

## **Metamorfoses curriculares: o cinema como força inventiva de outros modos de aprenderensinar**

Curricular metamorphoses: cinema as an inventive force of other ways of learning

Metamorfosis curriculares: el cine como fuerza inventiva de otras formas de aprendizaje

**Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni** - Universidade Federal do Espírito Santo | Departamento de Teorias Educacionais e Práticas de Ensino | Vitória | ES | Brasil. E-mail: taniadelboni@terra.com.br |



**Carlos Pereira de Melo** - Secretaria Municipal de Educação | Serra | ES | Brasil. E-mail: carlosp.melo40@gmail.com |

**Resumo:** O artigo tem como objetivo apresentar alguns fragmentos de movimentos do pensamento instaurados em processos de formação continuada de professores de duas escolas públicas no encontro com as imagens-cinema como força inventiva de outros modos de aprenderensinar. Utiliza, como aporte metodológico, a cartografia para acompanhar as redes de conversação que fazem proliferar afetos e afecções na constituição de movimentos do pensamento no encontro com o signo artístico do cinema. O campo problemático é assim enunciado: É possível fazer expandir a vida em trabalho remoto? Como produzir movimentos inventivos de aprenderensinar em meio à pandemia? Como instaurar metamorfoses curriculares a partir do encontro com as imagens-cinema em meio aos processos de formação continuada? Argumenta que o pensamento – a partir do encontro com as imagens-cinema – pode ser constrangido ao estranhamento, ao desconhecido, instaurando processos de subjetivação e criação de mundos nos quais outros pensamentos são possíveis. Conclui apostando nos encontros de formação continuada de professores como experimentação, nos quais os percursos, tempos e fluxos são inventados, compartilhados e, por serem intensivos, reverberam movimentos do pensamento que dão a falar currículos, docências, infâncias, enfim, a vida em sua intensidade.

**Palavras-chave:** metamorfoses curriculares; educação infantil; redes de conversações.

**Abstract:** The article aims to present some fragments of thought movements established in processes of continuing education of teachers from two public schools in the encounter with cinema-images as an inventive force for other ways of learning and teaching. It uses, as a methodological contribution, cartography to accompany the conversation networks that make affections and affections proliferate in the constitution of movements of thought in the encounter with the artistic sign of cinema. The problematic field is stated as follows: Is it possible to expand life in remote work? How to produce inventive learning-teaching movements in the midst of the pandemic? How to establish curricular metamorphoses from the encounter with cinema-images in the midst of continuing education processes? It argues that thought - from the encounter with cinema-images - can be constrained to estrangement, to the unknown, establishing processes of subjectivation and creation of worlds in which other thoughts are possible. It concludes by betting on teachers' continuing education meetings as experimentation, in which paths, times and flows are invented, shared and, because they are intensive, reverberate movements of thought that give rise to curricula, teaching, childhood, in short, life in its own right. intensity.

**Keywords:** curricular metamorphoses; child education; conversation networks.

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo presentar algunos fragmentos de movimientos de pensamiento instaurados en procesos de formación permanente de docentes de dos escuelas públicas en el encuentro con el cine-imágenes como fuerza inventiva para otras formas de aprender y enseñar. Utiliza, como aporte metodológico, la cartografía para acompañar las redes de conversación que hacen proliferar afectos y afecciones en la constitución de movimientos de pensamiento en el encuentro con el signo artístico del cine. El campo problemático se plantea de la siguiente manera: ¿Es posible ampliar la vida en el trabajo remoto? ¿Cómo producir movimientos inventivos de aprendizaje-enseñanza en medio de la pandemia? ¿Cómo establecer metamorfosis curriculares a partir del encuentro con cine-imágenes en medio de procesos de formación permanente? Argumenta que el pensamiento -desde el encuentro con las imágenes-cine- puede ser constreñido al extrañamiento, a lo desconocido, instaurando procesos de subjetivación y creación de mundos en los que otros pensamientos son posibles. Concluye apostando por los encuentros de formación continua de docentes como experimentación, en los que se inventan caminos, tiempos y flujos, se comparten y, por ser intensivos, reverberan movimientos de pensamiento que dan lugar a los currículos, la enseñanza, la infancia, en definitiva, la vida en por derecho propio intensidad.

**Palabras clave:** metamorfosis curriculares; educación infantil; redes de conversación.

- Recebido em: 18 de novembro de 2021
- Aprovado em: 15 de setembro de 2022
- Revisado em: 13 de outubro de 2022

## 1 Começando pelo meio

É possível fazer expandir a vida em trabalho remoto? Como criar movimentos curriculares inventivos em tempos de pandemia? Como instaurar processos de formação continuada com professores e professoras como parte integrante de nossos projetos de pesquisa e extensão?

Iniciamos esta escrita pelo meio em muitos sentidos... Iniciamos pelo campo problemático que foi sendo delineado desde o início da pandemia de Covid-19. Nós, que sempre apostamos e defendemos a escola como um território onde agenciamentos, encontros e composições são engendrados, vimos o nosso território ruir desde março de 2020. A pandemia chegou como um terremoto e abalou a “estrutura”, modificando tudo que estava na superfície. Erupção. Choque. Abalo. Susto<sup>1</sup>. Inicialmente fomos tomados por um sentimento de paralisia, já que os encontros físicos não eram possíveis. Uma avalanche de perguntas surgia, e o campo problemático de nossos projetos de pesquisa e extensão foi ampliando-se na composição de outras indagações. Como produzir movimentos inventivos de *aprenderensinar* em meio à pandemia? Como instaurar metamorfoses curriculares a partir do encontro com os signos artísticos do cinema em meio aos processos de formação inventiva com professores e professoras em tempos pandêmicos?

Começar pelo meio não significa escolher o caminho do meio, mas é surgir entre, no meio das intensidades, bem no lugar onde as identidades se desintegram, onde a potência faz a moral se desfazer. É, como diz Freitas (2016), um meio que não se torna um modelo, um meio que não é melhor nem pior, apenas algo fora das extremidades.

Nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio. Sempre no meio. É aqui a morada da diferença. É esta, afinal, a moral: sair da história para entrar na vida. A eternidade spinozana. A beatitude suprema. Tomar o caminho de uma linha de fuga que é sempre o estopim da criação. (TADEU, 2002, p. 52).

---

<sup>1</sup> No município de Serra, as atividades presenciais foram paralisadas nas escolas públicas em março de 2020. Em um primeiro momento, o que causou choque, abalo, susto foram as preocupações relacionadas à Covid-19: o pânico de ser infectado, a necessidade do distanciamento social etc. Posteriormente, em junho de 2020, com o início do trabalho remoto, a ansiedade em não dar conta de um novo modelo de ensino, via plataforma Google, produziu um novo abalo: como dar conta de lidar com algo que não se conhece?

Começar pelo meio é chegar como um nômade e habitar um plano de imanência em que as forças se somam, se cruzam, se territorializam e se desterritorializam. É desejar encontros para vivenciar a experiência de maneira absolutamente singular. Chegar pelo meio e tudo fazer no meio, no entre. Não se trata de afirmar resultados nem fazer acontecer um pouso forçado ou planejado, mas acolher e ser acolhido com leveza, para levar adiante uma espécie de captura de afetos que multiplicam as possibilidades de vida como um agenciamento.

Um agenciamento é isso. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção ‘e’, mas a complexa combinação implicada pela partícula ‘com’. ‘Isto e aquilo’ é bom, mas ‘isto com aquilo’ é ainda melhor. (TADEU, 2002, p. 56).

Então, sem a escola física como um ponto de encontro, foi necessário pensarmos em como habitar um território em deslocamentos. No meio de um turbilhão, os questionamentos nos acompanhavam: É mesmo possível expandir a vida em pleno trabalho remoto? De que forma? Abalando tudo... mexendo com os territórios... produzindo novos relevos. Esse movimento provocou os surgimentos de novos lugares, lançando-nos a outros territórios.

Partimos para pensar os movimentos de pesquisa e extensão com base no que Deleuze e Guattari (2009, p. 18) apresentam sobre o princípio da ruptura.

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Essas linhas não param de se remeter umas às outras.

Tivemos um ano letivo rompido, mas um rizoma pode ser rompido em qualquer lugar sem que ele se desfaça. Ele retoma do rompimento para uma nova direção e novos deslocamentos. A força do nosso trabalho funciona como um rizoma. Pode haver tentativas de interrupção, mas a intensidade faz-nos desviar e possibilita-nos fazer algo novo. Não caímos na possibilidade de ver a vida estacionar. Para cada corte, um novo início; em cada ruptura, uma nova direção; sempre construindo novas linhas e fazendo novas conexões. Somos, conforme ressaltam Dias, Peluso e Barbosa (2013, p. 225),

[...] algo parecido com o traçado de um devir, que implica, ao mesmo tempo, experimentá-lo de diversos modos. Sem começo e sem fim. Um meio denso de estar atento à diferença e de afirmarmos, cada vez mais, a potência de nos diferenciarmos daquilo que somos. Devir é um meio e uma singularidade, não de nos diferenciarmos dos outros, mas sobretudo de nós mesmos. O desafio de saber encontrar no acontecimento aquilo que nos força a pensar e nos tira da repetição do mesmo, impulsionando-nos para o próprio ato da potência de existir.

Nesse movimento potente de existir reexistindo, partimos para buscar novas conexões com professores e professoras na constituição (e continuação) do Projeto de Pesquisa e Extensão “Metamorfoses curriculares: processos de formação inventiva em tempos de pandemia”,<sup>2</sup> registrado nos Sistemas de Gestão da Pró-Reitoria de Extensão e da Pró-Reitoria de Pesquisa, da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa foi realizada de julho de 2020 a julho de 2021 e o Projeto de Extensão teve a carga horária de 30 horas, distribuída ao longo de nove encontros, realizados de agosto a dezembro de 2020, nos turnos matutino e vespertino, com a participação de 75 professores e professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Serra, Espírito Santo. Os encontros foram realizados pela plataforma Google Meet, sendo que as 30 horas foram assim distribuídas: 9 encontros síncronos com duas horas de duração, totalizando 18 horas; e 12 horas de atividades assíncronas, com leituras e elaboração de questionamentos para intensificar as conversas e fazer proliferar os afetos e as afecções. Cada unidade escolar ficou responsável pela inscrição dos participantes e disponibilização dos textos na semana anterior aos encontros, assim como a responsabilidade pela abertura da sala na plataforma. Todos os encontros síncronos foram gravados com a autorização dos participantes.

O projeto de extensão apresentou como objetivos: 1) produzir redes de conversação e experimentações com professores e professoras de duas unidades da Rede Municipal de Ensino de Serra/ES, utilizando como disparadores, os signos artísticos do cinema, potencializando a força inventiva de outros modos de *aprenderensinar*; b) intensificar a potência de afetos e afecções frente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, criando conversas/debates para uma política de resistência e de agenciamentos em relação às invenções de outros processos de ensinaraprender.

---

<sup>2</sup> O projeto de extensão foi coordenado pelos autores deste artigo e é parte integrante da pesquisa de mestrado “Metamorfoses curriculares na Educação Infantil: dos agenciamentos com o prescrito às invenções de currículos rizomáticos”, de Carlos Pereira de Melo (PPGMPE/UFES), aprovada pelo Comitê de Ética, processo 25999819.1.0000.5542 (UFES).

Os dados empíricos produzidos no trabalho referem-se às redes de conversação (CARVALHO, 2009) estabelecidas com professores e professoras no encontro com os signos artísticos, artigos lidos disponibilizados anteriormente ao grupo, documentos educacionais (como a BNCC) e as memórias de práticas, problematizações e posições alternativas do coletivo escolar. A cartografia, assim, foi se constituindo na relação entre afetar (sentir e agir) e ser afetado fazendo proliferar possíveis linhas de fuga e de resistência. O signo artístico do cinema buscou criar afecções experimentados pela dinâmica de forças coletivas colocadas no grupo para fazer proliferar um campo gerador de embates e problematizações num campo de abertura para outros modos de *aprenderensinar*.

As falas produzidas em redes de conversação aparecerão, neste texto, em itálico, fazendo-as conversar com os intercessores de cunho teórico-metodológico da Filosofia da Diferença. Assim, não há identificação das falas, não apenas por uma questão ética de anonimato, mas principalmente por afirmarmos a potência dos agenciamentos coletivos de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 2009). Ou seja, nenhuma fala ocorre apenas no campo individual, isto é, não é um ser falante que exprime suas ideias isoladamente. Mas sim são multiplicidades que entram em conexão com outras linhas, estratos, segmentaridades. Aqui, importam mais as forças que acompanham em suas enunciações e os modos como elas se expandem em conversas com outras forças.

Apresentamos, neste artigo, uma experimentação provocada em uma das reuniões de formação continuada na qual acompanhamos como professores e professoras – a partir do encontro com o signo artístico do curta *Piirongin Piiloissa* (2011) – produziram movimentos curriculares metamorfoseantes como força inventiva de outros modos de *aprenderensinar*. A nossa argumentação é que as afecções produzidas no encontro com as imagens-cinema podem constituir forças que impelem professores e professoras, na coletividade, à invenção de conhecimentos, ao agenciamento de outras formas de experimentações curriculares, em uma aposta à diferença, à multiplicidade e à singularidade.

Pensamos a aprendizagem inventiva com base em Kastrup (2001) e afirmamos a vida como criação da diferença. Defendemos a aprendizagem inventiva como potência de afirmação da vida e da diferença na infância, na docência, nos movimentos curriculares, acreditando na força que está em seu percurso metamorfoseante, em processos de devir, sempre inacabado.

Procuramos cartografar os movimentos inventivos que se configuram pelo meio para romper com o fixado, movidos pelas linhas de vida que se compõem e se decompõem, contribuindo para o surgimento das múltiplas possibilidades dos currículos que se movem e se deslocam em movimentos metamorfoseantes. Nesse sentido, os currículos são territórios formados por agenciamentos produzidos pelos sujeitos no encontro com as políticas curriculares. As ações maquínica e coletiva de enunciação levam professores e professoras a desterritorializar docências, currículos e infâncias engessados, por meio de suas inventividades cotidianas na Educação Infantil.

Nesses movimentos metamorfoseantes, roubamos de Seixas (1998) o termo metamorfose ambulante, que, de forma poética, nos traz a metáfora do nômade, do pensamento livre, inventivo, criador, em contraste com as facilidades das realidades prontas e interpretadas. Seixas, na sua arte, fala-nos de um ser que, ao caminhar, descobre, liga, religa saberes e “des-realiza as realidades dadas” (LARROSA, 2014). Fala-nos de um sentido heurístico que não pressupõe certezas nem totalidades, mas sentidos contingenciais, intercambiantes, imprevisíveis, que incluem os sujeitos nas suas derivas e errâncias, na sua complexa condição de existência humana. Assumimos a intenção de ser uma metamorfose ambulante, instituinte da vida em movimento (NASCIMENTO; MACEDO, 2005).

## **2 O cinema como força inventiva de outros modos de *aprenderensinar***

Os usos das imagens-cinema fazem a máquina de expressão gaguejar, fabular, para forçar o pensamento, colocando-o em movimento, como força estética e política da arte de transformação do “impossível”. Em nossas pesquisas, apostamos no uso de imagens fílmicas como disparadoras de modos mais potentes de viver as tramas do tempo nos cotidianos escolares e, nesse sentido, enfocando a imagem como máquina de pensar e potência do devir.

O cinema, segundo Deleuze (1997), é um tipo de filosofia, é um exercício de pensamento, com a ressalva de que não carece de conceitos, mas de sensações que produzem subjetividades na medida em que causa um estado de estranhamento entre o olhar e o desenrolar da história. Assim, “[...] é uma força que nos leva ao movimento do pensar, que propicia encontros, experiências, que nos possibilita a surpresa, o choque, o silêncio, a indagação. Permite-nos habitar outros/novos territórios ainda não sentidos e vividos” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2016,

p. 207). Também incomoda, causa desconforto, inquietude, desequilibra. Incita. Provoca. Faz a língua gaguejar (DELEUZE, 1997). Faz a língua pegar delírio.

Nos encontros de formação continuada usamos as imagens-cinema como disparadoras para fazer a língua delirar, ou seja, para forçar o pensamento, colocando-o em movimento, produzindo o novo, a diferença. A intenção é que as redes de conversações, produzidas por meio das imagens-cinema, intensifiquem a gagueira da língua, fazendo a língua pegar delírio e gerando outros/novos modos de pensar, fazer e viver os cotidianos das escolas. Produzem intensidades. Multiplicidades. Inventividades.

Nesses encontros com as imagens, entra-se em um movimento com a vida, pois, ao se colocar em relação a uma imagem-corpo-composição, busca-se experimentar a potência dos afetos engendrados a partir dos encontros. As imagens-cinema criam potência de vida que disparam intensidades, produzindo linhas que, ao habitar o plano de imanência, levam à criação de maneiras de se pensar a vida da/na/com a escola e, a partir dos afetos disparados, à possibilidade para se pensar currículos, docência e infância. Nas imagens-cinema, há encontros de corpos, onde diferentes vidas pulsam. A potência está nessa multiplicidade. (CARVALHO, DELBONI, SILVA, 2016, p. 208).

Assim, se a imagem-cinema é arte do pensamento, tomamos o curta *Piirongin Piiloissa* como disparador na produção de algo que nos inquieta e nos coloca em movimento pensante nos encontros de formação com professores e professoras. Provocamos encontros com as imagens-cinema não para falar sobre os curtas, mas para conversar sobre as afecções que as imagens causam em nosso corpo-pensamento.

As imagens foram usadas para provocar, para possibilitar um deslocamento no pensamento, para nos tirar do lugar e causar movimentos que nos arrancam de nós mesmos, para fazer com que não atenhamos à nossa vida naquilo que ela tem de pessoal, mas ao impessoal que ela permite atingir, ver, criar e sentir (LAPOUJADE, 2015).



### 3 O encontro com o curta *Piirongin Piiloissa*<sup>3</sup>

**Figura 1** - Entre caixas, formas e organização.



**Fonte:** PIIRONGIN PIILOISSA. Direção de Sanni Lahtinen. Finlândia: Eija Saarinen, 2011. Animação/Curta-metragem. (7.14 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0>). Acesso em: 20 maio 2020.

No nosso primeiro encontro, o curta *Piirongin Piiloissa* foi apresentado para provocar as redes de conversações. O cenário é constituído de uma grande caixa e nela está a personagem-cômoda. A sucessão das imagens revela gavetas que armazenam, de forma organizada, tudo quanto corresponde aparentemente às necessidades de sobrevivência da personagem. Em uma das gavetas, há um relógio para determinar a hora de acordar. Ao acordar, a personagem abre outra gaveta em que estão os ingredientes para fazer o café. Em outra gaveta, existem linhas em novelos sempre bem-organizados. Abre mais gavetas e encontra guardados esquadros, réguas, fórmulas matemáticas.

Na sequência desses movimentos sempre repetidos, a personagem abre outra gaveta e encontra objetos como caixinhas sempre organizadas conforme suas características e tamanhos. A personagem-cômoda, sempre tão organizada, ordenada e limpa, parece sentir-se tranquila e acomodada com essa organização, afinal, “[...] o hábito cria territorialidades” (LAPOUJADE, 2017, p. 71). De repente, ela para de se preocupar com as gavetas e abraça uma pequena manta e, logo em seguida, coloca a manta numa gaveta e volta a exercer os seus movimentos de abrir e

<sup>3</sup> *Piirongin Piiloissa* é um curta-metragem finlandês, produzido em 2011, por Anni Lahtinen, quando se formou no Departamento de Animação da Turku Arts Academy. Traduzido em inglês como *Chest of drawers*, ou *Cômoda*, em português (tradução nossa).

fechar gavetas, quando, inusitadamente, alguma coisa externa à sua caixa invade o seu território organizado e desarranja as suas gavetas. Com as gavetas desordenadas por uma criatura desconhecida, a personagem-cômada coloca-se diante do caos, olha para si e para fora e percebe que há vida outra para além da caixa em que vive.

Percebemos a personagem-cômada como um corpo organizado que é constrangido por um movimento desconhecido que desestabiliza sua organização e a faz abrir. Isso nos faz pensar nas ideias que temos em relação à nossa maneira de agir e de existir no mundo. Uma determinada maneira fechada de pensar que se abre à força de alguma desrazão e nos leva a questionar sobre a própria experiência estética nos movimentos de formação para dar sentido ao que diz respeito sobre o que achamos que somos e inventar outros saberes sobre a própria existência.

**Figura 2** - O inusitado, a força, a explosão da vida.



**Fonte:** PIIRONGIN PILOISSA. Direção de Sanni Lahtinen. Finlândia: Eija Saarinen, 2011. Animação/Curtametragem. (7.14 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0>. Acesso em: 20 maio 2020.

O que buscamos é instaurar redes de conversação sobre a experimentação: O que passou? O que (de)formou? Que diferença, depois da experimentação, se manifesta em cada um com mais força? Qual foi a metamorfose operada, ao entrar em relação com o curta? Não queremos perguntar o que significa; não queremos saber o que cada professor e professora é, mas como a violência no pensamento faz reinventar e movimentar a vida em sua potência.

É aqui que nos colocamos em relação às redes de conversação para dar língua aos afetos que pediram passagem com as afecções que o encontro com o curta provocou:

*Observando esse mundo de gavetinhas, eu pensei o seguinte: eu acho que todos nós temos muitas gavetas. A nossa vida é muito corrida, muito assim, estressante e pelo menos para mim, essa pandemia está me fazendo parar e olhar que eu tenho muita gaveta desnecessária. Eu acho que esse tempo de perplexidade nos faz pensar que a gente tem que rever a vida.*

*[...] me remeteu muito à questão de que às vezes a gente se prende tanto nas nossas organizações e a gente, muitas vezes, não olha o tanto de vida que há também lá fora. Às vezes a gente está tão preso às nossas verdades, às nossas organizações, que muitas vezes não percebemos o tanto de vida que há para além das nossas verdades.*

*Nesse curta deu para perceber o momento em que algo de fora abre uma brecha ali na caixa. Eu vejo isso como minha casa, como a nossa proteção, o nosso eu, assim, e a gente se protege ali. A gente tenta organizar a nossa vida nessas gavetinhas, nossas lembranças... E ali tinha a gavetinha do conhecimento, né, do conhecimento matemático que eu vi e das lembranças dos afetos. A gente tenta organizar achando que a gente tem tudo sobre controle e aí de repente, sem perceber, vem algo invisível que só deixou um rastrozinho no chão e entra ali. A gente não percebe o que vem de fora e que nos modifica. [...] na vida, a gente tem que viver, criar novas histórias e entender que nem tudo tem sua gavetinha certa e que tem horas que vai bagunçar tudo e a gente vai ter que repensar a existência. (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020).*

No encontro com as imagens-cinema, a vida pulsante apresenta-se para além do *espaçotempo* remoto da escola, produzindo diferentes modos de existência, produzindo alteridade. A potência de vida presente nas relações impulsiona a problematização dos modos de constituição de si produzidos na relação com o outro e consigo mesmo. A vida vivida no cotidiano escolar possibilita problematizar a potência dos encontros para pensar outros modos de estar na escola, de praticar currículos, docências e infâncias enredados à vida imanente, o que engendra, nos movimentos de produção de subjetividades, a biopotência que, ao contrário do poder sobre a vida, significa potência de vida que se constitui por meio dos afetos, afecções, linguagens e conhecimentos que emergem nas/das relações.

Em um movimento de idas e vindas no pensamento – que vagueia, foge, é capturado, escapa – vemos, nas redes de conversações, como somos capturados pelas linhas molares, buscando sempre a constituição de territórios. Entretanto, há possibilidades de buscar a distensão das formas mais rígidas de pensamento, para ampliar as possibilidades de vida, numa ética que privilegia a variação e a produção da diferença.

*É muito interessante analisar os documentos que orientam nossas ações no interior da Educação Infantil fazendo relação com o curta. Um ponto que é importante a gente discutir é que, nas relações, as crianças criam mundos. Então, assim, muitas vezes, a gente vai estar sempre pensando nas caixinhas, nas gavetas, na compartimentalização e isso impede de a gente ver esse movimento do pensamento da criança que cria mundos.*

*Eu penso assim: precisamos sair da caixinha pedagógica, sair da caixinha da sala de aula, sair da caixinha do meu mundo e entrar em relação ao outro. Eu acho que tudo isso ajuda a gente pensar os movimentos de interação dentro da escola. Eu acho que esse momento nos propõe isso. Eu penso que voltar pós-pandemia*

*para as escolas, [...] a gente não vai retornar lá aonde a gente parou. A gente volta para um espaço físico em que as caixinhas não vão ser mais as mesmas. E quiçá se a gente vai querer as caixinhas, porque as crianças nos tiram das caixas o tempo todo. As crianças já fazem isso nas suas conexões que estabelecem com a gente dentro da escola. As crianças, os encontros, os afetos. Então, depois que a pandemia bagunçou o nosso mundo organizado, não sei se vamos querer nos aprisionar.* (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020).

Deleuze e Guattari (2015), pensando o desejo como criação, ressaltam que precisamos descobrir como este funciona para produzir as linhas de fugas. Precisamos encontrá-las. Se não sabemos como o nosso desejo funciona, ficamos girando o tempo todo em círculos. Entretanto, precisamos descobrir os pontos de singularidades que deformam o corpo organizado e ver onde vale a pena ir. Entender se as linhas de fuga são linhas que interessam, pois elas destronam um território e fazem quebrar significações para fazer acontecer uma nova direção.

Assim, ao fazermos uma analogia do corpo sem gavetas ao corpo sem órgãos de Deleuze e Guattari (2015), estamos diante do entendimento de como percorrer novas linhas de fuga que fazem toda nova constelação de afetos acontecer. Podemos, com isso, descobrir novas maneiras de afetar e sermos afetados que não sabíamos, pois um corpo pode várias coisas, mas muitas nunca vão ser preenchidas. Isso porque movimentos desterritorializantes podem ser perigosos. Por isso, somos chamados ao exercício da prudência.

O que quer dizer desarticular, parar de ser um organismo? Como dizer a que ponto é isto simples, e que nós o fazemos todos os dias. Com que prudência necessária, a arte das doses, e o perigo, a overdose. Não se faz a coisa com pancadas de martelo, mas com uma lima muito fina. Inventam-se autodestruições que não se confundem com a pulsão de morte. Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensur. (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 25).

O movimento que o curta provoca no pensamento dos professores e professoras traz-nos à ideia de que os diferentes modos de subjetivação não se limitam aos sujeitos, mas aos acontecimentos em que estão envolvidos. Isso nos remete ao processo de transformação simultâneo do dentro e do fora em Deleuze, que escapa da ideia de um interior separado das relações que os sujeitos estabelecem cotidianamente. Temos uma interioridade constituindo-se mediante os desdobramentos do exterior que nos afeta o tempo todo. “O lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora” (DELEUZE, 1991, p. 104). De acordo com Delboni, Gonçalves e Reis (2020, p. 348): “Sempre há o fora que provoca processos de desterritorialização convidando a seguir outros

caminhos aprendentes, mais coletivos e afetivos, cujo tempo não consegue ser demarcado. Por isso, ele escorre pelas mãos, uma vez que as intensidades ocupam uma outra temporalidade”.

*Eu me vi muito nessa personagem. Essa pandemia veio como essa engrenagem que virou tudo de cabeça para baixo. É preciso sair da zona de conforto, essa adaptação forçada que nós tivemos que ter e que mexeu com o nosso equilíbrio físico, emocional, psicológico... e percebemos o quanto que nós não estávamos preparados para isso. É muito complicado recomeçar, reprogramar. São quarenta e cinco anos vivendo com as caixinhas certinhas e sabendo direitinho como será o seu futuro e de repente a vida vira de cabeça para baixo e você precisa reprogramar o seu futuro e mesmo assim sem saber como vai ser. Todas as nossas referências de um percurso [...] de aprendizagem inventiva, de outras relações de aprendizagens com as crianças, que a gente já vinha construindo, de outras referências diferentes que a gente conhecia até então de Educação Infantil, não podem, nesse momento, ser efetivadas. Então, algumas coisas que são muito caras para gente na Educação Infantil, muito preciosas, como as interações, como o brincar, como essa mediação que se dá no encontro com os corpos, foram radicalmente destruídas. Desde o curta, eu estou me movimentando por dentro porque é realmente uma bandeira que eu defendo: a gente destruir as caixinhas. Que não seja o nosso objetivo caber em caixinha porque a gente é muito maior que elas. As crianças são maiores que elas. Às vezes, a gente pensa um planejamento e quando coloca ele em prática com as crianças e vê como que as crianças conseguem reinventar isso e transformar o nosso planejamento em algo tão maior do que a gente nem imagina. Estar na sala de aula é um aprendizado diário e fico muito feliz com esse momento de formação. A pandemia, apesar de todos os malefícios, eu percebo que tem nos beneficiado no sentido da gente ter um tempo maior de formação, de conversar, de reinventar nossas práticas, de aprender com o outro. Está sendo muito rico esse momento para mim. (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020).*

Temos o movimento de experimentações para conjugar com as ideias e pensar outras maneiras de efetuar nas relações com o mundo e alterar um corpo organizado em gavetas de alguma maneira. Passamos a pensar que um corpo todo organizado com gavetas nos aprisiona em determinadas funções e precisamos desfazer-nos das gavetas para nos colocarmos em relação com um modo novo.

O curta, então, é o que desterritorializa a nossa relação com os territórios preestabelecidos da subjetividade. Não cabe a constituição de um sujeito não pensante. Temos um território onde o constrangimento é inevitável. E é esse constranger que se move para dentro da personagem cômoda e desorganiza tudo para re-des-organizar de outro modo. Temos o pensamento movendo-se para além das estruturas coesas e forçando a implosão da forma, do todo organizado, rompendo com a normatividade para não se deixar reduzir àquilo que se espera e, assim, criar novas relações, porque se descobre um corpo múltiplo subjacente, um corpo sem gavetas. Seria um corpo sem órgãos?

Com professores e professoras, no encontro formativo, pensamos na potência da alegria de *aprenderensinar*, no prazer de criar nas salas de aulas [também remotas] das escolas e, para isso, pensamos os currículos como um acontecimento vivido nele mesmo, como aquilo que “[...] muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua

complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado” (CARVALHO, 2011, p. 86).

Pensar o encontro com as imagens como potência para movimentar o pensamento de professores e professoras possibilita novos movimentos curriculares no processo de *aprenderensinar*, novas sensações e questionamentos que provocam fissuras nas verdades “[...] constituídas/produzidas para as escolas, para as infâncias, para as docências, para os currículos, para as pesquisas em educação” (SILVA, 2019, p. 285).

#### **4 Na afirmação de processos formativos inventivos... saindo pelo meio...**

Em meio à pandemia, evento inóspito que nos tirou a quietude, fomos contorcidos violentamente e colocados num tempo presente de um território em “ruínas”. Nesse processo, as placas tectônicas e os seus choques em demasia mexeram com a normalidade e puseram-nos diante de experiências inusitadas, rompendo com as cadeias lineares do pensamento. O abalo sísmico provocado irrompeu linhas duras, desestabilizou o território e, por isso, nesse tempo, careceu de uma reterritorialização em que a escuta, o falar, a conversa passaram a produzir a diferença nos modos como pensamos a realidade. Por isso, a criação de um território para a experimentação foi a nossa aposta *ética-estética-política* na busca de uma (des)territorialização possível num momento em que os encontros de corpos se tornaram eventos perigosos para a saúde.

Lançamo-nos, então, às telas de computadores, dos *tablets* e dos celulares e dependemos de uma *internet* oscilante para usar as plataformas e estabelecer os nossos encontros. O isolamento social foi a possibilidade de inventar outros possíveis e os nossos encontros aconteceram, pela manhã e pela tarde, com o coletivo de profissionais da Educação Infantil de dois CMEIs, que estavam em trabalho remoto.

Os encontros de formação continuada não se pretenderam como finalidade, mas como afirmação da coletividade, cujo processo se constituiu de redes de conversações, redes afetivas de encontros que implicaram os movimentos sempre em formação, em linhas de possibilidades diversas. O nosso campo constituiu-se em mapas de intensidades em que a cartografia, na perspectiva da invenção, foi sendo reconfigurada, evidenciando outros possíveis diante do tempo pandêmico.

As imagens-cinema foram disparadoras de afetos e afecções, para fazer aumentar a nossa potência de agir e de viver, conforme diz Spinoza (1997). A intenção do processo formativo foi criar movimentos por meio de caminhos desterritorializantes e metamorfoseantes em busca de outros territórios existenciais e neles fazer surgir outras formas de nos percebermos em relação no mundo em redes de conversações, e, em meio às inventividades, fazer movimentar as estruturas curriculares, a ponto de desejar o abandono de verdades fixas e fazer rasurar o pensamento, para construir um novo domínio cognitivo, uma nova maneira de realizar as nossas atividades que eram tão simples e corriqueiras, que esquecemos o seu caráter inventado (KASTRUP, 2001).

Assim, com professores e professoras falamos de processos de aprender e inventar problemas sem a preocupação de solucioná-los. Inventar um espaço, um tempo, um lugar, um encontro em que o fim dos encontros não indique o fechamento de um processo (DALMASO, 2014). Desse modo, interessou-nos entrar em relação aos encontros compartilhados pelos sujeitos em relação formativa, para produzir, por meio dos afetos e afecções, uma escrita de vida coletiva e fazer fluir movimentos de corpos que trazem suas marcas dos encontros com outros corpos no mundo, afugentando ou produzindo mais (desa)sossegos e experimentando a travessia de um território ruído, mas intenso que provocou movimentos metamorfoseantes de currículos, de docências, de infâncias, enfim, de outros modos de *aprenderensinar* a potência da vida na escola, mesmo que de forma remota.

Afirmamos e apostamos nos encontros de formação continuada de professores como experimentação, nos quais os percursos, tempos e fluxos são inventados, compartilhados e, por serem intensivos, reverberam movimentos do pensamento que dão a falar currículos, docências, infâncias, enfim, a vida em sua intensidade.

## Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Brasília: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo e práticas cotidianas em redes de conversações: o falar. *In*: LIMA, Maria do Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino (org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a escola**. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 444-456.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Guerra Frizzera. Movimentos de invenções curriculares no cotidiano escolar: a potência da imagem-cinema fazendo a língua pegar delírio. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 1, p. 205-220, jan./jun. 2016.

DALMASO, Alice Copetti. A perspectiva da invenção numa pesquisa em educação: processos e aprendizagens de um pesquisador-inventivo. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 5-29, maio/ago. 2014.

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Frizzera; GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; REIS, Eliana Aparecida de Jesus. As imagens-cinema como máquinas de guerra do pensamento: currículos e docências e... *In*: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (org.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020. p. 340-363.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o Barroco**. Campinas: Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2009. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2015. v. 3.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Uchôa. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013.

FREITAS, Francine Nara de. **De figuras que invento: movimentos de professores no currículo da educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário UNIVATES, Tocantins, 2016.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAPOUJADE, David. **Deleuze e os movimentos aberrantes**. São Paulo: Editora n-1, 2015.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: Editora n-1, 2017.

NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do; MACEDO, Roberto Sidnei. Prefiro ser uma metamorfose ambulante: um elogio ao pensamento pedagógico complexo na formação de professores. **Revista da FACED**, Bahia, n. 9, p. 171-188, jan./dez. 2005.

PIIRONGIN PILOISSA. Direção de Sanni Lahtinen. Finlândia: Eija Saarinen, 2011. Animação/Curta-metragem. (7.14 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0>). Acesso em: 20 maio 2020.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante**. Manaus: Microservice, 1998.



SILVA, Sandra Kretli. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 283-300, out./dez. 2019.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.