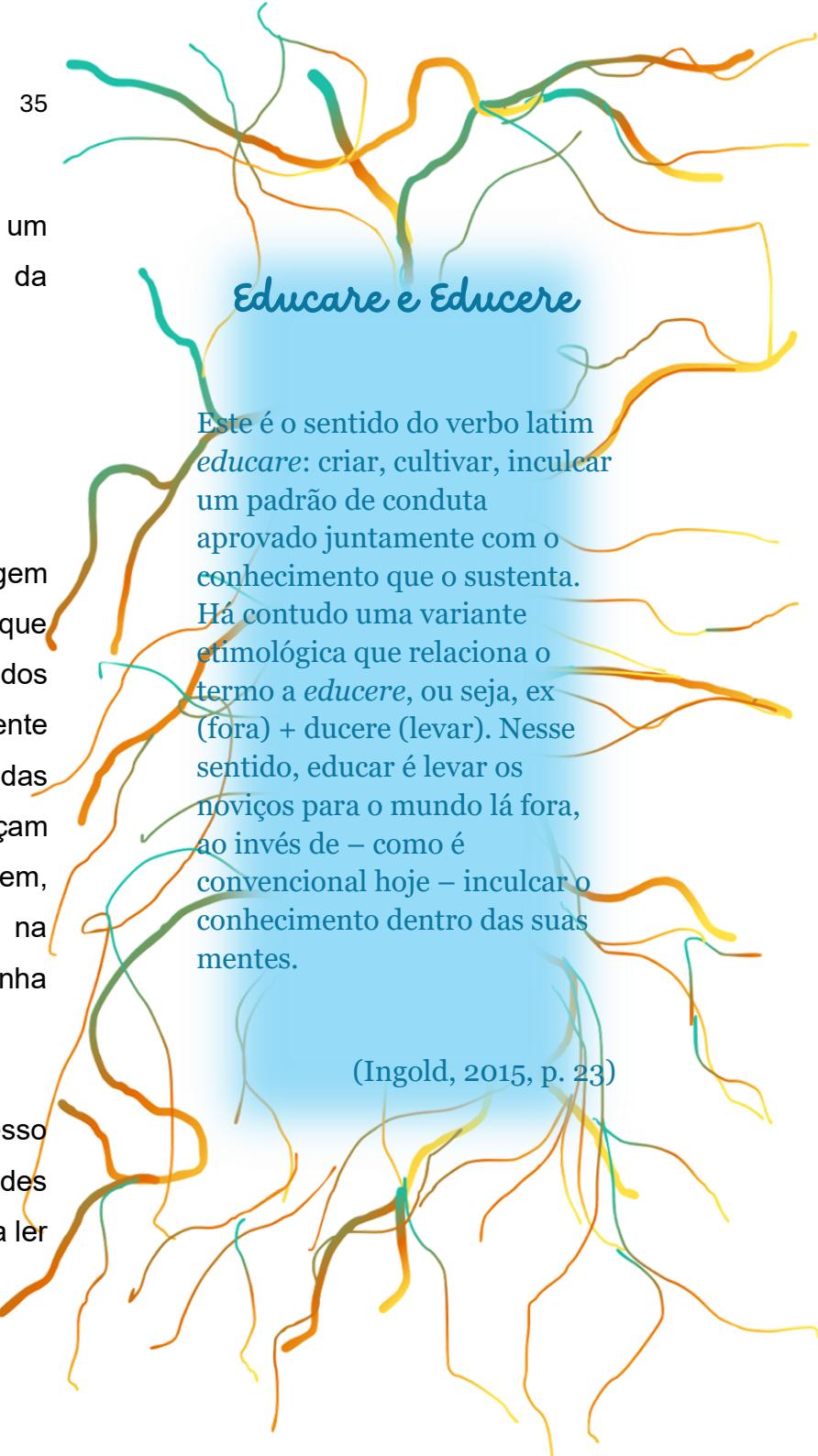


Lançamo-nos ao mapa visto a potência em sentires do florescimento de um ensaio enquanto manifesto de investigações autênticas, possíveis pelo viés da Filosofia da Diferença.

Sobre árvores, raízes e erva daninha com o corpo-brincante

Diriam os biólogos que a erva daninha é como um agressor, a linguagem orientada pelo critério de utilidade a classificou com um certo tipo de praga que emerge nas plantações, nos pastos, nos jardins, ou seja, em locais inapropriados que precisam ser eliminados. Em diversos espaços-tempo da vida, especialmente na Ciência, o ser humano denota essa autoexigência de domínio sobre e das coisas, das plantas, dos bichos, das pessoas, dos corpos, entre outros. Traçam tratados, métodos, técnicas, esquadros do que esses podem, do que não podem, como podem e o que devem, quando, o quê e quem deve ser excluído, na Educação, na Universidade, na Pesquisa... Assim, árvores, raízes e erva daninha são vidas habitantes nesse solo acadêmico.

Destaca-se, especialmente, que a educação não se restringe ao processo de alfabetização de crianças, pois se assim o fosse, teria seu foco nas habilidades de aprendizagem, nos conhecimentos circunscritos ao letramento, a aprender a ler



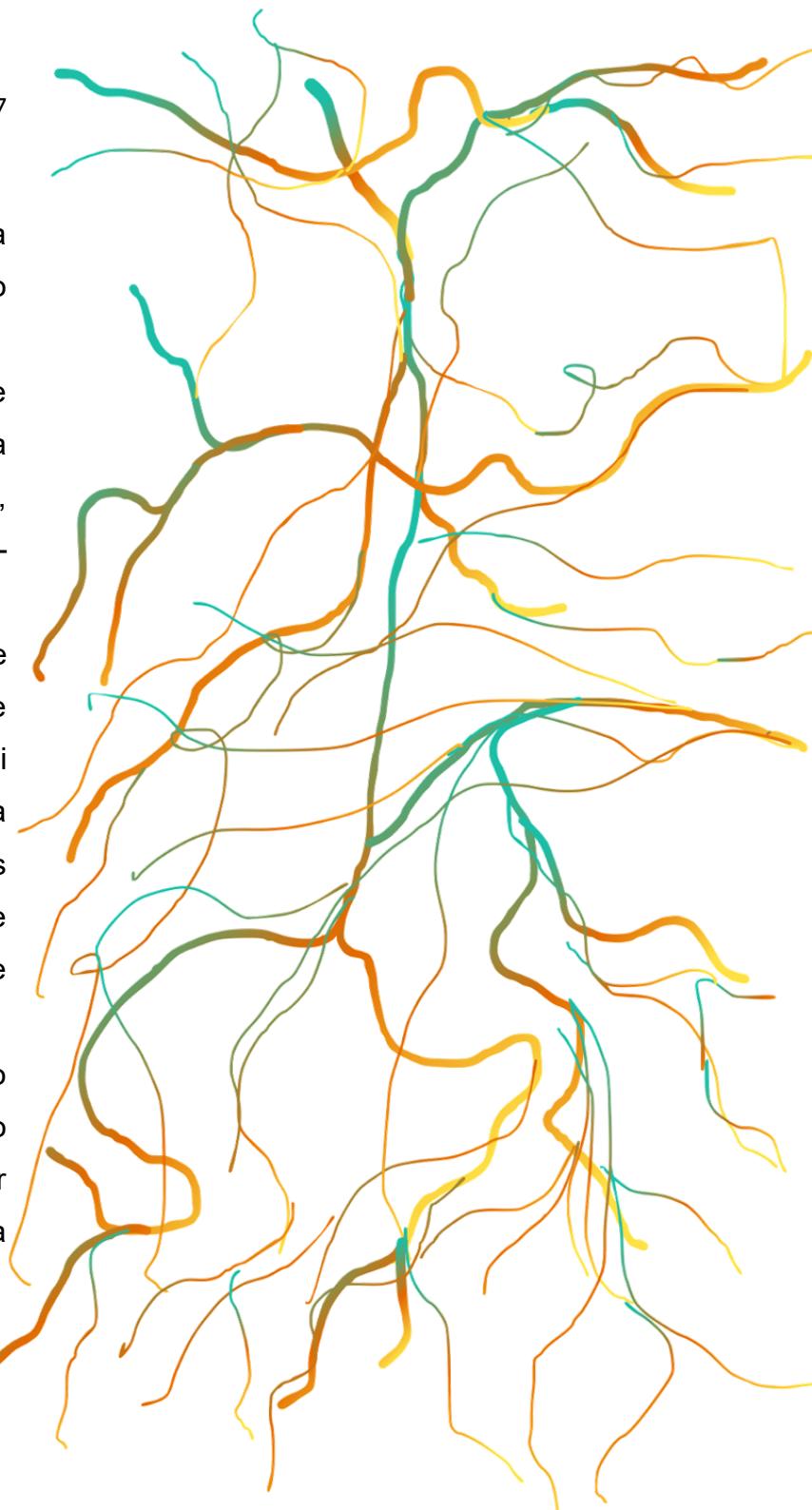


e escrever, a contar e a calcular, porquanto "Educação não é a transferência de conhecimento", como destaca Tim Ingold (2020, p. 10). Nessa acepção, a educação diz respeito à **atenção** para com a vida, com vistas a sua afirmação e expressão.

Ingold, à sua maneira e preocupado com a educação voltada para a **atenção** à vida, a problematiza, destacando o sentido de que a educação escolar não é somente responsável pelos conhecimentos a serem ensinados, mas também pelo cuidado com as crianças desde o momento de seu ingresso no processo de escolarização. Por esse motivo, questiona a prática escolar que se realiza de forma a conduzir as condutas. Nessa perspectiva:

O mundo, segundo a pedagogia, em suma, é um teatro de marionetes: acima, a razão, a mestra manipuladora de marionetes, puxa as cordas; abaixo, um elenco heterogêneo de personagens, reunidos a partir dos elementos da tradição transmitida, são obrigados a dançar à sua sintonia (Ingold, 2020, p. 34).

Essa inflexão, voltada para as práticas escolares, motivou a pesquisa realizada sobre a criança com foco nas expressões de seus corpos, uma vez que “A razão [...] nunca descobre, embaixo de seus pés, qualquer coisa além de seus próprios ditames” (Ingold, 2020, p. 34). Esses ditames da razão seguem procedimentos rígidos, modelos fechados e esquemas previamente definidos.



Enquadram o corpo da criança e o tornam triste e desolado; com eles, a criança não pode brincar, correr, falar, olhar para atrás nem para os lados. Com eles não há vida, nem força de expressão. Pouco pode o corpo-brincante.

Essas preocupações motivaram a investigação, cuja metodologia se organiza a partir de movimentos com uma pesquisa exploratória acerca da Filosofia da Diferença e envolve estudos bibliográficos sobre conceitos como raiz, arborescência e rizoma em Deleuze, em ensaios de aproximações com o corpo-brincante em escolas de Educação Básica em Manaus.

Ressalta-se o alinhamento com a Filosofia da Diferença, que se entende como uma linha teórico-metodológica singular que se dá através de processos de desterritorialização de conceitos estabelecidos em outras perspectivas e a constitui por outros entendimentos. E entre considerações sobre raízes e árvores, erva daninha e rizoma (Deleuze; Guattari, 2011), brota a constituição de (des)conexões com o enraizamento de corpos atrelado a registros de imagens fugitivas de caminhos metodológicos rígidos, fixados em princípios acadêmicos de corpos que repetem, por viés com e a partir desta filosofia sob o olhar do corpo-brincante.

Então, o realce oferecido à perspectiva filosófica em questão como apoio epistemológico é dado aqui pelo próprio corpo-brincante que, enquanto objeto discursivo, se empreende na escritura. Escrever pouco tem a ver com significar (Deleuze; Guattari, 2011), reproduzir conceitos e fundamentar o que se anseia

dizer. Se aproxima mais a um convite “a sair de nós mesmos e reencontramos ou mesmo (re)criamos modos outros de existir” (Oliveira; Costa; Aikawa, 2023, p. 146). E há mais proximidade com a intenção de trazer o corpo-brincante e torná-lo um objeto discursivo produtor de sentidos, sentimentos e anseios em enunciados de como pretende ser pesquisado. Ou mesmo tal como um personagem conceitual (Deleuze; Guattari, 2010), fazendo viver o corpo-brincante em suas múltiplas posições, variações e fluidez, dito aqui em seus atos de escrita fabuladora (Deleuze, 1997) com a botânica e a literatura.

Trata-se de uma produção que se constrói com uma escritura que vivifica corpos, é imaginária, suspeita, vai ao desconhecido, é questionadora de saberes prontos (Corazza, 2013). E em via de fazer-se, o corpo-brincante traz o caracol do conto "Key Gardens", de Virgínia Woolf, com sua literatura para dar apoio à fabricação de sua própria linguagem no artigo, mesmo não sendo escritor ou pesquisador.

Foge-se de desvendar o segredo do que o corpo-brincante contou aos pesquisadores; a baliza não é a objetividade em uma devoção ética e epistemológica do cientista (Alves, 2000), visto que o corpo não se cala e sim fala de si e dos trajetos e tramas por onde quer ser dito. Busca-se mais por brotos biovegetais de um corpo na Educação Infantil (Aikawa, 2024) que se constitui em cotidianos com docências, estágios, orientações e pesquisa.

*Qu bem a luz caia no dorso
liso e acinzentado de uma
pedrinha, ou bem nas costas
de um caracol, sobre sua
concha de veios pardos
circulares*

(Virginia Woolf, 2005)



Raízes e árvores

Ou bem, a luz caía na copa frondosa de uma árvore, conforme Kew Gardens de Woolf (2005). No imaginário recorrente, para se ter uma árvore, precisa-se de luz, e para se ter uma árvore, precisa-se de raízes. Árvores... Falar das árvores da região Amazônica é falar dos entrelaçamentos entre os mais diferentes modos de vida, do habitat, do florescimento, de nascedouros, dentre outros.

As imagens veiculadas pelas mídias apresentam um imenso tapete verde, infinidades de grandes árvores cortadas por veios de longos rios, fortalecendo a ideia da densidade dessa flora e sua importância para o bioma. A luz caía em grande número de árvores, compondo a imagem.

No preceito judaico-cristão, há a Árvore da Vida e a Árvore do Conhecimento do Bem e do Mal, ambas localizadas no Jardim do Éden e fundamentais para o entendimento da criação do mundo. A primeira gerava o fruto concedente da vida eterna, e a segunda gerava frutos que, hipoteticamente, representavam a aquisição de um conhecimento ilimitado. O ser humano se alimenta do fruto desta última e é expulso do paraíso. A luz caía na Árvore do Conhecimento e não na da Vida.

Percebe-se, nesse momento, o conhecimento articulado à ideia de árvore. Seriam influências iluministas nas traduções de textos bíblicos? Possivelmente. A botânica informa que a luz que incide na árvore a modifica e a alimenta, dando-lhe

destaque em meio à grama e aos animais menores, até responsabilizando-a pelo bioma. A Ciência moderna incide sua luz nos moldes e métodos das Ciências Naturais e a alimenta, dando-lhe destaque em meio às Ciências Humanas, até responsabilizando-a pelo status de verdade. Cria uma estrutura de conhecimento.

A árvore em Deleuze e Guattari (2011) incita uma compreensão de conhecimento enquanto estrutura, construído entre o bem e o mal, formando uma oposição binária, dualismos. O modelo arborescente precisa de um fundamento para sua multiplicação, admitindo apenas explicações dentro de um sistema hierárquico que tem como unidade as raízes, as radículas.

Nessa perspectiva, a raiz é estrutural, sendo a origem da árvore e, sendo ela a metáfora do conhecimento, a raiz se torna a verdade. Há também um sistema-radícula, uma raiz abortada da qual nascem raízes secundárias, implicando numa parte que suplementa um todo. Essa imagem criada por Deleuze e Guattari nos apresenta como uma construção de conhecimento que surge de um ponto fundante e se ramifica, muito aproximada da hierarquização de áreas de conhecimento na tabela da Capes, dividida em 1º nível – Grande Área; 2º nível – Área básica; 3º nível – Subárea; e 4º nível – Especialidade. Biologicamente, a raiz é parte da planta, um órgão vegetal importante que sustenta, fixa e tem a função de absorção de águas e nutrientes. Há dois tipos principais: as fasciculadas, compostas por várias raízes originadas da base do caule, que se desenvolvem em tamanhos similares; e as





pivotantes, que possuem uma raiz maior, da qual as raízes menores se originam. Cada uma delas são próprias de um tipo de planta.

Deleuze e Guattari apresentam essas imagens radicais para refletir sobre a multiplicidade. Raiz e árvore dizem de uma questão sobre a verdade, na própria natureza, a raiz se configura como "pivotante com ramificação mais numerosa, lateral e circular, não dicotômica" (2011, p. 19).

Ao abordar raízes e árvores, os autores nos chamam a atenção para a questão da lógica binária e seu distanciamento da multiplicidade, suprimindo uma perspectiva de conhecimento que se sobrepõe aos demais ao ponto de invisibilizar outros saberes. Ou a luz caía no dorso da pedrinha ou nas costas de um caracol, nunca em outros lugares. O círculo binário de isso ou aquilo, certo ou errado, sim ou não, é questionado na perspectiva do pensamento mobilizado pela ideia do rizoma. Nem isso, nem aquilo, mas o devir criança que desloca as formas fixas de pensamento.

A modernidade é imperativa! Não poupa nem mesmo a arborescência e a transforma em bonsai, delimitando até onde se pode crescer ou ramificar. Rubem Alves (2010) já nos alertava sobre a poda. Portanto, "não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito" (Deleuze; Guattari, 2011, p. 34).



Entre raízes, radículas e árvores e caracóis e luzes e sombras e veios, nossas habitações são o Amazonas, o Brasil, uma Floresta Amazônica se estabelece nesses modos próprios de ver-sentir-viver a Amazônia, ela nos habita. Temos árvores fixadas no chão com raiz do tipo sapopema e troncos que enviam mensagens como as sumaumeiras; as árvores falam, movem-se com os sons.

Não se busca uma discussão de perspectivas ecológicas da ciência, nem categorização de melhor ou pior forma vegetal ou animal. Desejamos a floresta de pé! Desejamos algo mais próximo de uma composição florestal, de um modo de numa cartografia do pensar-sentir-viver essa pesquisa em acontecimentos, em intercorporeidades, em multiespécies, em agenciamentos próximos ao ecossistema florestal em pesquisa-gente-floresta.

Quem sabe o corpo-brincante se encontra com raiz, com rizoma, com rio, com terra, com ar... tal como um encontro multiespécie que descentrado do ser humano, com esporos de cogumelo dispersando no ar, extrapola interações entre diferentes espécies quando o ser no mundo se vê devastado pela modernidade e ruínas do capital (Tsing, 2022). Corpo-brincante fungo-ar.

O pensamento por si só não é arborescente, menos ainda o cérebro é raiz ou ramo. Raiz e árvore foram imagens produzidas para dizer do pensamento a partir de uma centralidade, de uma verdade (Deleuze; Guattari, 2011), em certos espaços da ciência. Surge uma pergunta: o que eu, o corpo-brincante, tenho a ver com

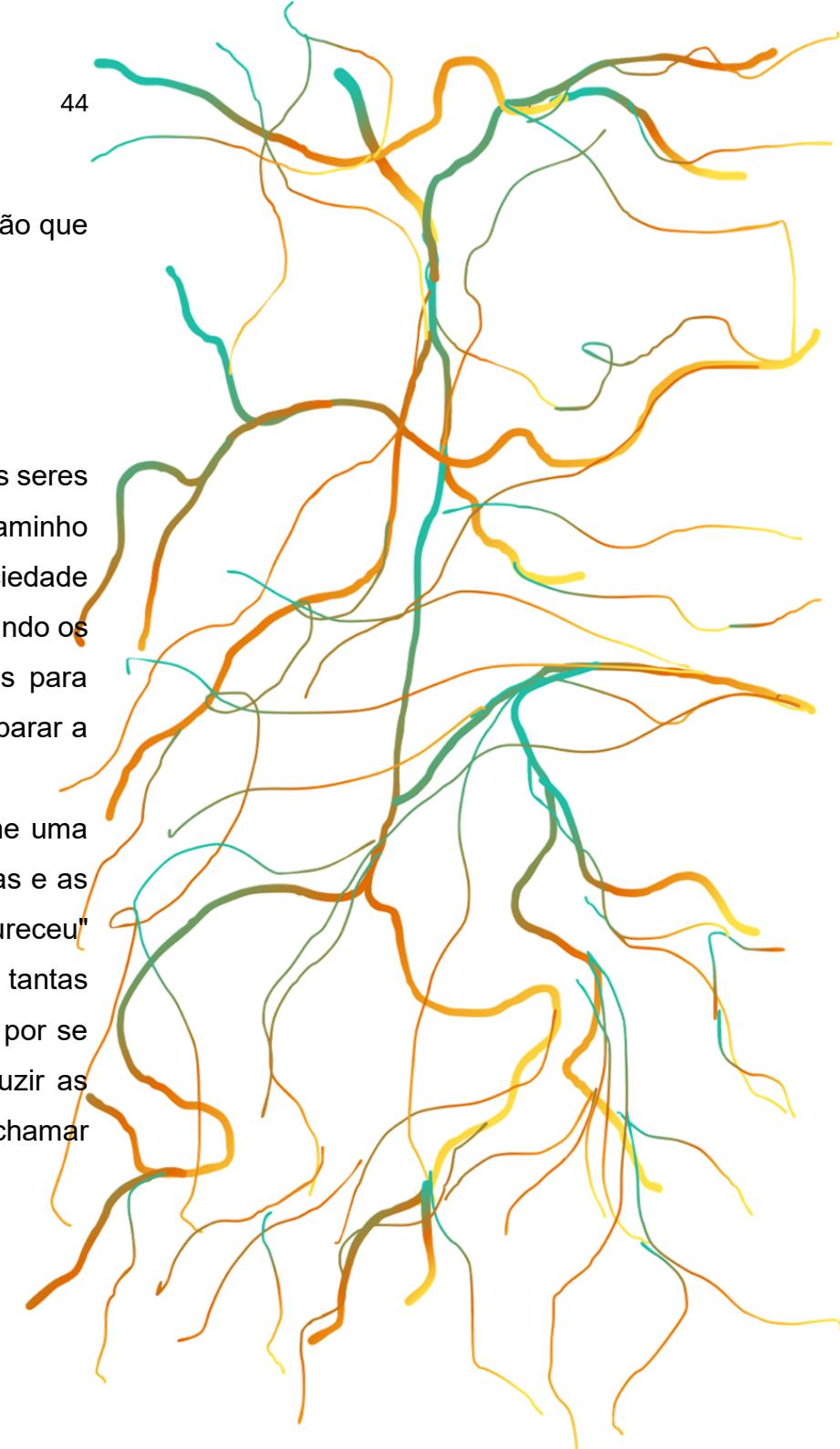
raízes e árvores? E caracóis ou sombras? Ou mesmo, de que raízes me componho? Eu, que me sinto um corpo amazônica atual, entremeado em infâncias, pesquisas, educação e florestas. Talvez possua mais proximidade com a concha de veios pardos e circulares do caracol, que, sob a luz da narrativa literária de Woolf, ganham evidência.

Com essas reflexões sobre árvores e raízes, confirmo que me (re)alinho a elas. Não tanto como raiz que fixa ou árvore enquanto estrutura hierárquica, mas como raiz que se comunica subterraneamente com outras, raiz que extrapola o solo e se expõe em potência de outras vidas. E, também, como árvore que deixa suas folhas caírem sem alarde e espalha-se pelo mundo com os ventos. Alinhadas a outro apoio epistêmico, um que busque sair da linearidade, do binarismo, do estrutural. Busca-se outra ideia, diferente da organização de linhas hierarquicamente subordinadas, com uma raiz originando um modelo arborescente de organização de conhecimento, de pesquisa, uma que movimente potência para dizer-me em saberes menores, em jardins, em veios pardos da concha do caracol, em floresteios.

Sentir a pesquisa com a floresta, seus modos de vida, em seus modos de conexões e agenciamentos entre as espécies e entes, suas relações e resistências... Rios que voam, florestas em lamas, árvores que falam... Quem sabe

*Antes de haver decidido se
contornava a tenda
arqueada de uma folha seca
ou se a peitava, os pés de
outros seres humanos
passaram também pelo
canteiro.*

(Virginia Woolf, 2005)



o carbono em meu corpo-brincante, foi um dia um outro ente dessa habitação que chamamos floresta.

Enraizamento de corpos

Antes mesmo que se pense em uma escolha própria, os pés de outros seres humanos também passaram pelo canteiro; muitos destes já deixam um caminho trilhado para que se siga, uma delimitação de lugar do corpo, uma raiz. A sociedade da atualidade é categórica! Podando raízes para a árvore não crescer, podando os galhos para moldar o formato da copa, entortando o tronco com arames para crescer na direção "correta", tal como nos diz Rubem Alves (2000) ao comparar a produção de crianças a de bonsais.

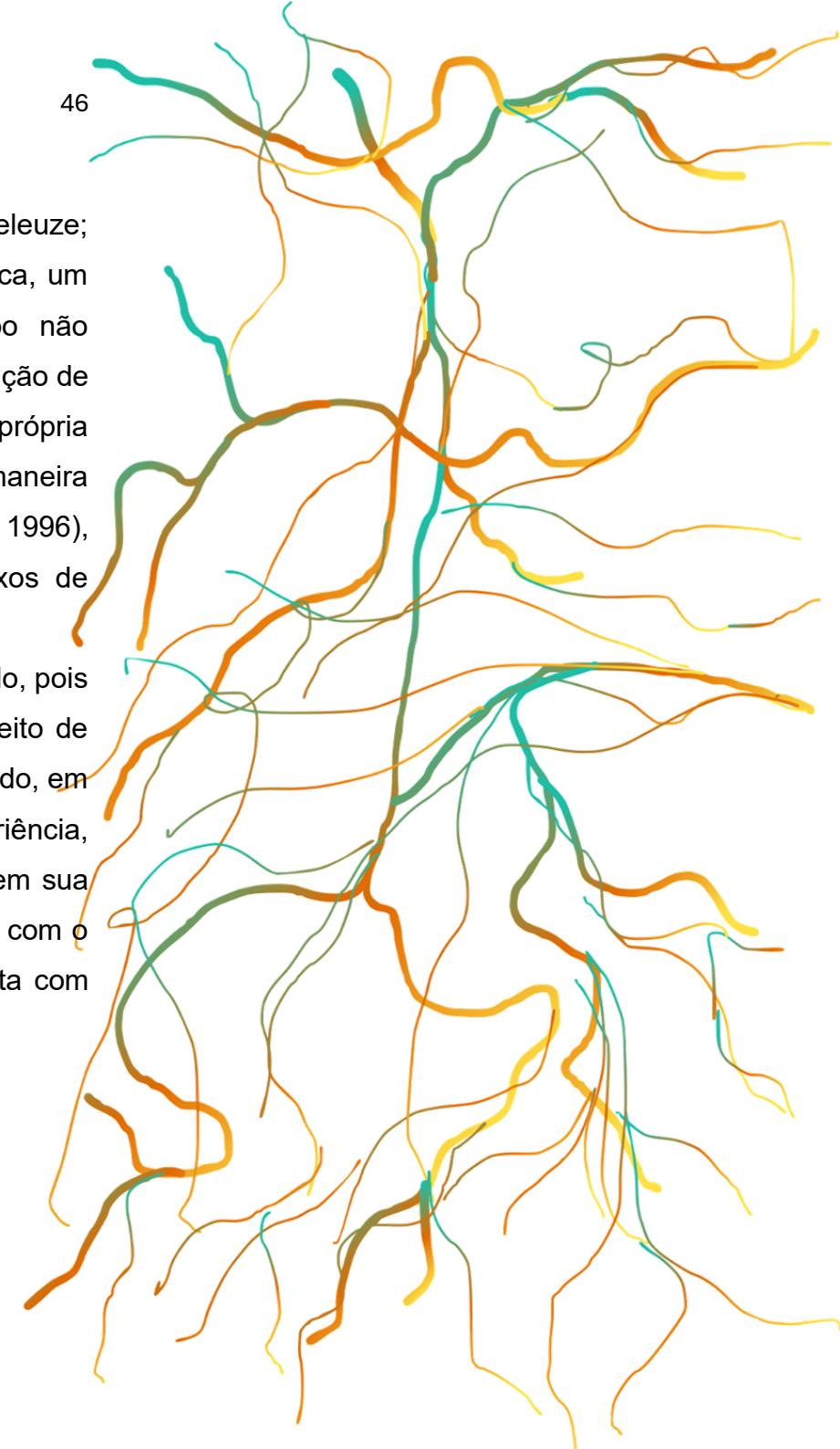
O corpo vem ao longo do tempo histórico sendo modelado conforme uma exterioridade, seja ela a Ciência, a religião, o Estado, as prisões, as escolas e as universidades. "No Ocidente, a árvore plantou-se nos corpos; ela endureceu" (Deleuze; Guattari, 2011, p. 39). As formas que modelam esse corpo são tantas que poucos espaços surgem para mudanças na estrutura; o corpo acaba por se reduzir à objetificação nos campos em questão, preocupados em reproduzir as máximas, os princípios das instituições e direcionando-se ao que se pode chamar de corpos-que-repetem.



Em estudos foucaultianos, discute-se o terreno do poder sobre o corpo como um investimento político (Revel, 2011). Inicialmente, o corpo é visto como superfície de inscrição dos suplícios/penas, por não ser digno de si no mundo e precisar desse controle social para que se formate, corrija, reforme, ou seja, imprime-se um ajuste ao corpo com vistas ao que se quer dele; sua poda visa mantê-lo sob controle. Ainda em rumos de controle, o suplício legitima o poder e impõe-se ao corpo pelo castigo e reclusão, mantendo-o constantemente sujeitado à vigilância em nome, inclusive, da força de trabalho. Ou seja, busca-se dispô-lo em nome de uma utilidade exterior à sua existência, e em sua idade-criança, diz-se que a formação precisa ser dirigida para uma especialidade de mercado. Mas entendemos que sua idade-criança precisa se realizar na sua fenomenalidade de criança, do seu ser criança no mundo com os outros crianças.

Contrapondo essa ortopedia social de corpos, Foucault (2010) desenvolve uma análise na direção biopolítica, compreendendo o corpo não mais como berço de correção e vigilância, mas como uma gestão política da própria vida, como um modo de governo impregnado pelo cuidado de si. Assume-se aqui a composição de corpo como uma aposta de resistência ao poder.

Há a ideia de Corpo Sem Órgãos (CsO) que, a princípio, pode dar a impressão de referir-se a um corpo vazio, contudo, não é visto desse modo, é mais como plenitude, um limiar aonde nunca se chega: “Ao Corpo sem Órgãos não se



chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite" (Deleuze; Guattari, 1996, p. 9). O corpo sem órgãos é uma experimentação, é prática, um conjunto de práticas, intensidades que lhe passa e circula. O corpo não corresponde a vê-lo como um vazio, mas a vê-lo em si mesmo, em sua posição de descoberta, de primeiras vezes, de experimentações, de sua relação com a própria vida, é o que resta após a expulsa dos organismos. "Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades" (Deleuze; Guattari, 1996), desse modo, ele se vê em aberturas a conexões, agenciamentos, fluxos de intensidades, de desejos.

Em Merleau-Ponty (1999) o corpo não se separa da razão e do mundo, pois torna-se elemento da experiência e percepção humanas. Elabora o conceito de corpo próprio como um corpo que experimenta a si mesmo, o outro e o mundo, em sua expressividade existencial. Ele se institui como o lugar da experiência, desafiando a ideia de separação entre corpo e mente. O ser-no-mundo, em sua corporeidade, tem o sensível como centralidade durante a experimentação com o mundo. Destaca ainda a intercorporeidade, na qual o corpo se interconecta com

outros corpos em relações pelos sentires, pelos olhares, pelos toques, pela linguagem, talvez seja um modo mais integrado de ver-nos no mundo.

Ao contrário, a Ciência moderna percebe o corpo como biológico, concentrando-se na supervalorização de um de seus órgãos, o cérebro, considerado o responsável pela articulação de todos os conhecimentos racionais da civilização humana ao longo de sua linearidade histórica. Esse enfoque ressalta como o pensamento Ocidental propagou a dualidade entre corpo e alma, sensibilidade e inteligência, matéria e espírito, favorecendo o órgão cognitivo e relegando outros, criando uma imagem específica do corpo. Há urgência na reconexão do corpo e da mente, corpo e emoções, corpo e sensibilidade, corpo e criação.

A necessária inseparabilidade entre corpo e subjetivação parece acentuar-se na atualidade, com diversas possibilidades de mudança nos corpos, em suas composições e nos discursos que os produzem ao serem e estarem no mundo. Essa outra concepção de corpo destaca-se ainda mais quando se questiona o processo de fragmentação experimentado pelo ser humano na modernidade, evidenciando a ruptura de uma suposta representatividade.

A partir da compreensão do corpo como corporeidade, se organiza uma libertação quanto à sua complexidade e ambiguidade constituinte, transformando o corpo em um instrumento.

[...]

o Acontecimento é modo de individuação, ligado a um clima, a um clarão, a um silêncio, a outros acontecimentos. Ele não designa coisas, fatos, ações, paixões dos corpos, estados de ser, pessoas, sujeitos, porque os toma como individuados por linhas acontecimentais, como individuações assubjetivas, impessoais, subpessoais, cada qual com duração própria e variável, embora intensiva, feita de afetos e de sensações.

(Corazza, 2008, p. 251)



O conceito de corpo no qual o projeto se apoia amplia a ideia biológica de coleção de células e órgãos, afastando-se da visão fundacionalista e adotando uma compreensão antifundacionalista de que não há corpo material. Opta-se por aproximações com as ideias de corpo enquanto experiência sensível em Merleau-Ponty, corpo enquanto aposta de resistência ao poder em Foucault, e corpo sem órgãos em Deleuze e Guattari, constituindo um entendimento de que é pelo corpo que a experiência acontece, puro acontecimento. Assume-se o corpo como uma experiência potente de ação e transformação de si e do mundo, um corpo que cria, um corpo que se cria no mundo.

Cada uma dessas teorias tem uma forma particular de pensar os projetos de sujeito, impregnada de discursos distintos e modos de pensar o corpo, marcando a subjetividade e inscrevendo-se na pele, converte-se em modificações corporais. Algumas estão mais próximas do enraizamento de corpos, enquanto outras se aproximam mais de corpos em multidões e singularidades, perspectiva que esta tese aborda.

Entretanto, tem-se apresentado recorrentemente nas instituições uma série de argumentos, por vezes ditos científicos, que fortalecem e fixam ainda mais as narrativas hegemônicas acerca do corpo, apesar dos diversos elementos que compõem a corporeidade. O que se vê geralmente são as ideias de raízes, arborescência e árvore como fundamento estrutural para a elaboração de um

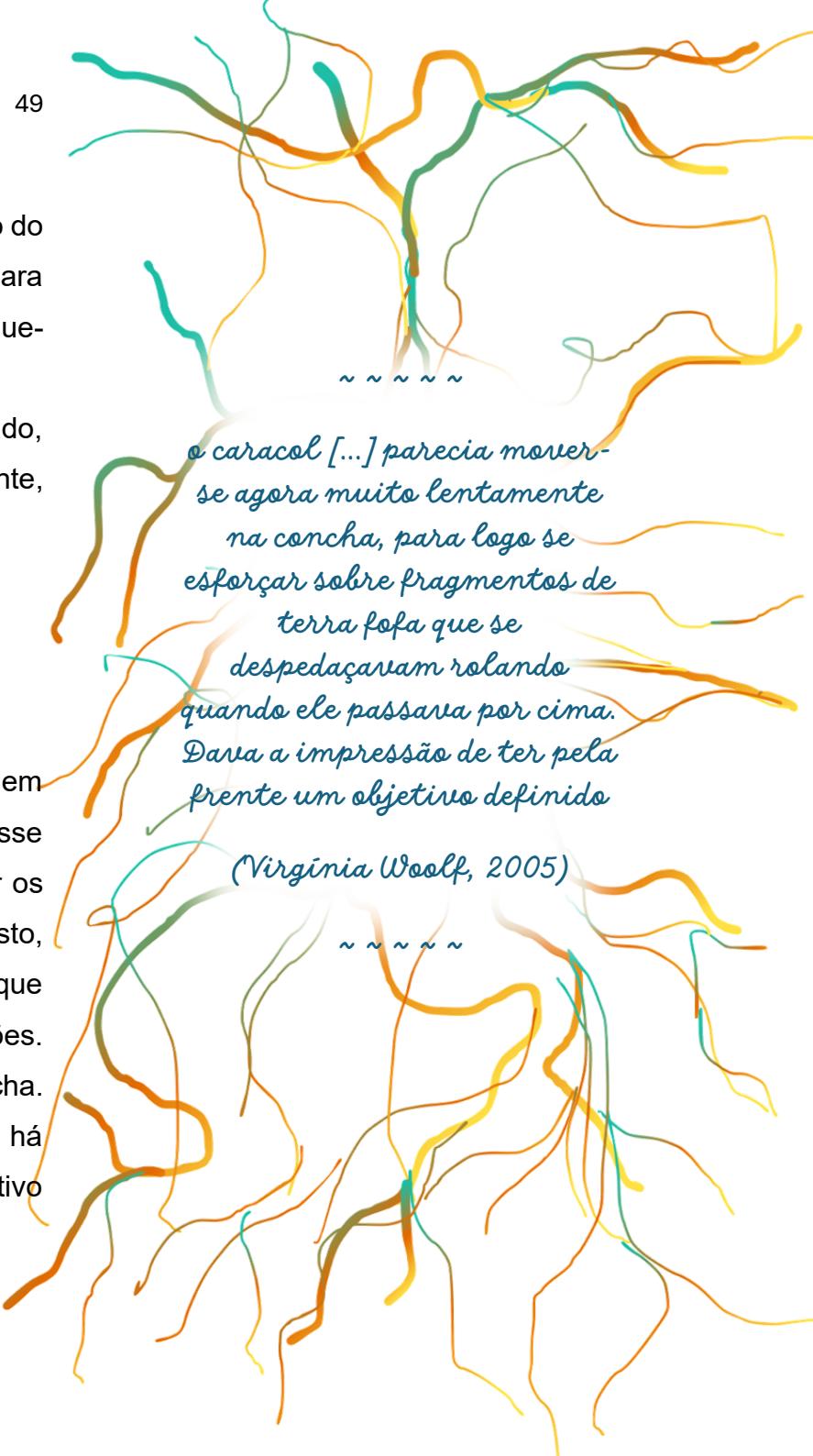
conceito de enraizamento de corpos. Observa-se um processo de fragmentação do corpo, rendendo-se ao mundo moderno, com utilidade para o trabalho, apetite para o consumo e as concepções de corpo como movimento, corporeidade, corpo-que-cria, que sente-pensa-faz são subalternizadas ou, diria, apagadas.

O enraizamento de corpos opera com a ideia de corpo assujeitado, docilizado, pastorado, moldado, enquadrando-se em raiz e modelo arborescente, estrutural. Rejeita-se essa proposição, que não é saudável ao corpo-brincante.

Filosofia da Diferença, rizoma, erva

No mesmo lugar de enraizamento de corpos, há uma concha, métrica em trabalho acadêmico inscrito com o nome de metodologia. Tentar responder a esse rito é o que faz com que o corpo-brincante se manifeste, buscando expressar os modos pelos quais deseja ser abordado na tese. O desafio está posto, considerando o viés epistêmico traçado até o momento por este corpo que investiga, sente, vive, interpreta, rememora e expressa suas sensações e emoções. Há o desejo de desenraizar-se, e segue-se movendo muito lentamente na concha.

Não tão manifestamente quanto em pesquisas em moldes estruturais, há proximidade com o caracol ao se ter uma impressão, uma imagem de um objetivo



definido (Woolf, 2005). Isso ocorre porque sabe-se da composição de uma tese com o corpo-brincante em experiências sensíveis e transfigurações de escolas de educação infantil, embora não seja exatamente aonde se projete chegar, ou que se deseja chegar a algum lugar, o viver é no meio. Como alinhar este corpo, esta transfiguração com experiências sensíveis aos moldes exigidos pelos credenciamentos em pesquisa? Talvez lembrar que se trata da área de Educação, de um estudo nas Ciências Humanas. Talvez pensar em uma educação menor, “uma educação que admite variações em tom menor pode proporcionar uma liberdade que é real em vez de ilusória e que nos leve para fora de estruturas de autoridade que são manifestamente insustentáveis” (Ingold, 2020, p. 59). Talvez buscar sentir-pensar-fazer com pessoas é um ato reminiscente profícuo. Isso cria outra questão: por quais caminhos o corpo-brincante deseja ser expresso?

Em vias ensaísticas, pretendem-se autenticidades e atos inaugurais, destacando as motivações pela metodologia pretendida no projeto de tese em linhas da Filosofia da Diferença. O início é marcado por esse interesse pela diversidade, pluralidade e singularidade, nos alinharmos a essa filosofia por suas mobilizações quanto a uma educação que habite as impermanências e multiplicidades de gentes, de educações, de mundos e de vidas (Deleuze; Guattari, 2010). Uma filosofia que não está aquém nem além, está no mesmo nível de outros

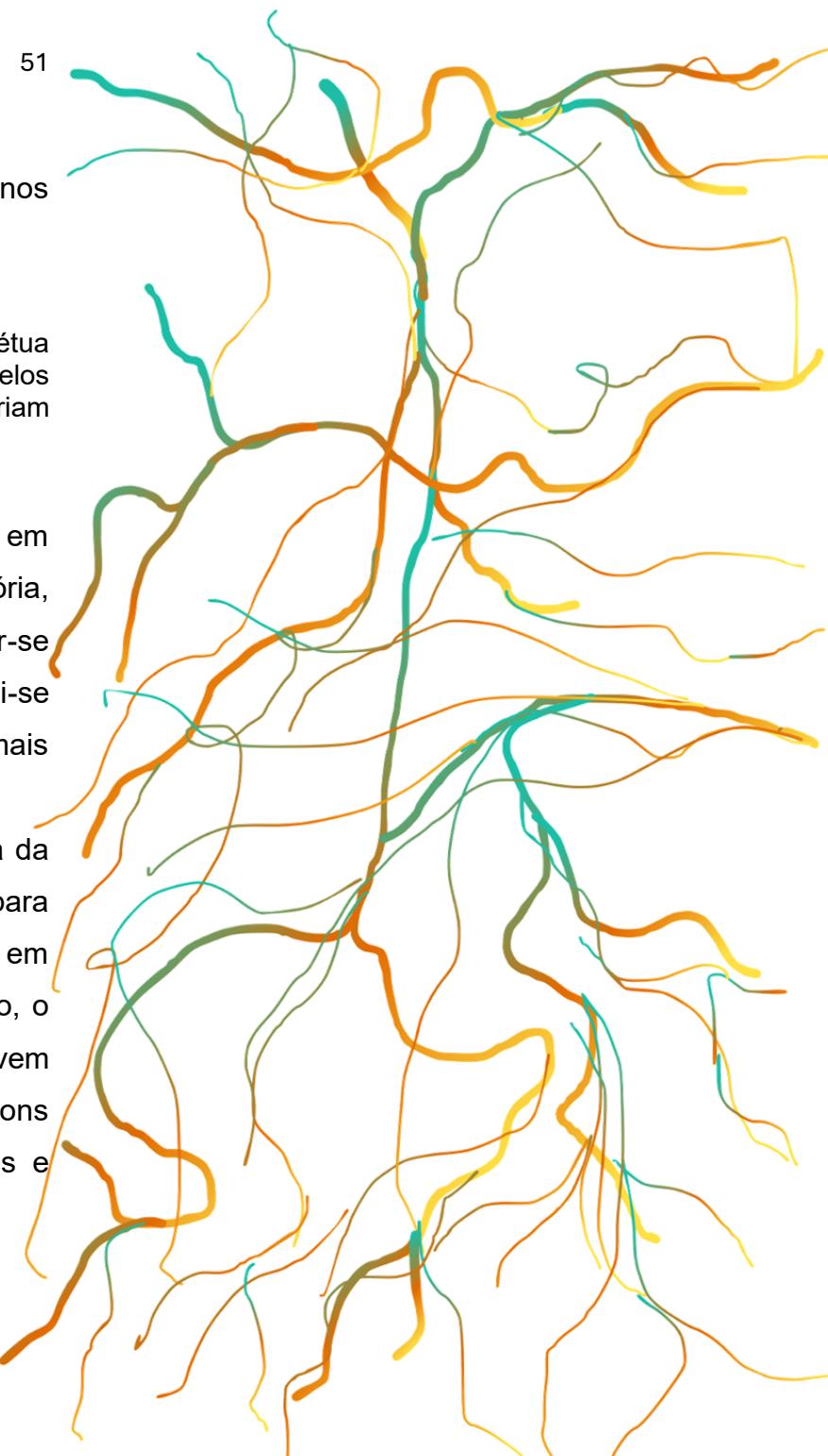


saberes, por vezes dita como um saber menor, inútil, desnecessário, aqui nos mobiliza. Uma filosofia que flui em multidireções, em mobilidades e:

reverte esse plano transcidente e privilegia a mobilidade perpétua do real, exercida num plano da imanência, a ser traçado pelos professores, que lhe vão dando consistência à medida que o criam por meio de experimentações (Corazza, 2008, p. 242).

Imanência... Experimentações... Com esta fuga, o traçado segue em reconfiguração de um pensar-sentir-viver uma pesquisa em educação transitória, que igualmente mobiliza mudanças e estreita fronteiras entre os saberes. Ver-se corpo numa escola, corpo-que-pulsa, corpo imanente com esta filosofia inclui-se em potência na compreensão de que as diferenças podem problematizar os mais variados fatores do processo educacional.

Nessa fronteira dão-se os encontros, outro ponto presente na Filosofia da Diferença. Nela encontrar se comprehende enquanto achado, captura, roubo e para isso não há método (Deleuze; Parnet, 1998). Pode haver preparação, esforço em mover-se sobre fragmentos, sempre trajetórias em construção. Nesse sentido, o encontro desta filosofia na pesquisa em educação com o corpo-brincante vem “povoá-lo, ou com ideias que os invadem, com movimento que os comovem, sons que os atravessam” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 19), compondo inquietudes e problematizações.

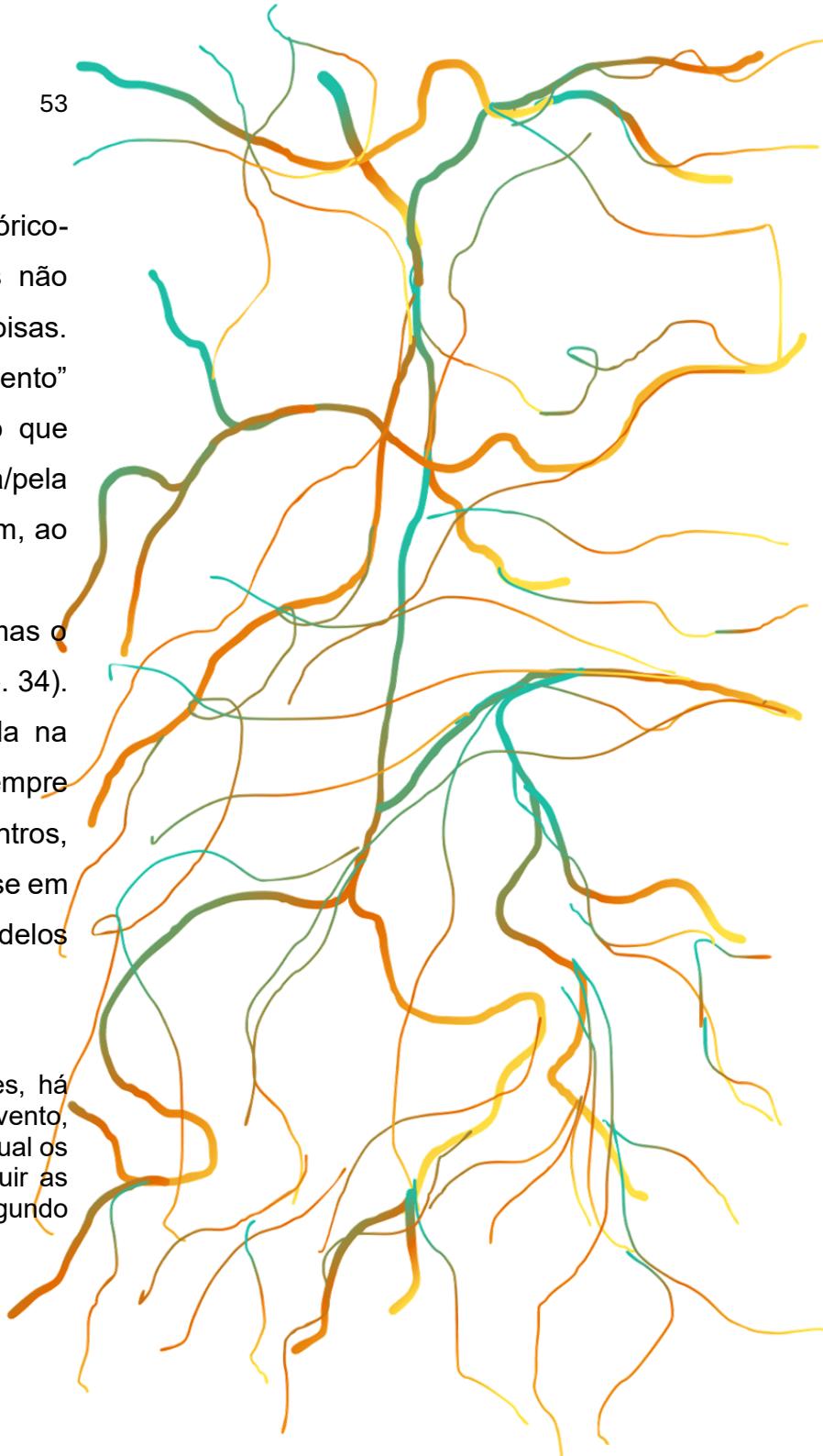




Inquietude que remonta a uma teoria das multiplicidades deleuze-guattariana, na qual o pensamento não é mais a árvore-raiz, a hierarquização, a centralização; o fundamento não é mais o primordial, pretende-se mais por rizoma, por devires, por floresteios. Este, em apoio com a Biologia, nos apresenta uma imagem construída sobre um modo outro de ver-sentir o pensamento, o conhecimento: aquele que não é raiz e nem radícula, nem árvore-raiz. Pensa-se numa imagem mais próxima de uma haste tal como um caule que cresce horizontalmente, repleto de nós de onde brotam raízes e até folhas. Ainda possuem uma propriedade de alastramento rápido e são difíceis de matar, podendo gerar ervas daninhas.

Deleuze e Guattari (2011, p. 21) também representam que “Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas” e falam de uma potência do pensamento ao estruturar-se em elaboração simultânea a partir de diversos referenciais, podendo ramificar-se de qualquer ponto, sem hierarquização. Ciência, literatura e vida se coadunam nessa tese com o corpo-brincante.

O rizoma não nega o conhecimento arborescente, tal como no jardim, as árvores e o terreno não negam a grama e as ervas, uma vez que precisam deles para se manterem. Apenas sabe-se que o pensamento obediente “é incapaz de embarcar no devir e criar cartografias” (Rolnik, 2016, p. 63). Essa perspectiva



rizomática faz brotar a erva daninha entre nossas ferramentas teórico-metodológicas: “A erva existe exclusivamente entre os grandes espaços não cultivados. Ela preenche os vazios. Ela cresce entre e no meio das outras coisas. A flor é bela, o repolho útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 28). Quero ser erva! Corpo-erva! Um corpo que daninhomicamente transborda em ervas e refloresteiam o pensamento da/na/pela Diferença. Um corpo que nessa pesquisa serve em desobediência ao comum, ao prescrito, ao arbóreo.

Sabe-se que “muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais erva do que árvore” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 34). Tem-se árvore plantada na cabeça, a priorização cognitivista é acentuada na academia, move-se dentro do casco dado, e o corpo-que-repete é sempre reforçado. Ainda assim, pretende-se uma criação rizomática com encontros, acontecimentos, deslocamentos, evasão, rupturas em desafio de cartografar-se em meio às arborescências, já que os rizomas não se justificam por modelos estruturais. E nesses floresteios, sigamos a:

Sabedoria das plantas: inclusive quando elas são de raízes, há sempre um para onde elas fazem rizoma com algo – com o vento, com um animal, com o homem (e também em aspecto pelo qual os próprios animais fazem rizoma, e os homens etc.) [...] Seguir as plantas começando por fixar limites de uma primeira linha segundo

círculos de convergência ao redor de singularidades sucessivas; depois, observando-se, no interior deste linha, novos círculos de convergência se estabelecem com novos pontos situados fora dos limites e em outras direções (Deleuze; Guattari, 2011, p. 28).

Uma cartografia florestal se desenha no caminhar epistêmico na floresta, no trajeto do si em hibridismo com outras gentes, seres, entes, tempos, espaços, sentires.

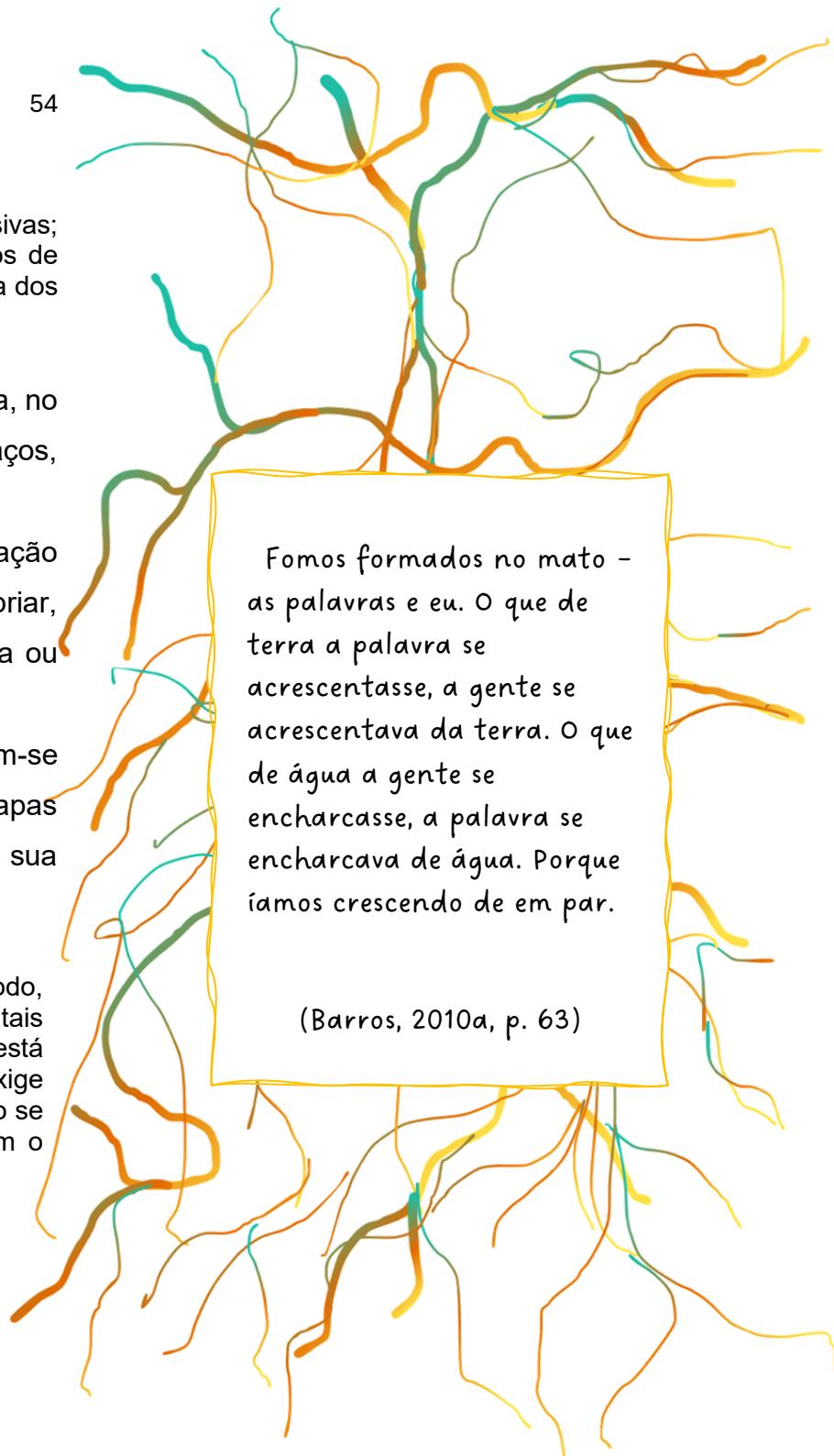
Rolnik nos apresenta um cartografar a partir dos desejos em uma fabricação incansável do mundo, enquanto antropofagia vivente em “expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado” (2016, p. 65), que não leva consigo teoria ou método, apenas sensibilidade, um roteiro de preocupações e uma ética.

A cartografia se constitui com o mapeamento do corpo-brincante, tem-se mapa e não decalque, há processos de produção, redes e rizomas. Mapas possuem diversas entradas, não há centro, há vários sentidos na sua experimentação, são móveis:

A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um *ethos*, e não está garantida de antemão. O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 73).

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava da terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque íamos crescendo de em par.

(Barros, 2010a, p. 63)





Através da cartografia este corpo-brincante é mapeado e se automapeia, realizando pesquisas de forma coletiva e, ao mesmo tempo, sendo construído coletivamente em meio a afetos. Nessa expedição científica (Rolnik, 2016), o corpo-cartógrafo pulsa com a escrita de si por meio de narrativas (auto)biográficas, configurando-se como formas de exercício de si no processo de subjetivação (Oliveira; Costa; Aikawa, 2023).

De maneira análoga, essa abordagem fundamenta-se em uma escrita-corpo de caráter foucaultiano, que respeita os atos de subjetivação para a constituição do indivíduo. O sujeito corpo-brincante concebe a escritura como uma possibilidade de existência, seguindo a vertente de uma técnica de si que se compõe a si mesma:

Assim, numa vivência escrita de meus contornos estéticos reestruto-me em escritura de mim num prosseguimento de um texto-arte em experimentação em composições de imagens, palavras e pensamentos de uma história efetiva. Tal como o próprio Foucault (2010) vincula a escrita à questão da estética da existência, em modos de subjetivar-se e libertação de esquemas de saber-poder, nossa própria escrita diz (ou tenta), também, de contornos estéticos autobiográficos (Oliveira; Costa; Aikawa, 2023, p. 145).

Questiona-se, juntamente com Foucault, como o corpo-brincante se constitui. Diante das subjetivações que moldam as formas de pensar e agir desse corpo, surge a indagação: é possível pensar e agir de maneiras alternativas? Quais



são os espaços de liberdade na constituição do si? De que é feito o corpo-brincante? E o que ele pode?

"Desfolhagens, habitações de objetos múltiplos, desejo que algo fique diferente ou será de que tudo seja diferente" compõe uma escritura de si na Educação (Oliveira; Costa; Aikawa, 2023, p. 149). Nesse contexto, a escrita é vista como um ato de liberdade, uma escrita ativa que vai além da simples designação de objetos, tornando-se a base de um mundo diferente.

A provocação é evidente: de que modo um corpo-brincante se transforma em uma escrita de si e permite um estado de liberdade para o corpo-pesquisadora-escritora? Para o corpo-professora? Com o território das narrativas, a escrita é apresentada como um dispositivo para o sujeito-corpo se experimentar, exercitando a autorreflexão a partir do texto narrado.

"A experimentação sobre si mesmo é a nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam" (Deleuze; Parnet, 1998, p. 19). Na experimentação do sujeito-corpo, este se concebe em acontecimento, um corpo vibrátil, pulsante emaranhado com linhas de diferença que convocam modos distintos de escolas de primeira infância. Isto é, "A escritura tem por único fim a vida, através das combinações que ela faz" (1998, p. 14). A narrativa construída com essas linhas assume uma escritura que vivifica corpos, uma escrita fabuladora (Deleuze, 1997) que utiliza o imaginário mais do que os fatos. Incide sobre o

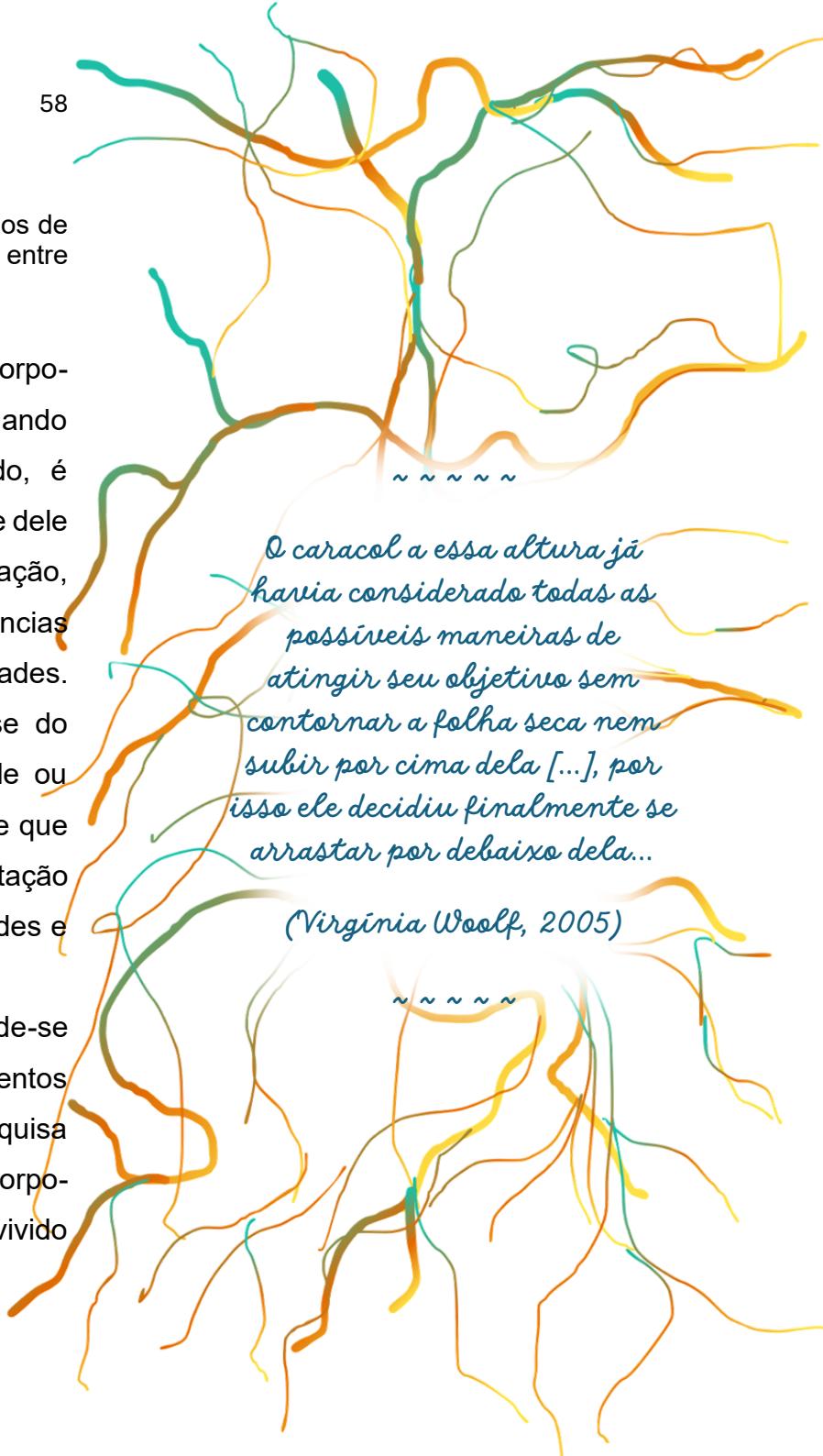


desconhecido, suspeito, lacunar, ausente, sub-reptício, negado, interditado; surpreende estados intervalares; evidencia nuances contra formas de pensamento pronto (Corazza, 2013, p. 114).

Essas escritas se delineiam durante a imersão em escolas de educação infantil em Manaus. Elas se alinham às orientações, equilibrando-se na particularidade do trabalho educativo com a primeira infância e sua multiplicidade. Os escritos cartográficos autorizam um sentir-pensar-fazer em meio às experiências, produzindo modos de um corpo-brincante a partir das imagens apresentadas pela(s)/na(s) escola(s), regras e lugares ocupados que se concretizam no discurso voltado para a criança pequena e sua influência na fabricação da criança sob a orientação das normativas para sua formação na atualidade, que denomino "moderna".

Movendo-se lentamente com a Filosofia da Diferença, rizoma e erva, busca-se problematizar essas narrativas da escola de primeira infância. Pesquisadora e corpo-brincante buscam o embaraço das fixações para transver em infanciamentos, produzem outras lentes diante das desnaturalizações de fabricações de modos de ser e ver, em inventividades de outros pensares, sentires, viveres diante das situações exigidas no ato de educar na primeira infância.

O ensino-pesquisa que fazemos é, assim, impuro, pois mescla e cruza o que passou, o que nos afeta, e os mundos possíveis por



vir. Extrai acontecimentos das coisas, dos corpos, dos estados de coisas: inventando personagens e estabelecendo ligações entre eles e os acontecimentos (Corazza, 2013, p. 100).

Em meio a essa reflexão, é válida a problematização de ideias de corpo-brincante estabelecidas no ambiente da Educação Infantil, questionando pressupostos e a ideia de que sempre estiveram presentes. Sobretudo, é fundamental pensar em possibilidades de desnaturalização do olhar e tudo que dele decorre. Em outras palavras, busca-se refletir sobre a ideia do Ser e sua fixação, na impossibilidade, no aprisionamento de formas-sujeitos e docências preestabelecidas, visando fortalecer o potencial para a produção de singularidades.

Destaca-se, desde já, que essa abordagem, voltada para a análise do fenômeno do projeto, não tem o propósito de estabelecer uma linearidade ou hierarquização entre conceitos ou categorias. Prossegue-se com o desejo de que os leitores desenvolvam o estranhamento, o questionamento, e busquem libertação das estratégias de condução da vida e formas de representação de identidades e diferenças, proliferando como erva daninha buscam-se os acontecimentos.

Ao adotar a Filosofia da Diferença, o rizoma e a cartografia, comprehende-se que há rupturas na linearidade, no binarismo, na estrutura, e surgem fragmentos de terra fofa despedaçada com um sistema epistêmico sem raízes nesta pesquisa e até de áreas de várzea que após a inundação segue movediçamente. O corpo-brincante é apresentado como um convite a ser pensado, sentido, desejado, vivido

O caracol a essa altura já havia considerado todas as possíveis maneiras de atingir seu objetivo sem contornar a folha seca nem subir por cima dela [...], por isso ele decidiu finalmente se arrastar por debaixo dela...

(Virginia Woolf, 2005)



a partir de sua experiência, desterritorializando-se e esforçando-se sobre fragmentos de solo, inventando-se como erva daninha, um corpo-erva.

Ao observar o corpo em sua desarticulação de sentimentos, emoções, movimentos e gestualidades ditadas pela sociedade moderna, o corpo-brincante revela receios. Há temores relacionados a arborescências, dicotomias, binarismos, corpo-raiz e enraizamento dos corpos. São receios de enfrentar "palavras com asas curtas para seu corpo tão prenhe de significado" (Woolf, 2005, p. 120).

Assim como o caracol de Virginia Woolf, considero as diversas maneiras de agir nas epistemologias da pesquisa em educação. Questiono-me sobre os objetivos a serem alcançados e o caminho a ser seguido. Opto por arrastar-me por debaixo da folha seca, seguindo vagarosamente, deslizando sobre meu muco, que simultaneamente auxilia o deslocamento, aumenta a aderência ao solo e proporciona delicadeza ao caminhar. Escolho o caminho do meio, sem contornar a folha, mas há receios, pois "existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas" (Deleuze; Guattari, 2011, p. 33) nessa trajetória.

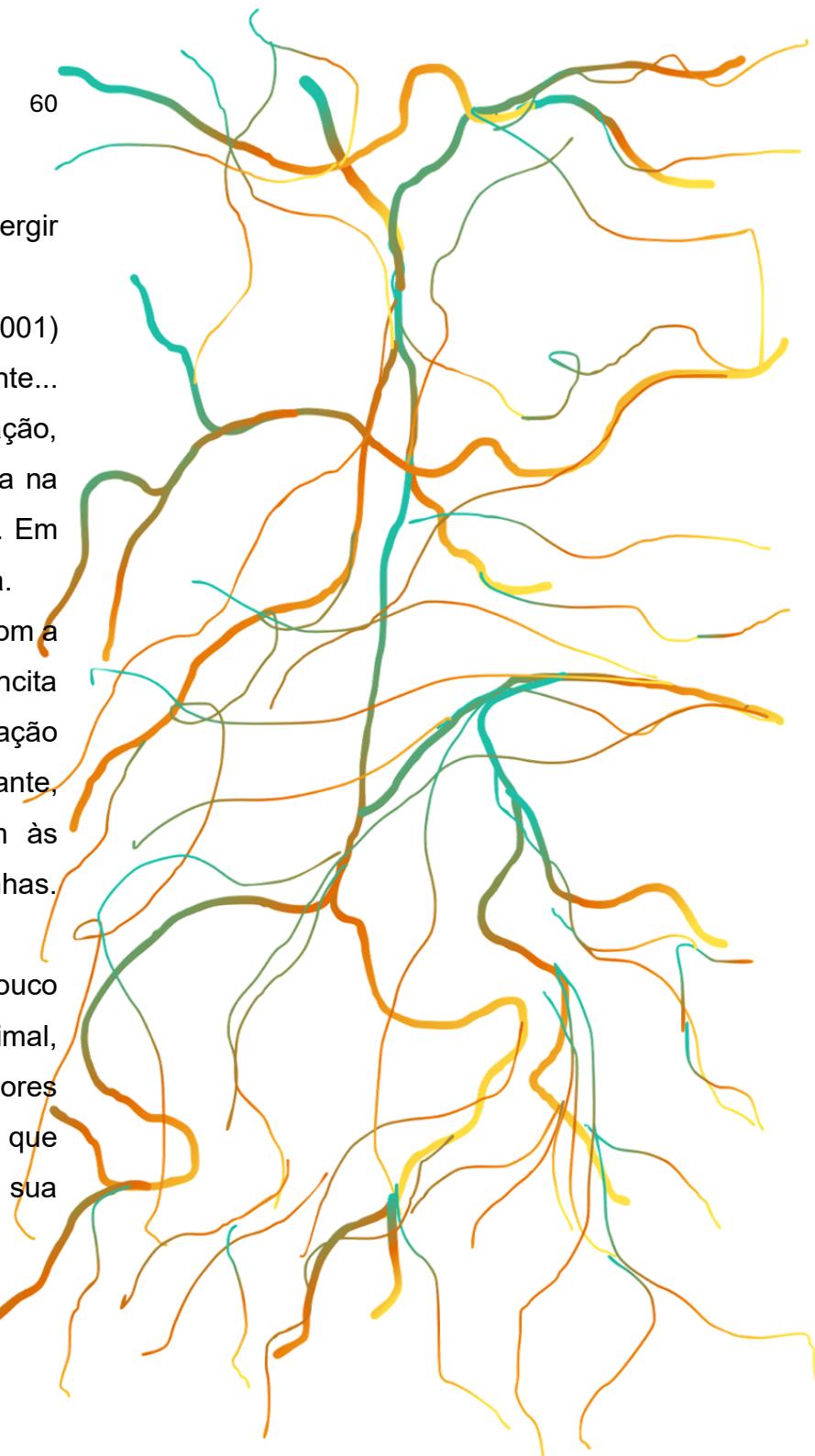
Eu, corpo-brincante, desejo ser compreendido pelas vias da Filosofia da Diferença, pois ela parece mais próxima das multiplicidades. Mesmo que as limitações de pesquisadores/as em educação, imersos/as em prescrições estruturalistas, possam gerar formatos de árvore nos rizomas, "um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma" (Deleuze; Guattari,

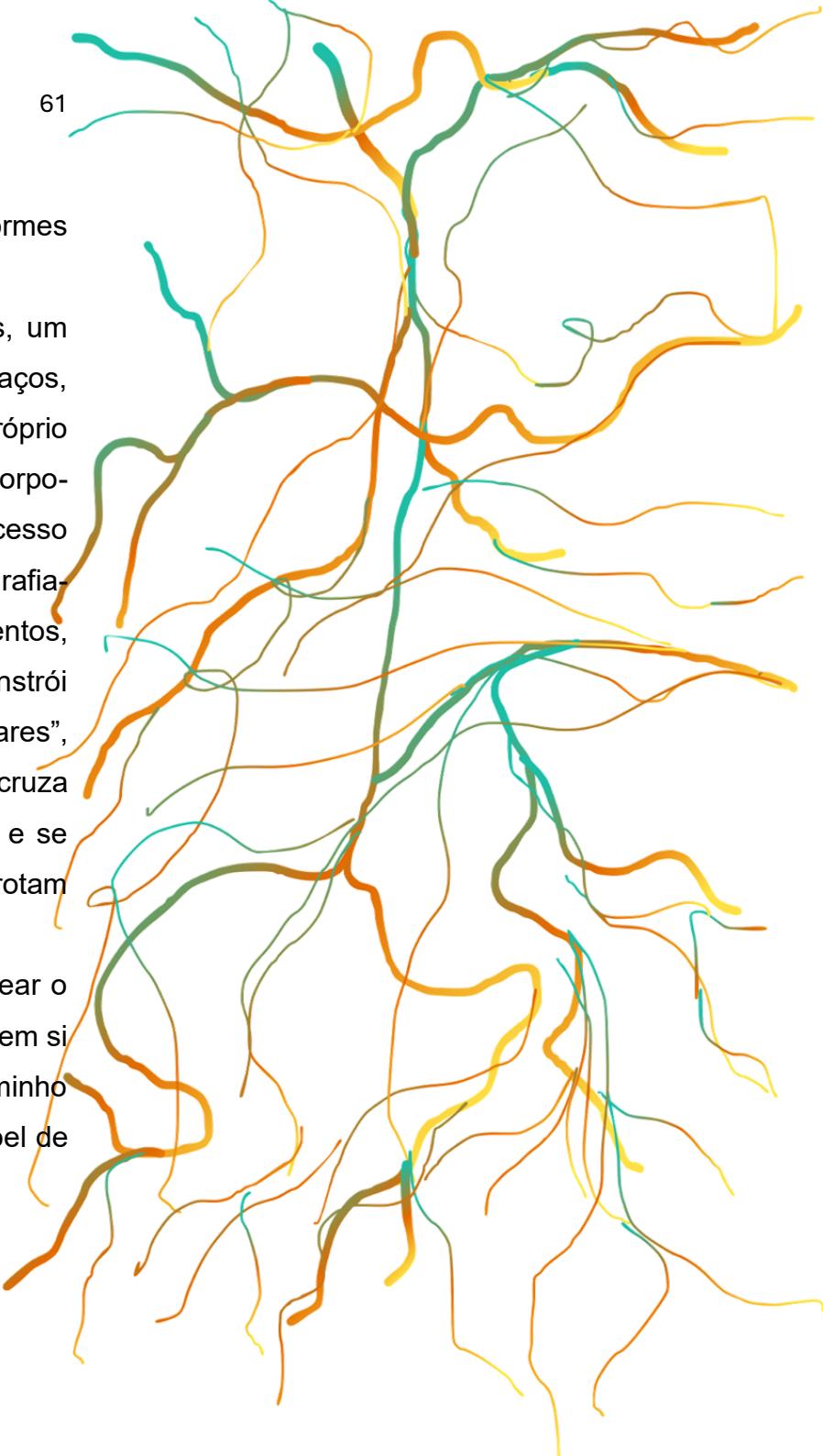
2011, p. 33) ou permitir o crescimento de ervas ou permitir floresteios ou emergir cartografias florestais inventadas nessa escritura de mim.

À maneira guattariana, poderíamos fantasiar uma ecosofia (Guattari, 2001) fazendo-a epistemologicamente com a cartografia florestal com o corpo-brincante... Talvez com ela emerja uma recomposição de práticas de pesquisa em educação, que sob uma ética e estética ecosófica mobilizem uma ecologia da pesquisa na relação social-mental-ambiental, em que o corpo seja em si nessas relações. Em um modo de deslocamento do humano, da educação, da pesquisa para a vida.

Essas considerações momentâneas abordam a potência de me tratar com a epistemologia da diferença. Teórica e metodologicamente, ela incita (des)continuidades e devires do corpo-brincante ao pesquisar na área da educação no Amazonas, manifestando-se como corpo-erva-caracol, corpo-árvore-andante, corpo-bicho-que-rasteja. Ficciona-se que as vidas das crianças escapam às tentativas de controle, brotando em terrenos inesperados, como as ervas daninhas. Elas pulam, saltam, brincam e dançam.

Entre essas vias cabe-nos inventar uma cartografia florestal, uma que pouco se aproxima do sistema arbóreo, pois se compõem com um bioma vegetal, animal, ente no qual árvores, terra, raízes, animais, fungos, pedras, musgos, floras, flores e ervas-daninhas se agenciam entre si com os rios voadores. Rios esses que borram as próprias fronteiras de ser “rio”, não possuem margens, seu leito é sua





própria corrente de umidade no ar que se esvai, onde a água se faz em enormes nuvens que se espalham no planeta.

Uma cartografia florestal seria assim uma conexão entre as árvores, um acontecimento que as atravessa e as expande para outras árvores, outros espaços, outras águas, outros seres, outros entes. Não a dominamos, a sentimos no próprio viver. Aqui o viver a pesquisa numa circularidade, espiralidade com o corpo-brincante. Cartografia florestal se constitui numa dupla captura para esse processo de pesquisa com o corpo-brincante, um agenciamento entre floresta-cartografia-pesquisa, pesquisa-gente-floresta em linhas de uma “ciência dos acontecimentos, em vez de estrutural. Ela traça linhas e percursos, salta, mais do que constrói axiomáticas”. Essa cartografia ocupa-se com “acontecimento singulares”, “acontecimentos com corpos heterogêneos, um acontecimento como tal que cruza estruturas diversas e conjuntos específicos” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 81) e se escreve enquanto grama, erva daninha, animais, pedras, rios voadores que brotam no meio.

Em transfigurações, esse movimento de pesquisa pensado vem florestear o conceito de corpo-brincante, vendo o conceito não como um significado puro em si mesmo, mas como o caminho do meio, o entre em um estudo, o próprio caminho na caminhada, este passa a responder ao que se cartografa. Toma-se Manoel de

Barros em seu “ser árvore”, para tornarmo-nos diferentes de “parede”, fugirmos de compreensões e escrevermos (ou escrever-se) com o corpo.

Tomamos aqui o conceito deleuze-guattariano em que “Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. [...] É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário” (2010, p. 23). Que com seus componentes heterogêneos, articula-se em multiplicidades, irregularidades e opera florestalmente nos afectos com o corpo-brincante em escolas de primeira infância.

“Os conceitos são exatamente como os sons, cores ou imagens, são intensidades que lhe convém ou não, que passam ou não passam” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 12). E que como erva daninha nascem em frestas, como rios voadores oriundos da Amazônia escapam às margens, rascunhos que não denotam conclusões e são atravessados por literatura, poesia e arte digital, constituem este texto em pretensões alineares, não hierárquicas, desnaturalizantes em experimentação com o corpo-brincante.

Para entender nós temos dois caminhos:

o da sensibilidade que é o entendimento do corpo;
e o da inteligência que é o entendimento do espírito.

Eu escrevo com o corpo.

Poesia não é para compreender, mas para incorporar.

Entender é parede;
procure ser árvore.

(Manoel de Barros, 1990, p.212)

III MAPEANDO O CORPO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO



III MAPEANDO O CORPO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

.Corpo.

O corpo humano é composto por células, compõe a estrutura física do ser humano e em sua anatomia básica há cabeça, tronco e membros.

Em outra conceituação científica é tudo aquilo que ocupa lugar no espaço e possui unidade orgânica ou inorgânica.

...

Se a cabeça não pensa, o corpo padece.

...

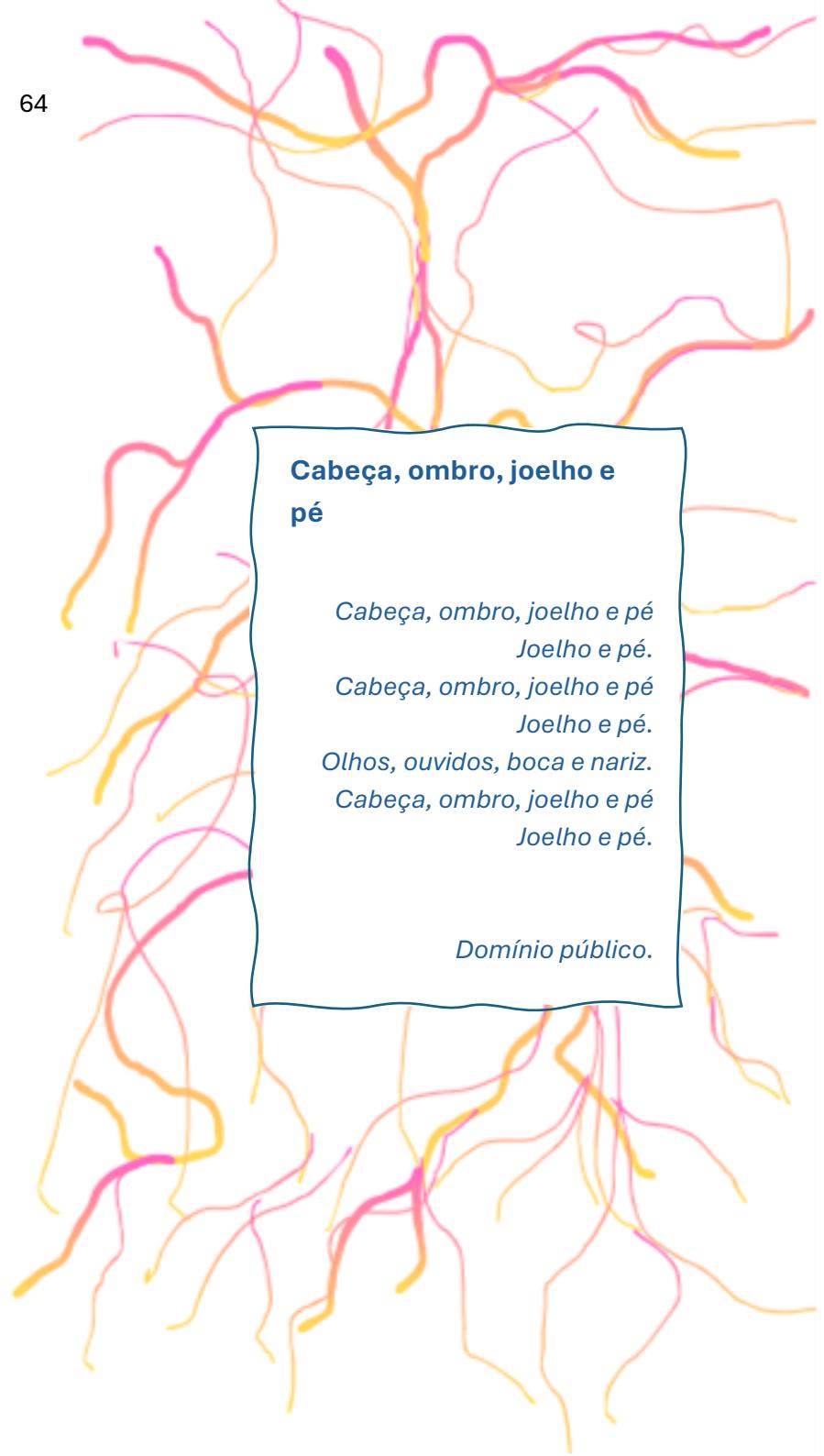
Mente sã, corpo são.

...

Corpo de que canta, dança, escuta.

Corpo que é movimento.

64

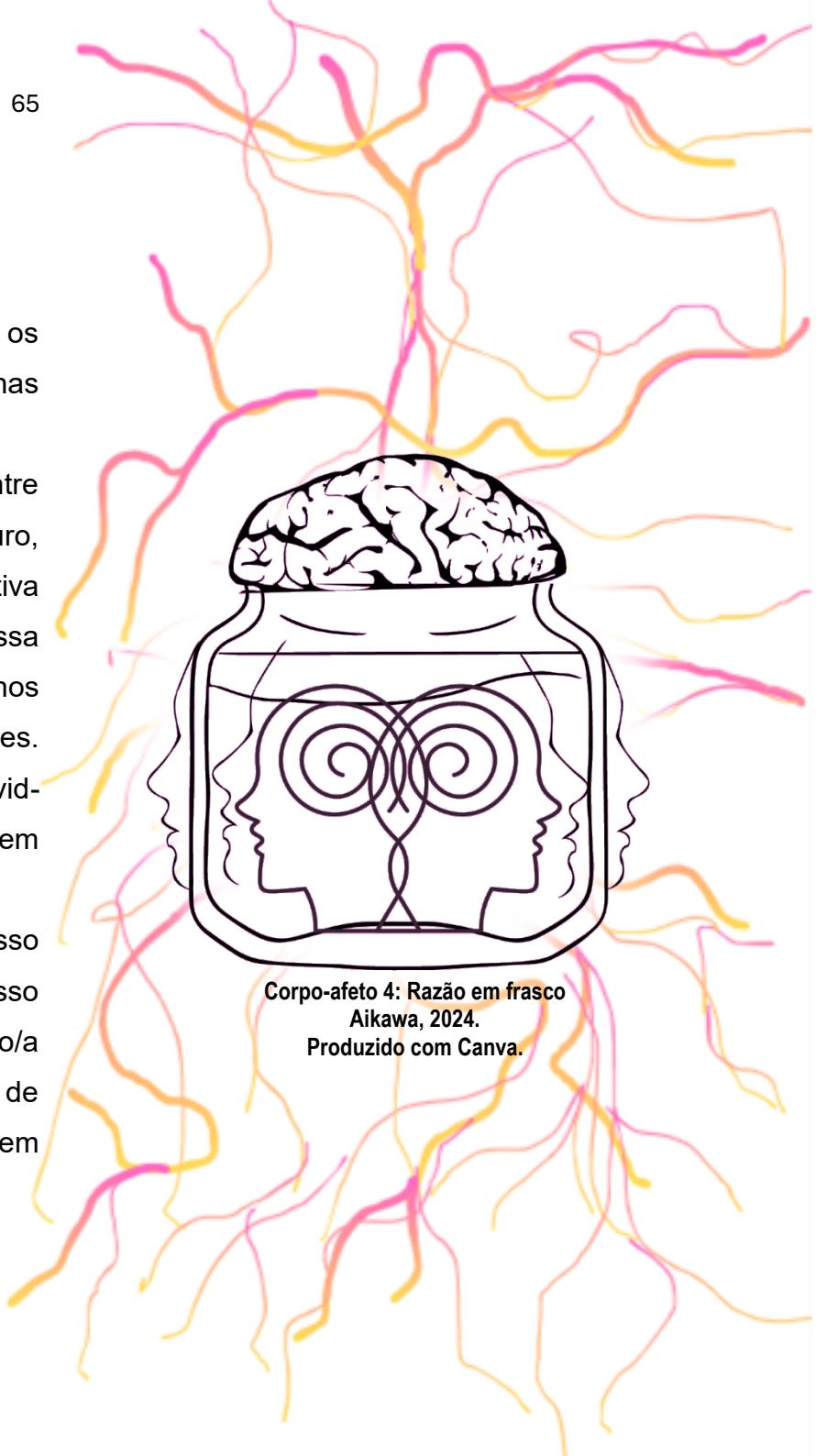


.Cabeça.

Alma e corpo, cognitivo e motor, razão e emoção, pensar e sentir, eis os grandes binarismos da ciência moderna, muito forte na atualidade, inclusive nas ações pedagógicas escolares.

Em tempo cronológico, a ciência vem se construindo na dualidade entre corpo e mente, se ramificando em especialidades no vácuo, em ambiente seguro, em isolamento do objeto de pesquisa. A razão é o intelecto, a inteligência cognitiva que difere seres humanos dos demais seres e os coloca em posto superior nessa hierarquização de conhecimentos. Há quem diga que essa inteligência humana nos levou a lugares inimagináveis, sem ela as tecnologias digitais seriam inexistentes. E o que dizer dessa suposta superioridade com o vívido na pandemia por Covid-19? Com os desastres ambientais recentes? Com o uso dessa ciência em detrimento de vidas?

Fomos nos afastando da emoção, de nossos instintos corporais, de nosso próprio corpo e com essa imagem de superioridade nos esquecemos de nosso lugar em meio à vida. Iniciando com uma ideia de compreensão da natureza, o/a pesquisador/a se afastou tanto do objeto de pesquisa que entrou em estado de assepsia. Sua cabeça, sua mente, sua razão, seu cérebro seguem intactos em vidros e imersos em formol. Enquanto o corpo foi descartado.



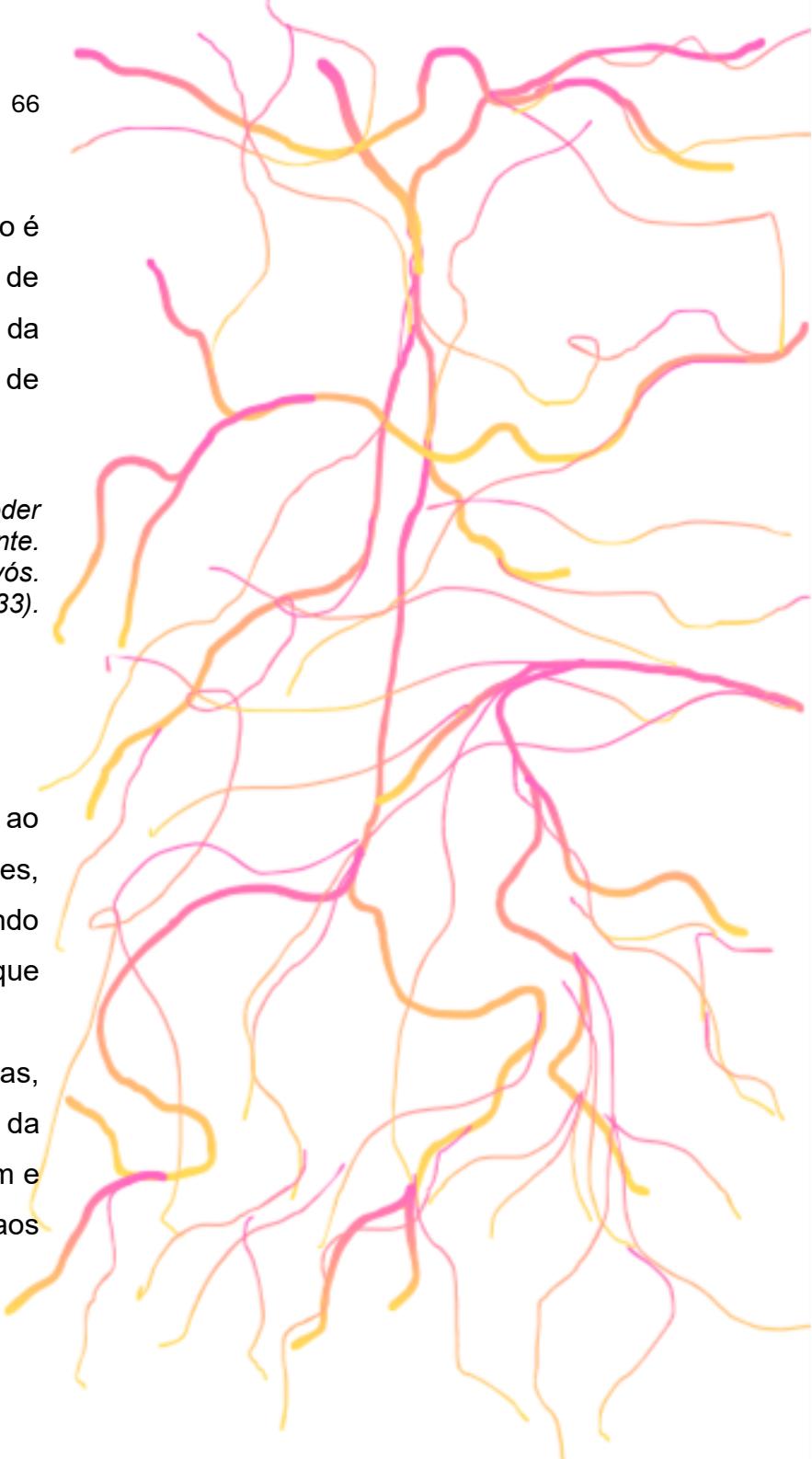
Hoje temos o estabelecido: a mente comanda a vida. E por acaso, ela não é do corpo? Voltemos ao corpo! E se possível, vejam as ações em busca de entendimento com apelo ao campo neurológico da existência humana. A força da dimensão psiconeurológica tem invadido a vida, inclusive no processo de escolarização.

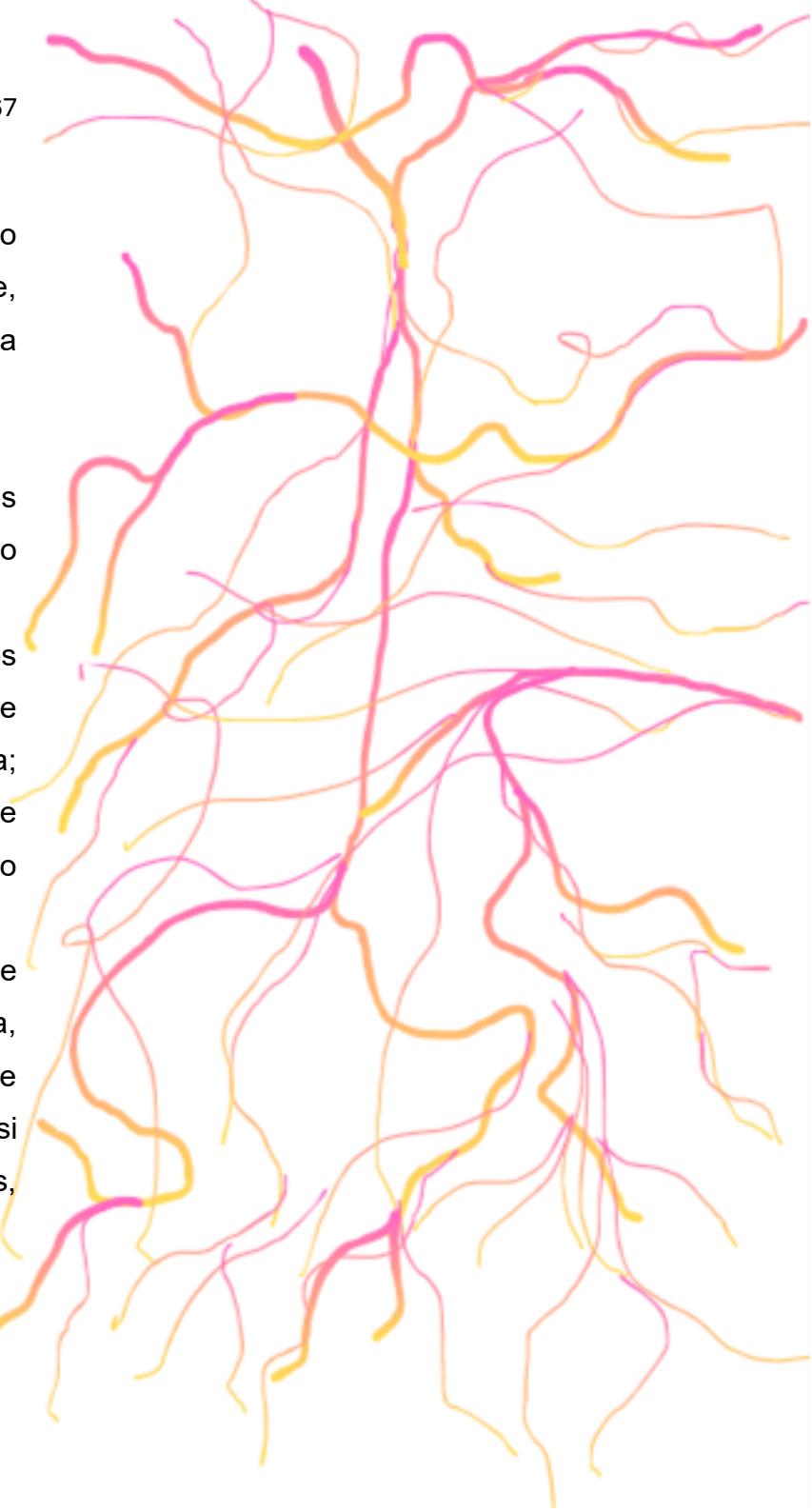
*... é preciso ainda caos em si para poder
dar à luz uma estrela dançante.
Eu vos digo: vós tendes ainda o caos em vós.
(Nietzsche, 2022, p. 33).*

.Corpo.

Entre os conceitos, elegemos o corpo como uma aposta de resistência ao poder, corpo sem órgãos enquanto experimentação e aberto para intensidades, corpo-infância, como sensitividade e expressão, infância(s) e devir, entendendo a(s) infância(s) como territórios constituídos nas margens, dobras, fissuras que desarticulam o aparelho prescrito pelo poder.

Deleuze, Foucault, Nietzsche, Corazza, Manoel de Barros, entre outros/as, são mediadores/as dos entrenós teóricos de corpo-vida em vias da Filosofia da Diferença. Com eles nos debruçamos em contágios de escolas que disseminam e transbordam especialidades e prescrições na fabricação de crianças pequenas aos





moldes sociais “aceitáveis”, necessitando de assepsia e pensam seus corpos como vazios. Com eles voltamos o olhar a nosso corpo docente, doente, complacente, descrente, convalescente. Com eles ajustamos as lentes da pesquisa em potência espinosana em afetos corpóreos a partir dos encontros infantes.

Mas de que corpo falamos?

Fugindo das institucionalizações sobre a primeira infância e de linearidades ou hierarquizações de conceitos, elucidamos algumas ferramentas teóricas quanto à discussão para pensar o corpo.

Começamos com estudos foucaultianos tendo o investimento político dos corpos, evidenciando o trânsito histórico do poder sobre o corpo: 1. Como superfície de inscrição dos suplícios/penas; 2. Necessário de formatação, correção e reforma; 3. Controle pelo castigo e reclusão; 4. Sujeitado à vigilância em nome da força de trabalho. Assumimos aqui a composição foucaultiana de sua terceira fase, o corpo como uma aposta de resistência ao poder.

Com Deleuze e Guattari captura-se o Corpo Sem Órgãos (CsO) que não se trata de um corpo vazio. O corpo sem órgãos é uma experimentação, é prática, conjunto de práticas. Encarar a criança pequena como o corpo sem órgãos de Deleuze e Guattari não corresponde a vê-la como um corpo vazio, é vê-la em si mesma, em sua posição de descoberta, de primeiras vezes, de experimentações,

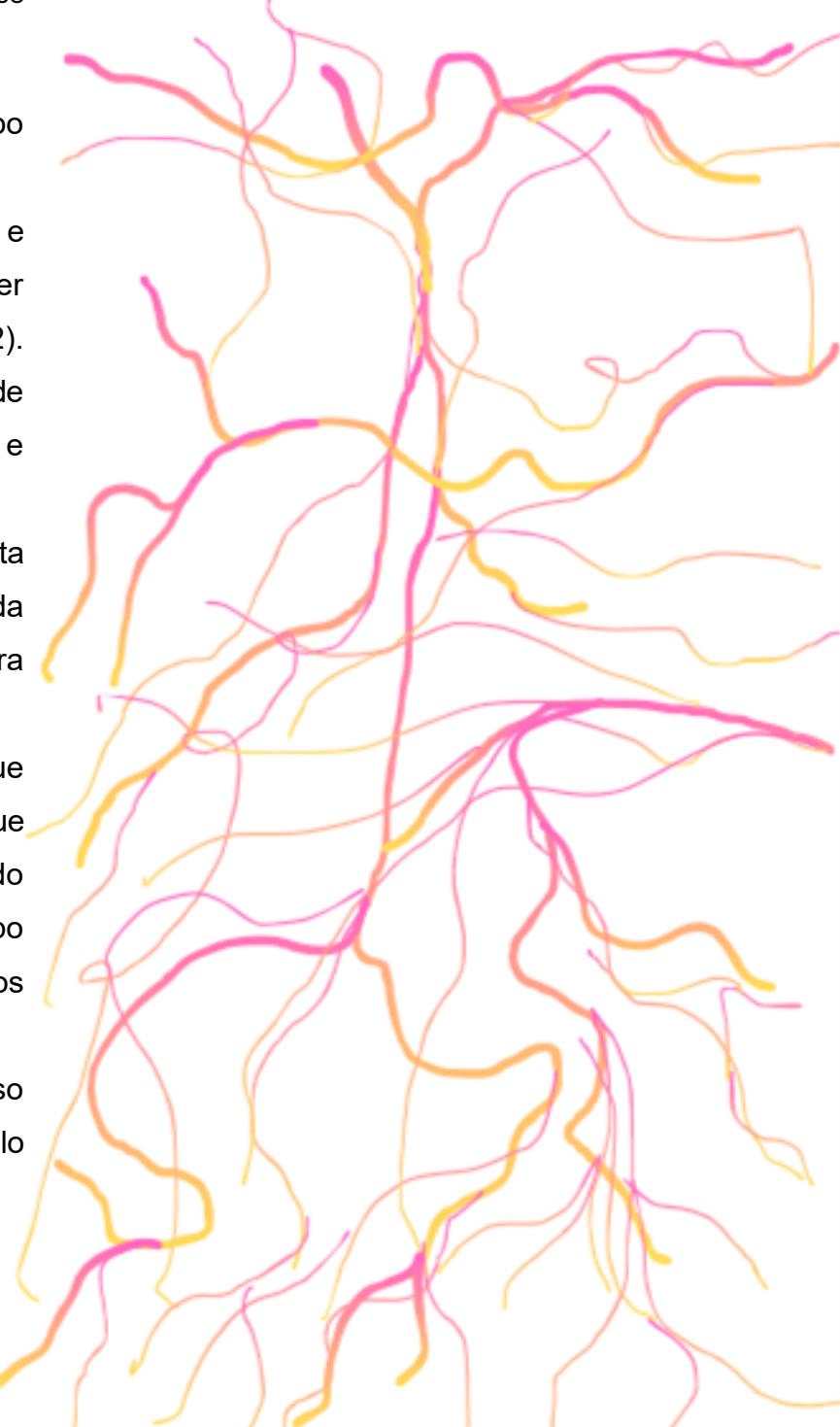
de sua relação com a própria vida. Esse corpo sem órgãos se constitui de campo aberto para povoamentos e intensidades da vida.

Há também uma ideia espinosista em que o corpo é acontecimento e definido por sua capacidade de afecção, pela sua capacidade de afetar e ser afetado, bem como existir na medida de seu encontro com outro(s) (Deleuze, 2002). Isso nos auxilia a sentir a criança enquanto acontecimento espinosista, que pode existir na dita infância biológica, ou mesmo na vida adulta, velhice ou aparecer e desaparecer nesse meio tempo. Emerge de afecções.

A ideia de corpo-infância é observada em Merleau-Ponty, que apresenta estudos indicando o corpo como sensitividade, como espaço eminente da expressão e precisa sair do status de objeto. O corpo se põe enquanto lócus para a apreensão do mundo, forjado na relação com o outro e com a cultura.

Deparar-se com Corpos Crip foi devastador! Pois esse corpo é aquele que se extrapola em sua própria pele. É um corpo assustador, disforme e estranho, que se desdobra em manifestos de si, partilhando de suas histórias e “transformando suas vulnerabilidades em processos de criação” (Greiner, 2003, p. 10). Um Corpo Crip opera como produtor de conhecimento em movimento e instaurador de outros modos de existência.

Com Nietzsche vemos uma diferenciação ao corpo biológico do discurso científico, corpo moralizado do viés religioso, corpo-mercadoria moldado pelo

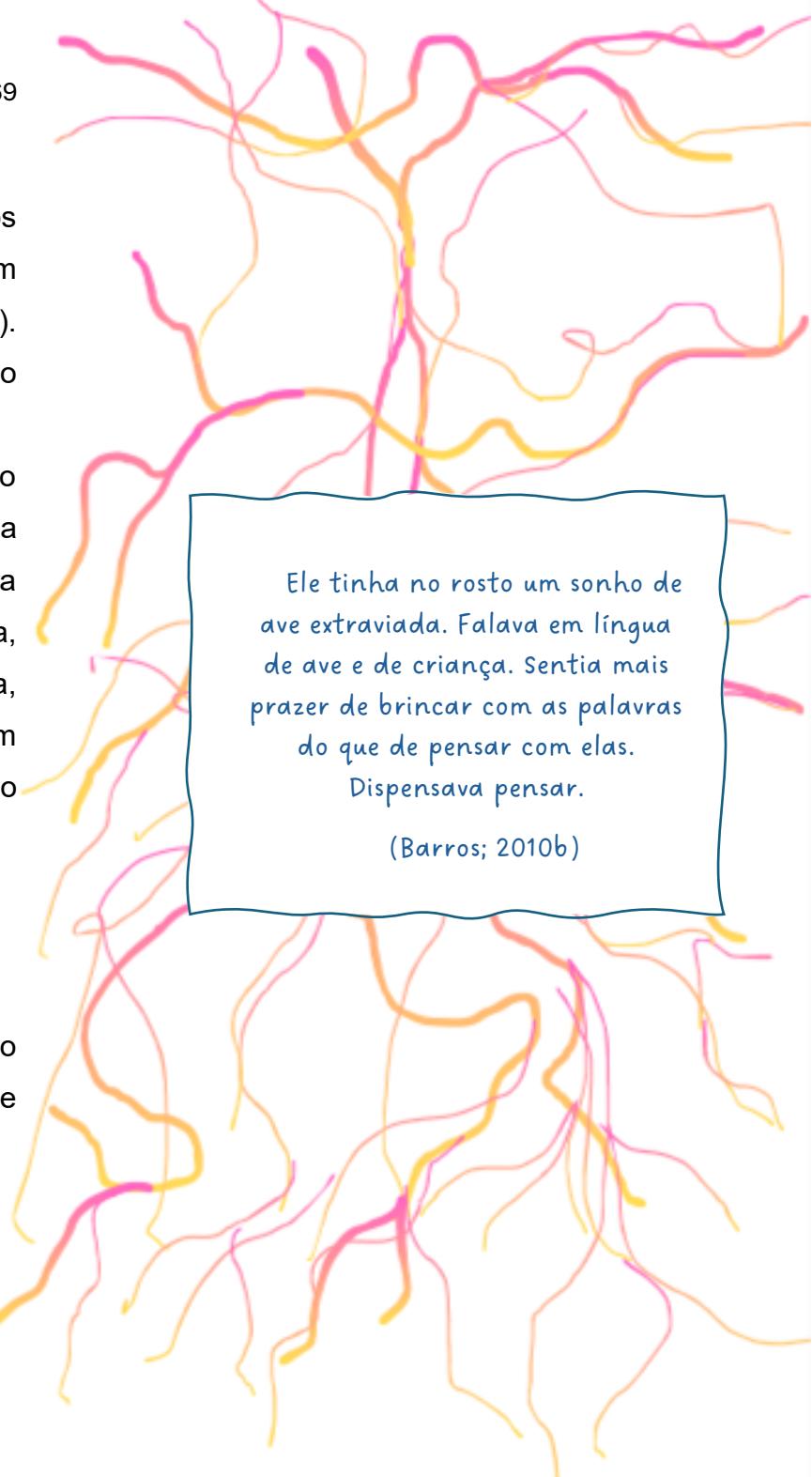


capital. Dado que ele junto com Zaratustra fala de um corpo que despreza os desprezadores do corpo. “O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor” (Nietzsche, 2022, p. 51). O corpo em que alma e razão são compostos desse corpo, em que a grande razão se constitui em multiplicidades e transformações.

E o Corpo Devir colabora com a fabricação de olhar durante a produção inventiva de outros modos de ver-pensar-sentir-viver a escola de primeira infância em processo devir, “o devir é sempre duplo” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 132), ora o corpo em sua hecceidade colabora com a pesquisa na produção de outra infância, ora a infância produz-se em outro corpo. Devir é acontecimento, experiência, movimento. Que junto com essas ferramentas conceituais acerca do corpo criam enlaces irregulares, linhas tortas, desvios de representações das infâncias com o corpo-brincante que mobilizamos na tese.

.Corpo-brincante em pesquisas.

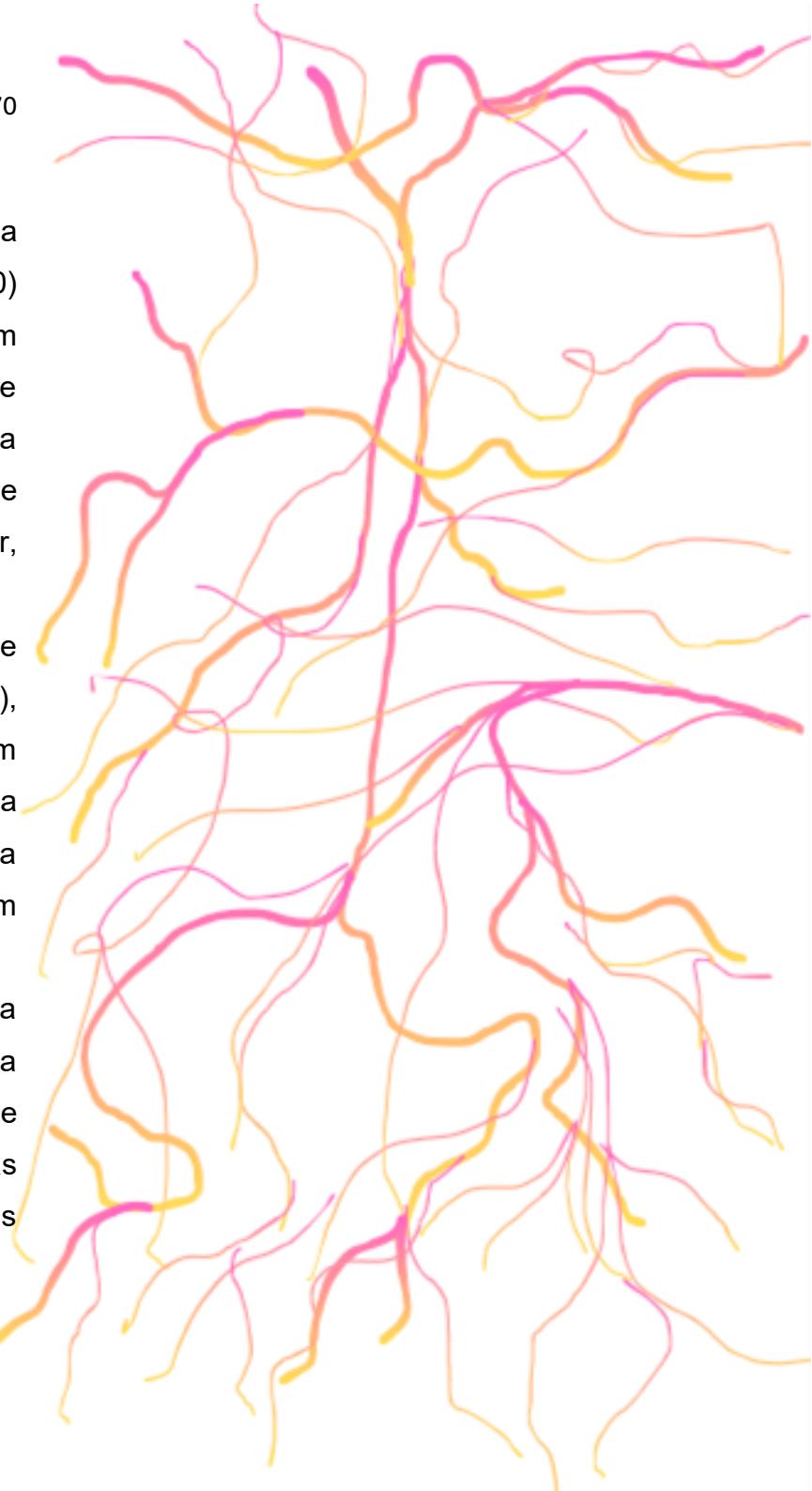
Em vias de compreensões iniciais para a composição de um enunciado sobre corpo-brincante, buscamos estudos recentes, sem muitas pretensões de teorização ou decalque, mas mapeando encontramos algumas discussões.



Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada. Falava em língua de ave e de criança. Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas.

Dispensava pensar.

(Barros; 2010b)



O Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) de Allana Bockmann Novo (2020) intitulado *Descobertas de um corpo brincante*, com o objetivo de criar um espetáculo de dança voltado para o público infantil e que valorizasse, acima de tudo, as particularidades advindas de seu imaginário fértil. Ele traz uma compreensão de corpo em perspectiva integrativa, em vieses criativos e “inventices” de uma infância livre e genuína, a mobilidade do corpo pelo brincar, nos fazendo refletir sobre a negação da inteligência corporal.

O artigo “Infância, educação, diferença e riso na encruzilhada curricular”, de José Carlos Ferreira Rego (2020), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pensa sobre as afetações que noções como infância, diferença e riso têm provocado no tecido curricular das licenciaturas em Teatro da UFBA. Este chama atenção à noção de infância como currículo, frente a uma infante e legítima construção do conhecimento, apoiada na inscrição das culturas da infância em um currículo que se permite infancializar com o riso em seu componente dialógico.

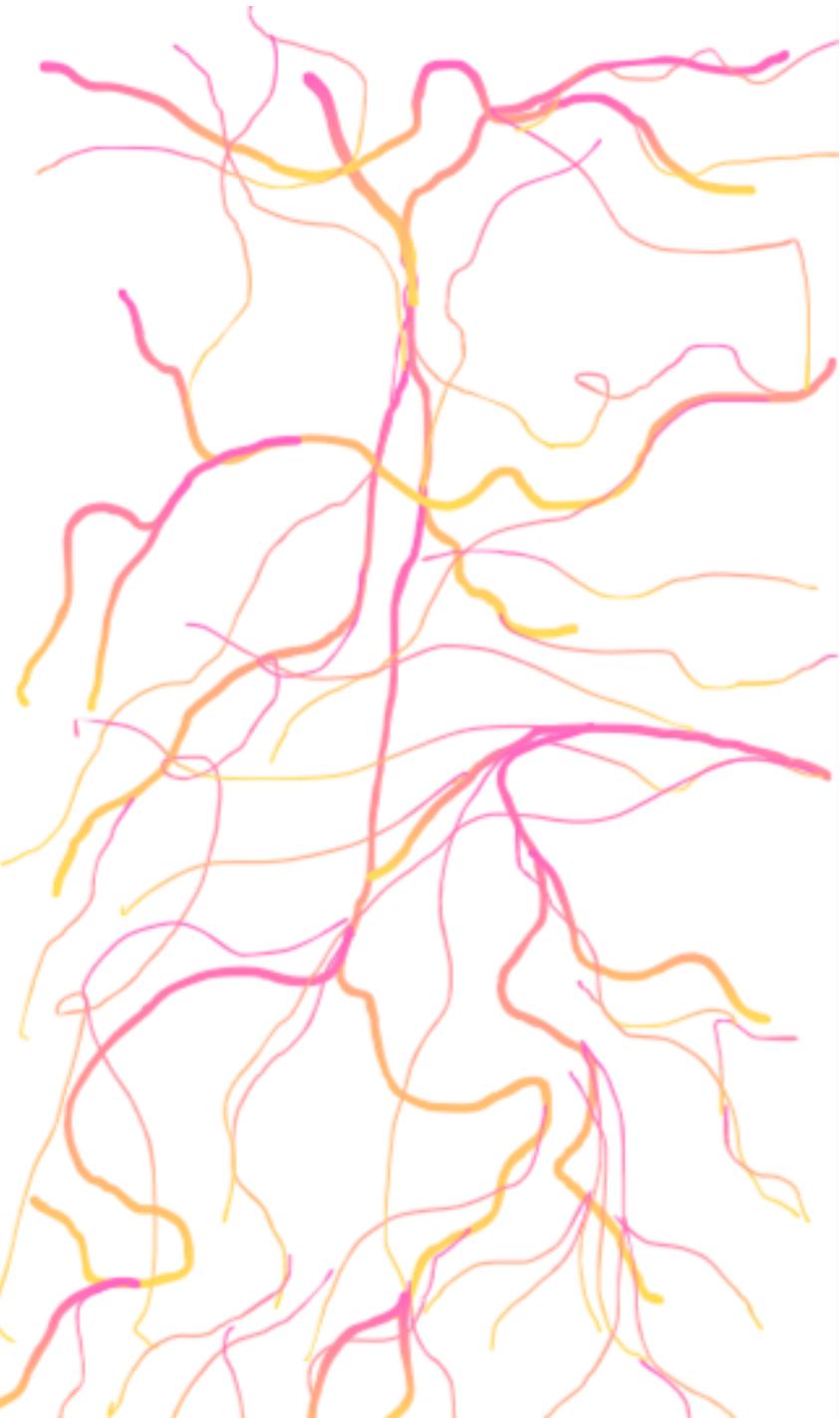
Já o artigo “Corpos e imaginação em movimento brincante: teatro e literatura na formação de professores”, de Simone Cristiane Silveira Cintra e Eliane Santana Dias Debus (2018), trata de uma extensão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo é entrelaçar o vivido e as perspectivas que temos sonhado e buscado construir na e para a formação e as

práticas pedagógicas de professora(e)s de crianças, em especial de crianças de educação infantil. A partir de experiências expressivas com literatura e teatro para a infância ressoam sobre a vida adulta distante do brincar, criar, imaginar e poetizar.

O artigo “Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância”, de Marina Marcondes Machado (2020) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), objetiva compreender a experiência da arte na pequena infância com a abordagem espiral. A ideia de visibilidade de quem somos e de quem a criança é, contribui para pensar o corpo-brincante, em constituições de poéticas próprias num e com um corpo total.

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi e Rita Gabriela Moreira Gomes (2020), do Curso de Psicologia da Universidade de Franca (Unifran), apresentam o artigo “Movimentos de sentido sobre o brincar e o corpo brincante no documentário Tarja Branca”, com o objetivo de investigar os sentidos ditos no título em vieses de medicalização do corpo e expropriação do brincar. O corpo brincante é aqui tratado como modo de constituição subjetiva pelo brincar e imaginário, na ficção de si e na dilatação do ser.

O artigo “O brincar livre em composições curriculares no Ensino Fundamental: perspectivando uma educação menor”, de Daniele Farias Freire Raic, Marilete Calegari Cardoso e Josemary da Guarda de Souza (2021), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), discute a ideia do brincar livre

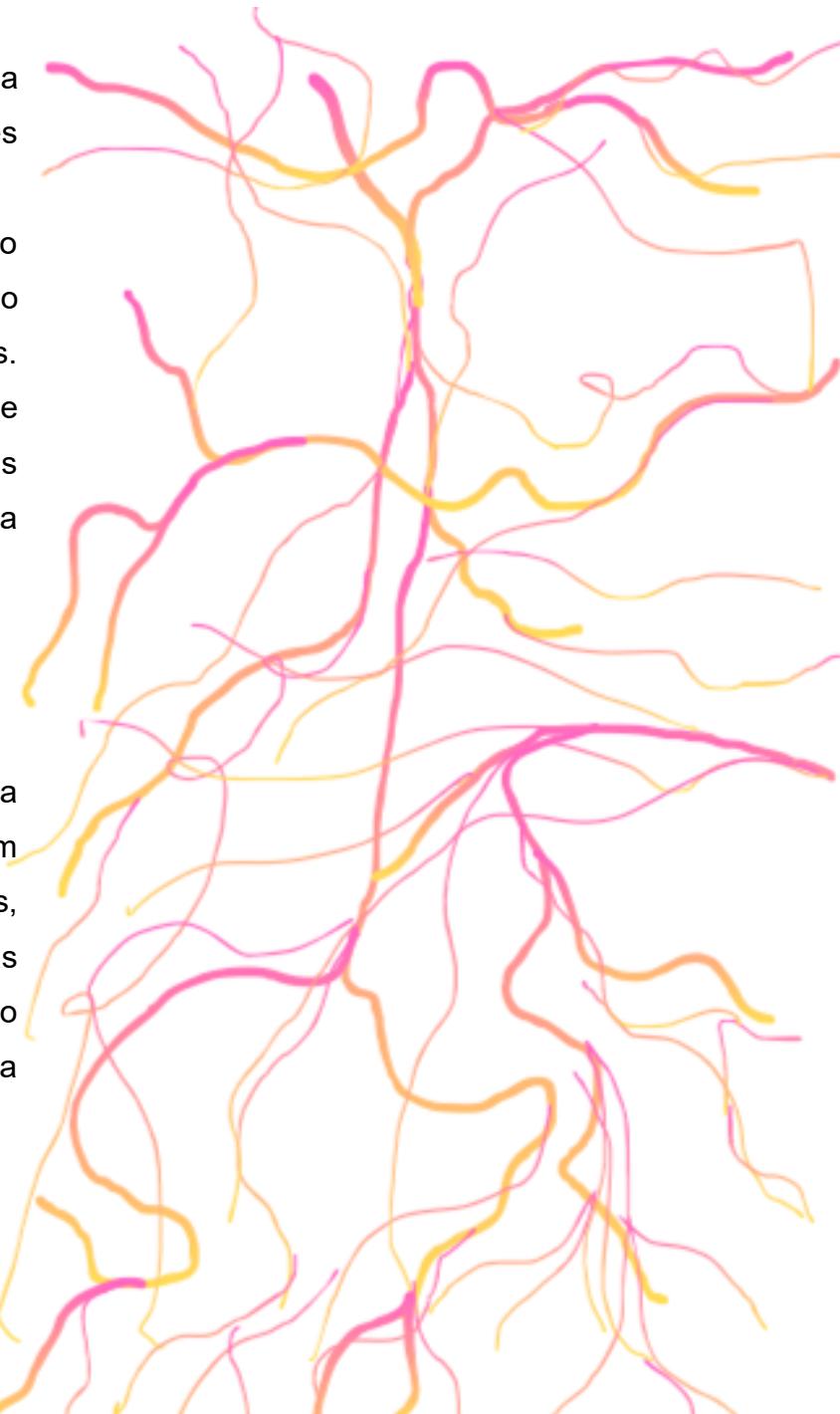


invisibilizado por proposições curriculares dominantes. As autoras destacam a educação menor como um modo de criançar no currículo operado pelas instituições e denotam o corpo da criança como livre, pulsante, vibrátil e curioso.

Sinalizamos em nosso mapa das pesquisas o quanto as Artes têm atentado para o corpo-brincante, lançando o infancializar em seus espetáculos-vidas e o quanto a Pedagogia ainda se enraíza em homogeneidades e tarefas, afazeres. Essas produções nos ajudam a pensar o corpo-brincante em relação com a Vida e sua estética da existência, com literatura, danças, teatro, artes visuais e suas expressividades, ressaltando a inteireza da infância e sua essência de erva daninha (Deleuze; Guattari, 2011).

.Corpo em escolas de Educação Infantil.

Em espaço-tempo de minha vivência na rede municipal de ensino e na pesquisa de mestrado, as escolas de primeira infância de Manaus seguiam com atividades a partir de datas comemorativas, projetos institucionais, campanhas, rendimento escolar, foco no resultado. Atos que não me parecem diferentes das atuais divulgações nas redes sociais da secretaria de educação em questão, visto que “o trabalho não para” e ele é com “foco no resultado”. A criança pequena, sua

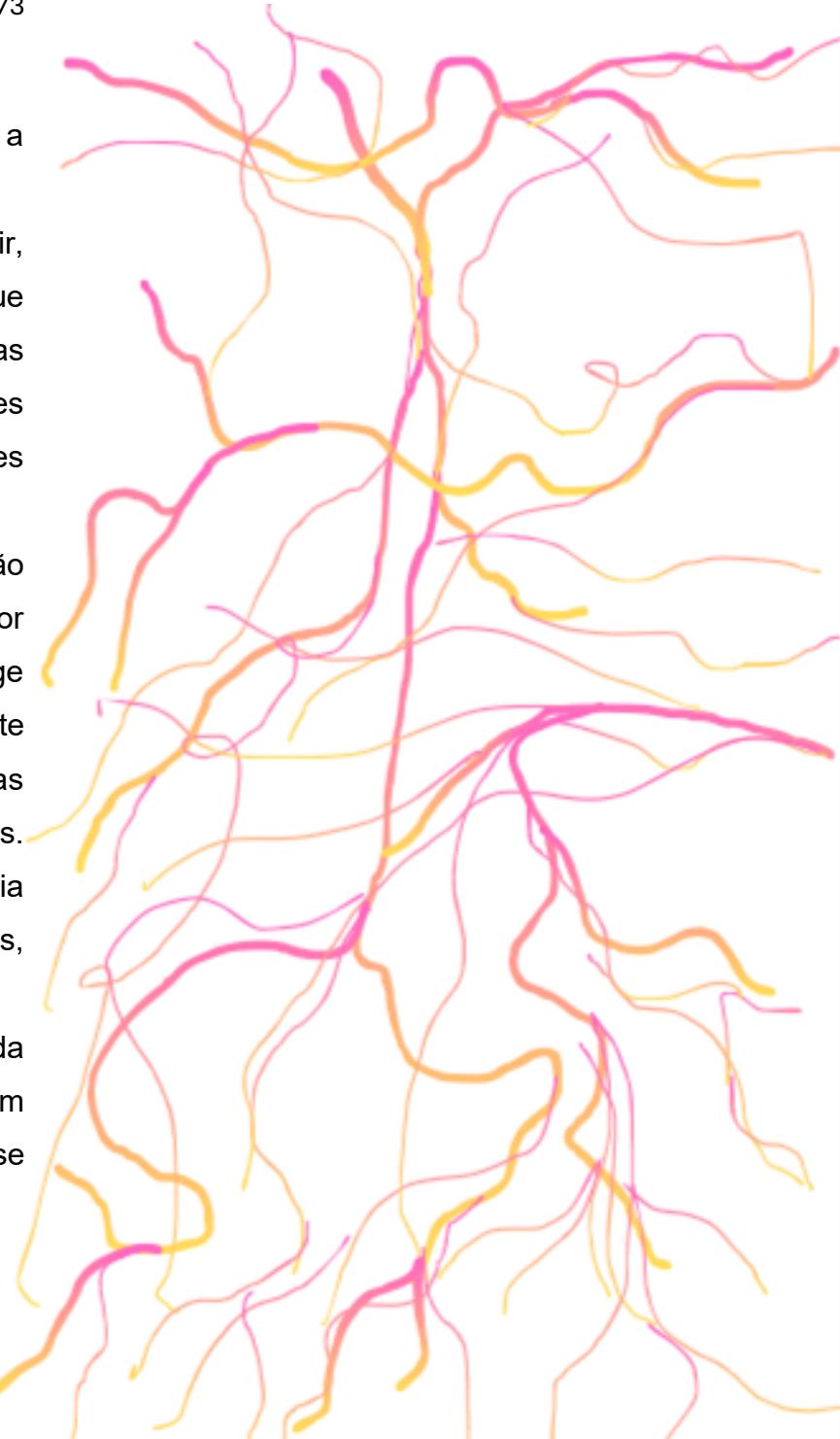


infância, brincadeira, jogos e experiências ficam em segundo plano ou servem a essas propostas de trabalho PARA as crianças.

Essa escola presa em suas prescrições dita as horas de brincar, dormir, alimentar-se, conversar, sentar-se e ficar de pé... E diz não compreender que problemas há na realização de atividades a partir das questões citadas, já que as crianças são saudáveis, boas, obedientes e se divertem com essas atividades lúdicas preparadas pedagogicamente. Sentimos certos atos escolares distantes das infâncias e seus modos de ser-sentir-viver.

Pensando nessa escola, seus atos contaminam-se por processos tão intencionalmente planejados para um hipotético aprendizado, que se toma por entristecimento. Nesse movimento, há uma pedagogia que involuntariamente age para promover o cerceamento dos desejos, dos risos, do brincar, do criar... Este cerceamento não vem posto em projetos, em teorias e legislações, mas suas práticas pedagógicas atuam nesse sentido, prezam pelo enraizamento de corpos. Há escolas que têm sido habitadas por uma Pedagogia da Tristeza, uma pedagogia que apaga os sorrisos, as alegrias, a animação de professores/as, crianças, famílias, comunidades...

Normalmente se estruturam por uma Pedagogia da Parede ou da Tela ou da Sala. São povoadas por paredes e portas fechadas, têm salas de vídeos com projetor ou televisões e suas funcionalidades de conexão em rede. Povoam-se



também de mesas e cadeiras, pois esses móveis são melhores para o adensamento de escrita de letras. Certa vez chegamos numa escola de infância e havia um castelo em estilo medieval na entrada, aqueles onde moram as princesas, e antes dele estavam as grades do pátio da escola e atrás dele havia a grade de acesso às salas. As muralhas dos castelos serviam à segurança dos nobres da Idade Média... seriam as grades uma espécie de forte para a segurança das crianças? Se passava ali uma comemoração da semana da criança.

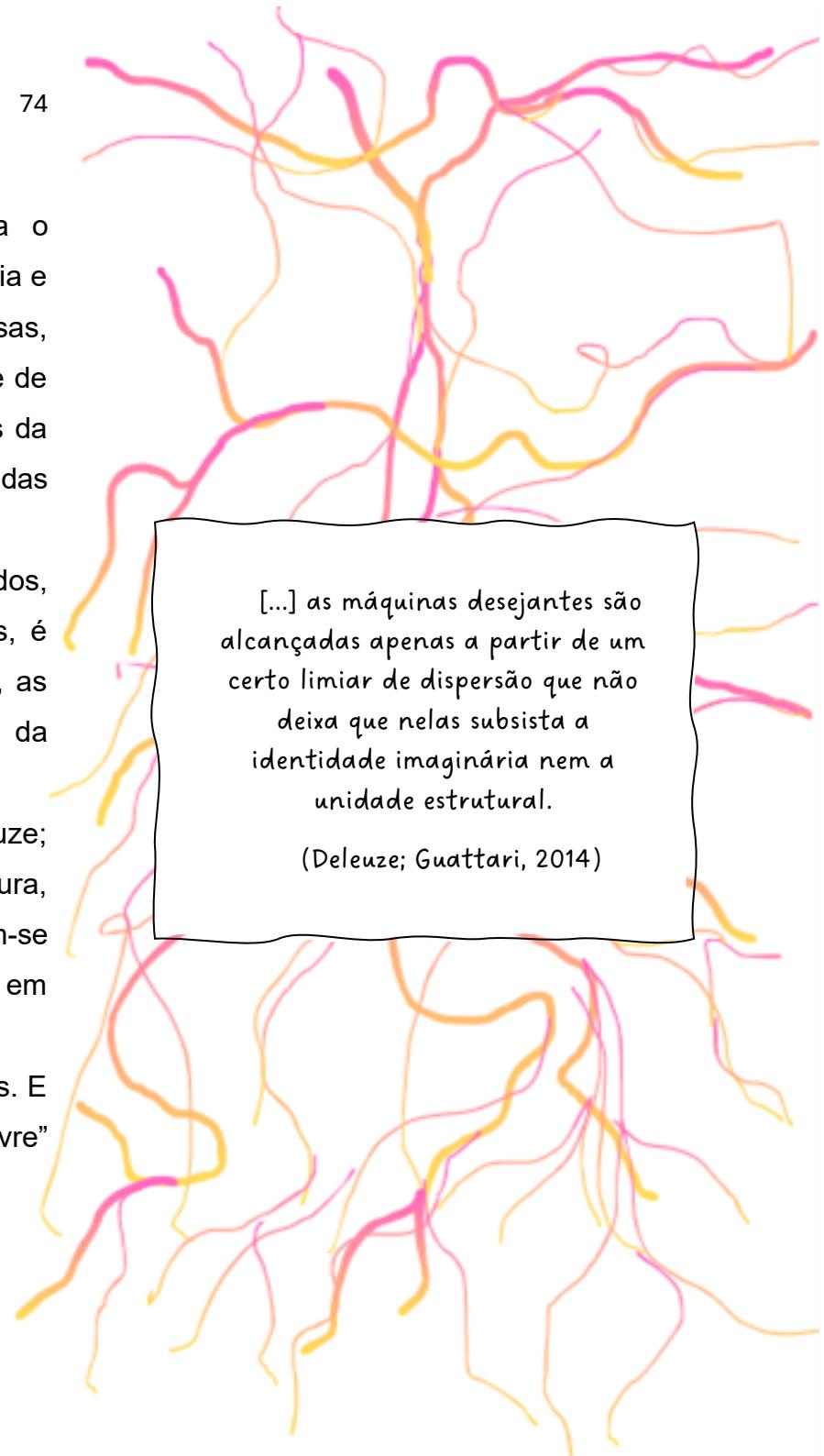
Entre grades, paredes, pátios e telas, coexistem áreas de jardim, brinquedos, árvores e areia... sempre quando sobra tempo depois das paredes e telas, é possível que se acessem essas outras áreas. Desde que se tenha cuidado, as crianças não podem sujar seu uniforme. Eis a máquina de funcionamento da Educação Infantil.

E há crianças que se movimentam como máquinas desejantes (Deleuze; Guattari, 2011; 2014), atualizam paredes e grades em outras coisas, ora literatura, ora pintura, ora um avião de papel, ora folhas e pedras do jardim... Produzem-se outros arranjos, fugas das Pedagogias da Parede e da Tristeza, deslizam em intensidades de seu corpo pleno.

Busca-se uma volta dos desejos, especialmente em escolas de crianças. E volta-se a uma “escola, no seu significado original (do grego *scholè*) de tempo livre” (Ingold, 2015, p. 32).

[...] as máquinas desejantes são alcançadas apenas a partir de um certo limiar de dispersão que não deixa que nelas subsista a identidade imaginária nem a unidade estrutural.

(Deleuze; Guattari, 2014)



Ao relacionar-se com Deluze e Parnet (1988) e Deleuze e Guattari (2011) nos encontramos com o conceito de captura, que é sempre dupla-captura não mútua, mas em assimetrias. Em agenciamento entre escola-infância, infância-escola, infâncias-adultos/as, adultos/as-infâncias, busca-se a habitação de um novo corpo, permeado de um sensível, por não se contaminar unicamente pelos olhos, pode enxergar, pensar, sentir, querer, viver pelos afectos.

Evidenciamos que:

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p.180).

Temos a infância enquanto acontecimento que se permite a fluidez, pode-se dizer que nasce do encontro, é potência, plena em desejos (Deleuze, 2002), é a “voz de fazer nascimentos” (Barros, 1996, p. 17). Infâncias lançam em cintilâncias de curiosidades e inventam outras existências, outras máquinas, violam cristalizações e criam tracejados diferentes, produzem nascedouros, inaugurações. Afetam e são afetadas pelas instituições, gentes, naturezas, exterioridades que as tocam. Acontecem em encontros tristes ou alegres.



No Brasil, para crianças de 4 (quatro) anos de idade há um dispositivo do Ministério da Educação, Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que as obriga a ir para escola.

Essa criança, nos seus 4 anos de vida, é invadida pelo organismo-escola, imbuindo controle sobre o corpo e impondo uma ação dominante ao corpo, os organismos por si se constituem como inimigos do corpo (Deleuze; Guattari, 1996, 2011) e resumindo-o em cabeça, ombro, joelho e pé. Corpo esse que segue governado pela escola com suas técnicas e procedimentos para direção das condutas, governo das crianças, governo dos professores, na lógica de mecanismo de controle e aprisionamento (Foucault, 1997) dos corpos infantis.

Entretanto, a experiência da infância é outra, não se refere ao tempo cronológico do corpo, mas a um atravessamento de um sentir do ser. Isso porque “a infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular [...] – um tempo do acontecer e da invenção” (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p.180).

A criança é feita de CEM! Cem linguagens e a escola se limita à linguagem dos/as adultos/as, e a linguagem da criança na escola tem se constituído em SEM.



O que temos feito nas creches e pré-escolas? O que fizemos/fazemos com as crianças de educação infantil? Nem tanto enquanto adulto/a, pergunta-se enquanto professor/a da chamada educação Básica. Pela legislação brasileira tem-se LDBEN, diretrizes, BNCC, RCA, CEM, entre tantas outras siglas e anunciações teóricas que deliberam sobre infantes. Em resumo, muitas delas garantem uma suposta educação de qualidade, pautada em (BRASIL, 2017):

- **CONVIVER COM OUTROS/AS USANDO DIVERSAS LINGUAGENS...** A oral TEM SIDO PRIORIZADA (de professores), dado que crianças não falam, NÃO HÁ TEMPO PARA JUNTAR-SE COM OUTROS/AS, TEM UM currículo MÍNIMO PARA CUMPRIR: Escuta, fala, pensamento e imaginação estão postos... AS CRIANÇAS seguem em **CORPO INFANTE** (DO LATIM, AQUELE QUE NÃO FALA, SEM LINGUAGEM);
- **BRINCAR DE DIVERSAS FORMAS...** A BRINCADEIRA DIRIGIDA TEM SIDO ROTINA, PRECISA-SE DE INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA, É ESSENCIAL PARA A EDUCAÇÃO, quando se brinca há aprendizado... AS CRIANÇAS VÃO DESAPRENENDO A CRIAR, FORMAM-SE EM **CORPO ENRAIZADO**;
- **PARTICIPAR ATIVAMENTE...** MAS NÃO PODE, A CRIANÇA NÃO TEM CONDIÇÕES DE ORGANIZAR E ORGANIZAR-SE, Precisa-se FAZER ISSO POR ELA. Deixem-nas SE MOVIMENTAR, QUANDO DER O HORÁRIO CORRETO, pois agora é hora da experiência planejada, pensa-se por elas... AS CRIANÇAS ANDAM COM UM **corpo sem cabeça**;
- **EXPLORAR...** O MUNDO LETRADO, DADO QUE ESSA CULTURA É DE PROSPERIDADE, SEM LEITURA NÃO HÁ PROGRESSO, mas deixe-os movimentar-se, EM MESAS E CADEIRAS ADAPTADOS PARA SUA FAIXA ETÁRIA, precisam ser disciplinados,

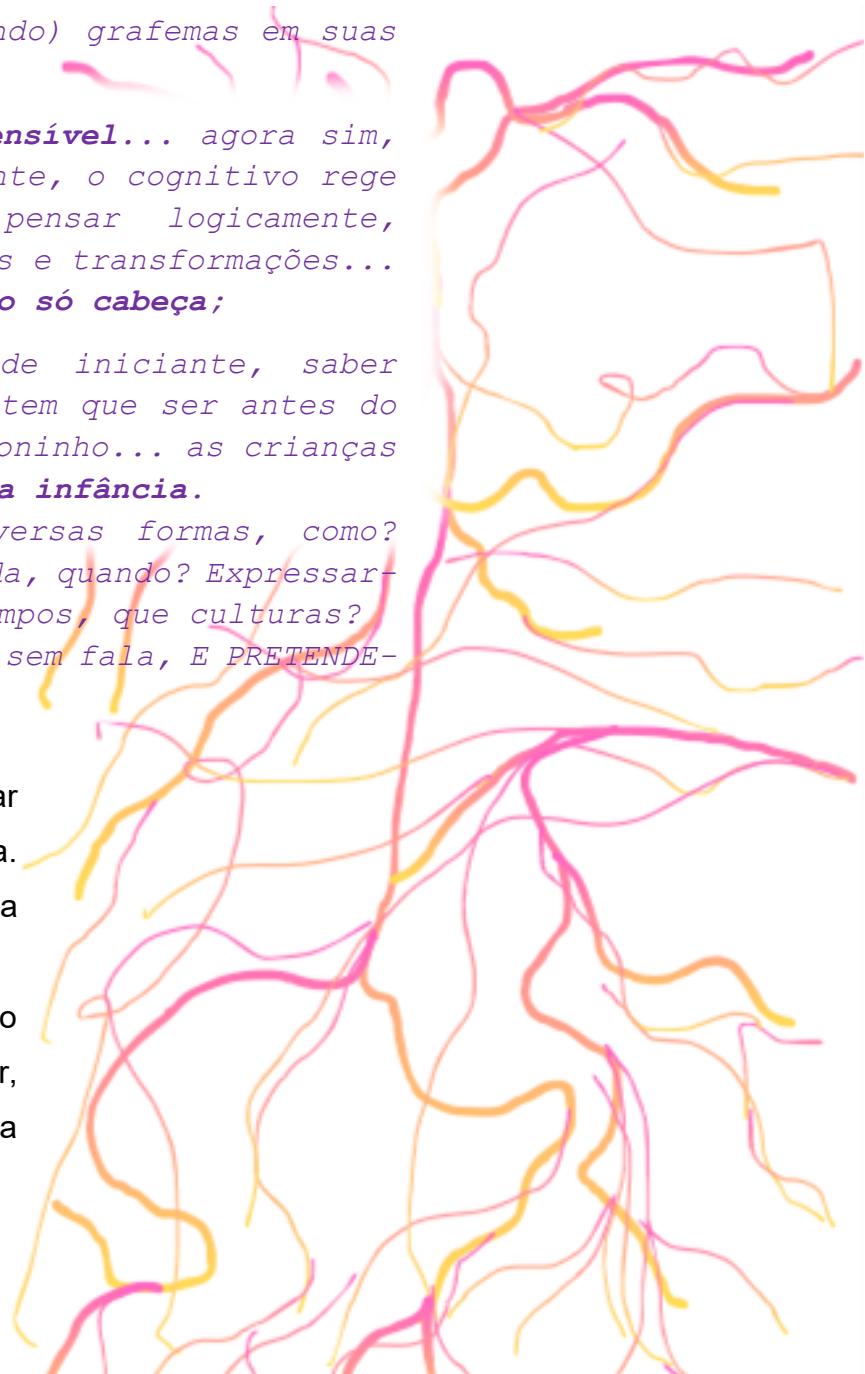
dóceis... As crianças ainda brincando com (copiando) grafemas em suas carteiras e vivendo com um **corpo controlado**;

- **EXPRESSAR, como sujeito dialógico, criativo e sensível...** agora sim, vamos trabalhar o cognitivo, o diálogo é importante, o cognitivo rege as demais funções. Precisa-se aprender a pensar logicamente, trabalhando Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações... as crianças acompanham essa construção em um **corpo só cabeça**;
- **CONHECER-SE...** dentro deste bloco pedagógico de iniciante, saber escrever seu nome, seu bairro, desenhar-se, mas tem que ser antes do intervalo do lanche porque depois é higiene e o soninho... as crianças entraram na escola, **corpo escolarizado de primeira infância**.

Diferentes linguagens, onde estão? Brincar de diversas formas, como? Participar ativamente com que escolhas? Explorar a vida, quando? Expressar-se como qual sujeito sensível? Conhecer-se em que tempos, que culturas? Percebe-se uma priorização na formação do infante, do sem fala, **E PRETENDE-SE OUTRA(S)**.

Tempo do agora, esta é a grande experimentação da infância na vida. Olhar para a infância na modalidade da Educação infantil é o convite desta pesquisa. Perfazendo uma potência nas crianças com “a possibilidade de pensar e de viver a alegria em Educação” (Corazza, 2012, p. 3).

Pesquisar com a primeira infância e suas escolas nos afasta do adultocentrismo e nos aproxima de uma forma própria de criança, em devir, imanência e potência. A criança é feita de cem e é urgente reconectarmos sua

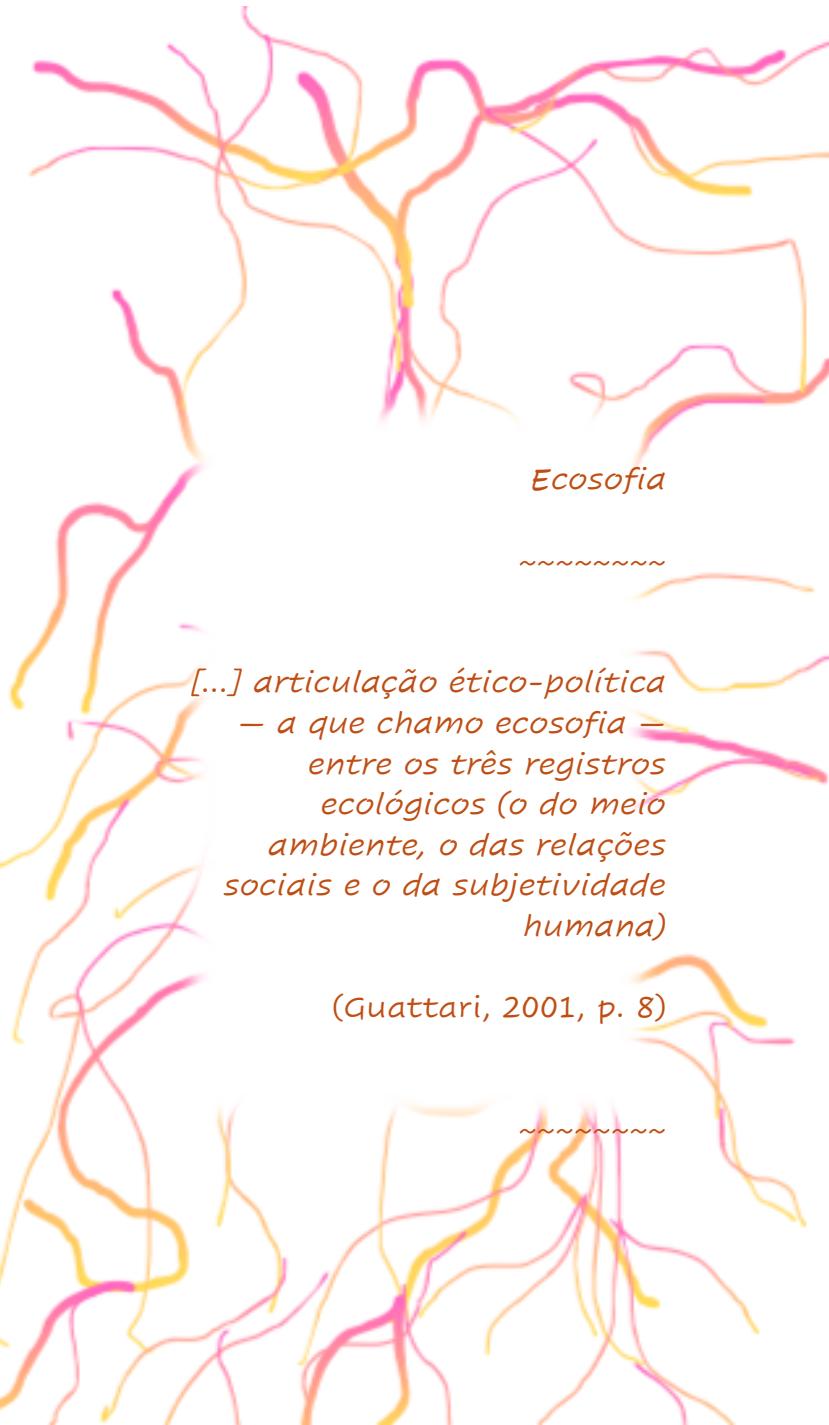


cabeça e seu corpo. É sobre a existência desse corpo, chamado aqui de corpo-brincante, que nos debruçamos a caminhar com essa investigação em fazer (re)surgi-lo.

Nessa propositura muitos espaços de diálogos se constituem com marcas de pedagogias, como modo de resistência às fabricações tradicionais voltadas para a Educação Infantil que apontam para uma perspectiva pedagógica do sensível, do inventado, do ficcionado em virtualidades e atualidades. Pedagogias estas que vamos inventariar ao longo da pesquisa, trazendo em seu bojo as (des)fixações com o corpo-brincante.

Pedagogias mapeadas em cartografias de sentires-pensares-quereres floresteados com infâncias em territórios do estagiar com “Cartografias de docências inventadas em Educação Infantil”, “Cartografia das infâncias inventadas”, “Cartografias de docências amazônicas do estagiar”, “Cartografia florestal” em creche e pré-escola, escola de educação especial, em formação continuada de professores de Educação Infantil e em escola indígena.

Ao mapearmos docências com o corpo-brincante em conexão com a vida, queremos abalar, perturbar, deslocar e romper com uma pedagogia tradicional, desejamos floresteá-las. De modo a criarmos outras formas de abordar as experiências com as crianças, a partir delas e de suas vivências locais, na perspectiva da superação dos modos de ser que nos foram impostos. Em atos de



transmutações intercorpóreas com docências, infâncias e amazônias, por meio de uma cartografia florestal em que as caminhadas epistêmicas na floresta nos levaram ao si de docências dos sentires em hibridismo com outras gentes, seres, entes, tempos, espaços, sentires. Em desdobramentos de devires animais, vegetais, infantes...



IV CARTOGRAFIA FLORESTAL
COM O CORPO-BRINCANTE

IV CARTOGRAFIA FLORESTAL COM O CORPO-BRINCANTE

*"Corpo sou eu, e alma" – assim fala a criança.
E por que não deveria falar como as crianças?
(Nietzsche, 2002, p. 51)*

Esta última seção dedica-se à continuidade da composição dos objetivos de (re)criar um conceito de corpo-brincante a partir de vivências em escolas de primeira infância de Manaus, mobilizando lentes não lineares da Filosofia da Diferença e; cartografar invenções do corpo-brincante frente aos arranjos viventes incapturáveis de sua composição nos territórios educativos de primeira infância manauara.

Esses objetivos já são movimentados na escrita e daqui em diante a invenção se movimenta em lições do floresteio cartográfico, inventado para experimentação de outros modos de sentir, pensar, professorar, pesquisar com as infâncias. Para isso, criamos três ramificações entremeadas com experimentações, vivências, fantasias e invenções com as infâncias manauaras e as docências:

1. Ínfimos;
2. Fotografias-corpo; e
3. Invencionário infante.



A cada encontro com as infâncias, um ecossistema florestal se constitui numa ideia de corpo-brincante. Seguimos em abertura tal como raízes que brotam do chão e vazam o solo e em produções de pensares-sentires tal como rios voadores se espalham no seio da floresta e tocam o ambiente de modos singulares.

Em fuga da historiografia da infância, tantas pesquisas já o fizeram, assim como de uma constituição da infância puramente como objeto científico em afastamento de pesquisador e objeto. Será, então pelo viés pedagógico?

Viés pedagógico quanto à infância, sente-se uma premência em olhá-la como problema a ser resolvido, ora como alguém que nada sabe e precisa ser ensinada, ora como suja e precisa ser higienizada, ora como incapaz de mover-se e precisa ser contida, ora como fase primitiva do ser humano e necessita ser civilizada... E entre tantos outros modos de ver, a infância também se comprehende como problema sociológico a ser resolvido pela instituição que conhecemos como escola.

Cabe-nos pensar acerca dessas afirmações como localizadas no tempo e no espaço, com pesquisas também situadas, em geral quando volta-se cientificamente ao objeto infância na ciência da educação, faz-se situada em molde de uma ciência eurocentrada, branca, positivista. O objeto infância tem sido pesquisado em alinhamento com métodos científicos quantitativos, sob judice de metodologias rigorosas para observação de uma realidade objetiva, teste de hipóteses, numa tentativa de explicação do fenômeno em suas causas e efeitos, em busca de uma verdade racional: "prudentemente inscreve a infância nas medidas da Razão, no trabalho da Verdade e nas tecnologias de Poder" (Corazza, 2002a, n.p.). Em cada tempo histórico a infância é descrita de um modo fixo, despontando em concepções de infância como tempo de felicidade, miniadulta, tábula rasa, tempo cronológico inicial da vida humana, fase de vida, inocência e fragilidade, problema social, entre tantas outras fixações em cada temporalidade (Corazza, 2000, 2002a, 2002b).

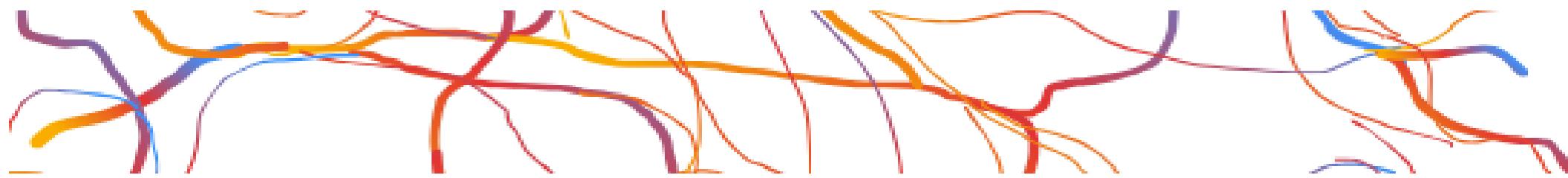


A modernidade no mundo ocidental preza por uma concepção hegemônica de infância, sob uma única referencialidade. Inocente, necessita de cuidado e educação para civilizar-se e constituir-se como boa consumidora. Desde o nascimento de um bebê, o comércio habita a infância... fraldas mais tecnológicas possíveis, mamadeiras mais ergonômicas imagináveis, produtos de higiene, saúde e alimentação especiais, plataformas de transmissão de desenhos e plataforma de jogos adequados para a idade, para este início da vida humana são amplamente explorados pelo mercado. E assim, vamos seguindo com essa infância produzida comercialmente pela sociedade do capital, em "identidade subordinada" (Corazza, 2000, p. 351).

O tempo passa rápido demais nessa fase, portanto temos que aproveitar e entregar-lhes tudo que precisam, daqui a pouco se tornam adultas/os, que em jogos de força produz-se o dispositivo infantilidade que demarca seus gostos, sua alimentação, seus modos de falar, se comportar, até brincar, precisando assim ser cuidada, educada, medicada, amada (Corazza, 2000). A interdisciplinaridade das ciências ao olhar para esse objeto infância é atual e na virtualidade nos habita sem que pensemos sobre todo esse poder exercido em nós e nas infâncias: "Inventaram verdades em que todos acreditavam, até mesmo as gentes novas que passaram a falar de si, a agir e a se pensar do mesmo modo, porque acabaram acreditando" (Corazza, 2002a, p. 36).

Esses modos de ver-sentir a infância nos passa, nos atravessa, somos desse tempo e de outros tempos que não apenas o cronológico, inventamos, florestamos... E se nesse momento a ciência não tivesse criado a infância, como ela seria chamada? Como ela seria definida?

Nesta tese, a infância não se apresenta diferente dessas, emerge como mais uma narrativa dentre outras múltiplas possibilidades interpretativas de pensar a infância, capturada e normatizada num projeto educacional por adultos/as. Mas cartografamos, em uma narrativa que diz desse "objeto" de estudo da ciência da educação, sendo dita pelo personagem conceitual



corpo-brincante que se mobiliza tanto como conceito em construção quanto como um modo de ser-sentir-dizer de uma docência com as infâncias nessa cartografia florestal.

Conceitualmente se aproxima de ideias infantes de Corazza (2002a, 2002b, 2000), em devir, singular, múltipla, em linhas fugitivas das normas, vazamentos de currículos impostos externamente, um fenômeno da natureza tal como El Niño: "selvagem, furioso, cruel, monstro, problemático, assustador, anômalo" (Corazza, 2000, p. 348). E aqui nos apropriamos, tal como um ecossistema florestal que se intercomunica, interconecta com várias espécies e ainda se dispersa pelo Planeta em seus modos próprios e indizíveis de viver.

Num exercício de cartografia florestal, narram-se afectos e perceptos com as infâncias em Pedagogias mapeadas com sentires-pensares-quereres floresteados com infâncias em territórios do estagiar com "Cartografias de docências inventadas em Educação Infantil", "Cartografia das infâncias inventadas", "Cartografias de docências amazônicas do estagiar" em creche e pré-escola e em escola indígena. Com essas marcações em conexões floresteiras, também com outros/as pesquisadores com a Filosofia da Diferença, produz-se o que nomeamos corpo-brincante.

Um corpo-brincante que vem se compondo florestalmente nessa cartografia que ora acontece em poesia, ora em fotografias, ora em desenhos em relações intercorporais, multiespécies, metamorfoseadas de existência. Metamorfoses do espírito humano em triade nietzscheana (2022), quando o camelo, o leão e a criança fabulam-se: primeiro há o camelo em seu deserto carregando os fardos impostos, valores de obediência e submissão que entra no deserto de si e torna-se leão; o leão toma para si a liberdade como presa e torna-se senhor de seu deserto, cria "para si a liberdade para novas criações" (p. 43); e, por fim, o leão torna-se criança: "Inocência é a criança, esquecimento, um recomeço, um jogo, uma roda que gira a partir de si mesma, um primeiro movimento, um sagrado 'dizer sim'" (p. 44).



Nessa abertura para o si, metamorfoses podem acontecer... Que nem tanto nessa ordem, mas em aproximações com outros animais, que não em animismo, mas em interconexões produzem um outro corpo com as infâncias, um corpo-brincante.

mediante as alegorias parecem narrativas sem coerência entretanto se incham de associações como os sonhos que movimentam fragmentos caóticos e irradiadores nos quais as Pesquisas perdem a sua identidade de coisas de obras acabadas e se desintegram automaticamente (Corazza, 2020, p. 579).

O corpo-brincante move-se no planejamento e experimentação docente na “Cartografias de docências inventadas em Educação Infantil”, que margeada pela obra Exercícios de ser Criança de Manoel de Barros (2021), brinca com o documento e vaza o modelo previsto. Perguntas como: que traçados de estágio, Educação Infantil e criança compõe o pensar-sentir essa fase da formação docente em Pedagogia? De que modos (des)olhar o corpo criança e traçar outras rotas em Educação Infantil? De que modos podemos cartografar inventivamente outras existências enquanto professores/as de Educação Infantil? Que em meio às experimentações docentes, orientações e cotidianos com as infâncias se transmuta em outra, outros e outras de si.

As ilustrações da obra por Fernanda Massotti e Kammal João mobilizam atos das docências com as infâncias em suas sensibilidades em singularidades infantes: o menino que carrega água na peneira, em seu prodígio de pedra e flor de peraltagens em palavras alicerçadas em orvalho e despropósitos; a menina avoada, atravessa um rio inventado no fim do quintal com seu caixote com rodas de lata de goiabada.

De alguma forma, isso nos leva à floresta... A uma escola da floresta...

Kanata T-Ykua

Se habita de rio – Rio Cuiéiras.

Se habita de mais rio – Rio Negro.

Se habita de Amazonas.

Será a Kanata T-Ykua uma escola floresteira?

Queremos nomear, assim fomos fabricadas.

Mas ela se constitui em coletivo – Comunidade Três Unidos.

Não é professor, diretor ou secretaria de educação que decide sua educação.

É o coletivo – Escola da comunidade, de um currículo decidido com as gentes-floresta que o vivem.

“As crianças não estão aqui hoje, porque é dia de canoagem. Estão no rio”

Será a Kanata T-Ykua uma escola em fluidez de rio?

Queremos nomear, assim fomos fabricadas.

“Agora as crianças estão na roça, seguindo exemplo dos mais velhos, conhecendo as plantas”

“Amanhã é arco e flecha, caça ou pesca...”

Kambeba, Omágua Kambeba, povo das águas, da cabeça chata.

Educação intercultural e orgulho de ser indígena.

Será a Kanata T-Ykua uma escola indígena?

Queremos nomear, assim fomos fabricadas.

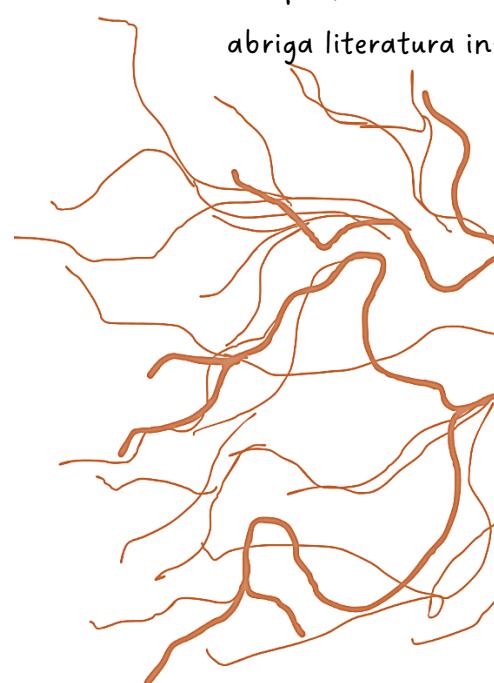
Corpo-brincante floresteiro.

Tocadas por essa educação em interconexão com a floresta e com os rios, fantasias nos invadem, poderia a escola ocidental interconectar-se com as infâncias e não tanto formatá-las, moldá-las, enraizá-las? Nessa cartografia nos experimentamos em



artistagens corazzeanas numa docência que se exerce e inventa-se em reescrita de outros roteiros (Corazza, 2002a) nas atualidades e virtualidade escolarizantes em práticas de si consigo, com os outros e outras, com as crianças e seu território.

Nesses traçados, rumo-se a um complexo educacional de Mandau. Mandala compõe seu Projeto Político Pedagógico, a sala dos professores se chama Conforto, seus pátios entre as salas têm jardins, transformaram a geladeira velha numa Geloteca que abriga literatura infantil, lá perto há um redário, várias redes para deitar-se, descansar, ler, imaginar...



Uma bruxa, um vampiro, um super-herói...
 Todos correndo pelo pátio.
 Uma boneca, uma abelha, uma fada...
 Todas juntas indo para o pula-pula.
 Uma princesa, um sapo, uma arlequina...
 Todos são outros na vida.
 - Hoje não sou a Marina, sou a abelha que voa pelas plantas! – Disse a menina.
 - Tia, eu sou uma bruxa, do feitiço de brincar no parquinho! – Enuncia outra criança.
 Um homem com capa vermelha e preta anda atrás...
 Professor, pesquisador, criança, gente.
 Há fantasia na escola da infância.
 Corpo-brincante fantasiado.

Que absurdo as crianças correndo e fora da sala de aula... Como diz Corazza (2002a), sobressaltos de alegrias nas fronteiras da disciplina! O que nos afeta é sentir tanta vida, as crianças tomando conta dos movimentos, dando energia a suas fantasias e

educação em despropósitos: "Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?" (Barros, 2021, p. 6). Rizomas infantes começam a brotar em docências outras.

Houve, ainda, espantos... Estivemos numa creche. As grades nos separam de uma entrada com sementes, galhos de plantas secas, peneiras, juta... O painel com a produção das crianças e bebês. Caminhamos ao pátio...



Festa! Música! Dança!
Pequenos e pequenas em movimento.
Sem coreografia repetida.
O corpo age: pula, rodopia, balança braços e pernas.
Estagiários/as enrijecidos/as,
ainda estão aprendendo a colocar o currículo para dançar,
as crianças os estão ensinando isso.
Corpo-brincante dançante.

Em exercício de ser criança e (des)olhar o corpo infante, inventivamente imerge-se em fabricações modos outros de um existir docente na Educação Infantil, mobilizando a multiplicação de ideias sobre experimentar, aprender e ensinar, interagir e brincar. Planos de atuação docente são inventados: A cozinha do x-caboquinho; mistura de cores com temperos, folhas e terra; achadouros com escavação de flocos de milho; máquinas inventadas; sentires com as cores; frutas do meu quintal; ciências no jardim sensorial, entre outras invencionices docentes com essas infâncias. As docências se experimentam em outras e se reescrevem com o corpo-brincante do professorar "desdobramento de devires animais, vegetais, cósmicos, assim como de devires maquinicos" (Guattari, 2001, p. 20).

A "Cartografia das infâncias inventadas" torna-se em um modo de contar e contar-se com essa experimentação em Educação Infantil, sob a forma de uma escrita mobilizadora de si com a cartografia, com os afetamentos desse vivido nessa formação docente. Em contraposição à escrita dita burocrática, a escrita mobilizadora resulta da implicação daquele que escreve com o saber-poder, com sua formação, com o outro. Ao assumir esse compromisso, toma-se uma posição bastante distinta da reprodução e se constitui um autor implicado no texto. O ato de criação se move para jogar destaque às miudezas, precisa negar, destruir, subverter, pelo menos em parte, o que foi produzido antes. Uma escrita mobilizada por textos lidos, campo teórico estudado, alegria, arte, espantos, cheiro de talco ou de fraldas descartadas... de modo a compor outras cartografias no (des)olhar às infâncias e as docências prenhas de vida.

Inventaram-se infâncias com as lições do cartografar, lições que aprenderam com as crianças, lições de um estagiar e a formação de professores das/nas infâncias.



Mas professora, como vou (des)olhar?
Meu corpo não sabia mais nem dançar sem coreografia a repetir.
Mas professora, qual o modelo do plano?
Minha cognição não sabia mais nem pensar sem uma forma para caber.
Mas professora, o que é experimentar-me?
Meu conhecimento não sabia mais nem sentir sem uma indicação de padrão.
Mas professora, como vou escrever-me?
Minha produção acadêmica não sabia mais nem fugir das NBR's e da reprodução de conceitos.

Foi necessária a invenção de ferramentas para transver: uma máquina, uma palavra e outra (des)utilidade para um objeto da creche. Experimentou-se! Em territórios da Educação Infantil, pelo sentir, pelo ouvir, pelo sabor, pelo corpo, pelos (des)pensamentos, por crônicas, por montagens fotográficas.

Nas “Cartografias de docências amazônicas do estagiar” mobilizamos outro corpo-brincante, um que se encontra com a Amazônia que nos habita, um que pode ser de floresta, de água de rio, de inseto, de artistagens com o asfalto, com o concreto dos prédios, com a tecnologia. Produzem-se docências em retomada do si em artistagens amazônicas, assim elas transmutam-se em infâncias, ancestralidade indígena, literatura Munduruku, (des)receitas da Mandrágora, acerolamentos em artistagens infantes, arte-natureza-poesia e borboletamentos, corpo-rio da infância, narrativas ribeirinhas entre tantas outras. Um corpo-brincante amazônica se produziu.

Era o corpo que se desesperava com o corpo [...].

*Era o corpo que se desesperava com a terra
- era ele que ouvia o ventre do ser falar consigo.*

(Nietzsche, 2022, p. 48)

Não cartografamos o corpo-brincante absoluto, verdadeiro que possa ser generalizado pela ciência positivista, o floresteamos em seus modos próprios, únicos, singulares e múltiplos ao mesmo tempo, voltamos para o miúdo desse corpo, o menor à moda da literatura menor de Kafka (Deleuze; Guattari, 2015), dos ínfimos manuelinos...

.ínfimos.

O poema manuelino "Tratado Geral das Grandezas do ínfimo" (Barros, 2010b) se faz em suas fantasias com uma escrita em despropósitos da tese para composição de ideias de corpo-brincante e professorar com infâncias.

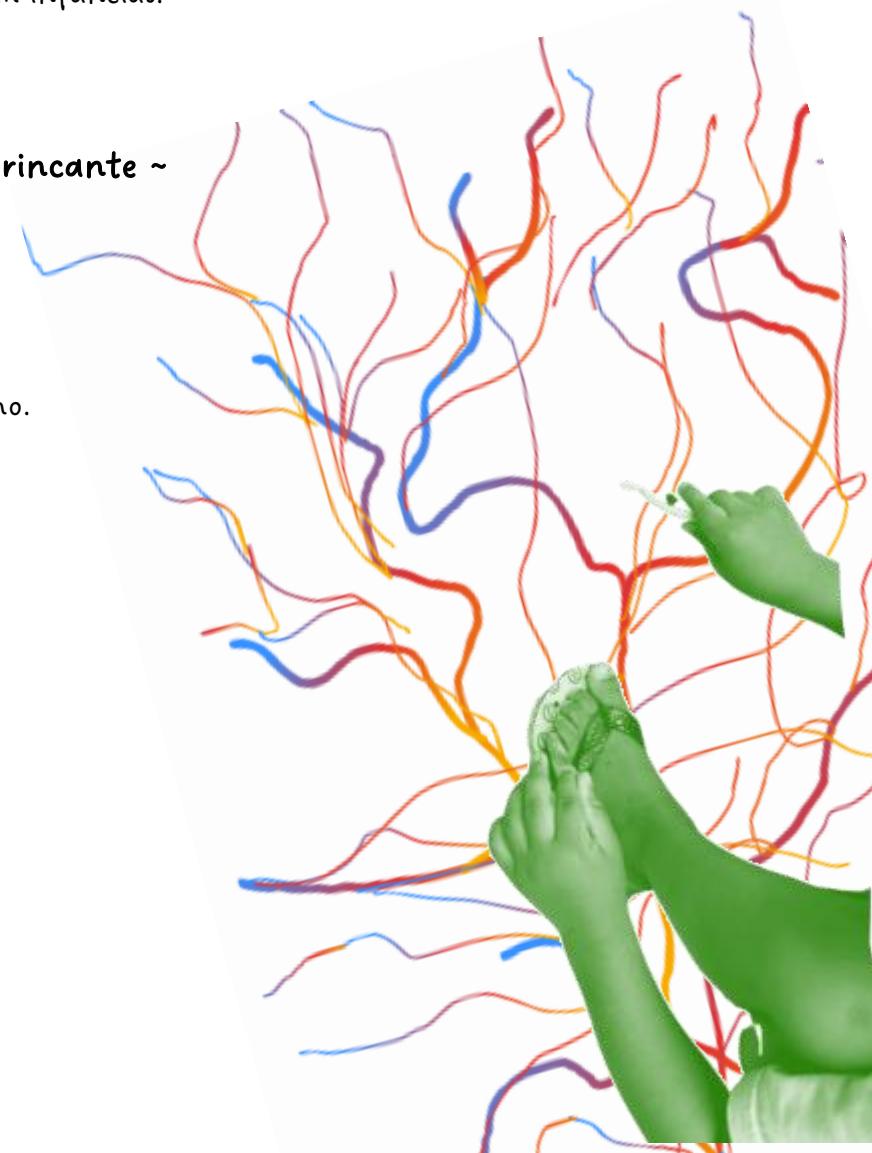
~ Tratado Geral das Grandezas do Corpo-Brincante ~

DISFUNÇÃO DO CORPO-BRINCANTE

Se diz que há no corpo-brincante um parafuso a menos ou seria trocado mesmo.

Seguem seus 7 sintomas disfuncionais:

- 1- Parado não significa sem fazer nada;
- 2- Olhar para o lado pode ser uma exploração além da aula;
- 3- Vê proximidades entre aprender e sentir;
- 4- Gosta de misturar coisas não misturáveis;
- 5- Aprecia guardar o que adultos jogariam fora;
- 6- Adora conversar sobre as formas das nuvens;
- 7- Gosta de hoje o que viveu amanhã.





O CORPO-BRINCANTE

(Tem vezes que a vida ataca o corpo-brincante para o hoje)

Principais elementos do corpo-brincante são: areia, chão, tintas coloridas, ar e vento, pés descalços, mãos com terra e água, corpo-vida.

Há outros componentes do corpo-brincante, porém, menos importante.

Depois de completo, o corpo-brincante se ajunta, com certa humildade, em beiras de rio, a sol de floresta, com sereno de encontros, e até em raiz de sala de referência,

Ou, depois daquele toró, em alguma área de terra caída.

Mesmo bem apoiado o corpo-brincante produz volumes quase sempre modestos.

O corpo-brincante é afastado de generalismos.

Depois de assentado em território próprio, o corpo-brincante produz-se em si com caroços de açaí ou tucumã.

Ali os periquitos vão buscar esses carocinhos, cascas, asas de jacinta.

Para a feitura de seus abrigos.

O corpo-brincante há de ser sempre aglomerado que se iguala a leira.

Que se iguala a leira a fim de obter a contemplação de crianças.

Aliás, Corazza entregava a professores/as a tarefa de contemplação infante.

E Deleuze e Guattari com Kafka: O menor emerge em invenções.

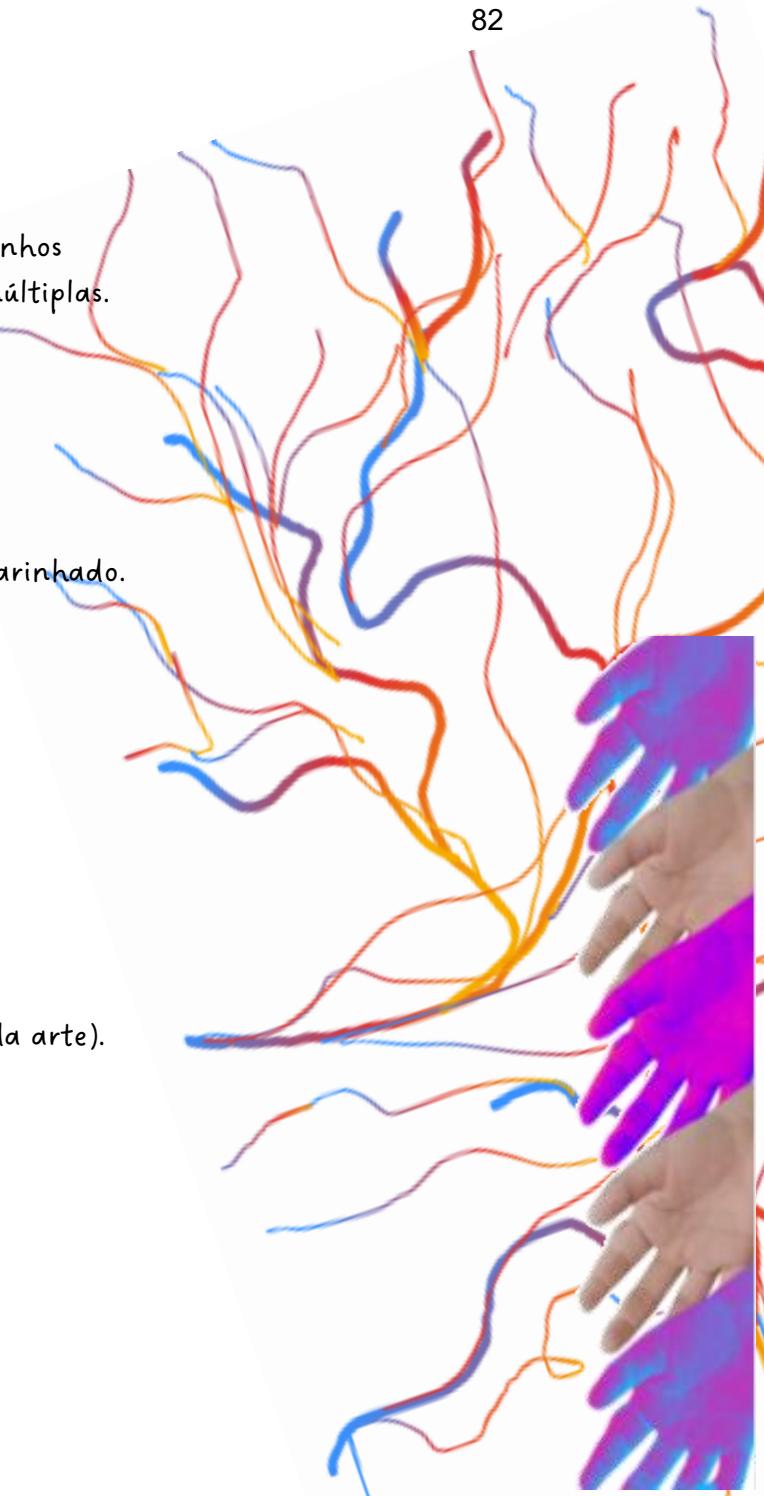
Ai de nós!

Porque Inventar é a pátria de infâncias.

Um dia pode ser que a idade cronológica diga desse corpo e em outro pode ser que a des-idade empreste qualidade de beleza ao corpo-brincante.

Tudo pode ser.

Até sei de pessoas que tendem a corpo-brincante mais do que a seres humanos.

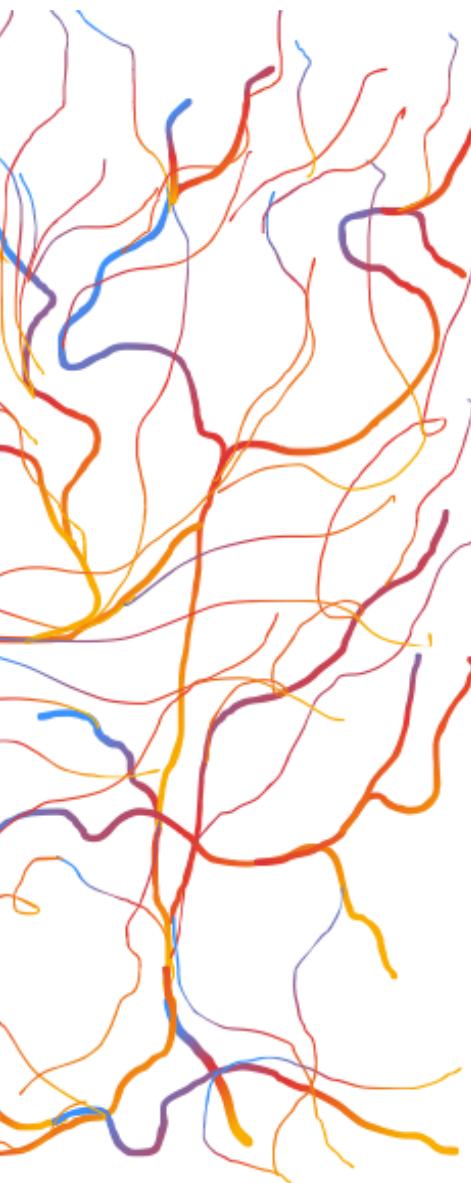


CORPO-BRINCANTE E PASSARINHOS

Para compor um tratado sobre o corpo-brincante e passarinhos
É preciso primeiro que se saiba ter penas e bico com cores múltiplas.
E dentro de si um arco-íris de águas, terras e ventos.
E que haja por perto azuis, brancos e vermelhos.
É preciso que haja criação para ambos.
Criação livre sobretudo é o mais potente.
A presença de afirmação de vida é sempre uma boa.
A asa é muito importante na vida do corpo-brincante passarinhado.
Porque antes precisam ser vibrantes e intensos.
Intensos que nem as potências aladas.

INVENÇÃO

A invenção está guardada nas fantasias – é tudo o que não sei.
Meu fado é o de não saber quase nada.
Sobre o nada eu tenho encantamentos.
Não tenho conexões com o positivismo.
Poderoso para mim não é aquele que descobre a verdade absoluta.
Para mim, poderoso é aquele que descobre as invencionices (da filosofia, da ciência e da arte).
Por essa pequena sentença me elogiaram de pesquisa rasa.
Fiquei emocionada e chorei.
Sou frágil para elogios.



CORPO-BRINCANTE AFORMIGADO

Cerca de 10 crianças-formigas

Tentavam arrastar um livro torto até a sala delas.

Mas não puderam recolher o livro torto na sala

Porque a porta da sala era muito reta.

Então as crianças-formigas merendaram aquele livro ali mesmo no quintal.

Elas penetravam por dentro do livro e se alimentavam da imaginação de dentro.

De outra feita, eu vi uma criança-formiga solitária a olhar um pincel.

Um pincel de quadro morto.

Ela olhava, olhava de canto de olho e nada.

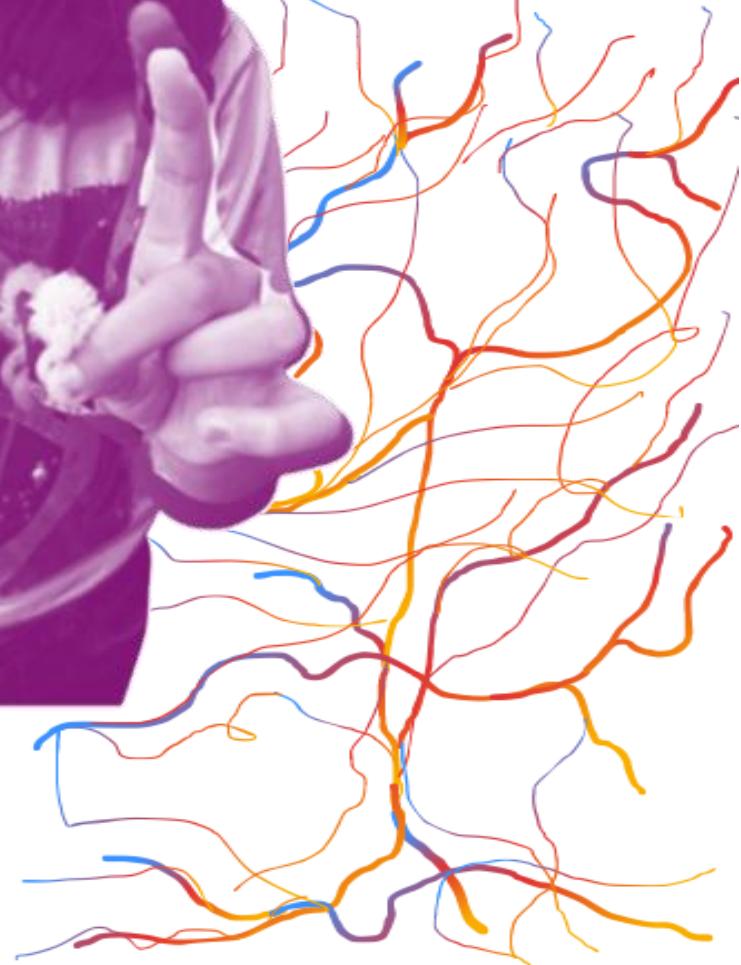
Não arredava o olho um centímetro.

A criança-formiga foi chamar as outras,

As crianças-formigas vieram em bando, eram muitas.

E almoçaram o pincel de quadro ali mesmo.

O pincel estava até desmanchando no quadro da sala...



POEMA-BRINCANTE

A poesia está guardada no brincar – é tudo que eu sei.
Meu trabalho é o de brincar com quase tudo.
Sobre poema-brincante eu tenho conexões.
Não tenho inclinação com a verdade.
Poderoso para mim não é aquele que programou a IA.
Para mim poderoso é aquele que inventa (a si e a vida).
Por essa pequena sentença me elogiaram de inútil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou também corpo-brincante.

TRIBUTO A UMA PROFESSORA PAREDE

A professora parou de dar aula.
Essa é apenas a fofoca.
Professora desapareceu de dar aula.
Esse é um ato do professorar. Desemparedar-se!
Desemparedar de dar aula é uma graça de árvore.
Procure ser árvore.



CORPO-BRINCANTE INSETAL

Primeiro a cunhantã viu uma borboleta pousada na árvore da escola
E foi contar para a professora.

A professora falou que a cunhantã tinha que estudar.

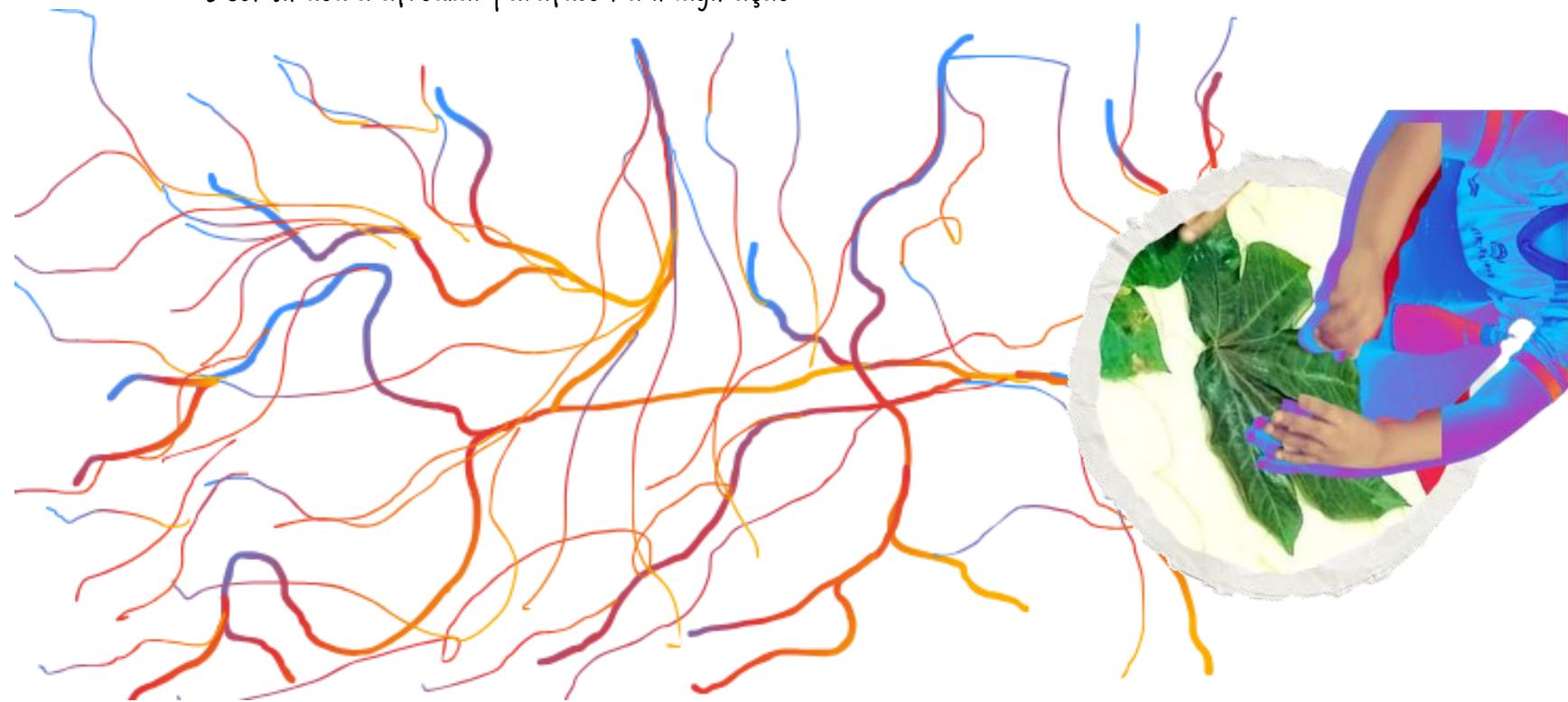
Logo a cunhantã contou que viu a borboleta se fazer em poesia
Igual que um olho d'água lendo as nuvens do vento
Ele disse: Dava a impressão de que as nuvens do vento amparavam a escola.

A professora riu.

Mas a cunhantã começou a afrouxar parafuso na imaginação.

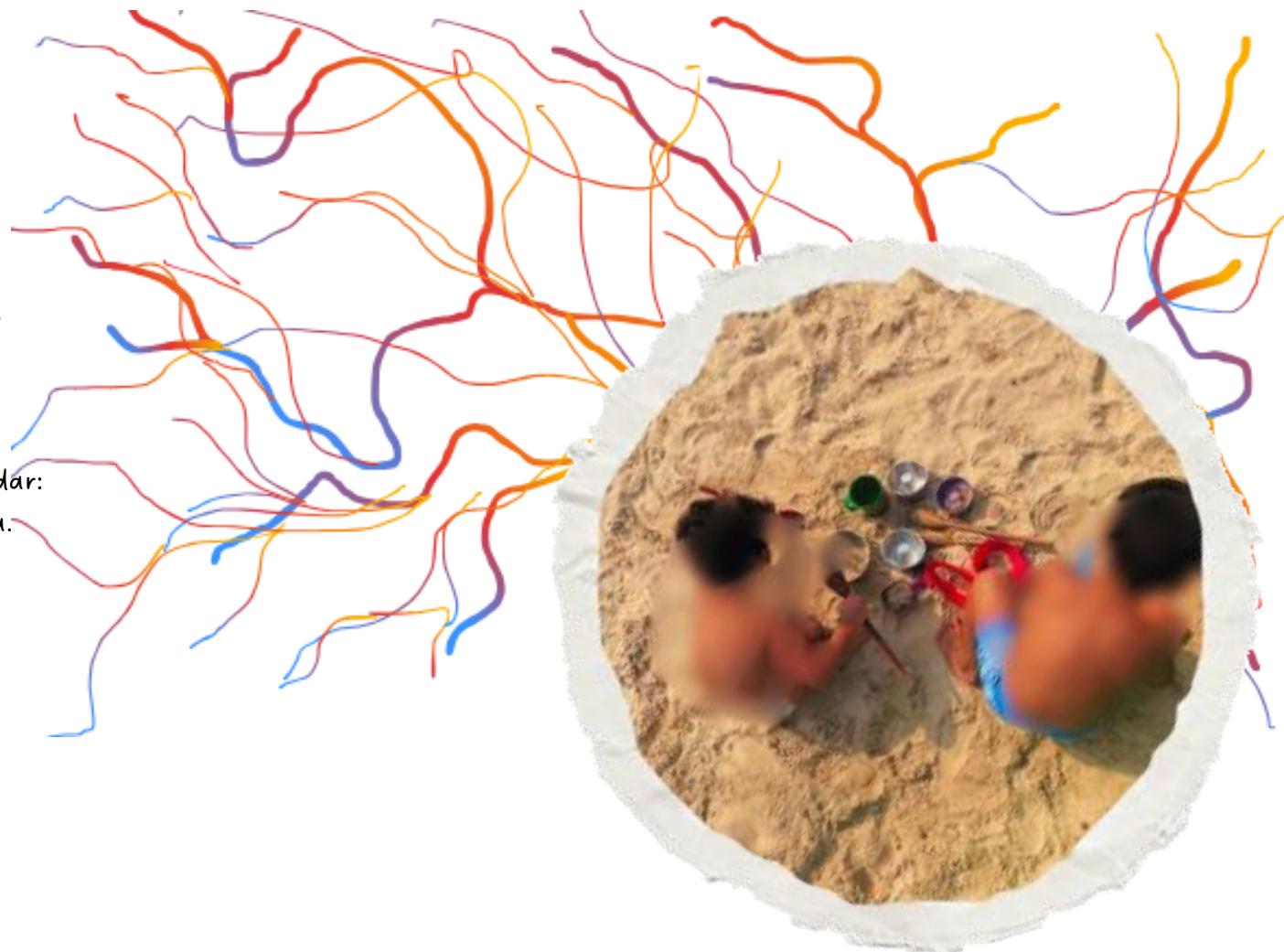
A professora falou: Mas como você pode afrouxar parafuso na imaginação
Se a imaginação nem tem máquina.

Mas a cunhantã afirmou que a imaginação tinha máquina desejante
E continuou a afrouxar parafuso na imaginação



EDUCAR-CUIDAR

Educar-cuidar sendo
Eu tenho gosto de infancializar.
Só privo com bebês e crianças.
Certas fantasias se abrigam em mim.
De meus interstícios crescem fantasias.
Passarinhos me usam para alçar voos.
Às vezes uma criança me ocupa de dia.
Fico atenciosa à moda ingoldiana.
Há outros privilégios de ser educar-cuidar:
a- Eu irrito o silêncio das salas de aula.
b- Sou batida de sentires.
c- Tomo banho de experimentações.
d- E o sol me fantasia por primeiro.



CORPO-BRINCANTE ACEROLEIRO

A cunhantã ia no pátio da creche

E a escola disse para ela não se sujar.

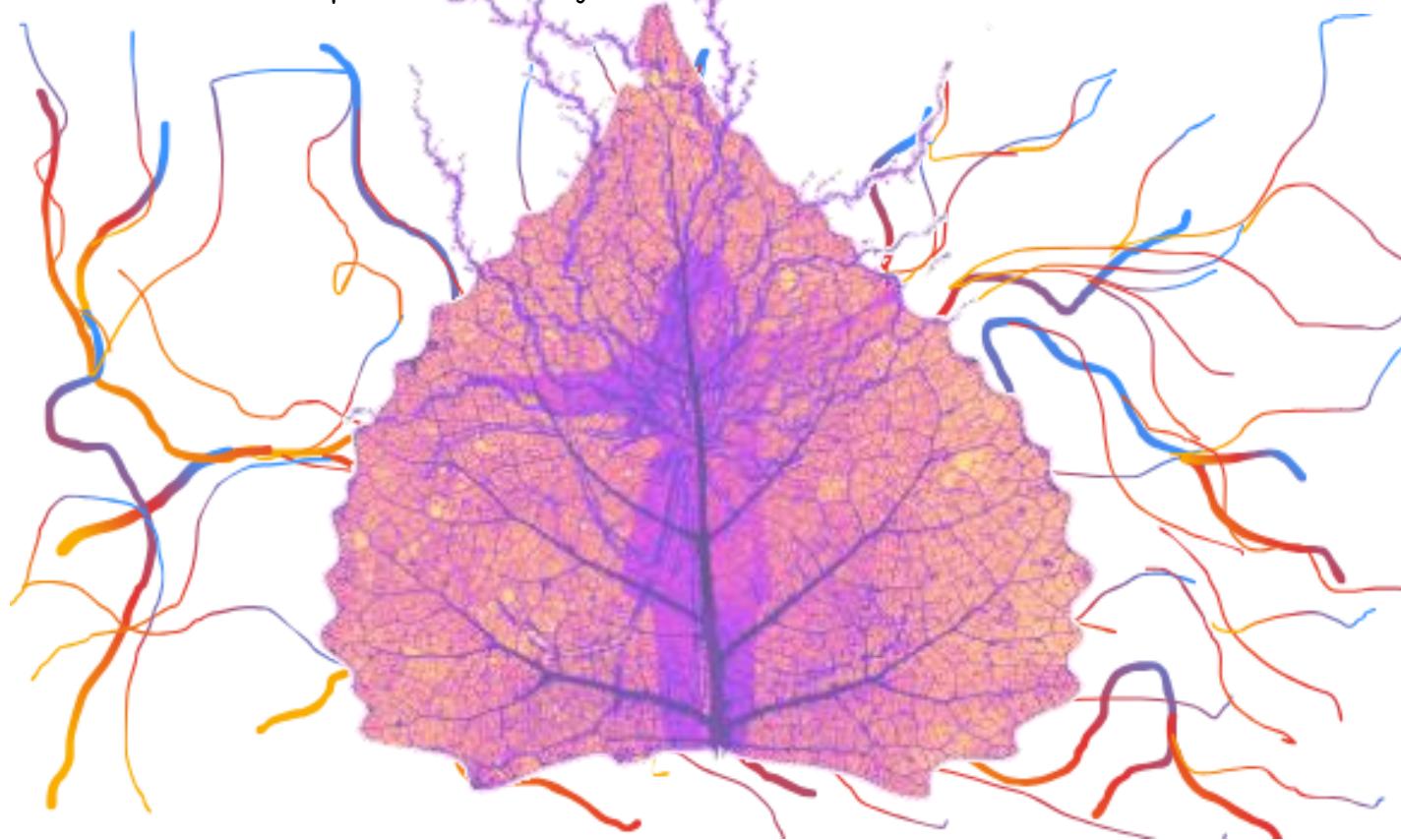
Depois que a cunhantã vai para o pé-de-acerola, ela se suja toda
E ela foi contar para a Acerola.

A Acerola disse: Mas se a escola disse para você não se sujar, quando acontecem o colorido alaranjado
e as folhas do pé-de-acerola no seu cabelo?

É que o corpo-brincante aceroleiro passou renteando meu corpo
E eu aconteci com ele depressa.

Olha, Acerola, eu só queria brincar de natureza.

Eu não preciso de fazer higienismos.



AS CRIANÇAS

Há um comportamento de eternidade nas crianças.

Para subir as cabeças da racionalidade, elas percorrem um dia inteiro de fantasia e criação.

O próprio inventar faz parte de haver beleza nas crianças.

Elas carregam com paciência as inaugurações da vida, o corpo-brincante.

No geral as crianças têm uma voz desconformada por dentro.

Talvez porque tenham a boca narrativa.

Suas verdades acontecem no território infante.

Desde quando a infância nos praticava na beira do rio

Nunca mais deixei de saber que essas crianças
ajudam a floresta a viver.

E achei que essa escrita só caberia no impossível.

Mas não; ela cabe aqui também.

O RIO

Desde o lago nada não era veloz.

Depois é que veio a pororoca

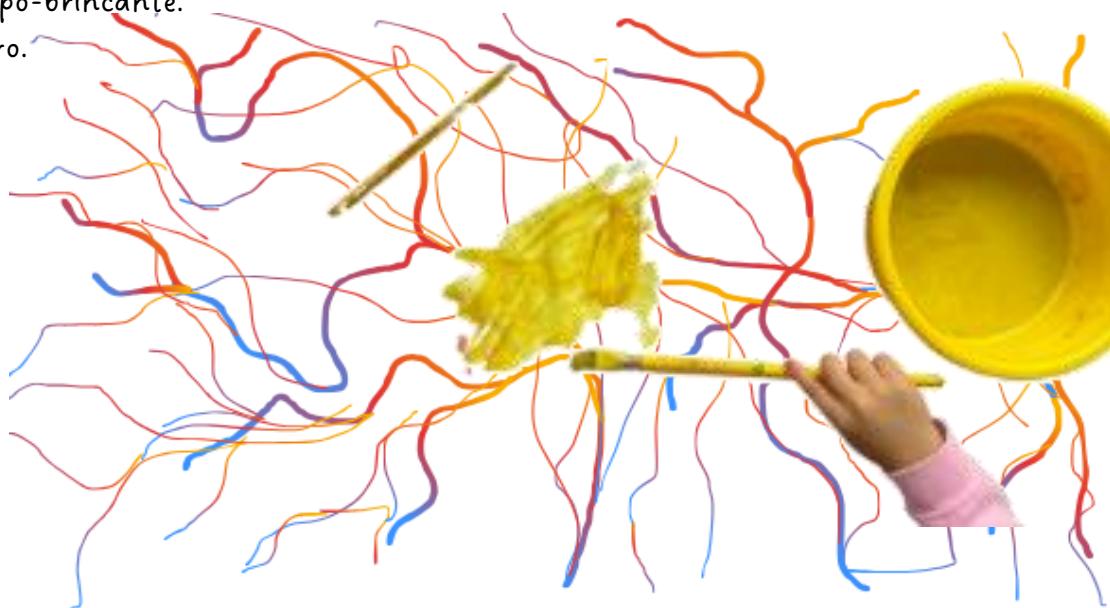
E no rio Amazonas (máquina alongada que imita as trepadeiras, e tem por alcunha curvas e fluidez).
não atinei até agora por que é preciso nadar tão depressa.

Até há quem tenha cisma com o igarapé porque ele anda muito depressa.

Eu tenho cisma mais com o lago ou com o rio, mesmo.

Já que o corpo-brincante só chega ao fim quando o fim chega!

Então, para que nadar tão rápido?



CURRÍCULO RIO

A BNCC se achava importante

Porque a avaliação externa passava nas suas margens.

A avaliação externa não teria grande importância para um currículo rio

Porque era o currículo rio que estava ao pé dela.

Pois Pois.

Para um currículo rio aquela fluidez dentro de uma vida no canto de sala, talvez para uma professora, aquele vida no canto da sala seja mais importante do que o resultado das provas do SAEB.

Pois Pois.

Em território de corpo-brincante, o que mais me chamou atenção foi um painel colorido que ficava em frente às crianças.

O painel colorido era de estilo moderno, com TNT, EVA, glitter, cores atrativas, cheio de princesas e castelos.

Colosso!

Mas eu achei as crianças mais importantes do que o painel.

Agora, hoje, eu vi um rio em fluidez, tal como as vidas infantes na BNCC.

Achei o rio-vidas infantes mais importante do que a BNCC.

O pessoal falou: que professora incompetente.

Eu, por certo, não saberei medir a importância das coisas: alguém sabe?

Eu só queria construir nadadeiras para botar nessas escolas.



MANDRÁGORA

Os pensamentos de trapo da Mandrágora já estavam criando linhas de tão poluidas.
Mandrágora atravessava as ruelas do Território Infante como se fosse uma Princesa
Com aquele pensamento de trapo.

Quando entrava no Território Infante com o saco de ingredientes às costas
Crianças a arrodeavam.

Um dia me falou, essa planta-humana (eu era criança):

– Quando chove no X-Caboquinho, a felicidade chega.

O menino ficou com a frase incomodando na cabeça.

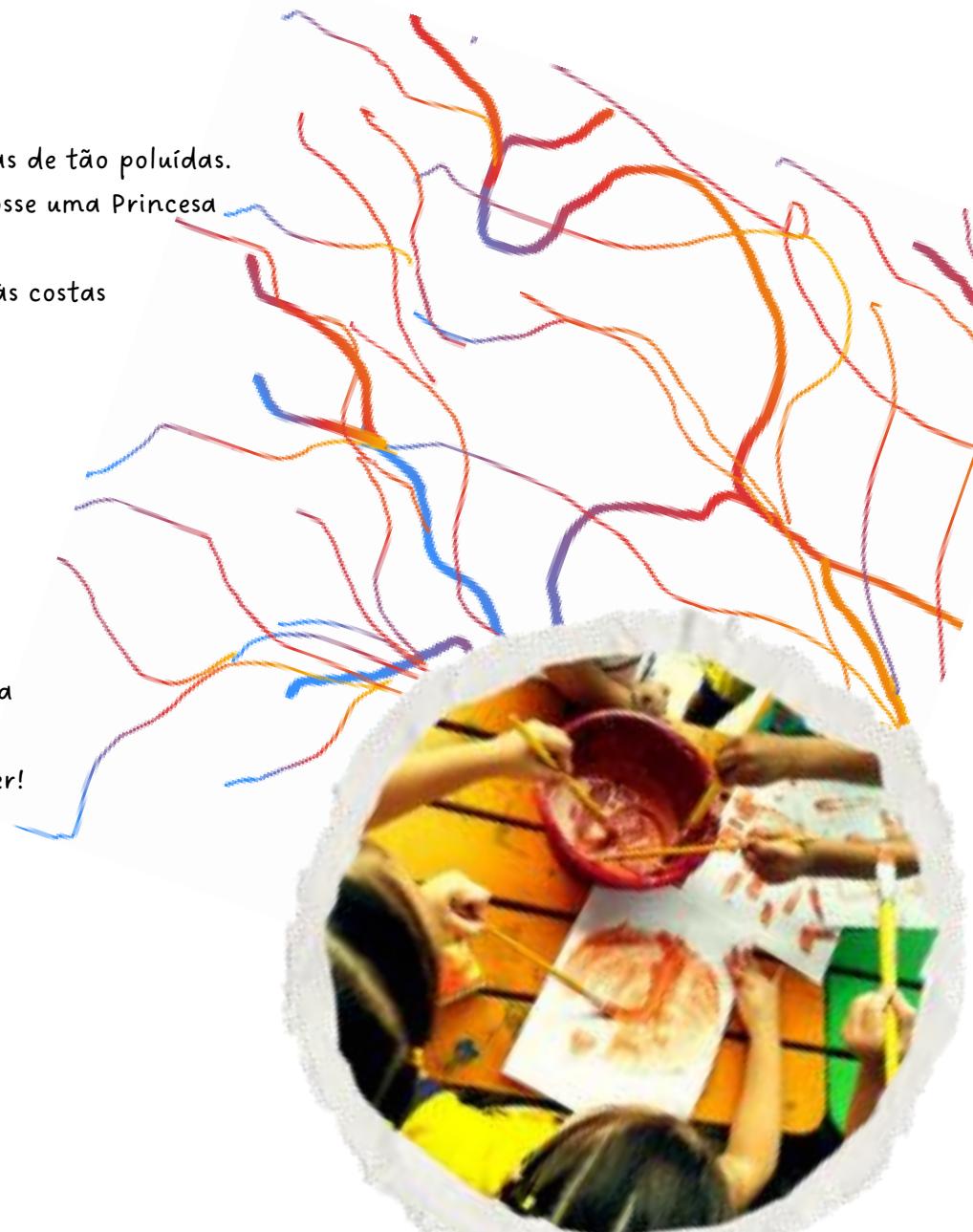
Como é que essa Mandrágora, que mora debaixo de sua copa,
e que nem psicóloga de medir sentimentos é,
pode saber que a felicidade chega quando chove no X-Caboquinho?
Se nem quase X-Caboquinho tem braço!

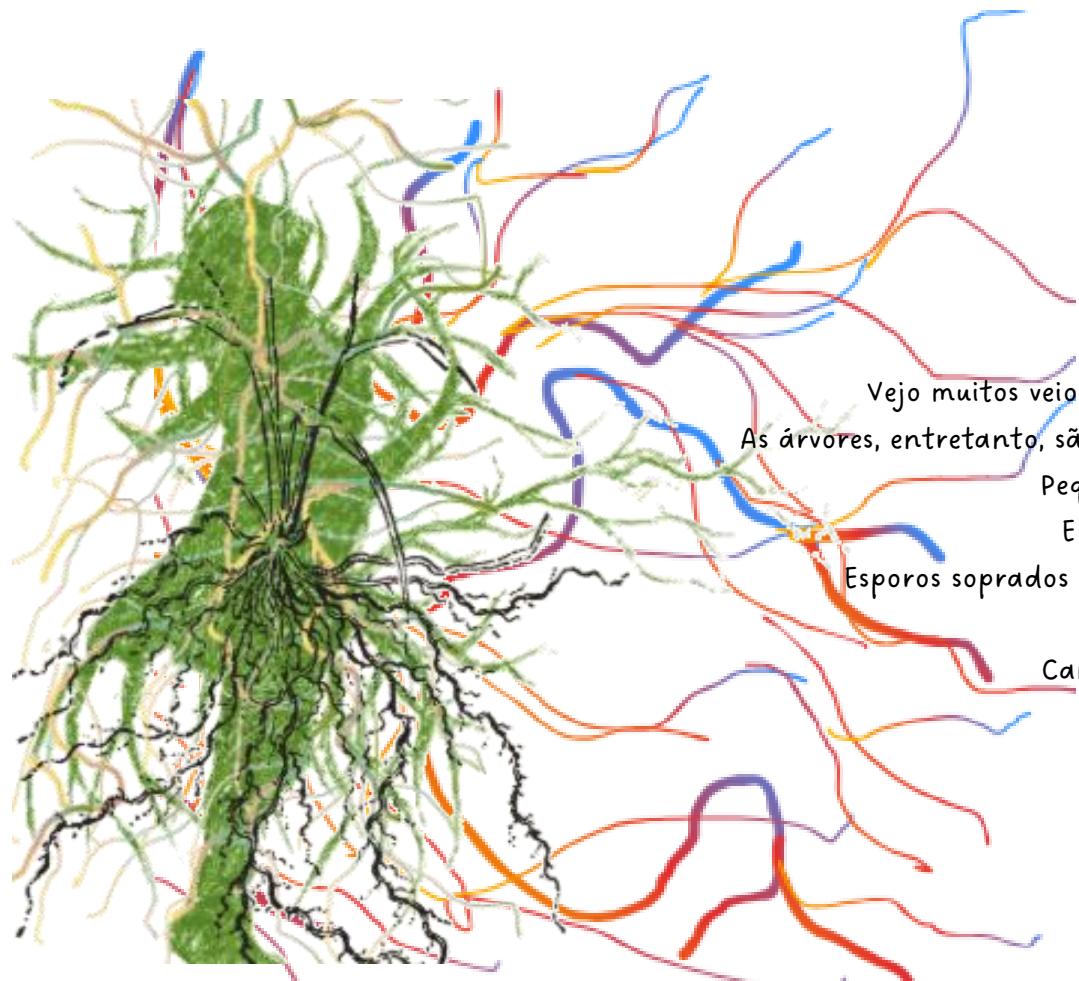
Igual quando ela me disse que do X-Caboquinho tira a banana frita
e come o tucumã com queijo coalho para outras felicidades?

Pois ela não tinha aparelho de medir a felicidade, como podia saber!

Ele seria um ensaio de bruxa-pesquisadora?

Ele enxergava acontecimentos!





FLORESTA RIZOMÁTICA

Percorro todas as tardes um linha de copas esverdeadas.

Densas e longas de rio, terra e ventos.

As árvores, entretanto, são mais favoráveis a conversas pelos troncos do que de estrutura.
Vejo muitos veios de gritos de cururus e macacos pregos nos troncos das árvores.

Pequenos seres e entes deixaram suas casas pregadas nestas árvores
E seus esporos saíram por aí à procura de outros fungos e musgos.

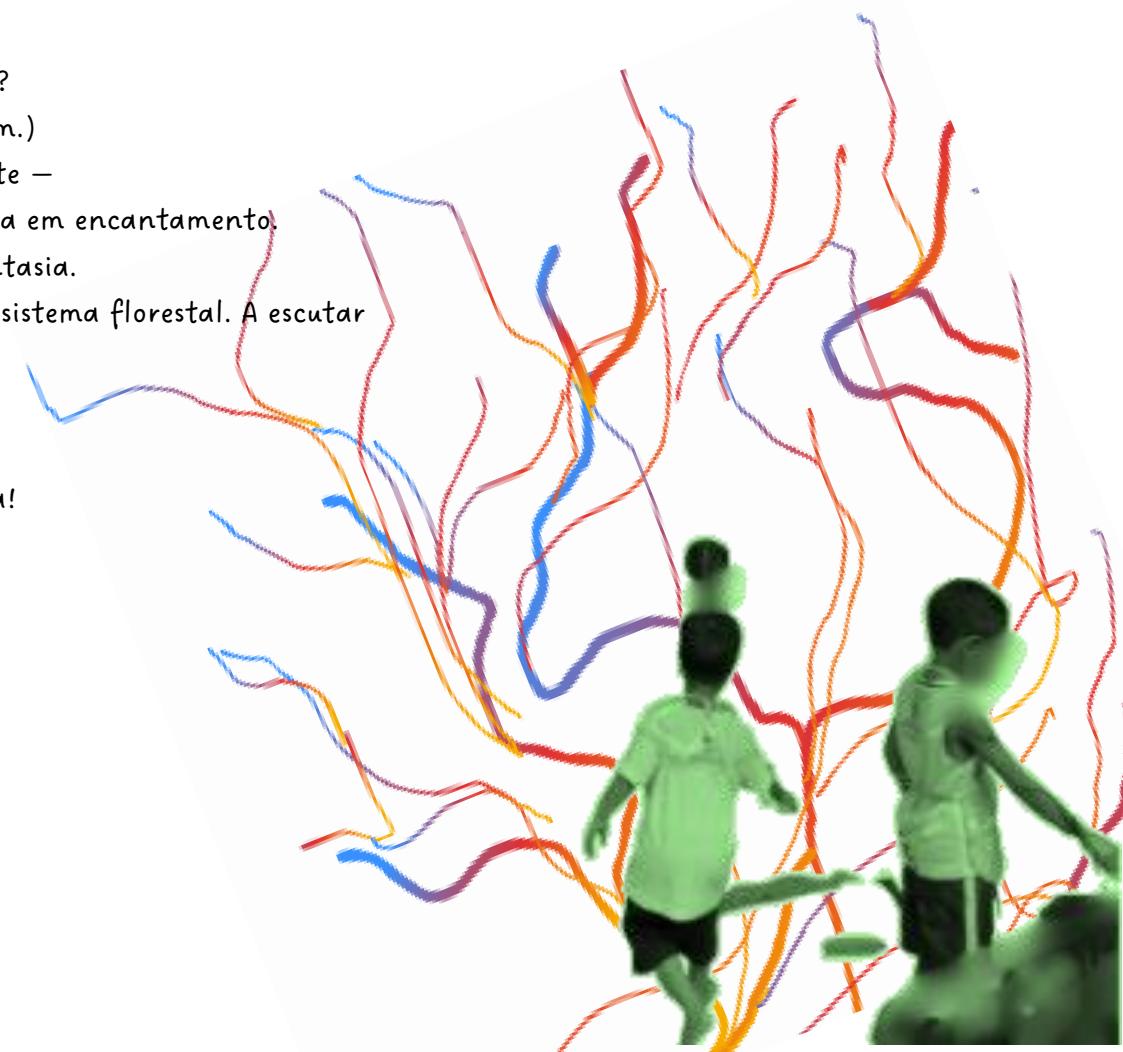
Esporos soprados de borboletas, acerolas e rio tingem de colorido arco-íris a vida.
Uma espécie de gosto por tais floresteios me encantam.

Caminho todas as tardes por estes territórios floresteados, é certo.

Mas nunca tenho certeza
Se estou percorrendo o território floresteado
Ou algum infante rizomático em mim

CARTOGRAFIA FLORESTAL

Depois que iniciei minha cartografia florestal com infâncias,
Foi que vi como o adulto é objetivo!
Pois como não se inundar de criação e fantasias com infâncias?
Como não aprender com infância e floresta?
Como não ascender ainda mais até na premência do corpo?
(Premência do corpo é *educere*, levar mundo afora, em latim.)
Pois como não ascender até a premência do corpo-brincante –
Lá onde a gente pode ser a própria origem do verbo – ainda em encantamento.
Onde a gente pode ser a origem dos nomes – ainda em fantasia.
Por que não voltar a pensar-sentir-viver por formas de ecossistema florestal. A escutar
os primeiros rios-terra-vidas. A ver
as primeiras cartografias do florestear. A sentir-viver
Como não voltar para onde a invenção está fluindo?
Por que não ascender de volta para o som do corpo, da vida!
Por que não a cartografia florestal das infâncias?





CURUMIM CATADOR

Um curumim catava escolas no chão.
Sempre as encontrava deitadas de caderno, ou de tarefa em A4, ou de livro didático.
Nunca de pátio, nem de quintal.
Assim eles não enraizam mais – o curumim pensava.
Eles não exercem mais a função de me enraizar.
São patrimônios in infantes da humanidade.
Ganharam o privilégio do devir.
O curumim passava o dia inteiro nessa função de catar escolas enferrujados.
Acho que essa tarefa lhe dava alguma utilidade.
Utilidade de pessoas que se enfeitam a infâncias.
Catar coisas in infantes garante a soberania do Inventar.
Garante a soberania de Inventar mais do que Ensinar.

Esses atos que misturam poética, pedagogia e filosofia habitam esta tese diante do conceito de corpo-brincante a partir de experimentações em escolas de primeira infância de Manaus, sob lentes da Filosofia da Diferença. Expressões com inspirações manuelinas que aconteceram/acontecem nas intensidades dos encontros floresteados com as infâncias, brotaram de docências, de iniciações científicas, de estágios curriculares, de territórios da infância e constituem essa poética infante.

.Fotografias-Corpo.

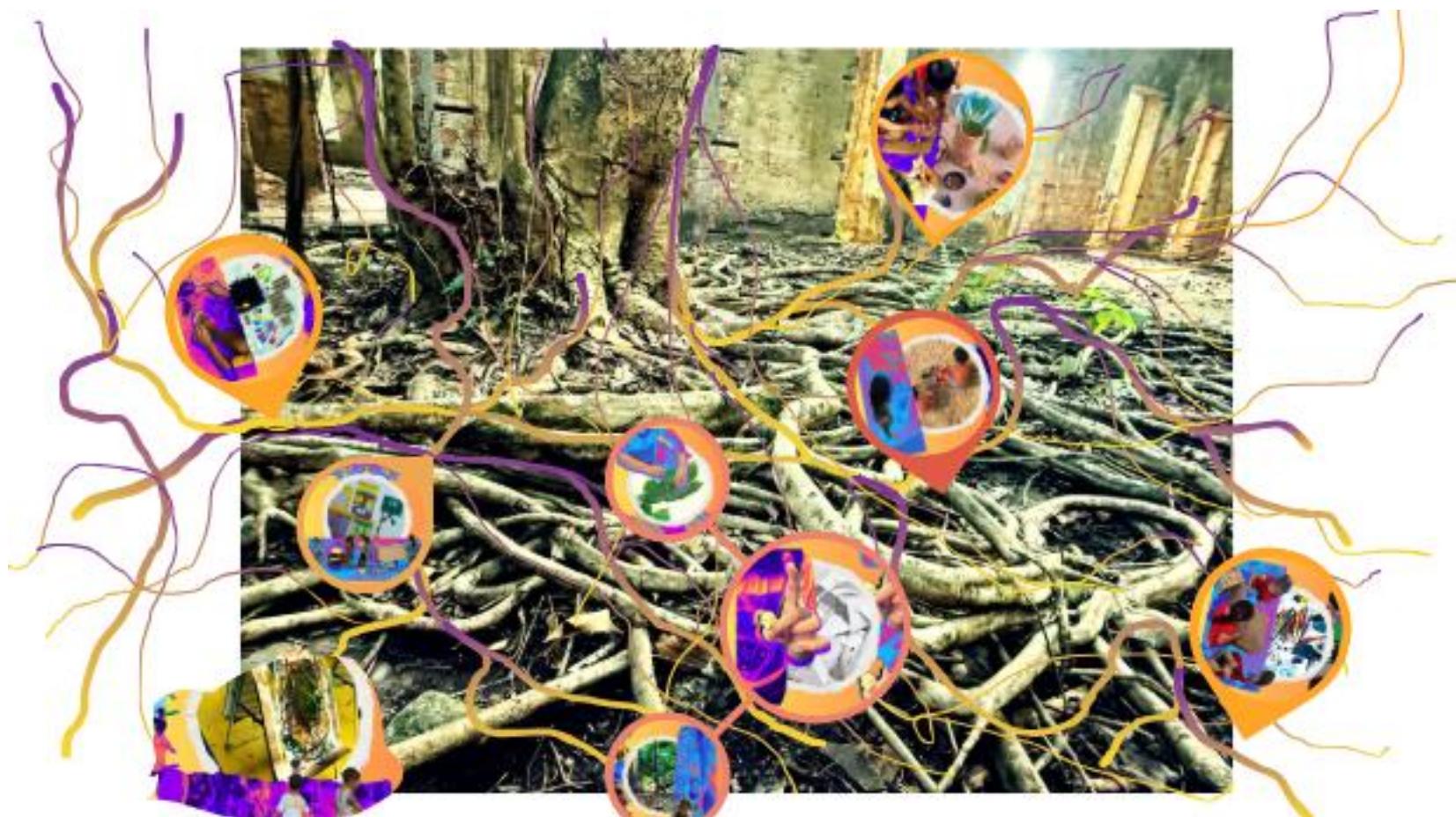
Resumo: Encontro com cotidianos infantes, escritas-sentires-viveres com as infâncias. Fruição. Devir-criança. Ética, estética e política de afirmações de vidas abriram brechas. Intempestividades... transições... tempo de ser... Entre encontros e capturas do vivido e do vivível entre os anos de 2023 e começo de 2025, corpos-brincantes emergiram de coloridos e natureza em momentos de acompanhamento de estágio em Pedagogia, orientações de TCC e experimentações docentes localizadas nas escolas de Educação Infantil em composições de modos de docências com as infâncias. Composições. Capturas. Mapas. Corpo-brincante.

Palavras-chave: Corpo-brincante; Fotografias-corpo; Escolas de Educação Infantil; Infância e Natureza; Docência artistadora.

*"Que susto tão grande foi esse em meu sonho, para
que eu acordasse? Não veio até mim uma criança
carregando um espelho?
"Ó Zarathustra" - falou a criança, - 'olha-te no espelho'
"Mas quando olhei no espelho dei um grito, e abalou-se
meu coração: pois não foi a mim que vi [...].
(Nietzsche, 2002, p. 103)*

Esta ramificação se pretende em movimentações com um conceito-imagem do corpo-brincante, com produções fotográficas com as infâncias. A colagem digital a partir de uma fotografia menor autoral desses acontecimentos com o corpo-brincante em território infante de Manaus, se compõe entre o atual, o real, o virtual, o inventado, em capilaridade com outras imagens, texturas e recortes.

As fotografias emergiram como espécie de captura de fugas infantes em imagens de corpo-brincante sob a ação do phos em contraste, um modo de escrita com a cor, que aqui lança sua lente ao cotidiano em creche, pré-escola e outros espaços habitados pelo corpo-brincante. As fotografias-corpo se diluem no trabalho e aqui mostram-se em mapa:



Cada localização nessa cartografia florestal registra a montagem com fotografias autorais das afecções com o corpo-brincante em encontros com as infâncias, sentires com seus territórios na cidade de Manaus. Singularidades docentes e multiplicidades infantes se chocam e transmutam-se em imagens, cartografias, sentires dizíveis e indizíveis do vivido e do vivível.

Desenquadrar

A tabela do tempo
O quadro de datas
A cartela da chamada
Quadros

Espalha-se a cadeira
Fica-se em pé na mesa
Corre-se pela sala
Fica-se de mochila nas costas

Cadeira para não se sentar
Lousa para não fazer atividade
Mesa para estar embaixo
Criança para desenquadrar





Amazonizar

Pegar sementes, colocar na boca
Pegar folhas, amassar com as mãos
Pegar frutos, rasgar a casca
Pegar cuiá, usar como chapéu

Torna-se ente junto com sementes, folhas,
frutos, cuiás...

Amazonizar

Ecologia

Papelão
Crianças
Tintas
Colas
Lápis coloridos

Eco = Casa

Logia = Estudo

Ecologia = Estudo de uma casa de papelão





Arte-infante

O corpo pinta com as cores que tem
O corpo colore com os pinceis que possui
O corpo pincela com os pés
O corpo desliza a arte com os cotovelos
O corpo-brincante artista-se com a vida

Terra

Amarelo de açafrão
Laranja de colorau
Marrom de terra

Pinta mesa
Pinta papel
Pinta parede
Pinta chão

Pinta roupa
Pinta cabelo
Pinta pelo
Pinta gente

Cor de terra-gente





Hora de sol

No pátio da escola tem areia
Árvore no vaso e na terra
A menina se junta de planta
Os meninos se juntam de grão de areia
E o sol? Ah o sol!
Esse se junta com as infâncias e as produz
outras.
Ele também já não é somente sol.

A cutia

Ah cutia!
Fica em silêncio para ela não se assustar!!!
Xiiiiii!!!!!!!

Ela tá comendo?
Tá escondida atrás das folhas!
Não gostam que a vejam merendando!

Vem cá! Vem cá, cutia!
Também quero merendar nas folhas!!!





Reciclagem

Mãos
Flores
Papéis

Restos de papeis vão para a lixeira de
coleta seletiva

As flores vão para a compostagem
As mãos...

Essas não servem para o rendimento
Não contam pontuação na prova

As infâncias prezam por inutilidade
E seguem em suas alegrias

Dedos
Folhas
Cola

As folhas vão para o papel e os dedos se
colam com elas

Esses também não servem para o
rendimento
Não contam para nota da prova

As infâncias prezam por inutilidade
E seguem com suas alegrias





Arqueologia infantil

Caixa misteriosa
Mas é uma forma de ovo
Pás para escavação
Mas são colheres de plástico
Sítio arqueológico
Mas é terra numa forma de ovo

Certos adultos não sabem de arqueologia

Em meio a esse ínfimo, um corpo-brincante se fabrica, se transfigura e torna possível pensar-sentir-viver uma pesquisa-vida com as infâncias e suas singularidades, nascedouros, primeiras vezes, experimentações.

Este corpo-brincante professora se compõe e vem se compondo, em um coletivo de professores/as universitários/as nas licenciaturas, no encontro com o feminino que pesquisa em educação e na docência. Seus traços envolvem uma relação que nem é unicamente urbana, nem totalmente florestal, nem significativamente virtual ou analógica, visto que esses traços se atravessam e se tocam em diversos pontos com docências, artes, ciências, amazônias, existências e vidas em espaços-tempos do cotidiano.

O corpo-brincante professora é tocado pelo conceito (Deleuze; Guattari, 1992) de educação menor, uma invenção de Gallo (2022) a partir de seus estudos deleuze-guattarianos de literatura menor em Kafka enquanto resistência à suposta grande literatura e subversão de sua língua materna. Uma educação menor "é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão" (Gallo, 2022, p. 173), caracterizada por desterritorialização dos processos, princípios e normas da educação maior, ramificação política de criação de fissuras na educação com atos cotidianos e fazendo rizomas, arranjo em ato coletivo como produção de multiplicidades (Gallo, 2022).

Nessa fabricação, a invenção narrada por este corpo-brincante professora se dá nesse campo do miúdo, da educação menor vivida no cotidiano da universidade e de escolas, em sala de aula, em atos pedagógicos em suas fabulações, indícios e memórias que vazam o plano instituído, no que chamamos de educação menores inventadas.

As educação menores inventadas se compõem em três traçados (des)alinhados:

- a. Educação como reinvenção de si: fabricada no coletivo-menor de professores universitários que lidam com licenciaturas, que em tempos de pós-pandemia e no encontro com o Pensamento da Diferença irrompe em uma educação pelas

existências humanas em suas subjetivações, preocupada com ensinos, aprendizagens e vidas “para sonhar Aulas com uma poética de tinta, transcriando o direito dos professores à artistagem” (Corazza, 2020, p. 26) em ideias outras de professorar;

- b. Educação como obra de arte: no encontro do corpo-amazônida professora com o feminino que pesquisa em educação, inventou-se uma educação que se agencia com ciências e artes, como a fluidez de uma aquarela e que em seus estudos com a Filosofia da Diferença borram os próprios modos de pensar, sentir e viver a pesquisa. A leitura com o Pensamento da Diferença “nos extravia em sua leitura ou no sentido que vínhamos seguindo, em função de choques violentos de expressões e de conceitos, que deslizam de um ponto a outro, sem avisar” (Corazza, 2020, p. 20), produz desvios de vias extremamente pavimentadas do que alguns denominam de alta pesquisa e assume a pesquisa como inacabada, processo que se constitui no pesquisar e materializada em obra artística;
- c. Educação como criação: na docência em estágios supervisionados em Pedagogia com escolas de Educação Básica inventa-se uma espécie de estágio-cartografia florestal em que o espaço-tempo da escola se desloca para rodovias, praças, águas e florestas, por ruas e rios. Deslocamento esse que é atravessado por crônicas, fotografias, poesias, ilustrações e afetos, que seguiu abrindo fissuras e criando militâncias em rotas de fuga do tempo do capital para um tempo singular de presencialidade com as infâncias num professorar da escuta, do acolhimento, do sentir, do viver, da criação.

Essas educaçãoes menores inventadas não caracterizam um modelo educacional, podem ser conceito enquanto singularidade e não unicidade (Deleuze; Guattari, 1992), são antes uma memória inventiva, criativa, fantasiosa em multiplicidade desse corpo-brincante amazônida em inacabamento que se monta e desmonta em experimentação com o professorar menor. Essas educaçãoes menores nos permitem sentir-viver o menor em sua plenitude, pequenitude.

.Invencionário Infante.

Há apenas palavras inexatas para designar alguma coisa exatamente. Criemos palavras extraordinárias, com a condição de usá-las de maneira mais ordinária (Deleuze; Parnet, 1998, p. 11).

Uma espécie de dicionário com as invenções do corpo-infante cartografado florestalmente em uma creche de Manaus, com reescrita de falas, desenhos, rimas e palavras inventadas pelas e com as crianças, partindo do vivido em territórios da educação infantil (brincar, experimentação pelo sentir, pelo ouvir, pelo sabor, singularidades... as multiplicidades).

Quando nas escolas, estas são com as salas-referência, às vezes têm pátio e área abertas, parquinhos e jardim sensorial, horta e outras plantas, mas tudo tem hora certa, não se pode renunciar ao tempo de estudar para brincar. Ainda acontece... As crianças usam uniformes, se ajustam nas mesas e cadeiras nas salas, vemos pelas fotografias. Assim como em certos espaços-tempos seu corpo-brincante vaza, abre brechas coloridas no piso da sala, correm em veios coloridos por debaixo de folhas, se espalham como esporos e brotam como musgo e erva-daninha nas paredes da escola. Produzem encontros consigo, com outros/as, com o lugar, independentemente de qual seja para nós adultos/as, é por seus afectos. Descriando o real, com sua força inventiva.

"É isto que a infância não pode mais: produzir o adulto e não ser produzida por ele" (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p.466).

O corpo-brincante dito pelas crianças se deu pelas imagens não nomeadas, pelos gestos não analisados, pelas brincadeiras sem intencionalidade, pelas palavras inventadas... Não é um conceito novo, constitui-se como uma atualização deleuze-guattariana de uma virtualidade corrente na vida. Logo, não se restringe à escola e nem a estas páginas de tese. Inventam-se! São devires! Ecologia de devires! São fluxos de pensamento e da vida.

Sentires que se constituem e produzem uma epistemologia miúda, em que infâncias se mobilizam em modos de literatura menor em kafka deleuze-guattariana, inserem-se em modos não generalistas de viver e viver-se infante em um território próprio. Território esse em que no ecossistema florestal de uma cartografia olha para o caramujo em sua pequenitude, sente com as infâncias em sua pequenitude e os ínfimos manoelinos, produzem-se em palavras com signos inventados. Palavras que vivem com as sementes, os fungos, as bactérias em relações interespécies, em conexões únicas, singulares, miúdas.

Dicio - dictio - palavra

Invencio - Inventio - achado

Ário - conjunto de algo - coletivo

Palavras do cotidiano, virtuais e atuais, copiadas e inventadas, definidas e encantadas, em ficções com infâncias e docências.

Dupla captura: palavra-imagem, imagem-palavra, a palavra tornou-se um tanto imagem e a imagem um tanto palavra, não são elas mesmas com esse acontecimento nos territórios do corpo-brincante, são outras versões de si... São aproximadas de palavras inventadas em cotidianos de docências com infâncias e infâncias com docências.

Corpo-brincante em movimento do escrever e escrever-se em modos outros:

Desdefinições

Desfunções

Despalavras

Desimagens

Fabulações do que não consegue ser dito no vivido e no vivível.

É sentido in-preciso!

INVENTORIO ~ INFANTE

Aprendiverso

Junção das ações de aprender e universar que se poetisa em maravilhas de infâncias

Uma frase: A criança vive um aprendiverso intenso de si e do mundo.

Artregi

Espaço da creche destinado a organização de materiais como folhas, caroços de açaí, poupa de tucumã, urucum, onde se poderia criar tintas com elementos naturais da região

Uma frase: O artregi tem um cesto novo, cheio de caroço de tucumã.

Aterria

Pessoa chata, chata, que fica perturbando as pessoas.

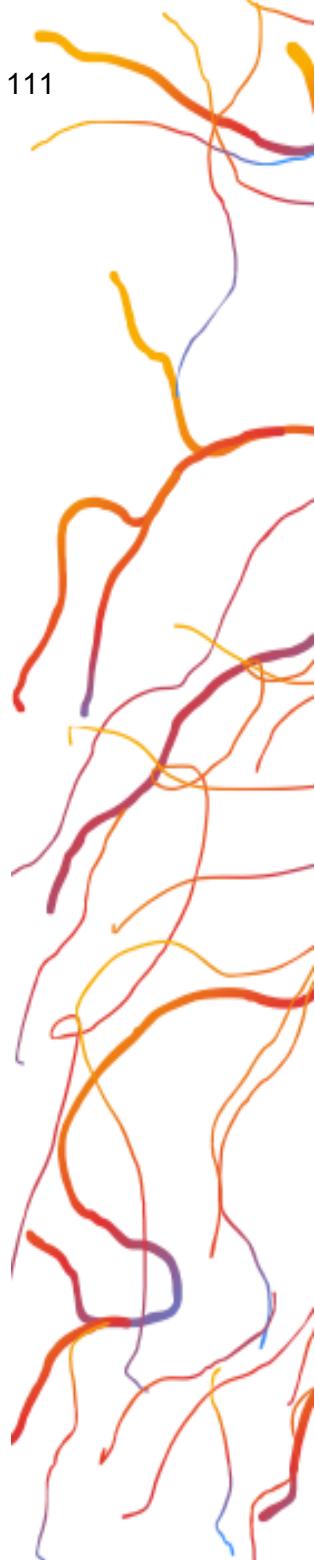
Uma frase: O tio gandão aterria, aterria até eu ficar irritada.

Canavião

Máquina em forma de canoa com ponta de avião e remo dourado que navega pelos rios voadores. Mistura de canoa com avião, um barco pequeno e muito rápido para transportar-se em meio ao estagiar com as infâncias

Uma frase: Hoje de manhã, vi uma canavião subindo do rio atrás de um tuiuiú.





Criançário

Berçário que se transformou em lugar de afetos e alegrias infantes

Uma frase: O **criançário** é um espaço de educar e cuidar as crianças.

Extasiedade

O que se sente em momento de **começo-fim** e **fim-começo** em algo que se vive sempre, mas que nesse instante se afeta

Uma frase: Esses acerolamentos da vida com as infâncias se traduz em **extasiedade**

Geloteca

Uma geladeira que deixou de gelar e passou a guardar livros de literatura infantil

Uma frase: Lá no refeitório tem livro novo na **geloteca** da escola.

Gigleur

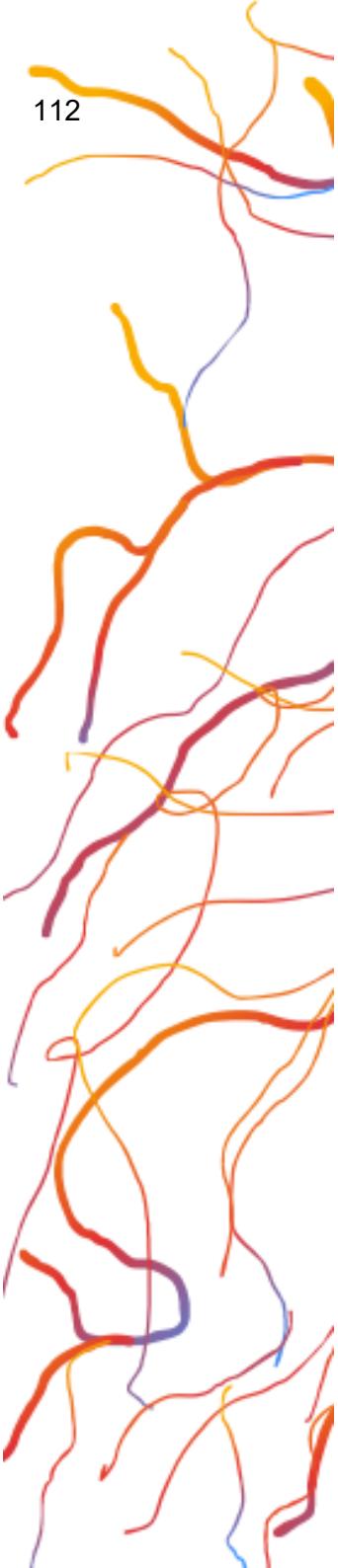
Palavra que designa a risada contagiosa e alegre típica da infância

Uma frase: Depois daquele voo de beija-flor, houve uma grande **gigleur** entre as crianças.

Guarda-roupa de coisa

Lugar de guardar brinquedos e jogos em uma sala da pedagogia

Uma frase: Professora, esse brinquedo tá lá no **guarda-roupa de coisa** da nossa sala.



Historiário

Uma escrita-diário de vivências com as infâncias em mini histórias

Uma frase: Ninguém mexe no meu historiário, ele já é bem louco com minhas ideias infantes.

Invencionhar

Ato de inventar sonhar e sonhar inventos

Uma frase: Quando invento, sonho outra invenção.

Matoreza

Natureza, muito mato, muita folha, é uma mistura da palavra natureza e mato.

Uma frase: Olha tia, aqui fora tem muita matoreza - diz a criança com as mãos cheias de folhas, terra e pedras.

Mimite

É quando uma pessoa fala uma coisa e eu faço igual. Ou quando eu faço alguma coisa e outra pessoa faz igual

Uma frase: Toda hora ela mimite. Ela me copia, faz igual ao que eu faço.

Obsioso

Indicação oferecida a uma pessoa que se apresenta como um/observador/a curioso/a

Uma frase: Essa professora é muito obsiosa, tudo ela olha e quer saber.



Palavrivência

É o que ocorre quando se escuta, sente e vive junto com as infâncias. É uma palavra que não só vê, vive-se. Uma frase: Nesse estágio tivemos muitas palavrivências.

Picopogelo

Uma mistura de picolé com copo gelado, ou mesmo um picolé feito de qualquer líquido dentro de um copo. Uma frase: Hoje vou merendar picopogelo de café com leite que esqueci de manhã no congelador.

Sairgela

Alegria que sentimos na sala amarela

Uma frase: Foi muito divertido, ficamos muito alegres na sala amarela.

Tal como um corpo sem órgãos, esta tese não possui uma ordem específica para leitura das seções, dado que não há início e nem fim, a cartografia florestal se habita em transitoriedades, em relações não esperadas em seus territórios. Assim, de onde começar e leitura, esperam-se habitações próprias, afetamentos desse corpo-brincante narrado com o professorar-que-pesquisa de cada gente.

CONSIDERAÇÕES OU PERGUNTAS PARA/COM CORPOS-BRINCANTES OUTROS

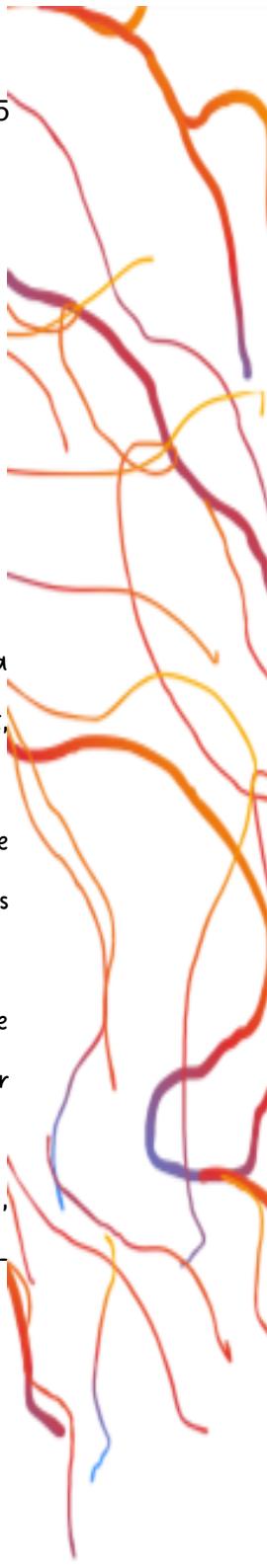
Voltar-nos ao corpo-brincante que se constitui em um modo de pensar o si, o si adulto/a, o si professor/a, o si pesquisador/a em educação, o si na vida. Com ele constituímos pistas pedagógicas florestais nômades ou em vias de uma educação da atenção ingoldiana, mais voltada à forma de viver com os outros, com a natureza, com a vida que produz potências alegres em educação com as infâncias, especialmente as amazonenses, as manauaras.

Há quem possa perguntar: É o seu corpo-brincante?

E a resposta é esta tese inventada, cartografada florestalmente com os sentires dessa professora-mulher-amazônica-que-pesquisa e dessa pesquisadora-que-ensina-e-aprende-com-as-infâncias das crianças, com sua infância e de outros e outras gentes e entes. Pode ser que tenha sido o meu corpo-brincante, pode ser que tenha ocorrido um agenciamento maquinico meu com o corpo-brincante, do corpo-brincante de outros/as tantos/as comigo. Pode ter havido também um olhar adulto sobre as infâncias, nós adultos/as cometemos esses dispares. Pode ter sido o das docências com as infâncias e suas máquinas desejantes, assim também pode ter sido o corpo-brincante das escolas e pedagogias tantas que existem ou criamos. Pode ser que tenha sido de gente, de bicho, de pedra, de planta, de ente de dentro ou fora da escola, da rua, da floresta. E pode não ter sido de nada e nem de ninguém também. Aqui a questão nem é tanto a de definir, é mais a de se brotar e espalhar como rizoma, como floresteios, de corporificar com a narrativa encontros multiespécies e perfazer intercorporeidade de corpos com outros corpos.

A ciência insiste e pergunta: De quem é esse corpo-brincante? Ou de quem são esses corpos-brincantes?

Então seguimos em afirmações e verdades... Neste ato, diz-se que o corpo-brincante é a criança ou mesmo o bebê de Educação Infantil, ou mesmo a criança de Ensino Fundamental nos preparatórios para as avaliações externas. É também a



professora que elabora os itens, as aulas, as provas ou a professora orientadora de estágio ou de iniciação científica ou uma pesquisadora. Ou mesmo estudantes de Pedagogia, estagiários em escolas da infância, ou orientados/as de iniciação científica. Ou mesmo o professorar e o pesquisar nesta pesquisa de doutoramento. É o que vem sendo narrado nessas fabulações de uma docência amazônica do feminino com as infâncias que pesquisa e veio emergindo nesta tese-escritura ou escritura-tese. Completa-se: o corpo-brincante é um estado, um clima meteorológico, uma fase da lua, um alvorecer ou anoitecer na floresta? Ou é um professorar, um pesquisar, um viver em educação ou educação amazônica e infâncias? Ou é mesmo um nada, tal como a poesia, as invenções, as atualizações do virtual?

Tudo aqui é inventado, pois quando o corpo-brincante se inventa, vive e se reinventa, me reinventa uma outra docência, uma outra pesquisa. "Não me contento em corrigir-me, tenho a impressão de que estou me transfigurando (*transfigurari*)" (Foucault, 2010, p. 191). *Transfigurari!*

E com o corpo-brincante, cartografamos infâncias inventadas, envolvemo-nos com o crianças, traçados do corpo criança e outras existências viventes nos territórios educativos de primeira infância, especialmente em Educação Infantil manduara em suas habitações de docências amazônicas próprias.

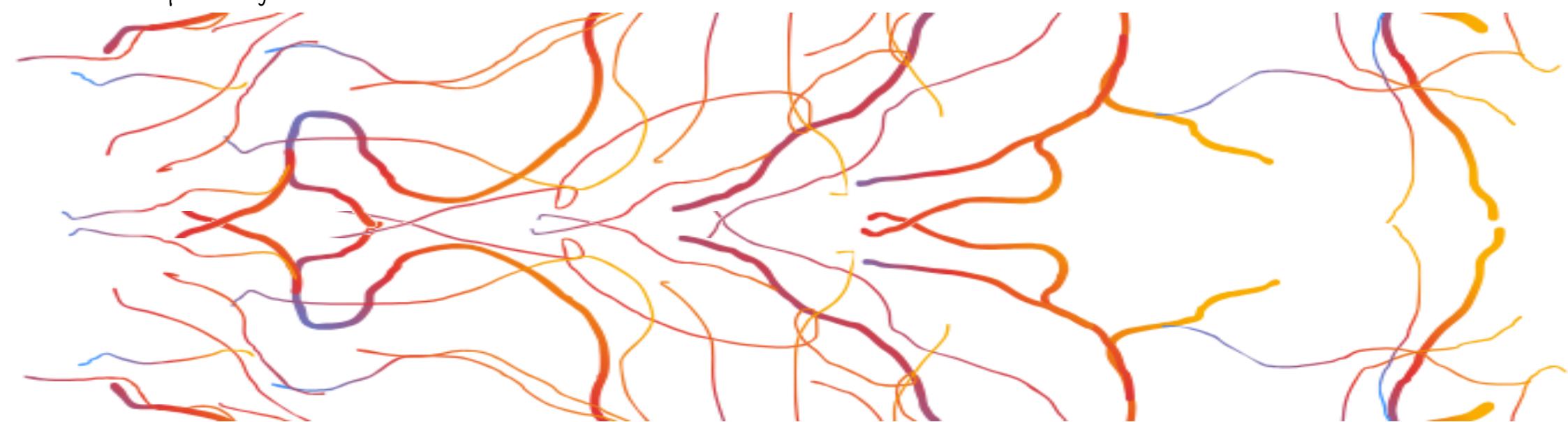
Talvez haja aqui uma árvore rizomática, dada a composição de uma floresta em corpo múltiplo convivendo com a cidade que corporificada com o sol, o ar, a água, a terra se singularizam no entre floresta-cidade. Talvez haja aqui um pensar-sentir-viver numa ecologia de devires em suas singularidades, rizomas, mais do que monoculturas de ideias com as infâncias.

Pela cartografia florestal, produzimos um texto-tese em seus pontos de confluência com a filosofia, a arte e a educação, uma cartografia da pesquisa em seus agenciamentos com a metodosofia, a geometodologia e o desejo; e a cartografia do corpo-brincante se fez em suas capturas com as infâncias, as escolas das infâncias e as docências que pesquisam com as infâncias.

Assim, dizermos que o corpo-brincante está na rua, na Universidade, no hospital, na beira do rio, na mata, no pátio, em nós, na terra, na água, onde ele quiser, inclusive na escola... O que pode ser feito lá? Que escola poderá abrigar o corpo-brincante? Pistas de uma escola do cotidiano, de um menor, de uma arte, de uma ética e estética de si com outros, alteridade, encontros multiespécies podem dizer de um abrigo desse corpo-brincante. O que pode ser feito é fluido, movimento, devir.

As singularidades de infâncias manauaras apresentam que podem ser cartografadas florestalmente por uma pesquisadora erva-daninha em devir-floresta e podem se lambuzar com acerola, fazer um x-caboquinho, modelar-se em borboletamentos, tornar-se rio, terra, ar. Abrem-se ao inesperado.

E quanto ao desafio de dizer com o corpo-brincante na escola de educação infantil, sem produzir o adulto e nem ser produzida por mim (adulta), não foi possível, já sigo habitada por minha adultez... entretanto, sinto que aproximamos com a "metodologia" da cartografia florestal. Copiando o ecossistema florestal em suas relações multiespécies, intercorporeidades e seus atos rizomáticos de vida, na posição dessa professora-erva-daninha-que-pesquisa com as infâncias que deixou-se afetar por elas em certos espaços-tempo, pode-se fechar essa tese. Que em aberturas para uma continuidade em pesquisas pode inspirar uma epistemologia miúda?



REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.

A CRIANÇA é Feita de Cem. **Ateliê Carambola** – Escola de Educação Infantil, 2016. Disponível em: www.escolaateliecarambola.com.br

AIKAWA, M. S. Brotos biovegetais de um corpo na Educação Infantil. In.: **5.ª Reunião Científica Regional da ANPEd Norte**, Boa Vista-RR, 2024.

ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**: O fim dos vestibulares. Campinas: Papirus, 2000.

BARROS, M. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2021.

BARROS, M. **Gramática expositiva do chão**: poesia quase toda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010a.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010b.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BOCCHI, A. F. A.; MOREIRA GOMES, R. G. Movimentos de sentido sobre o brincar e o corpo brincante no documentário Tarja Branca. **Revista DisSoL**. Discurso, Sociedade e Linguagem, n. 11, p. 128-150, 12 nov. 2020. Disponível em:

<http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/875>.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Institui o Marco Legal da Primeira Infância. Brasília: Secretaria Geral, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares para a Educação infantil. Brasília: MEC, 2009.

CINTRA, S. C. S; DEBUS, S. D. Corpos e imaginação em movimento brincante: teatro e literatura na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 373-389, jul./out. 2018. Disponível em: www.esforce.org.br

CORAZZA, S. M. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**,

[S. I.], n. 8, p. 125–144, 2012. DOI: 10.5902/198373485298. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/529>.

CORAZZA, S. M. Des-illusão tem futuro?: artistagem da infância. In: **Colóquio do Lepsi Ip/FE-USP**, 4., 2002a, São Paulo. Acesso em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032002000400036&script=sci_arttext.

CORAZZA, S. M. Era uma vez... Quer que conte outra vez?: As gentes pequenas e o indivíduo. In: GARCIA, R. L. (org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2000.

CORAZZA, S. M. **Métodos de transcrição**: pesquisas em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

CORAZZA, S. M. Para artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 237-254, maio-ago. 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistadeeducacaopublica/2008/no34/2.pdf>.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. São Paulo: Ed. 34. 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Como criar para si um Corpo sem Órgãos? In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 3. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996, pp. 08-27.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

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

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France** (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

GALLO, S. Por uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.

GREINER, C. **Corpos Crip**. Instaurar estranhezas para existir. São Paulo: N-1 edições, 2023.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2001.

HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-7183201500020002>.

MACHADO, M. M. **ESPIRALIDADES**: arte, vida e presença na pequena infância. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 348-371, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/machado.pdf>.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 001/2020**, de 14 de abril de 2020. Normatiza procedimentos para a realização do Projeto Aula em Casa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus. 2020. Disponível em: <https://covid19.manaus.am.gov.br/>.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NIETO, F. **A receita de Mandragora**. Ilustração Maria Corte. [S.I.: s.n.], c2017. E-book.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Porto Alegre: L&PM, 2022.

NOVO, A. B. **Descobertas de um corpo brincante**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação. Curso de Dança Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2020.

OLIVEIRA, C. B.; COSTA, M. O.; AIKAWA, M. S. Retrato da autobiografia enquanto coisa. **Revista ClimaCom Cultura Científica – pesquisa, jornalismo e arte**, Campinas, ano 10, n. 24, mai. 2023. p.131-152. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wp-content/uploads/2024/01/CLIMACOM-CIENCIA VIDA EDUCACAO.pdf>.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RAIC, D. F. F.; CARDOSO, M. C.; SOUZA, J. G. O brincar livre em composições curriculares no ensino fundamental: perspectivando uma educação menor. Aprender. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. I.], n. 25, p. 121-139, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8440>.

REGO, J. C. Infância, educação, diferença e riso na encruzilhada curricular. **Cadernos JIPE-CIT**. Salvador, ano 24, v. 2, n. 45, p 57-77. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit>.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2^a ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SCHNORR, S. M.; RODRIGUES, C. G. A possibilidade de pensar a filosofia na perspectiva da diferença: impregnando a formação de professores e experimentando o inédito. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 36-49, set./dez. 2014.

TSING, A. L. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. São Paulo: n-1 edições, 2022.

WOOLF, V. Kew Gardens. In: WOOLF, V. **Contos completos**. 2^a ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

As fotos são autorais e as imagens/colagens digitais foram produzidas pela própria autora a partir de elementos do Canva com fotografias autorais.

Resumen por Leonardo Batista dos Santos.

Abstrac por Iquinne Nara Lobato dos Santos.