



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



VITOR JANEI NETO

**FRAGMENTOS DE UMA VIDA DOCENTE: CRIANÇA, RESISTÊNCIA E
EDUCAÇÃO**

São Carlos - SP
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



VITOR JANEI NETO

**FRAGMENTOS DE UMA VIDA DOCENTE: CRIANÇA, RESISTÊNCIA E
EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação para
obtenção do título de Doutor em Educação

Orientação: Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis

São Carlos - SP
2022

RESUMO

A tese “Fragmentos de uma vida docente: criança, resistência e educação” pretende responder a seguinte questão: Como as crianças pequenas resistem à escola? Para isso, o autor parte de cenas reais e fictícias do cotidiano de escolas de infância, nas quais atua ou atuou como professor, escritas ao longo de sua carreira, que narram e descrevem situações em que as crianças utilizam diferentes estratégias de resistência frente à instituição escolar (protestos, êxodos, deserções, fugas, contestações, enfrentamentos, subversões, humor) e estabelece relações e conexões com as obras de autores como: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Fernand Deligny, René Schérer, entre outros. Seu objetivo é pensar a resistência das crianças para que seja possível reinventarmos as nossas próprias maneiras de resistir na contemporaneidade.

ABSTRACT

The thesis "Fragments of a teaching life: children, resistance and education" intends to answer the following question: How do young children resist school? For this, the author starts from real and fictional scenes from the daily life of childhood schools, in which he works or has worked as a teacher, written throughout his career, which narrate and describe situations in which children use different strategies of resistance against the school institution (protests, exodus, desertions, escapes, contestations, confrontations, subversions, humor) and establishes relations and connections with the works of authors such as: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Fernand Deligny, René Schérer, among others. Its goal is to think about children's resistance so that it is possible to reinvent our own ways of resisting in contemporaneity.

PALAVRAS-CHAVE

CRIANÇA – INFÂNCIA – EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO INFANTIL – RESISTÊNCIA

KEYWORDS

CHILD - CHILDHOOD - EDUCATION - EARLY CHILDHOOD EDUCATION –
RESISTANCE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Vitor Janei Neto, realizada em 30/09/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis (UFSCar)

Prof. Dr. Silvio Ricardo Munari Machado (EA)

Profa. Dra. Andreia Aparecida Marin (UFTM)

Prof. Dr. Hamilton Édio dos Santos Vieira (SME-São Carlos)

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

A esses seres inexpugnáveis: as crianças

AGRADECIMENTOS

Ao estimado professor, orientador e amigo, Nilson Fernandes Dinis, que sempre acolheu minhas angústias, inquietações e desassossegos, soube compreender as temporalidades que me atravessavam e me acompanhou no traçado dessas linhas erráticas e labirínticas que esbocei nos últimos anos.

Aos professores e professoras que fizeram parte do meu percurso acadêmico nas bancas de qualificação e de exame, Andreia Aparecida Marin, Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Hamilton Édio dos Santos Vieira e Silvio Ricardo Munari Machado, pelas palavras de sabedoria.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências Humanas e Educação (CECH) da Universidade Federal de São Carlos, pela oportunidade de realização do doutorado.

Aos professores e professoras da Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade.

À Alessandra de Oliveira Ramos, companheira e esposa, sempre presente, a quem devo muito pelo suporte e apoio esses anos todos.

Ao amigo querido Silvio Ricardo Munari Machado pelos anos de amizade, as palavras de conforto, encorajamento e as muitas referências de artigos, textos e livros.

Aos meus pais, Vania Samar Calixto dos Santos e Vitor Roberto Janei, pelo apoio e carinho incondicionais.

Aos queridos irmãos, Vanelize Janei, Varlei José Janei, Vildner Roberto Janei e Velquer Janei, por tantos momentos de alegria, ontem hoje e sempre.

À minha tia Vanilce Maria Calixto dos Santos, que sempre acreditou em mim.

À amiga Anete Abramowicz.

Sumário

FRAGMENTOS DE UMA VIDA DOCENTE	7
DE ZERO DE BIMESTRE AO ZÉRO DE CONDUITE	29
<i>Zero de bimestre</i>	29
<i>Zero negativo</i>	30
<i>Positivar o Zero</i>	32
<i>Zéro de conduite</i>	37
CRIANÇA: UMA QUESTÃO DE EXPOSIÇÃO?	38
<i>Holofotes, pirilampos e vagalumes</i>	38
<i>Guerra de guerrilha</i>	43
<i>Relatório do Vitor</i>	45
RESISTÊNCIA DO DESEJO OU DESEJO DE RESISTÊNCIA	52
<i>Diário de um educastrador</i>	52
<i>Transbordamento do desejo</i>	56
DOS GRITOS DE PROTESTOS	62
<i>Nun-ca!</i>	62
<i>“Se as crianças conseguissem que fossem ouvidos seus protestos”</i>	63
<i>Segredar</i>	69
RESISTIR EM TEMPOS PANDÊMICOS	75
<i>Gritando a plenos pulmões</i>	75
<i>Um monte de vida guardada</i>	77
<i>Da máquina de fazer vento</i>	79
<i>Pequenos voos</i>	81
INFÂNCIA DA VIDA DOCENTE	82
<i>Perder-se</i>	82
<i>Escola infernal</i>	83
<i>Um corpo que não aguenta mais</i>	84
<i>Deixe a criança em paz</i>	85
<i>A presença masculina nas escolas de infância</i>	85
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

FRAGMENTOS DE UMA VIDA DOCENTE

O atlas do Grande Khan também contém os mapas de terras prometidas visitadas na imaginação, mas ainda não descobertas ou fundadas: a Nova Atlântida, Utopia, a Cidade do Sol, Oceana, Tamoé, Harmonia, New-Lanark, Icária. Kublai perguntou para Marco:

- Você, que explora em profundidade e é capaz de interpretar os símbolos, saberia me dizer em direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios?

- Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas nem fixar a data de atracação. Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. Se digo que a cidade para a qual tende a minha viagem é descontínua no espaço e tempo, ora mais rala, ora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la. Pode ser que enquanto falamos ela esteja aflorando dispersa dentro dos confins do seu império; é possível encontrá-la, mas da maneira que eu disse.

Ítalo Calvino

Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi, nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com os outros fissuras, abalos surdos, disfunções que eu empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia.

Michel Foucault

Não sei se por sorte ou por acaso, venho me tornando professor de crianças pequenas há mais de quinze anos em escolas públicas e privadas. É verdade que nunca me imaginei lecionando em escolas de infância. Possuía até mesmo certo preconceito em relação às profissionais deste segmento. Considerava algo menor, de menos valia, dentro da área da Educação. Até que as circunstâncias me obrigaram a assumir um cargo público com esta função. Desde então, não parei de me tornar professor de crianças pequenas.

Se digo que venho me tornando professor é porque acredito que este é um trabalho incessante, constante e interminável de constituição de si. Mais do que o clichê “eu aprendo todos os dias com as crianças”, tornar-se professor é um processo de produção de si que só pode ser realizado na presença das crianças, com elas, diante delas, ao se deixar atravessar pelos afetos e desafetos, pelos encontros e desencontros, pelos jogos de força que constituímos vivendo juntos, que nem sempre são lindos, tranquilos e prazerosos, mas que se dão também entre birras, pirraças, caretas, choros, mordidas e arranhões.

“Gostar de criança” não basta. É preciso fôlego para estar com elas dia após dia. E é na relação com esses seres tão diminutos que venho me constituindo. Sei que o termo “diminuto” é um tanto ambíguo. Mas minha intenção aqui é de positivar a imagem que temos da criança, ela não é alguém que vale menos por ser pequena. No meu entendimento, a palavra “diminuto” está próxima dos conceitos de menor, menoridade e minoritário, cunhados por Deleuze e Guattari¹.

Mas este vir-a-ser acontece também na minha conexão com as professoras, mulheres, que são a maioria nessa profissão. Na presença delas eu me constituo, me engendo, me produzo, me torno outro homem. Antes, eu menosprezava o trabalho desenvolvido por elas, concebendo-as como “tias” ou “professorinhas”, pressupondo que suas atribuições eram apenas cuidar de crianças, ler “historinhas”, cantar “musiquinhas”. Evidente que ao me deparar com a realidade, ao conhecer o trabalho de tantas mulheres que atuam e atuaram como professoras de Educação Infantil, e que hoje admiro tanto, me vi forçado a lidar com as minhas precipitadas opiniões e julgamentos a respeito delas e de seu valor “na” e “para” a Educação.

Se por um lado eu via com preconceito o trabalho das professoras de Educação Infantil, por outro, pude, ao longo desses anos, sentir na pele os julgamentos e

¹ Em “Kafka: por uma literatura menor” (2014), os autores falam de fazer a língua gaguejar, de inventar e produzir uma língua menor, de fazê-la fugir, bifurcar e variar, de talhar na língua uma língua estrangeira que não preexiste. Ver também DELEUZE (1997).

discriminações que um homem sente ao atuar como professor nas escolas de infância, cargo ocupado majoritariamente por mulheres no Brasil e no mundo.

Pode parecer meloso ou sentimental, mas ser professor de crianças pequenas é muito mais que uma profissão, é um modo de estar e pensar a vida. Explico. A escola é uma instituição que produz determinados corpos. Corpo docente e corpo discente. A instituição escolar não somente transforma a criança em aluno, produz o aluno, mas também transforma o adulto em professor, engendra o professor. Ela forja nos professores uma percepção, produz em nós certa sensibilidade, uma maneira de ver o mundo. Você o enxerga a partir da sua relação com as crianças, que por sua vez é mediada pela escola.

Não há como ir a algum lugar sem que uma criança lhe chame a atenção. Não tem como estar no shopping ou supermercado e não se afetar com o choro ou a birra delas. Olhar em seus olhos e deixar de retribuir sorrisos ou caretas. Ou frequentar praças, parques, cinemas, museus, exposições, bibliotecas, espetáculos, exposições e outros lugares públicos sem deixar de perceber se aqueles que os projetaram, construíram e os mantêm levaram ou não em consideração o acesso, a circulação, a segurança e o fluxo de crianças, assim como se o tempo, o espaço e a linguagem estão ou não adequados a elas.

E nem deixar de pensar que, se por um lado, a cidade, as ruas, parques, praças e demais instituições e locais públicos, até mesmo a escola, ainda estão despreparados para incluir as crianças, paradoxalmente, elas não param de ser pensadas pelo mercado como público-alvo de produtos de beleza, moda, alimentação, brinquedos, programações culturais, artísticas, televisivas e campanhas publicitárias. Não à toa os doces, chocolates, brinquedos e todo tipo de parafernália estão ao alcance das crianças nas lojas de conveniência, farmácias, padarias e supermercados.

Me tornando professor de crianças pequenas, nenhuma atividade é mais a mesma. Vida e profissão se entrelaçam, se misturam, se confundem. Lazer se torna trabalho. Tudo o que vejo, escuto e experimento se torna atividade em potencial para ser realizada com as crianças. Seja um show, espetáculo de circo, dança ou teatro, filme ou passeio, qualquer coisa servirá de referência, de elemento a ser utilizado em aula.

Se encontro um papelão na rua, levo para as crianças escorregarem morro abaixo. Recolho flores pelo caminho para fazer arranjos e decorar a sala ou propor desenhos de observação. Aguardo os artistas terminarem o show ou a oficina para saber como faz certo efeito, ou de que maneira se constrói aquele figurino ou elemento cenográfico.

Parte da vida se torna recolher restos de marcenaria e resíduos em gráficas. Revirar caçambas. Coletar sementes, galhos, folhas, gravetos e frutos nas ruas, parques e praças.

Arrecadar tampas de plástico, potes, garrafas de vidro, caixas de papelão, caixotes. Levar tudo para casa com a finalidade de selecionar, organizar, agrupar, distribuir e planejar propostas para as crianças utilizando esses materiais.

A meu ver, o professor é quase um alquimista. Sua função é didatizar, transformar tudo em processos de aprendizagem, traduzir a experiência em termos educacionais, pedagogizar a vida. Mas a vida não se contenta em ser pedagogizada. Ela é muito maior. Muito maior que a escola, o currículo, a pedagogia, o professor. E é isso que as crianças nos ensinam ou pelo menos tentam nos mostrar.

Por mais interessante que seja sua aula, por melhores intenções que você possua, por mais vanguarda que seja a escola onde você trabalha, há uma vida que pulsa, que transborda e que extrapola tudo isso, que é grande demais para caber na instituição. E que, apesar da escola, ela acontece, mesmo ali. É só parar e prestar atenção.

Para mim, ser professor de crianças pequenas é ter a oportunidade de reencantar-se com o mundo, por mais que estejamos desacreditados. A observar a beleza do minúsculo, do infinitesimal, da imensidão que habita naquilo que é diminuto. O voo da joaninha, o tecer de da aranha, o pio dos pássaros, o bater de asas da borboleta, uma gota de orvalho que permanece firme sobre a folha, o traçar de um desenho na areia, a satisfação de pular o degrau, a sensação de conquista ao escalar o muro ou de se manter pendurado com a força das próprias mãos. Ser professor de crianças pequenas é ser capaz de emocionar-se, de ser invadido por afetos, inundado por sensações, arrastado por ideias. É exercício de abertura do corpo para o mundo, a produção de uma sensibilidade. Chorar, rir, gargalhar, enraivecer-se. Ser movido, deslocado, mobilizado, conduzido.

Conduzir está na raiz da palavra Pedagogia. Em sua etimologia, ela é formada por dois componentes: *paidós*, que pode ser interpretado como filho, ou de maneira mais geral, criança, e o verbo *agein* que significa orientar ou conduzir. Por consequência, a palavra pedagogo significa condutor de crianças, aquele que ajuda a conduzir o ensino. Na Grécia Antiga, os primeiros pedagogos eram escravos, e uma de suas tarefas era dar as mãos e acompanhar as crianças até a escola.

Será que a ideia do Pedagogo como “aquele que conduz” nos ajuda a pensar? Muitas vezes não acontece justamente o contrário, da criança conduzir o adulto? Talvez caiba nos perguntar quem conduz quem. Pode ser que adulto e criança se revezem nesta função. Além disso, conduzir pressupõe um destino pré-estabelecido que se quer atingir. É possível traçar um caminho sem que haja um ponto final de antemão? Ou ainda, pensarmos que mais do que conduzir, o pedagogo é aquele que acompanha a criança em seu curso ou percurso.

Nestes termos, o currículo pode ser compreendido como caminho, trajeto, rota que cada criança traça, delinea, experimenta em sua vida escolar, acompanhada do adulto, o pedagogo, sem necessariamente ponto de chegada pré-definido ou finalidade. Deriva, experimentação, navegos. O pedagogo está ao lado de, diante de, junto de, com. De mãos dadas. O professor, ou pedagogo, é aquele que acompanha o percurso realizado pela criança.

Todavia, de quando em quando faz-se necessário rever a própria trajetória realizada até certo momento como pedagogo. Observar o próprio percurso esboçado. Daquilo que vem se tornando. Olhar para si, compreendendo que este “si” não é si mesmo, mas um si é repleto de tantos outros, que se constitui e se constituiu na relação com outrem. Assim como o caminho trilhado até então, foi atravessado por inúmeras veredas.

Mas como olhar tantos caminhos e descaminhos traçados ao longo de tantos anos? É preciso certo silêncio, distância, lentidão. Faz-se necessário produzir uma espécie de “solidão povoada”, como diria Deleuze, para poder se deter e olhar ao redor, admirar o entorno, mirar as paisagens já percorridas e os horizontes por vir, o deserto que habita dentro de mim e as caravanas nômades que me atravessam e os encontros com elas. Acolher o fora que nos constitui. Retomar os passos dados pelo caminho. Revisitar as paisagens. E tornar a colher os frutos do trabalho já realizado até então. Saborear as dores e as delícias, a doçura e a amargura do percurso empreendido, do desenho traçado, da estrada trilhada.

“O que conta num caminho, o que conta numa linha, é sempre o meio, não o princípio nem o fim. Se está sempre no meio de um caminho, no meio de alguma coisa” (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 41). No meio do nada, no meio do deserto, no meio do mato ou da floresta, no meio do relacionamento, no meio da escrita, no meio da leitura de um livro, no meio da rua, no meio do rio, no meio da semana, no meio de uma série, no meio da tempestade.

No meio do caminho a gente se depara com bifurcações, labirintos, estradas ziguezagueantes, becos sem saída, atalhos, desvios, alças de retorno, um alguém ou alguma ideia que nos faz perder o rumo ou nos força a mudar de direção e avistar paisagens desconhecidas, novos horizontes, territórios ainda inimagináveis. Nos força a retraçar a rota, a criar o nosso próprio trajeto, a constituir percursos que só pertencem a nós mesmos.

Não à toa os protagonistas de contos e novelas estão sempre no meio quando acontecem reviravoltas na história. É no meio que algo interessante acontece, seja no tempo, seja no espaço. À meia noite soam as dozes badaladas e o feitiço da fada madrinha se desfaz. No meio da floresta, João e Maria se perdem e descobrem a casa da bruxa, Chapeuzinho

Vermelho se depara com o lobo que irá devorá-la, a menina Alice conversa com o gato. É no meio do caminho que Drummond encontra uma pedra. No meio.

É do meio que se trata, dos vãos, das fissuras, das brechas e rachaduras, do entre. Do buraco no cabo da enxada em que se mete uma cunha. Da fresta da janela por onde passa uma lufada de ar. Da planta que cresce em meio ao asfalto, embora o piche tente sufocá-la. Do mato que desponta entre os paralelepípedos de pedra. Da água que brota em meio a terra. Da vida mesma. Da frágil vida que cisma em vingar ali, onde parece impossível. Daquilo que não desiste, resiste, que teima em existir, insiste.

No meio do caminho outro caminho se traça. Deriva. No meio de um fluxo, outro acontece. Foi no meio da minha pesquisa de mestrado que uma ideia me tomou de assalto. Eu estava a analisar a proposta pedagógica de determinada escola de Educação Infantil que ficava dentro de certa fazenda produtora de orgânicos, localizada no interior do Estado de São Paulo, e pertencente a uma das maiores fortunas do país, na qual atuei como professor e formador docente durante seis anos.

Tal instituição tinha como ideal a criação de um “viver orgânico”. Ela pretendia produzir subjetividades “orgânicas”, engendrar sujeitos conscientes, integrais e sustentáveis. Durante a investigação, me deparei com várias práticas e discursos que visavam a produção desse estilo de vida orgânico, por meio da administração, o monitoramento e o controle dos corpos das crianças nesta instituição escolar.

Isso me angustiava e causava em mim certo sufocamento. Mas, ao mesmo tempo, percebia que apesar da escola, as crianças viviam. Elas provavelmente escapavam dessas técnicas e práticas disciplinares de alguma maneira. Procurei, então, por brechas, frestas e respiros. E, a pergunta que me veio foi: Como as crianças resistem? Tendo essa questão em mente, descrevi cenas que testemunhei como professor-pesquisador e, tentei pensar com elas, as estratégias de resistência que as crianças engendravam no cotidiano escolar.

Entende-se aqui por luta, resistir e resistência não o confronto, a oposição ou o conflito, mas a mobilização de novas maneiras de agir e pensar, que passam sim pela desobediência, insurreição, motim, êxodo, deserção e tantas outras e, principalmente, pela criação. Assim como Deleuze (2016), compreendo a resistência como ato de criação. Resistir é criar. Resistir é inventar. Resistir é imaginar. Resistir não como negação de algo que já existe, mas como afirmação do inédito e do impossível.

Embora afirme uma resistência das crianças à escola, com isso não quero dizer que a os modos como elas resistem sejam uma reação ou antítese aos mecanismos e táticas de

poder, pelo contrário, é a resistência que vem primeiro, “a resistência é primordial em matéria de poder” (HARDT e NEGRI, 2005, p. 98).

Pode ser que existam pontos de conexão entre a genealogia da resistência realizada por Hardt e Negri e os modos de resistir das crianças, mas talvez existam mais disparidades e diferenças do que semelhanças. Ambos afirmam que existem correspondências entre as formas de resistir e as transformações econômicas e sociais. E, que a cena contemporânea está sendo transformada sob a hegemonia do trabalho imaterial, que produz, informação, conhecimento, ideias, imagens, relacionamentos e afetos. O trabalho imaterial é biopolítico, se orienta para a criação de formas de vida social, produz subjetividades (Ibidem, p. 101).

Em “Multidão”, os autores realizam uma genealogia da resistência na Modernidade e tempos atuais, partindo da constituição dos exércitos populares, da transformação de forças rebeldes dispersas e irregulares em exércitos unificados a fim de tomar o poder e construir uma nova sociedade. Passando pelos bandos guerrilheiros que pareciam configurar um modelo de descentralização, horizontal e de relativa autonomia, na tentativa de escapar à autoridade e ao controle dos tradicionais partidos comunistas e socialistas; porém, sua “estrutura aparentemente plural e policêntrica tende a reduzir-se na prática a uma unidade centralizada” (Ibidem, p. 112). Até chegar nos dias atuais, em que a resistência se dá em redes de informação, comunicação e cooperação, de pluralidade contínua, sem a existência de um centro, auto-organizada.

As crianças não estão isentas ao biopoder, também lutam contra os modos de sentir, perceber, pensar, conhecer, relacionar-se produzidos em nossa sociedade. Todavia, seus modos de resistência não passam pela unificação de exércitos, nem têm por objetivo tomar o poder, tampouco se organizam hierarquicamente, não elegem representantes ou porta vozes. Eles são policêntricos ou até mesmo sem centro, como um enxameamento. “Guerra de guerrilha”, mas não da mesma forma que os guerrilheiros cubanos ou bolivianos, com seus comandantes, ou sua disciplina e organização militar e sim, como batalhas sem embates, ataques vindos de todos os lugares e que logo batem em retirada, sem mais nem menos.

Talvez estejam mais próximos do lema zapatista de “Mudar o mundo sem tomar o poder”. Se é que possuem a pretensão de mudar o mundo ou mudar qualquer coisa. Ou da visão de Clastres em que as guerras dos oprimidos representam os movimentos empenhados em defender a sociedade contra os que estão no poder. O maior empenho das crianças está em resistir ao mundo adulto, como afirmou René Schérer (2009).

Foi esta mesma interrogação, “Como as crianças resistem?”, que moveu meu pensamento durante a escrita do projeto de doutorado “Da resistência da infância à infância

da resistência”. O título era inspirado na obra do filósofo e pensador contemporâneo Peter Pál Pelbart “Da clausura do fora ao fora da clausura”. Nela me interessava como o autor operava a inversão dos sentidos dos termos ao trocá-los de posição na oração, criando passagens entre uma dimensão e outra.

Eu pretendia fazer algo semelhante com a tese. E o título tentava abarcar duas dimensões que se complementariam, como as duas pontas da fita de Moebius que constituem uma dobra ou torção, onde elas se encontrariam, sem saber direito onde uma começaria e a outra terminaria, interessando apenas os pontos em comum, de intersecção e avizinhamento. Nela não seriam os polos ou as dimensões que contariam, mas sim a passagem de uma à outra, o entre, o meio.

A primeira dimensão versaria a respeito “Da resistência da infância”, talvez a mais óbvia das duas, e consistiria em investigar os modos de resistir das crianças no âmbito escolar. A ideia era realizar incursões no cotidiano de escolas de Educação Infantil e Fundamental I, a fim de recolher cenas, diálogos, falas, conversas, contextos em que as crianças resistissem, recusassem, escapassem à escola e seus dispositivos, suas táticas de controle e dominação.

Para tanto, elegeu-se, na época, a rede pública de uma cidade do interior de São Paulo porque a gestão da prefeitura aspirava que o município se transformasse, no prazo de dez anos, em “Cidade Educadora”. A Secretária de Educação estava reformulando suas práticas e discursos a partir do trabalho em Educação desenvolvido por uma organização sem fins lucrativos, na qual eu atuava como formador de professores, e investindo na formação das/os docentes a fim de criar uma proposta educacional de desenvolvimento integral das crianças.

A pesquisa buscava ouvir os protestos e manifestações das crianças frente a essa política implementada pelo governo municipal e, investigar as maneiras pelas quais elas resistiriam ao processo. Porém, transcorridos seis meses após o ingresso no programa de Pós-Graduação, a instituição na qual trabalhava encerrou suas atividades, ou melhor, “descontinuou”, segundo os próprios termos da mantenedora. O convênio com a prefeitura foi desfeito e o plano da “Cidade Educadora” nem saiu do papel, o que inviabilizou não só a efetivação do projeto de pesquisa, mas também me forçou a migrar em busca de emprego como docente de Educação Infantil nas grandes metrópoles.

Isso porque o preconceito em relação aos professores homens nas escolas de infância ainda é muito grande, principalmente em cidades menores e distantes dos grandes centros. A figura masculina na Educação Infantil ainda é muito ausente e vista com desconfiança não só

pelas famílias, mas também pelas próprias profissionais, principalmente no que diz respeito aos cuidados e higiene das crianças pequenas.

Por essas razões, ou o professor ingressa nas redes municipais via concurso público, ou sua entrada na rede privada se dá como especialista nas áreas de Educação Física, Música ou Arte. Como não havia concursos em andamento próximos da cidade onde morava, participei do processo seletivo em certa escola particular na zona sul de São Paulo e fui contratado por essa instituição privada que cresce a cada dia em visibilidade na Educação Infantil brasileira, devido ao seu trabalho inspirado na abordagem de Reggio Emilia.

Um dos grandes benefícios de atuar nas redes públicas é a possibilidade de atuar como professor e ainda desenvolver trabalhos de pesquisa acadêmica sem muitas restrições ou constrangimentos. O mesmo não acontece em instituições privadas. Você precisa do aceite da direção ou dos sócios. E nenhum proprietário de escola vai permitir pesquisas que tenham análises, avaliações e possíveis críticas sobre sua instituição ou empresa. Dificilmente seria possível realizar minha pesquisa de doutorado na mesma escola em que desempenhava o papel de professor sem sofrer retaliações, boicotes e impedimentos.

Ao comunicar à direção desta outra escola que a minha pesquisa envolveria os temas Infância, Resistência e Educação e que a questão central do trabalho era “Como as crianças resistem à escola?”, a gestora imediatamente me sugeriu que ao invés disso, eu investigasse as razões pelas quais as crianças gostavam da escola. Ela afirmou que as crianças daquela instituição, justamente na qual ela era proprietária, não resistiam. Muito pelo contrário, adoravam.

Com essas palavras, não foi difícil chegar à conclusão de que não haveria espaço para a realização da pesquisa nesta instituição. Ainda que no discurso ela afirmasse apoiar a figura do professor-pesquisador, a relação entre teoria e prática e o uso da documentação pedagógica como ferramenta de reflexão sobre a própria ação docente.

Por essas razões, o trabalho de pesquisa ficou por muito tempo estagnado, estacionado, perdido entre esses impasses e limites. E, ainda que impedido de realizar minha pesquisa, eu continuava a atuar como professor em sala de aula e acabava por testemunhar cenas do cotidiano em que as crianças resistiam à instituição escolar. Chegavam até mim caricaturas, falas irônicas, gritos de protesto, cenas de desobediência, confrontos, planos de fuga. Cenas que, como pesquisador, não pude deixar de recolher e utilizar como dados empíricos para formar o material desta tese de doutorado, mesmo que ainda não soubesse a melhor maneira de aproveitá-las.

De fato, as crianças adoravam a escola. Porém, por mais alternativa ou vanguardista que seja a instituição escolar na qual você estude ou trabalhe, ela continua sendo uma instituição, com seus códigos, políticas, práticas e discursos, e não deixará de sê-la. Por isso, haverá resistência a ela.

Existirão pessoas que não se deixarão institucionalizar ou se deixarão em menor grau ou ainda, que em dado momento resolverão não se permitir mais institucionalizar-se, assujeitar-se, submeter-se e obedecer, passando a resistir. Como afirma Peter Pál Pelbart (2017), o poder não é um domínio absoluto, é uma relação de forças, sempre móvel, e assim comporta sua dose de jogo e margem de indeterminação – e, portanto, de reversibilidade.

No texto denominado “O sujeito e o poder”, Michel Foucault (2009, p. 234) sugeria outra forma de prosseguir em direção à economia das relações de poder, que não aquela de analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna. Segundo ele, essa forma é mais empírica, mais ligada à nossa situação presente, e implicaria relações mais estreitas entre a teoria e a prática. Ela consistiria em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como ponto de partida, em analisar as relações de poder por meio do antagonismo das estratégias. “Usar a resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados” (ibidem).

Se tudo fosse apenas repressão e dominação, já teria ruído. Michel Foucault dizia que a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. “Onde existe poder, existe resistência” (1979, p. 241). E para resistir, ele afirmava que a resistência precisava ser tão inventiva, móvel, produtiva, vir de “baixo” e se distribuir estrategicamente, tanto quanto o poder.

Ora, não é exatamente isso que muitas crianças fazem todos os dias na escola? Elas fogem aos olhares e ouvidos abelhudos dos professores, monitores e inspetores que tudo querem ver e ouvir, rompem com as estratégias, táticas e técnicas de controle impostas na sala de aula, pátio, refeitório, banheiros e corredores; recusam os discursos que imperam sobre si, tentando impor certa subjetividade.

Obviamente há crianças que amam e adoram a escola - eu mesmo não perdia um dia de aula quando criança. Existem sim aquelas que se deixam capturar, aceitam pacificamente, se resignam, correspondem aos modelos e representações que se esperam delas, reproduzem os padrões e expectativas que se sobrepõem a seus corpos, em maior ou menor grau. Assim como também tem uma miríade de crianças que transitam entre resistência e resignação, obediência e desobediência, captura e deserção.

Ao afirmar que as crianças resistem, não quero criar um conceito ou categoria universalizante que homogeneíze e crie uma representação delas. O que desejo é afirmar sua potência de agir, o direito de diferenciar-se de si. Não são imagens estanques, nem sequer a buscar por essências. Não é uma caracterização ou pormenorização da criança como revolucionária contra uma criança capturada, afirmação de uma imagem ou outra, mas da complexidade, ambiguidade e paradoxo de habitar o entre, a fronteira, o isso *e* aquilo, o processo de uma criança que não *é*, e sim que *está sendo*, sendo constituída nos jogos de forças em curso na sociedade e na escola.

A segunda dimensão do projeto de pesquisa para o doutorado estava relacionada à “Infância da resistência”. Infância não pensada apenas em termos cronológicos ou biológicos, fase ou etapa da vida a ser percorrida, mas antes, como experiência, da mesma maneira que Walter Kohan (2004) e Anete Abramowicz (2009) a compreendem. Qualquer um pode habitar a infância, ela não está restrita somente às crianças.

Kohan (2004) afirma que há duas infâncias. Uma delas é esta que segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos. Esta concepção de infância ocupa a maior parte dos espaços e órgãos que lidam com crianças (creches, escolas, conselhos tutelares, abrigos) e orienta seus discursos (leis, estatutos, políticas públicas, currículos, parâmetros da educação infantil) e práticas.

A segunda, afirma o autor, habita outra temporalidade, outras linhas. É minoritária, no sentido de variação que não se encaixa, escapa, descola. É a infância como experiência, acontecimento, ruptura da história, revolução, como resistência e como criação. Ela interrompe a história, se encontra numa linha de fuga, num detalhe; resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes². “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados”.

Neste sentido, “Infância da resistência” teria a ver com tirar a resistência do “seu” lugar e situá-la em outros lugares, reconectá-la com o intensivo no mundo, com as forças intempestivas que habitam o cosmos e arrancá-la das formas caducas e engessadas de luta política. Seria preciso inventar novos modos de pensar a resistência, ter novos inícios para a

² Deleuze e Guattari opõem a imagem de pensamento rizomática à arborescente, que tem um ponto de origem ou centro e funciona como máquina binária, dicotômica, com suas ramificações e repartições, eixo de rotação, que organiza tudo em círculos que giram em torno de um centro, estrutura, sistema de pontos e posições, sistema hierárquico, instância central e memória recapituladora, com futuro e passado, raízes e copa, uma história, desenvolvimento e evolução (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 37).

resistência. É a “infância da resistência”. Pensar de novo a partir do lugar minoritário, molecular, intensivo.

Minha hipótese era que as crianças poderiam nos ajudar a engendrar novos modos de pensar a resistência, a dar um novo início às lutas políticas, a criar formas de resistir que não estivessem ligadas às formas tradicionais e ao Estado, que nesse encontro com a criança existiria a possibilidade de nascer uma infância da resistência. Talvez, pudéssemos falar de devir-criança da resistência.

Devir não é imitar, assemelhar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo.

Devir nunca é imitar, nem fazer como, nem uma sujeição a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de que se parte, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Também não há dois termos intermutáveis [...]. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não-paralela, de núpcias entre dois reinos (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 12).

Dizemos o mesmo a propósito dos devires: não é um termo que devém o outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois uma vez que não tem nada a ver com o outro, mas que está entre os dois, que tem a sua direção própria, um bloco de devir, uma evolução a-paralela (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 17).

Devir-criança não é tornar-se criança ou imitá-la, muito menos infantilizar-se, voltar àquela infância cronológica, biológica, melancólica.

No devir, não há passado nem futuro, nem mesmo presente, não há história. No devir, trata-se antes de involuir: não é nem regressar, nem progredir. Devir, devir é cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, devir cada vez mais deserto, e por isso mesmo povoado. É isso que é difícil de explicar: até que ponto involuir é evidentemente o contrário de evoluir, mas é também o contrário de regressar, retornar a uma infância ou a um mundo primitivo. Involuir é ter um caminhar cada vez mais simples, econômico, sóbrio (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 41).

Devir é encontro, entre acontecimentos, movimentos, ideias, multiplicidades, diferenças, afetos, que produz algo sem passado, presente ou futuro, cria “um mundo que explode e a explosão de mundo” (Kohan, 2004).

Da resistência da infância à infância da resistência era uma tentativa de instaurar zonas de vizinhança, espaços de encontros, de atravessamentos, de contaminação e de

contágio com a infância. Encontro entre o novo e o velho, a criança e o adulto a fim de sorver a força dos infantes para a criação de novos modos de pensar a resistência política. A partir da potência da criança promover outros modos de resistir, abrir linhas de fuga, dar lugar para o acontecimento, afirmar a diferença, efetuar uma multiplicidade de mundos possíveis.

Acontece que no meio do percurso me dei conta que minha atuação política era restrita à escola. Não fazia parte de nenhuma associação, organização, sindicato ou coletivo. Não me via como militante ou ativista. E, ainda que gostasse e me interessasse pelos movimentos políticos contemporâneos, como a Primavera Árabe, *Occupy Wall Street*, 15M, o Movimento dos Secundaristas e junho de 2013, tinha pouco conhecimento prático ou teórico a respeito deles para realizar a tese relacionando-os com a infância.

Percebi então que não teria fôlego o suficiente para mergulhar nesse campo teórico e ainda estabelecer relações com o material empírico composto pelas cenas escolares. E, em diálogo com meu orientador, decidimos tomar outro rumo. Ele me deu a oportunidade de pensar a tese com cenas ficcionais, inclusive com suporte e formato diferentes, que ousasse e experimentasse outras possibilidades. Isso me abriu horizontes para pensar nas cenas escolares de resistência das crianças sem que isso comprometesse ou custasse o meu emprego como professor e sem que fosse uma tese estritamente teórica.

Meu lugar de prática e pensamento é a escola, o “chão da escola”, com as crianças, diante delas. As crianças me forçam a pensar. Foi na minha relação com elas que surgiu a pergunta que moveu a elaboração do projeto de doutorado e que continuou a me mover na escrita desta tese de doutorado. A minha prática docente é o fundo deste trabalho.

Todavia, como se faz para continuar o percurso quando se perde o chão sobre o qual você caminha? De que modo é possível seguir quando os trajetos se encerram? Se não bastassem tantas mudanças e impedimentos encontrados ao longo do percurso, os inúmeros becos sem saída, labirintos e bifurcações, algo de imprevisível e de proporções inéditas aconteceu no mundo: a pandemia do coronavírus.

A pandemia produziu um vazio. As ruas ficaram desertas. Tudo foi fechado. Inclusive as escolas. Com isso, qualquer possibilidade de recolher dados empíricos para a pesquisa, alguma cena cotidiana das crianças no âmbito escolar, estava fora de cogitação. Fui obrigado a criar outros modos de estar e pensar como professor-pesquisador. Forçado a inventar novas maneiras de me relacionar com as crianças, de me encontrar com elas, de manter os vínculos, só que agora, mediados pelas telas do celular, tablets e computadores.

Tentei recolher, mesmo que de longe, virtualmente, um pouco de possível. Comecei a anotar e registrar as falas das crianças a respeito da pandemia, suas teorias sobre coronavírus

e como ele funcionava, suas angústias em relação ao isolamento social. Me interessavam aquelas conversas com as crianças que me permitiam ventilar a imaginação. Dessas cenas vividas e pensadas, nasceu um artigo que foi publicado em revista³.

Ainda durante o período mais rigoroso de isolamento social, por sugestão do amigo Silvio Munari, comecei a ler com ele, à distância, o livro “Kafka: por uma literatura menor”, de Deleuze e Guattari (2014). E, nos deparamos com o conceito de “blocos de infância”. Com ele, passei a pensar que a infância não é algo que está restrito às crianças, ou que diz respeito somente a elas. Que a infância não é fase da vida ou etapa do desenvolvimento humano. Nem algo que já se foi, que perdemos e por ela nos lamentamos nostalgicamente. A infância não é nem ponto de partida, nem ponto de chegada, é um meio. Meio a ser experimentado. Caldo pré-individual, bolsão caosmótico, reservatório de intensidades, ápeiron, cristal do tempo, iceberg.

Se a infância não é exclusividade da criança, isso significa que todo mundo pode acessar, de alguma maneira, blocos de infância. Então, de que maneiras é possível acessá-los? Como extrair desses blocos de infância suas intensidades? De que modos produzir novas conexões com as virtualidades?

Não se trata de relembrar, rememorar ou de recordar os tempos de criança, de remeter-se ao passado, seja ele bom ou ruim, com suas cenas alegres ou tristes, mas antes, de liberar os “blocos de infância” dessa clausura mnemônica e reativar suas forças, torná-la matéria de experimentação. O conceito de “blocos de infância” de Deleuze e Guattari se aproxima da concepção de infância como experiência de Anete Abramowicz e Walter Kohan.

Não é a relação com o passado, mas com o futuro, ou melhor, com o devir. Não buscar nas reminiscências de infância aquelas lembranças que serviriam para fundamentar a construção de narrativas, de sujeitos, de um Eu. Mas antes, desconfiar da memória. As lembranças nos traem. Não se escreve para a infância que já foi, para a criança que fui, mas para a criança que em mim ainda virá. Por uma infância porvir.

Se os blocos de infância são emergência, ressurgência, insurgência, irradiação de uma infância, seriam eles capazes de tirar o adulto de si mesmo, de sua mesmice, de sua retidão, sisudez e rigidez? De produzir um corpo sem órgãos⁴ neste corpo por demais dócil, docente,

³ “Máquinas de fazer vento”: coronavírus, pandemia e isolamento social a partir de uma perspectiva da infância. Revista Alegrar nº 26 Jul/Dez 2020.

⁴ A partir da obra de Antonin Artaud, Deleuze e Guattari pensam na constituição de um “Corpo sem Órgãos” onde as hierarquias sejam subvertidas, a função dos órgãos não obedeça a repartições, os fluxos deslizem livremente atravessando fronteiras, que não seja uma organização ou organismo, mas superfície de intensidades, em que fluxos possam fluir segundo outras lógicas. “Recusar esse corpo que recebemos: biológico, hierarquizado, organizado. O desafio é nascer de novo, parir um corpo que tenha a potência da gênese, de recriar-se e reinventar-se” (PELBÁRT, 2011).

docilizado, organizado, institucionalizado? De fazer escorrer, fazer fluir, fazer vaziar essa figura tão saturada de rótulos e identidades? De extrair da infância forças capazes de demolir essa forma Homem?

Dessa e de outras leituras e reflexões a dois foi escrito e publicado um ensaio a quatro mãos sobre a importância da presença masculina nas escolas de infância, afirmando que para o homem, ao atuar como professor de Educação Infantil, diante de mulheres e crianças, abre-se a possibilidade de produção de outras masculinidades⁵. O ensaio aposta nas creches e pré-escolas como campo intensivo de experimentação, invenção e criação de novas sensibilidades, de novas suavidades, uma nova doçura para o homem, a partir dos encontros, relações, conexões e agenciamentos entre eles, mulheres e crianças.

Caminhos ziguezagueantes. Idas e vindas. Voltas e voltas numa espiral. O que pretendi aqui foi amplificar aquela pergunta que vem ecoando em mim: Como as crianças resistem? De que modo elas escapam das estratégias de dominação que lhe são impostas? De que maneira rompem com as técnicas de controle, administração e governo de seus corpos? De que jeito elas recusam os discursos, expectativas, modelos, padrões, clichês, representações, imagens e ideias que imperam sobre elas? Como elas fazem para que suas manifestações e gritos de protesto sejam ouvidos?

Embora existam exceções⁶, sabe-se que as crianças, em geral, não estão organizadas em sindicatos, partidos ou associações, para fazerem ouvir seus protestos, defenderem seus interesses, reivindicarem seus direitos. Da mesma maneira, elas não formam exércitos, tropas ou milícias de resistência, ainda que muitas delas sejam recrutadas e aliciadas pelo tráfico ou por facções e grupos milicianos e armados mundo afora.

Há nessas duas estratégias, o sindicato e o exército, certa relação com o Estado, regida por todo um conjunto de códigos, regras, instituições, hierarquias e comandos. Porém, o modo como as crianças resistem é alheio aos carros de som, passeatas, cartazes, votações, eleições de representantes ou aos códigos de honra e de conduta, à hierarquia, patentes, ordens e disciplina, ele se assemelha à “máquina de guerra”.

Então, repito a pergunta: como as crianças resistem? Resistir não é apenas bater de frente com o inimigo, confrontar-se, chocar-se, opor-se. O embate, seja ele físico ou político,

⁵ “Doces bárbaros”: por uma nova sensibilidade dos professores homens na Educação Infantil, Revista **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22 n. 42, p.710-725, jul./dez. 2020.

⁶ Fundado em 2000, o sindicato União das Crianças e Adolescentes Trabalhadores da Bolívia (Unastbo), foi criado por crianças trabalhadoras que reivindicavam que seus direitos fossem respeitados. Em 2014, o sindicato conseguiu que a Assembleia Nacional aprovasse uma reforma do Estatuto da Criança e do Adolescente do país, para reduzir a idade mínima de trabalho para dez anos em casos excepcionais. Fonte: Lorena Arroyo, BBC Mundo. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/07/140707_crianças_sindicato_bolivia> Acesso em: 05/04/2017.

é apenas uma dentre muitas estratégias que pode ser adotada. Há muitas maneiras de resistir. Assim como a dialética é somente um jeito de ver o jogo de forças, de organizá-las em dois polos opostos, em dois extremos, há muitas outras maneiras de resistir. Quais seriam elas? Como elas funcionariam? Como as crianças as utilizam?

Existe entre a criança e o adulto uma assimetria enorme. Em meio a eles não há relação de igualdade, mas sim de heterogeneidade. Por essa razão, não cabe à criança empreender guerras contra o adulto. Não é um embate entre iguais, por isso, a criança não realiza lutas frente a frente: afrontar, enfrentar, confrontar. Ela age de maneira oblíqua, diagonal, trava contra o adulto guerras de guerrilha, embates sem batalha. E, na guerrilha, não se sabe quem é o inimigo, de onde vem, com qual velocidade, o modo como luta. Ele é imprevisível.

Se mais uma vez retorno às crianças, aos meus encontros e desencontros, afetos e desafetos com elas, isso se dá pelo fato de escaparem, de fazerem fugir o mundo, de desertarem, de nos tirarem o chão. “Fugir, não é de todo renunciar às ações, não há nada mais ativo do que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não forçosamente os outros, mas fazer fugir alguma coisa, fazer fugir um sistema como se cava um túnel” (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 51).

É como segurar um punhado de areia nas mãos. Por mais que você as cerre com todas as forças, os grãos acabam escorrendo pelos vãos dos dedos. Muitas crianças são esses seres: escorregadios, imprevisíveis, que aparecem e desaparecem num piscar de olhos, que vão e vêm sem motivo aparente, que sem mais nem menos largam tudo que estavam fazendo e partem para outra coisa.

Há algo nelas que muitas vezes ultrapassa a racionalidade, extrapola a nossa capacidade de pensar sobre elas. É algo que, por vezes, não conseguimos compreender, apreender, identificar, detectar. Algo delas nos escapa, nos surpreende, nos inquieta, nos causa certo estranhamento.

Existe uma espécie de “zona de opacidade ofensiva” (PELBÁRT, 2016) em torno da criança, uma nuvem de mistério e imprevisibilidade que a envolve e faz o nosso mundo desmoronar, as estruturas e regras vigentes colapsarem, as palavras faltarem. Suas ações e posturas muitas vezes sem nexos, sentido, intenção ou finalidade fazem fugir um mundo, seus códigos, padrões, modelos, regulamentos, parâmetros, medidas, orientações, identidades, histórias. Aquilo que funcionava antes, não funciona mais. Os mapas que nos guiavam não nos servem com elas, pois estamos sempre pisando em terrenos movediços e moventes.

Essa “zona de opacidade ofensiva” é como a “névoa” que Don Juan Matus tenta ensinar a Carlos Castaneda a criar ao seu redor, apagando sua história pessoal. O que o indígena yaqui propõe é a despersonalização, a dessubjetivação, apagar a identidade, as referências, a memória, a história (CASTANEDA, 2006, pg. 36-38).

Seres sem linguagem, sem história, sem memória, sem noção, sem filtro, sem educação, sem ontem e nem amanhã, que embaralham nosso pensamento, que confundem nossa razão e nos tiram do sério, do eixo, do prumo. Dão nó em pingo d’água. Existem crianças que são como um coelho enfiado no meio da moita: você nunca sabe por onde ele vai escapar. É difícil agarrá-lo. Uma névoa. Ou ainda, como diria Goethe em seus versos: “Que somente onde estás, tudo seja sempre infância. Então, tu és tudo, és inexpugnável (GOETHE apud SCHÉRER, 2009, p. 152 e 197).

Talvez todo, ou pelo menos boa parte, do meu exercício de pensamento nesses anos como professor-pesquisador tenha girado em torno disso, da inexpugnabilidade da criança, da impossibilidade de se apoderar dela pela força, de conquistá-la. “Daquilo que escapa”, como dizia o professor Romualdo Dias (2004). E só me dei conta muito recentemente que essa é a questão que persigo há anos. O que me interessa nas crianças é justamente a travessura, a molecagem, a brejeirice, a dissimulação, a perversidade que elas possuem em maior ou menor grau.

Mas por que se deter durante tanto tempo nos modos e maneiras pelos quais as crianças escapam, fogem, resistem e desertam? De forma alguma seria para evitar, antecipar ou me adiantar aos movimentos de luta delas, mas sim porque algo em mim grita, clama, esperneia também por escapatórias. Ora, para que pensar a resistência das crianças senão para fazermos da nossa resistência outra coisa?

O que teço nas linhas seguintes não são críticas à escola, sequer queixas ou propostas de reforma. Até porque eu acredito nela e a acho necessária. Não é uma denúncia. Eu escrevo contra a escola, da mesma maneira que o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro compreende que escreve contra a etnografia, “‘contra’ não no sentido polêmico ou crítico, mas contra como um ‘a partir de’, como figura que se desenha contra, isto é, sobre um fundo [...]” (VIVEIROS DE CASTRO, 2008, p. 28). A escola da qual falo é a mesma da qual faço parte e a constituo todos dias, da mesma forma que me constituo nela. A escola a ser inventada já existe e é inventada todos os dias.

Meu desejo de falar contra a instituição escolar, a respeito da resistência da infância é, de certa maneira, falar da minha resistência também. Da minha paixão pela escola, mas também das minhas angústias, das minhas inquietações, do meu desassossego. Mas não

gostaria que isso tudo caísse em queixume ou lamúria. A ideia era não falar de um EU. Nem usar as crianças para falar de mim.

Todavia, durante a banca de qualificação percebi que o que estava fazendo era justamente o contrário, utilizando cenas do cotidiano, conversas e falas das crianças para falar das minhas divagações, interpretações e reflexões sobre a minha própria prática. Como um monólogo. No fim das contas, a escrita desta tese também é mais um embate que travo comigo mesmo, contra aquelas “Potências” que atravessam a mim e a todos nós. A cada palavra escrita, a cada caractere digitado, brigo com meus próprios pensamentos. Contesto, questiono, discordo, me oponho à minha própria prática e pensamento como professor. Me interrogo a todo instante sobre esse modo de estar e pensar a vida que a escola engendra neste corpo docente.

Foi durante a banca de qualificação que o professor Alan me sugeriu a leitura do livro “Pedro Páramo”, de Juan Rulfo. Ele narra a viagem de Pedro Páramo para a cidade natal de seus pais, um vilarejo no meio do deserto mexicano. E lá, ao tentar reconstituir a sua história, o protagonista acaba conhecendo as histórias dos outros habitantes do local que pouco ou nada tem a ver com a sua. Aos poucos o personagem passa a ser mais um, a ser mais uma narrativa dentre as outras que fazem parte da obra. O escritor opera uma despersonalização, um desmanchamento da figura do protagonista.

Essa leitura me provocou a pensar em escrever a tese de tal maneira que eu pudesse me permitir ser trespassado pelas vozes, gritos e protestos das crianças. Na tentativa de fazê-los ecoar e encontrar outros ouvidos. Não como representante das crianças. Nem porta voz. Mas como meio. Gostaria de ser o vento, que sopra e faz ressoar ao longe os gritos mudos das crianças.

Meu exercício diário é me deixar atravessar pelas crianças para que assim eu também me torne outra coisa, é arrancar o homem dessa forma “Homem”, permitir que essa matéria ganhe outros contornos, criar condições para desprender-me do personagem que aderiu à minha pele, dessa máscara, dessa armadura, dessa identidade.

É a tentativa de dar lugar ao imprevisto para que surja algo novo. Campo aberto ou deserto. Desaprender o que sei, me livrar de tudo aquilo que tenho acumulado, da História, da memória, das lembranças, do conhecimento, da erudição para me colocar em movência, em dissolução e desmanchamento. Destruir esse “Homem”, causar-lhe a morte e forçá-lo a se reinventar. Produzir desmoronamentos dessa atual configuração para produzir diferenciações a altura de sua potência.

É preciso sustentar a ruína, a errância, a deriva, o desastre. Meu pensamento gira em torno de tentar fazer com que um quê de mim também, de certa maneira, escorra, flua, vaze, deslize, fuja do meu Eu, escape de mim mesmo, deserte, vague. Para que algo em mim se torne também grãos de poeira soprados pelo vento. Deserto. Deserção de si. Devir-areia. Reinvenção de si (PELBART, 2019).

Querer estar com as crianças e compreender quais são suas estratégias e artimanhas em driblar as forças que querem imperar sobre elas, impor formas, sobrepor rótulos, a fim de que, de algum jeito, eu também consiga escapar, tentar sair da inércia ou do estrangulamento que o papel institucional me impõe, de encontrar maneiras de me mexer no gesso, de lutar contra as forças que produzem esse corpo docente e se reproduzem nele. “O que interessa nas crianças é a nova vida, é ampliar as possibilidades de vida” (ABRAMOWICZ, 2016).

Mas como reunir pensamentos tecidos durante tantos anos de vida docente? De que maneira organizar, dispor, apresentar incontáveis anotações, rascunhos, textos, ensaios, artigos e descrições de cenas cotidianas? Como dar a tantos escritos consistência suficientemente boa para se sustentar como tese? A maneira encontrada para isso foi juntar os cacos, reunir os retalhos de pensamento, as ideias rotas, as memórias desgastadas, os estilhaços da minha prática como professor e, “pedaço por pedaço” construir o que denominei aqui de *Fragmentos de uma vida docente*.

Os dois textos utilizados como epígrafe desta tese fazem menção aos fragmentos. O primeiro deles, é um trecho da obra “Cidades invisíveis”, de Ítalo Calvino (1990), em que o autor ressalta no diálogo entre Marco Polo e o Grande Khan, que a cidade perfeita, o lugar ideal, a terra prometida ou o paraíso não existem como um todo ou totalidade, mas somente em fragmentos, pedaços, partículas ou instantes intervalados, descontínuos no tempo e no espaço, como acontecimentos. No segundo trecho, Michel Foucault (1994) afirma que seus trabalhos sempre continham fragmentos autobiográficos e, que a partir deles, reconhecia em suas relações, nas pessoas e lugares as fissuras, abalos, disfunções. O autor via em suas relações as brechas, aquilo que escapa ao poder, as resistências, os jogos de força.

De certa maneira foi isso que tentei fazer com esta tese: reconhecer nos fragmentos autobiográficos, em elementos da minha existência como professor de crianças pequenas as fissuras, os abalos, as disfunções, os locais e lugares onde os jogos de poder ruíam, hesitavam, vacilavam, e que não existiam como totalidade, mas descontínuos no tempo e espaço; cartografar em episódios, cenas e instantes aqueles acontecimentos que testemunhassem as estratégias, táticas e operações de resistência, invenção, criação, rebeldia, desobediência engendradas pelas crianças.

“Fragmentos de uma vida docente” narra meu percurso como professor de crianças pequenas nesses últimos quinze anos, conta um pouco como venho me tornando aquilo que sou na minha relação com elas, de que maneira me constitui e me constituo professor, de que modo engendrei um corpo docente. Um corpo que ora se submete, ora resiste, inquieto ou irrequieto que tenta ver nos modos de resistir da infância possibilidades para reinventar-se ou reencantar-se com o mundo.

“Em de Zero de bimestre a zero de conduta” tentei realizar uma transvalorização dos valores, buscando outros significados para o Zero a fim de positivá-lo e não o tomar apenas como algo negativo, do modo que é concebido na instituição escolar. O Zero como a soma de duas forças opostas, esvaziamento, deserção, errância, repetição, reinício, recomeço. Inspirado na obra “A menina repetente”, de Anete Abramowicz (1995), procuro conceber o erro, o zero, o fracasso como ações positivas e afirmativas de resistência da infância frente à instituição escolar.

“Criança: uma questão de exposição?” pretende pensar as maneiras de resistir das crianças contra as imagens, ideias, concepções, discursos e saberes que tentam imperar sobre elas, principalmente daquelas que são produzidas a partir da documentação pedagógica. Utilizo alguns textos de Michel Foucault, Didi-Huberman e a própria fotografia para pensar a hiperexposição e hipervisibilidade das crianças hoje no contexto escolar.

“Resistência do desejo ou desejo de resistência” trata dos limites da escola nos quais o desejo das crianças esbarra. De como elas expressam seu desejo por meio de gestos, desenhos, falas e atitudes que chocam, abalam, escandalizam e desafiam os agentes da instituição escolar, que ou não sabem o que fazer com o transbordamento do desejo das crianças ou o remete imediatamente à esfera privada.

“Dos gritos de protesto” aborda as contestações das crianças que vão desde reivindicações, enfrentamentos e confrontos até os sussurros e cochichos que permitem a elas a evasão, o êxodo e a deserção. E, relaciono o ato de segredar das crianças com o conceito de “máquina de guerra”, de Deleuze e Guattari.

“Resistir em tempo pandêmicos” expõe as maneiras com as quais as crianças lidaram com o isolamento social imposto pelo coronavírus e o modo como elas compreendiam essa situação. O material empírico foi produzido parte em encontros remotos durante o auge do distanciamento social e, outra parte logo no retorno das atividades escolares. Os desenhos, falas e situações vividas com essas crianças proporcionou a publicação de um artigo.

“Infância da docência” traz cenas de diferentes momentos de carreiras docentes, com suas inaugurações, inícios e começos, passando pelo cansaço e a estafa, chegando nas

reflexões que testemunham esse vir a ser do professor em relação com as crianças, de como ele vai se constituindo, se pensando e repensando, se tornando outra coisa. Encantamento, desencantamento e re-encantamento.

Há aqui uma aposta na experimentação desse corpo docente nas escolas de infância, a ideia de que no encontro com as mulheres professoras e as crianças, os homens possam engendrar novas masculinidades e sensibilidades. No campo macropolítico, a presença masculina nas creches e pré-escolas passa pela luta e reivindicação dos direitos de ser tratado como um profissional da educação, sem distinção ou discriminação de gênero. Se, como diz Deleuze, a experimentação é política, então no campo micropolítico, ter homens na educação infantil é importante para que eles próprios se tornem outra coisa. É garantir o direito pela diferenciação, pelo devir, pela constituição de outros modos e maneiras de ser.

O desafio, porém, era encontrar uma forma que pudesse abrigar esse caráter fragmentário do texto e, ao mesmo tempo, desse à tese consistência, sem necessariamente impor uma ordem arbitrária, seja ela sequencial, gradual ou cronológica. A ideia era tentar romper com essa lógica temporal de começo, meio e fim e, com o formato acadêmico de uma tese, que geralmente é composta por introdução, parte teórica, dados empíricos, análise e conclusão.

Meu desejo era ter algo fechado, mas que quando aberto, cuspsisse para todos os lados conceitos, verbetes, expressões, clichês, imagens, jargões, chavões, palavras-chave, ideias prontas para usar, reflexões, conversações, divagações, ficções. Ideias díspares que, quando juntas, pudessem produzir associações, conexões, ligações, agenciamentos inusitados. Estrelas cintilantes que ao serem reunidas por uma linha arbitrária ou aleatória, tentassem encarnar constelações afetivas, paisagens psicossociais, delírios pedagógicos, cartografias do desejo, atlas de devaneios. Pontos, linhas, formas, planos. Jogo de liga-pontos.

A inspiração para a forma e o formato da tese vinha de muitos lugares. Porém, havia duas questões: a primeira delas é que a forma precisava expressar a concepção da tese. E, em segundo lugar, a forma tinha a necessidade de dialogar de algum modo com o conteúdo. A forma da caixa, remetendo-se ao mito da caixa de Pandora, era algo que sempre me ocorria, mas ainda não tinha ideias que a materializassem.

A primeira delas surgiu a partir do livro “Memórias inventadas - Primeira infância”, do poeta Manoel de Barros, que em suas primeiras edições vinha amarrado por fita de cetim e sem encadernação, dentro da caixa de papel Kraft. O formato lembra caixas de bombons, sugerindo que a poesia é algo para ser degustada, apreciada e saboreada. Tentei fazer algo parecido para a banca de qualificação: a caixa com páginas soltas em papel couchê, sem

encadernar. Essa experiência serviu de protótipo para a versão final da tese e marca a escolha do material utilizado para sua realização.

Outra influência é a obra “Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin”, que consiste na caixa com uma luva que contém o manual com texto introdutório e várias fichas. Cada ficha é um jogo diferente, com diversas cores. O formato dela, de uma caixa dentro de outra caixa, me seduziu desde quando realizei a disciplina de teatro com a Professora Ingrid Koudela, no curso de pós-graduação em Linguagens das Arte.

O problema com essa referência era que ela possuía uma graduação dos jogos teatrais, começando com os mais fáceis e indo para os mais difíceis ou complexos, o que não era o que eu buscava para a tese. Meu desejo era que o leitor ou leitora simplesmente pegasse uma página aleatória, com um fragmento, e visse uma imagem, frase, pensamento ou conto. E depois, se assim o desejasse, passasse a outro fragmento e depois outro. Tais fragmentos não deveriam possuir obrigatoriamente uma ligação entre si, mas poderiam encontrar-se, relacionar-se, agenciar-se, tal como os Mil Platôs, de Deleuze e Guattari, em que cada platô trata de conceitos que falam dos acontecimentos, traz consigo mapas de circunstâncias de algo e acabam por estabelecer ressonâncias com outros platôs. Uma superfície ou plano atravessado pelos conceitos que acabam por reverberar, ressoar, ecoar uns nos outros.

Ou ainda, poderiam estabelecer relações imprevisíveis entre eles, como fazem os personagens de “O castelo dos destinos cruzados”, de Ítalo Calvino, em que vários desconhecidos se encontram em uma taverna na estrada e, sem poderem se comunicar oralmente, fazem uso das cartas de um tarô de Marselha e suas imagens para contarem suas histórias e destinos e acabam por traçar cruzamentos e intersecções entre eles.

E, a última inspiração, porém, não a menos importante, foi o conceito de “blocos” em Deleuze e Guattari, que mais forte pulsou durante a tese, tanto que influenciou a sua forma. Blocos. O bloco é algo hermético, fechado, mas que quando aberto pode conter dentro dele algo imprevisível e inesperado, podendo operar como uma caixa de Pandora. Os dados também são blocos, e carregam consigo a dimensão do acaso. Ademais, eles estão muito presentes nas escolas de infância e funcionam como brinquedo de construir, sobrepor e empilhar.

Todavia, por mais atraente que a ideia de uma tese em forma de bloco que contenha dentro de si textos fragmentados possa parecer para alguns, foi necessário elaborar um grande texto introdutório, um manual ou guia de viagem para que o leitor ou leitora se perdesse, mas pudesse se localizar de vez em quando durante o traçar de seu percurso. De todo modo, resolvi encadernar, na forma de pequenos livretos, os capítulos, mas ainda mantendo algumas

páginas soltas, permitindo assim que o leitor ou leitora estabeleça suas próprias sequências, crie sua ordem, invente seu encadeamento, trace seu próprio trajeto de leitura, estabeleça suas constelações afetivas.

Apresentado o percurso que realizei durante os últimos anos, só me resta agora desejar que o leitor ou leitora produza bons encontros com o texto, que ele sirva de inspiração ou não, ou pelo menos seja uma agradável leitura.

DE ZERO DE BIMESTRE AO ZÉRO DE CONDUITE

Zero de bimestre

Removíamos um a um os sacos de ração do paiol. Eles seriam estocados em outro lugar. Conforme o número diminuía, notávamos certo movimento pela sala. E, assim que o local ficou quase vazio, restando apenas os estrados, confirmamos a nossa hipótese: ratos. Eram pequenos camundongos do campo, gabirus, castanhos-acinzentados, que se alimentavam da quirela dada aos porcos. Recuamos. Alguns por medo, nojo ou aversão. Outros simplesmente para darem suporte aos colegas e para permanecerem, assim, unidos. Ao presenciar a cena, o professor, um homenzarrão de dois metros de altura, corpulento, branco, calvo, de olhos azuis, disse aos berros: “Vocês são homens ou sacos de bosta? Estão com medo de uns ratinhos? Vocês vão entrar lá e vão matar todos eles. Não quero ver um vivo, e quem vacilar vai levar zero de bimestre”. Acuados contra a parede, nós agora éramos os ratos. Desarmados, sem termos para onde e como fugir, fomos obrigados a entrar e exterminar à chutes e pontapés aqueles pequenos seres. Era assim, aos catorze anos, que eu me tornava homem.

...

Tempo de festa junina, o professor precisava de alunos para ajudarem no abate dos suínos. A necessidade era tanta que até mesmo as turmas mais novas foram convocadas. Tínhamos doze anos. “Você, você e você”. Ele escolhia. Era a primeira vez que ele me recrutava. Fiquei eufórico, mas também um tanto receoso, sem saber o que fazer. Chamou todo mundo para a pocilga. Ligou o rádio. Na estação sintonizada, tocava a trilha sonora de um filme de faroeste, em que Clint Eastwood era o protagonista. O professor saltou a mureta e entrou em uma das baias. Pediu a marreta, deu-lhe beijos e, se aproximando dos porcos, subiu a ferramenta para acertar a frente de um deles com toda sua força. O bicho que pesava mais

de cem quilos e meia mais de um metro de comprimento estancou e começou a guinchar um som agudo e estridente. Ficamos completamente paralisados assistindo àquele acontecimento que se desvelava perante nossos olhos. O animal logo se recuperou da pancada e se levantou indo se esconder atrás do bando, o que irritou profundamente o professor. Vermelho, virou-se para nós urrando de raiva: “Eu vou acertar ele de novo e não quero ver ninguém parado aí desse lado. Quem não vier ajudar vai receber zero de bimestre”. E assim o fez. Na segunda estocada contra o animal, durante o tempo em que ele ainda caía aturdido e seus olhos reviravam, voávamos por cima da mureta em direção ao bicho. Quase brigávamos para encontrar um espaço em que fosse possível botar as mãos sobre ele. Com a faca na mão direita, o professor arrancava com a esquerda os alunos que atrapalhavam sua passagem para chegar até o coração do animal. Com o objeto pontiagudo, ele furou o órgão vital bem abaixo da pata dianteira esquerda. O sangue começou a escorrer. Os movimentos se lentificaram. A resistência diminuiu. Até que veio o último suspiro. Nossa adrenalina baixava enquanto tentávamos arrastar o bicho pela lama. O assobio do tema composto por Ennio Morricone ainda zunia nos alto falantes prateados. O professor limpava o suor da testa na camiseta surrada, ao mesmo tempo em que dançava com sua marreta de cabo de ferro.

...

Zero negativo

O número “0” (Zero) não é início ou começo. Muitas vezes antecede o início de algo. “Começar do zero” não significa que o zero seja o começo, mas que se começa do nada, ou no meio do nada. Ele não é o primeiro dos números, e talvez seja até mesmo o último deles se pensarmos em seu surgimento na História do Ocidente. Não é positivo, nem negativo. É ambos, positivo e negativo, estando justamente no meio, entre os números positivos e negativos. Carrega consigo a ambiguidade de ser e não ser ao mesmo tempo. Indica o nada, o nulo, o vazio, o vácuo, o nenhum, o não existente, o inexistente, contudo traz dentro de si mesmo um conteúdo, guardando valor posicional. Acrescentar zeros à direita faz toda diferença. Já à esquerda, não vale de nada.

Na escola, ele tem valor negativo. É a pior avaliação que alguém pode receber. A mais baixa de todas. Se traduzida em conceito, equivale a “Péssimo”. Tirar essa nota significa que, ou o aluno não fez absolutamente nada, ou fez tudo errado, ou ainda cometeu algo realmente grave. Só mesmo os vagabundos, os indisciplinados, os preguiçosos, os

fracassados, os delinquentes, os desajustados, os desadaptados, os perdidos tiram zero. Eles matam aula, dormem durante as explicações, passam horas desenhando no caderno, na mesa ou no próprio corpo, desrespeitam as regras, as leis, os códigos e seus representantes, chegam atrasados, se recusam a fazer os trabalhos, mal comparecem às aulas, entregam as provas em branco. Evadem, repetem, ficam retidos.

Tirar “0” (Zero) significa que perante a escola você é um fracasso, que seu valor é igual a zero. Você é testado, medido, pesado, avaliado e considerado insuficiente. Você é o próprio zero, é nada, é vazio, é nulo, inexistente. A avaliação na escola tem como função criar e distinguir os bons dos ruins, os disciplinados dos indisciplinados, os inteligentes dos ignorantes. O zero decreta o fracasso, a derrota, a ignorância do aluno diante de todos. Ninguém quer tirar zero. Ou pelo menos, quase ninguém.

A grande questão é: existe alguém que poderia ser qualificado como zero? Que forma de avaliar é essa que considera o outro como insuficiente ou fracassado?

A escola produz em nós o medo de errar, da errância, de desviar-se, de diferenciar-se. Na perspectiva da instituição escolar e daqueles que fazem parte dela, “errar significa desobedecer, negligenciar, desafiar, ser indisciplinado, já que aprender é seguir o modelo, copiar, repetir, calar-se e sentar-se” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 33). Errar é ruim, negativo. Por outro lado, acertar, aceitar, obedecer, submeter-se, calar-se, adequar-se à escola é considerado bom e ótimo, positivo. O erro, ao mesmo tempo em que engendra o medo, também produz o “desejo de obediência”.

O acerto envolve a obediência. Obedecer o espaço, o tempo da norma e a própria ordem. Esperar o tempo de começar. Espera que traz como aprendizagem o disciplinamento das próprias forças e vontades. Para iniciar o trabalho, é preciso esperar a permissão e as eventuais explicações. No entanto, é preciso mais que a obediência, é necessário o desejo de obediência. Dessa forma, constrói-se uma certa subjetividade de aprendiz necessária a essa escola. Fazer das leis, normas, é uma das condições de êxito da escola (ABRAMOWICZ, 1995, p. 31)

Por essa razão, existem os alunos que se esforçam para tirar boas notas, serem reconhecidos ou considerados bons, inteligentes e disciplinados, chegando até mesmo a competirem entre si. Tem também os medíocres ou medianos que se contentam em tirar notas razoáveis, a média. Meros cinco, “cinco bola” como dizíamos na faculdade. O suficiente para

passar logo de ano. E há aqueles que tiram zero, considerados burros, ignorantes, malcriados, sem educação, bagunceiros, indolentes.

Muitos professores atribuem o fracasso escolar dessas crianças à configuração familiar. Às “famílias desestruturadas”. Mães solteiras, pais presos, parentes doentes, alcoólatras, drogados, pobres, favelados, encarcerados. A família não cuida, não cria, não dá educação, só dá mal exemplo, a criança fica largada na rua, não toma banho, não come, dorme tarde. A culpa é sempre da família.

Ou então, a algum distúrbio de aprendizagem, interpretação influenciada pela Psicologia do Desenvolvimento e pela Psicopedagogia. A criança não aprende, e conseqüentemente não tira notas boas, porque sofre de algum mal. Síndromes, desvios, quadros psicológicos que se multiplicam a cada dia: TDAH, TOC, depressão, pânico, dislexia, bulimia, anorexia, hiperatividade, autismo, entre muitas outras. Perspectiva diagnóstica psicologizante.

Ou ainda, o aluno é indisciplinado. Seja no sentido de preguiçoso ou vagabundo, seja no de bagunceiro ou rebelde. O aluno impossível. Ele não aprende porque não quer. E a culpa é toda e somente do aluno. Culpabilização da própria vítima.

Nesses pontos de vista prevalece o déficit - cognitivo, afetivo, cultural, nutricional, familiar ou financeiro. O aluno é tido como pobre, carente, impotente, coitado ou vítima do sistema, do capitalismo, do mercado, do Estado (ABRAMOWICZ, 1995). A instituição escolar não assume a sua completa ou parcial falta de habilidade e incapacidade dos professores e demais profissionais de lidarem com essas crianças.

A escola não percebe que aqueles que zeram nas provas e trabalhos, não estão nem aí para ela, já se deram por vencido, não ligam mais para o próprio fracasso. Só estão ali, passivamente existindo. Desistiram. Des-existiram. Não investem um pingão de seu desejo na escola. Zero de desejo. “Nada de vontade”. Sua potência está em outro lugar, sua existência se encontra fora dali. Mesmo assim, ela não para de produzir o aluno-problema, o mau aluno, indisciplinado, ignorante, desobediente, preguiçoso, que tira zero nas provas e trabalhos como ser da falta, do negativo, da negatividade.

Positivar o Zero

Na antiga cultura indiana, a ideia ou noção de vazio existia muito antes do conceito matemático “0” (Zero). Como substantivo, *shúnya* refere-se ao nada, ao vácuo, à inexistência. E como adjetivo significa vazio, deserto, estéril e pode ser aplicado a alguém solitário, sem amigos, indivíduo indiferente ou insensível (VOMERO, 2001).

A partir do século VIII d.C., os árabes levaram para a Europa, junto com os outros algarismos, tanto o símbolo que os indianos haviam criado para o “0” (Zero), quanto a própria ideia de vazio, nulo, não-existente. E difundiram o termo *shúnya* - que, em árabe, se tornou *shifr*, também traduzido por cifra, e foi latinizado para *zephyrum*, depois *zéfiro*, zefro e, por fim, “0” (Zero).

O zero pode significar muitas ideias: nada, vazio, nulo, vácuo, deserto, estéril, solidão, não-existente, inexistência. Porém, o zero não é negativo em si. A negatividade é um valor que lhe é atribuído arbitrariamente. Ainda mais na escola, em que a nota zero possui um caráter punitivo, de disciplinarização dos corpos dos alunos mediante a avaliação.

Que outras relações são possíveis de se estabelecer entre esses significados que o zero possui e a escola? Como mudar a perspectiva da falta, do negativo e da negatividade da nota zero na escola para um ponto de vista que a conceba como valor positivo, afirmativo e bom?

Sempre há o risco de cair no niilismo, numa negação da realidade, na “vontade de nada”. Contudo, não é o que se pretende fazer aqui. Não é um elogio à nadificação, do zero como redução ao nada. Não desejo realizar odes à potência do negativo ou uma leitura agambeniana do “zero”, mas sim operar uma “transvaloração dos valores”, tal como Nietzsche. Reavaliar o valor do valor, reavaliar a própria avaliação. Que escala é essa de valores? Como alguém pode atribuir ao outro uma nota zero? Como uma pessoa pode ser considerada péssima ou insuficiente?

Não se trata de dizer que a nota “10,0” (Dez) é ruim, logo o “0” (Zero) é bom. Isso só inverteria a escala de valores. É preciso escapar dessa lógica, ir além do bem e do mal, da moral. Declarar: o “0” (Zero) é bom, é nobre, é alto. Zerar é positivo. Bom é aquele que tira zero. A nota “Zero” equivale a “Ótimo”. Zerar é afirmação da vida, uma vida que pulsa, extrapola e escapa à escolarização. É ético.

Zerar também é anular. É encontrar o equilíbrio. A soma zero de duas forças opostas. O ponto neutro entre dois sentidos contrários. É o ponto de referência no meio de duas grandezas que podem eventualmente se anular reciprocamente. “A grandeza nula, o zero, não seria uma ausência de quantidade, ausência de ação, mas seria o resultado de duas ações reais que se suprimem, que se compensam mutuamente” (ROQUE, 2015).

Porém, as crianças pequenas, com quem lido todos os dias como professor de escolas de infância, não tiram nota “0” (Zero). Elas não são submetidas a testes, avaliações e mensurações tais como acontecem no Ensino Fundamental, embora existam práticas e discursos que incidem sobre o corpo da criança na Educação Infantil, mecanismos de avaliação, observação, documentação pedagógica. Embora, de certa forma, algumas delas

não deixam de “zerar” no sentido de anular, esvaziar, escapar, de fugir e de fazer fugir um mundo, de desertar, desertificar, desterritorializar.

Há no ato de tirar “0” (Zero) uma rebeldia ou irreverência. Existe uma potência que essa ação exerce. Tirar zero é esvaziar os sentidos, anular as forças, apagar a existência de algo, fazer fugir um mundo, desertar, desertificar. Zerar é esvaziar. Zerar é anular. Zerar é apagar. Zerar é inexistir. Zerar é desertar. Zerar é errar. Zerar é errância.

Tirar “0” (Zero) não é negar um mundo, bater de frente com ele, confrontá-lo, conforme o pensamento dialético. Zerar é anular o mundo, não no sentido de negá-lo, mas de esvaziá-lo, desertá-lo, de fazer algo fugir, de tirar ou perder o chão, desterritorializar.

Lidar com aquele aluno briguento, “respondão”, “valentão”, é fácil. Você o confronta, adverte, suspende, e por fim, o expulsa. Difícil mesmo é lidar com aquele aluno apático, avesso à escola, que não se interessa por nada, não esboça reação alguma ou demonstra apreço por algo. São aqueles sujeitos cinzentos, sem sal nem açúcar, indiferentes, que passam despercebidos, quase invisíveis, ou melhor, imperceptíveis. São como Bartleby, que não para de repetir a sua fórmula “Preferiria não”.

A resistência de Bartleby não se faz de modo algum como confronto, rebeldia, enfrentamento, mas opera como uma “resistência passiva”. Ele adota, como diria Deleuze (1997, p. 80), uma “fórmula”, que consiste em um procedimento de recusa absoluta. A cada pedido ou ordem do patrão, o personagem responde com um *PREFERIRIA NÃO, I would prefer not to*. E a cada vez que é proferida, a frase deixa o patrão sem chão, sem saber o que fazer com aquele estranho funcionário. A fórmula tem como função “desconectar” as palavras e as coisas, as palavras e as ações, mas também os atos e as palavras: ela corta a linguagem de qualquer referência (DELEUZE, 1997, p.80 e 86). Esse insólito personagem de Melville tornou-se central nas teorias políticas da contemporaneidade. Pensadores como Deleuze, Agamben, Žižek, Negri e Hardt utilizam Bartleby para pensar estratégias de resistência como: abandono, deserção, negação e recusa.

Resistir não é enfrentar, confrontar, bater de frente. É bater em retirada. Escapar. Escapular. Saída pela tangente. Resistir não é se tornar um mártir, um messias ou o escolhido, como nos fazem crer os filmes hollywoodianos ou as religiões. Não é dar sua vida a uma causa, sacrificar-se. Resistir é afirmar a vida, sustentar o desejo, elevar a própria potência.

Como disse Anete Abramowicz (2016) em uma de suas aulas: “Viver é a primeira resistência que a gente precisa fazer”. Ou, usando o neologismo de Eduardo Viveiros de Castro (2019) tão em voga hoje, “reexistir”. Resistir é afirmar ou reafirmar a existência de algo ou alguém. Viver é resistir e resistir é viver. É afirmar algo em outro lugar, já que ali não

é mais possível, é sustentar o desejo. Engraçada inversão que aqui se opera, o número zero, tido como inexistente ou não existente, passa a ser afirmação de uma existência no contexto escolar, fazendo fugir algo.

Visto ainda de outra maneira, o símbolo que representa o número zero “0”, assim como a letra “O”, é um círculo. O círculo não tem começo nem fim, seu ponto de partida e de chegada coincidem. Circular ou elíptico é o movimento de muitos astros, dos ponteiros do relógio, do movimento de rotação, dentre tantos outros. O círculo simboliza os ciclos, a repetição, a renovação. Sempre um recomeçar, um reinício. Voltar à estaca zero.

Zerar é começar de novo. Recomeçar. Reiniciar. Reinaugurar. Repetir. Lembro-me que o termo que usávamos quando criança para dizer que tínhamos terminado um jogo de videogame, que chegamos ao final dele era “zerar” o jogo. Depois da última fase, do último “chefão”, havia uma animação que encerrava o enredo, em seguida, os créditos e, por fim, o reinício.

As crianças não cessam de repetir. Em sua obra “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, Walter Benjamin afirma que a repetição é a grande lei que rege o mundo dos jogos.

Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. [...] A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’ (BENJAMIN, 2002, p. 101 e 102).

Fazer de novo, fazer mais uma vez até sabe-se lá quando. Até a brincadeira terminar, até o cansaço bater, até os adultos interromperem, até a hora de dormir ou de entrar. E depois, recomeçar. “Amanhã a gente continua” ou “Amanhã a gente brinca de novo”.

Todavia, por mais que o jogo ou a brincadeira se repita, a experiência nunca se dá da mesma maneira. Nunca é igual. Não é a repetição do mesmo. A cada vez é diferente. Sempre é um novo começo.

Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. Sim para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: o espírito quer agora *sua* vontade, o perdido para o mundo conquista *seu* mundo (NIETZSCHE, 2011, p. 29).

Nietzsche é um dos primeiros na história do pensamento a conceber a criança como um ser positivo, afirmativo, criativo, do sim. Ele rompe com a imagem negativa da criança, da falta, do ainda não, carente, impotente. Inocência e esquecimento são afirmados aqui como valores positivos. Eles conservam o frescor da experiência. Olhar as coisas como se fosse a primeira vez. A criança não está enterrada sob o peso da história ou da memória, do pecado, trespassada de lembranças, recordações e culpa. Tudo é novo. Todavia, não é um elogio da novidade pela novidade, da novidade como modismo. É o novo como criação, possibilidade de inventar, de fazer nascer, inaugurar, estrear a diferença.

É o eterno retorno nietzscheano. Movimento centrífugo que expulsa a negação, o não, o negativo, ao mesmo tempo em que afirma, diz Sim à vida, à criação, ao novo, à diferença, ao devir. Zerar é repetir, recomeçar, reiniciar. Zerar é a vida em movimento.

Em seu livro intitulado “A menina repetente”, Anete Abramowicz (1995) realiza uma transvaloração dos valores de fracasso, erro e repetência. Ela faz uma genealogia, investigando como a escola e seus atores constroem a ideia de erro. De que maneiras engendram o fracasso escolar e produzem os fracassados e fracassadas, os e as repetentes.

Na realidade da escola ela observa como se dá o funcionamento dos poderes na instituição escolar, por meio de mecanismos de disciplinares e punitivos como situações de humilhação, berros, gritos, castigos que produzem o erro, o medo de errar, o desejo de obediência, o fracasso escolar e a repetência. Mas ao adentrar no cotidiano da escola e estar junto às crianças, a autora se depara também com as estratégias e táticas de resistência dessas crianças: o humor, o riso, o silêncio, os agenciamentos, a violência, a imaginação.

Ao analisar os modos de resistir das crianças, a autora opera uma mudança de perspectiva em que os alunos, principalmente as alunas, meninas, repetentes e tidas como fracassadas, deixam de ser vistas de um ponto de vista negativo, passivo, impotente e ganham uma positividade. Pois, para ela, “a repetência [...] pode significar a (re) produção de outros e novos códigos de desejos e territórios, ou mesmo a marca de uma singularidade” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 14).

Essas meninas criam maneiras de estar na escola e sobreviver a ela, apesar dela. As meninas inventam modos de resistir, debochando, rindo, imaginando, se associando e se relacionando com os adultos que trabalham na instituição, como: cozinheiras, merendeiras, faxineiras, inspetoras e até mesmo professoras e diretoras. Talvez esse tempo de permanência na escola, depois de anos nela, permita a essas meninas que elas conheçam os jogos institucionais e virem o tabuleiro a favor delas, embaralhando as regras.

As ações das meninas, ações descodificantes que, na qualidade de táticas, por vezes arruínam o fazer da professora, levando todos para o lugar do fracasso, se dão por instantes, em momentos fugidios, invisíveis e são fluxos: de palavras, de ideias, de desejos. As meninas realizam coisas na escola por baixo das leis, por trás da instituição, recusando, parodiando-a, brincando com o terreno que lhe é imposto. Se parecem com fantasmas, pois não ocupam propriamente um lugar espacial contra o poder, são puro movimento (ABRAMOWICZ, 1995, p. 100)

A repetência torna-se resistência. Repetir é resistir à escola. É não permitir fazer do seu corpo um corpo docente, dócil, docilizado. O fracasso escolar é a resistência à institucionalização, a invenção de outros modos de estar e pensar a vida. A repetência dessas meninas ganha um estatuto de positividade. Repetir é um modo de afirmar a vida. Embora haja muito sofrimento, humilhação, exclusão e tristeza, zerar é resistir à escola.

Zéro de conduite

Há treze anos, durante a primeira vez que morei em São Paulo, em 2009, aconteceu a “Ocupação Ueinz” no SESC da Avenida Paulista. Ela foi constituída por uma série de espetáculos apresentados pela Cia Teatral Ueinz - formada por loucos, terapeutas, artistas e outros seres que orbitam ao seu redor -, palestras, exibições de vídeos, fóruns e rodas de conversa. Dentre esses eventos, participei da sessão de cinema, seguida do debate com Jean Oury e Lygia Fagundes Telles, na qual foi exibido o filme: *Zéro de conduite: Jeunes diables au collège*, de Jean Vigo.

O filme trata de quatro meninos que sofrem com a austera disciplina da escola exercida pelos professores, bedel e diretor e são vistos como indisciplinados e indolentes, recebendo nota zero de conduta ou comportamento, punições e castigos. Até que os garotos se reúnem para conspirar contra a instituição e organizam o motim nos dormitórios e a insurreição contra as autoridades que se encontrariam numa festividade da escola. No dia da celebração, em cima do telhado da escola, os meninos começam a atirar objetos contra o prefeito, o diretor, os professores e o inspetor expulsando-os dali. Ao vencerem, os quatro meninos hasteiam uma bandeira pirata no cume da escola e fogem pelos telhados das casas em liberdade.

Mais de uma década depois de ter visto pela primeira vez a obra de Jean Vigo, ela ainda ressoa em mim. O que “o zero de comportamento” ou a nota zero é capaz de produzir na relação de forças entre as crianças e a escola?

Quando uma criança zera ou fracassa não é somente ela que fracassa, é também a professora, é a escola toda, o sistema de ensino. Zerar é o grito silencioso da criança que protesta, colocando em xeque a instituição escolar, lançando-a ao deserto para que volte a se movimentar e se abra para o devir. Se prestássemos mais atenção aos zeros, poderíamos partir deles para inventar outra escola.

CRIANÇA: UMA QUESTÃO DE EXPOSIÇÃO?

Holofotes, pirilampos e vagalumes

Na fotografia, a exposição é um parâmetro importantíssimo para a composição. Ela está relacionada à quantidade de raios luminosos e do tempo que eles tocam a superfície fotossensível do sensor ou do filme. A abertura do diafragma determina a quantidade de luz captada e a velocidade do obturador controla o tempo em que a foto ficará exposta aos raios luminosos. Dessa forma, a exposição depende basicamente desses dois fatores: velocidade do obturador e abertura do diafragma. Quando a foto possui pouca luz, muitos pontos ficam pretos, sem informação, sendo denominada “subexposta”. E, ao contrário, se a foto tem luz demais, ela fica com pontos brancos na imagem e igualmente sem informação, o que é chamada de “superexposta” em fotografia. Ausência de luz. Excesso de luz.

Por diversas vezes, em sites e artigos da internet e nas escolas nas quais trabalhei, ouvi a falsa afirmação de que a palavra aluno teria origem no latim, formada pelo afixo de negação *a-*, que corresponderia a “ausente” ou “sem”, e o substantivo *lumni*, que significaria luz, resultando na errônea designação do termo aluno como alguém sem luz ou sem conhecimento.

Na verdade, a palavra aluno vem do termo *alumnus*, o particípio substantivado do verbo latino *alere*, que quer dizer “alimentar” ou “nutrir”. Nesse sentido, o aluno é aquele que está sendo nutrido ou criado. A falsa etimologia é utilizada para supostamente combater certa imagem de criança que a concebe como ser de ausência, negativa, da falta, vazia, que precisa ser preenchida e, afirmar a ideia de criança “dotada de luz própria”, iluminada.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, no norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia, mães, operários, trabalhadores rurais e educadores juntaram-se para reconstruir as escolas do município. Essas pessoas lutavam por escolas laicas, contra o monopólio da Igreja Católica

no ensino, por escolas comunitárias e por uma educação que não visasse apenas cuidar das crianças pequenas nas creches e pré-escolas, mas comprometida com a infância, e que acima de tudo não repetisse o terror e a barbárie da guerra.

Loris Malaguzzi foi o principal pensador do que hoje é denominada abordagem de Reggio Emilia. Ao longo de sua carreira como fundador, educador e mentor das creches e pré-escolas, ele inventou diferentes estratégias políticas e pedagógicas, sendo uma delas imprescindível para a abordagem: a documentação pedagógica (BARBOSA; GOULART e MELLO, 2017, p. 9).

Segundo Barbosa, Goulart e Mello (2017, p. 9), a documentação pedagógica possui três funções. A primeira é a de criar diálogos entre a escola e seus professores e as famílias e a comunidade e fazer a sociedade compreender a importância das escolas de infância, de como elas funcionam, como estão organizadas, como o currículo é pensado.

A segunda diz respeito à constituição de memórias da vida individual de cada criança e do coletivo, da vida em grupo. As paredes da escola são cobertas de cartazes, fotos, painéis e murais que mostram os processos de aprendizagem e as produções individuais e coletivas das crianças por meio das múltiplas linguagens (dança, teatro, modelagem, escultura, colagem, desenho, pintura e escrita, entre outras) para que elas possam lembrar, rememorar, repensar sobre aquilo que pensaram, disseram e fizeram.

Por último, a terceira função da documentação pedagógica é a de produzir materiais pedagógicos para a reflexão sobre o processo educativo, sendo matéria prima para a discussão, a resignificação e a avaliação das práticas docentes (BARBOSA; GOULART e MELLO, 2017, p. 10). Em resumo, a documentação pedagógica tem como objetivo comunicar, constituir memória e produzir material pedagógico para a reflexão.

Na abordagem de Reggio Emilia, a criança é concebida como criativa, pensante, ativa e protagonista, sendo o centro dessa pedagogia participativa e relacional. E a documentação pedagógica é instrumento fundamental para revelar ao mundo essa concepção de criança, para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças e dar visibilidade ao pensamento infantil. Sendo assim, a documentação pedagógica malaguzziana cumpre uma função política na consolidação dessa imagem de criança positiva e afirmativa e, de demonstrar que a escola de infância pública, laica, de qualidade e com a participação da comunidade é possível.

Malaguzzi afirmava que a criança é feita de cem, cem linguagens, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar, cem modos de escutar, de maravilhar e de amar. Mas roubaram-lhe noventa e nove, a escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo. O poema escrito pelo autor italiano faz uma oposição à etimologia da palavra infância, que tem

origem no latim *infantia*, do verbo *fari* (falar), onde *fan* (falante) e *in* constitui a negação do verbo e que, portanto, *infans* refere-se ao indivíduo sem linguagem, que ainda não é capaz de falar, que não tem voz e vez. Malaguzzi cria que por meio das cem linguagens, que na verdade são múltiplas, as crianças tinham a possibilidade de se expressar, de dar materialidade às suas interpretações do mundo, de dar visibilidade ao seu pensamento, de se tornarem sujeitos.

De fato, a documentação pedagógica cumpriu e ainda cumpre papel importante para a Educação Infantil, de afirmar certa imagem de criança positiva e de dar visibilidade aos processos de aprendizagem dessa criança. Não é à toa que a abordagem de Reggio Emília se tornou referência mundial quando se trata de creches e pré-escolas e exerce, hoje, forte influência na educação de crianças pequenas no Brasil.

Porém, o que está em jogo quando a criança se torna visível?

A visibilidade não é boa ou ruim em si, todavia carrega consigo ambiguidades. Ela é ambivalente. Revelar, tornar visível ou dar visibilidade, assim como, por outro lado, invisibilizar, mascarar e esconder são mecanismos que fazem parte do funcionamento dos poderes. São táticas e estratégias de disputa política pela criança que produzem discursos que versam e imagens que imperam sobre ela.

Em “A vida dos homens infames”, Michel Foucault (2009) trata a respeito da compilação realizada por ele, de pequenos textos que relatam “notícias” da vida de pessoas que foram presas e condenadas durante o século XVIII na França. Fragmentos de discursos carregados de fragmentos de realidade que se chocaram contra as instituições, as leis, as normas, os códigos, as regras, os poderes e se tornaram, por isso, infames, indignos e inglórios. Vidas ínfimas, ordinárias, anônimas, “existências destinadas a passar sem deixar rastros” (FOUCAULT, 2009), mas que ganharam visibilidade e notoriedade graças ao seu encontro com o poder.

Parti em busca dessas espécies de partículas dotadas de uma energia tanto maior quanto menores elas próprias o são, e difíceis de discernir. Para que alguma coisa delas chegue até nós, foi preciso, no entanto, que um feixe de luz, ao menos por um instante, viesse iluminá-las. Luz que vem de outro lugar. O que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras [...] (Ibidem).

Foram os poderes em seu funcionamento que deram visibilidade àquelas vidas desconhecidas dos prisioneiros. São eles também que passaram a “prestar atenção” e a “espreitar” as existências diminutas das crianças, a dizer e a fazer dizer algo sobre elas, a ver e a fazer ver, a tornar visível. Os poderes, por meio da instituição escolar, com suas práticas e procedimentos, táticas e discursos, não param de engendrar o sujeito criança e de revelá-la.

A documentação pedagógica tornou-se parte de um dispositivo maior, mera peça ou engrenagem no mecanismo do poder que não cessa de produzir, reproduzir e exibir certa imagem de criança. “Aparelho de captura”, que não para de fazer ver. Verbos como: mostrar, revelar, exibir, divulgar, dar visibilidade, tornar visível, tornaram-se palavras de ordem nas escolas de infância.

Ao falar sobre a criança e criar uma representação dela, o professor tem argumentos para fundamentar suas intervenções sobre ela na instituição. Como afirma Narodowski (1993), a infância, a criança escolarizada, é o ponto de partida e ponto de chegada da Pedagogia. Ponto de partida porque a Pedagogia só existe devido à infância, foi preciso criar uma ideia de infância, inventar seu conceito, gerar sua noção para que a Pedagogia pudesse atuar sobre ela. E ponto de chegada porque a Pedagogia produz essa infância.

Vista sob essa perspectiva, a documentação pedagógica nada mais é que instrumento de legitimação e validação da intervenção adulta sobre a criança no âmbito escolar, justificando as decisões colocadas em prática pelo corpo docente, atestando o direito do magistério de produzir representações, imagens e concepções sobre ela. Ao mesmo tempo em que a documentação pedagógica, por meio do discurso, cria certa concepção de criança, ela fundamenta e justifica determinadas práticas, produzindo argumentos irrefutáveis e intervenções na educação.

A documentação pedagógica possui dupla função: produzir a criança que é vista e o professor que a vê. Para a criança ser revelada de determinada forma, é preciso que o professor a enxergue de certa maneira, através de lentes específicas. Faz-se necessário produzir o “olhar sensível” e a “escuta ativa”.

A criança é incessantemente observada, vigiada e monitorada. Ela é o foco. Tudo o que faz e fala precisa ser registrado, que por sua vez será analisado e interpretado em conversas, debates e discussões entre educadores, professores, pedagogos e, por fim, divulgado, tendo como público as famílias, a comunidade, as crianças e outros profissionais da educação. Ela não para de ser visibilizada, divulgada, publicizada. Cada gesto seu deve ser observado, registrado, revelado, interpretado e exposto.

Já não é mais possível à criança brincar, vestir-se, alimentar-se, dormir, relacionar-se sem que a professora esteja filmando ou fotografando suas ações, escrevendo suas falas, anotando comentários. Hipervisibilidade e maximização da transparência. A documentação pedagógica tira a criança do limbo para fazê-la queimar sob a luminescência do visível.

Toda essa ênfase na visibilidade me remete ao livro “A sobrevivência dos vagalumes”, em que Georges Didi-Huberman aborda a distinção entre *luce* e *lucciola* na língua italiana. Ele parte da “Divina Comédia”, de Dante Alighieri, que trata da grande, gloriosa e celestial luz (*luce*) do Paraíso e das pequenas e fracas luzes (*luciole*) dos pirilampos ou vaga-lumes, que são as almas condenadas a vagar pelas trevas.

Porém, o autor inverte as relações entre *luce* e *luciole* a partir da sua leitura de Pier Paolo Pasolini, que coloca de um lado os grandes projetores de propaganda do fascismo na Itália, “aureolando o ditador fascista com uma luz ofuscante” e, do outro lado, “os resistentes de todos os tipos, ativos ou ‘passivos’, [que] se transformam em vaga-lumes fugidios tentando se fazer tão discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir sinais” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 17).

Os fortes holofotes da documentação pedagógica que se acenderam para tornar visível a criança, ofuscaram os diminutos lampejos que ela propaga. Seria possível captar os sinais que as crianças continuam a emitir sob a forte luminosidade da documentação pedagógica? E que sinais seriam esses? De que forma engendrar devires-imperceptíveis em meio a tanta transparência? Como criar “zonas de opacidade ofensiva” diante desse panóptico? Como ajustar a fotometria para captar os lampejos das crianças? De que maneira transitar entre a subexposição do anonimato e a superexposição da hipervisibilidade?

Talvez o desafio seja evitar cair no ou isto ou aquilo, nos polos e extremidades. Nem luz, nem escuridão. É habitar, ou pelo menos mover-se entre elas, explorar o espectro que existe da opacidade à transparência, da invisibilidade à visibilidade, da subexposição à superexposta. É preciso buscar aqueles pontos cegos onde seja possível utilizar a exposição como algo estratégico.

Diante disso tudo, nos cabe perguntar: como as crianças recusam os discursos, expectativas, modelos, padrões, clichês, representações, imagens e ideias que imperam sobre elas? Como fazem para evitar ou fugir dos holofotes que são direcionados a elas? De que maneiras resistem ou fogem à visibilidade, à transparência e à exposição da documentação pedagógica? É isso que pretendo captar nas páginas a seguir.

Guerra de guerrilha

Quando uma rede disseminada ataca, investe sobre o inimigo como um enxame: inúmeras forças independentes parecem atacar de todas as direções num ponto específico, voltando em seguida a desaparecer no ambiente. De uma perspectiva externa, o ataque em rede é apresentado como um enxame porque parece informe. Como a rede não tem um centro que determine a ordem, aqueles que só são capazes de pensar em termos de modelos tradicionais podem presumir que ela não tem qualquer forma de organização (HARDT e NEGRI, 2005, p. 130).

Fazia muito calor. Vi as bacias perto da torneira, cheias de água. Dentro delas tinha uns patinhos de borracha. Fiquei olhando por um tempo. “Será que eu entro?”. Resolvo ver se está muito gelada. Para isso, coloco a ponta do dedão do pé. Sobe um arrepio. Acho que está boa. Nem muito quente, nem muito fria. Decido entrar. Tiro o shorts e a camiseta. Entro pela ponta do pé. E depois, vou de uma vez. Que delícia! Pulo dentro da bacia. Jogo água para cima. Faço espirrar para todos os lados. Depois, me sento, cantarolo, finjo estar numa banheira, tomando banho de espuma. Miro as gotículas que escorrem pelos dedos das minhas mãos. Olho os raios de sol que silenciosamente atravessam a água e me aquecem, iluminando partes de mim. Vicente se aproxima e mais do que depressa se despe para entrar na água comigo. A gente brinca, ri, conversa. Cospo água, engole, engasga, joga, espirra, esguicha. Flui. A professora se aproxima. Sorrateira. Traz consigo uma câmera fotográfica. E com pés de algodão, chega cada vez mais perto. Tentamos mostrar que não é bem-vinda ali. Só que ela parece ignorar nossos avisos. Então, ultrapassa os limites e invade nosso território. A guerra se inicia. Pegamos nossos patinhos de borracha e disparamos esguichos d’água contra ela. A professora se dá conta que a única alternativa que lhe resta é bater em retirada. E enquanto tenta correr e fugir, outras crianças, que antes estavam dispersas pelo parque, se juntam a nós e insurgem contra ela, que teve de sair às pressas com a roupa toda ensopada. Vitória!!!!

...

Diante da câmera fotográfica, no contexto escolar, as crianças se comportam de diferentes maneiras. A primeira reação que elas esboçam é parar o que estão fazendo e posarem para a foto. Não é difícil o professor querer registrar aquele instante em que a

criança está concentrada na atividade ou brincadeira para documentar e, ao perceber o artefato, ela imediatamente sorri ou faz pose. Conforme se habitua com a presença da máquina fotográfica, as crianças agem, na maioria das vezes, como se não notassem ou fosse algo “natural”. O objeto deixa de ser algo extraordinário e se torna trivial, banal, ainda mais se as crianças são expostas ao registro fotográfico desde a mais tenra idade.

Muitas delas demonstram grande curiosidade pela câmera. Já bem pequenas imitam os gestos do professor, brincando pela sala com blocos de madeira, como se estivessem fotografando umas às outras, fazendo o som do clique com a boca. A partir de certa idade elas começam a pedir para usar a câmera e experimentar o manuseio desse objeto.

Mas existem momentos em que não querem se deixar capturar pela câmera. Provocam. Realizam aquilo que não cabe na documentação pedagógica. Diante das lentes fazem caretas, cara de raiva ou braveza, mostram a língua, viram o rosto ou o cobrem, tampam a lente da câmera com as mãos. Se escondem, saem correndo, fogem, procuram refúgios e esconderijos.

Há também aqueles raros instantes em que as crianças insurgem contra o professor ou professora, como na cena acima. Instante aquele em que um grupo se junta, como que por contágio ou contaminação e trava uma “guerra de guerrilha”. Ele institui que você é o inimigo ou espião e passa a tratá-lo como tal: ora se dissipa, foge, sai da vista do professor, ora guerreia.

Mas, diferente da guerra, que geralmente é normatizada, codificada, em que há frente, retaguarda, batalhas e as tropas obedecem às sequências e ordens do comandante; a guerrilha assemelha-se mais ao ataque de bandos, às lutas sem obedecer às regras, embates sem batalhas. Na guerrilha, não se sabe quem é o inimigo, de onde vem, com qual velocidade, o modo como luta. Ele é imprevisível.

As crianças simplesmente surgem e insurgem contra o adulto, expulsando-o dali. Ele é obrigado a sair do lugar, mudar-se, movimentar-se, deslocar-se. Como que forçado pela força do vento, correnteza do rio ou tempestade. O bando de infantes o impele para longe, expulsando-o de seu território.

Mas o que há de positivo num bando, em princípio, é que cada um trata daquilo que lhe diz respeito ao mesmo tempo que encontra os outros, cada um recolhe a sua parte dos despojos, e um devir é esboçado, um bloco põe-se em movimento, já sem pertencer a ninguém, mas “entre” todos, como um barquinho solto por crianças e perdido, que outros roubam (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 20).

Ao atirar água contra a professora, as crianças estão reivindicando sua liberdade, a possibilidade de ficar em paz, de brincar sem que alguém esteja fotografando, anotando ou filmando. Por mais que essas fotos e vídeos não sejam utilizadas para vigiar ou controlar, mas para afirmar a alegria presente no brincar ou na relação com os elementos naturais, ou quaisquer que sejam os argumentos pedagógicos, tudo o que as crianças desejam é ficar em paz, entre pares, tomando sol, jogando água para cima.

É o protesto contra a hipervisibilidade, pelo direito à privacidade - se é que isso é possível num lugar público como a instituição escolar. Um grito que tenta afugentar os adultos abelhudos. Ou, pode ser que estejam simplesmente brincando e se divertindo com o ato de atirar água na professora, o que por si só já é um ato de transgressão magnífico.

Relatório do Vitor



No intervalo, vi o professor trabalhando em seu computador, quando me aproximei e vi uma foto minha. “Sou eu, professor?” - perguntei. “Sim. Todo ano eu tenho que escrever um relatório sobre cada criança da turma que eu imprimo e entrego para a família de vocês na reunião de pais.”, ele respondeu. “Relatório? É que nem um livro?”. “É... Mais ou menos. É que nem uma história. Eu conto um pouquinho sobre você. Falo das suas amizades, o que gosta de fazer na escola, as brincadeiras favoritas, as atividades que mais gosta, como está a sua escrita. Aí coloco fotos, atividades, as fichas de atividade. Tento contar uma história de como você passa os dias aqui na escola. Vou ler um trechinho para você...”. Ele leu um pedaço do relatório para eu ouvir. Falava sobre mim, minhas amigas, com quem eu brincava. “Ah, entendi. Que legal.”, eu falei. Aí eu voltei para a sala de aula e tive uma ideia: fazer um relatório sobre o professor. Peguei um lápis de escrever e uma folha de papel, sentei-me e comecei a desenhar, tipo uma história em quadrinhos, três embaixo e três em cima, contando o trabalho do professor. Em cima, no primeiro quadrinho, eu o fiz correndo atrás da gente com a máquina fotográfica querendo tirar foto da gente. Aí do lado, ele desenhando com a gente na aula. E depois ele comendo na hora do lanche. Embaixo, ele falando bravo para eu comer os legumes no almoço. Depois um desenho do rosto dele, que nem um retrato, mas com a máquina na frente. E no final, eu o fiz com cara triste na sala da diretora. Aí fui mostrar para o professor. “Olha, professor, também fiz um relatório seu”. Ele ficou surpreso. Conte para ele o que era cada quadrinho. Ele deve ter achado muito engraçado, porque deu muitas risadas. Perguntou se podia guardar o desenho e eu fiz que sim com a cabeça. Acho que ele gostou.

...

Nesse breve encontro entre criança e professor, ambos trocam olhares e impressões de como um vê o outro. A criança acompanha atentamente a leitura de seu relatório, de como ela é vista e representada para o mundo pelo adulto. Em seguida, faz o relatório do professor, por meio do desenho, narrando o trabalho desempenhado pelo docente. A ilustração não parece ter sido realizada como ato de protesto ou reclamação, todavia não deixa de conter traços de crítica e humor, mas também de empatia e afeto.

O desenho traz a hierarquia entre o professor e a criança, e entre a diretora e o professor. Há duas cenas análogas. Em ambas, o quadro é dividido em dois pela mesa ao centro. Do lado esquerdo, com o dedo em riste, fica aquele que exerce uma relação de poder sobre o outro. Do lado direito está a pessoa assujeitada. Na primeira cena, vemos o professor

chamando a atenção da criança para que ela coma o almoço. Na cena seguinte, observamos a diretora brigando com o professor.

Há ainda expressão de alegria nas representações do professor. Ele sorri no quadro em que está desenhando e demonstra entusiasmo durante a hora do lanche. O curioso das duas cenas é que a criança está ausente nelas. Embora não esteja explícito no desenho, quando a criança relatou o que havia feito para o professor, ela explicou que na cena em que ele estava desenhando, as crianças estavam juntas.

E, nos dois quadros restantes, o professor é retratado com a máquina fotográfica, na imagem grande e em destaque ao centro, e no canto superior esquerdo, correndo atrás da criança para fotografá-la, enquanto ela foge. A presença da máquina fotográfica é grande, tanto que o professor é representado com ela no quadro que leva o título do relatório.

Na representação realizada pela criança talvez seja possível afirmar que ela exprime certo desconforto em relação aos momentos de refeição e ao ser fotografada. Pode ser que exista até mesmo certo sentimento de compaixão da criança com o professor ao retratá-lo com a feição entristecida na reunião com a diretora. Não se sabe exatamente quais eram as reais intenções da criança ao produzir esse desenho, se sua ação era mera descrição da realidade ou pura sátira, ou ainda, ambos.

Contudo, não cabe aqui ficarmos especulando sobre seu propósito, nem elaborando interpretações do desenho, o que nos importa são os problemas que ele nos impõe. O gesto daquela criança nos provoca a pensar, ele nos coloca algumas perguntas: “Com que direito os professores falam das e sobre as crianças?”. “Será que temos o direito de falar de alguém?”, “O que nos autoriza a falar do e pelo outro?” Quando se fala de uma pessoa adulta é preciso tomar todo cuidado, pois ela pode querer brigar, revidar ou se defender, seja fisicamente, judicialmente, intelectualmente. Mas ao falarmos sobre as crianças, elas não conseguem fazer o mesmo.

Sabe-se que na maioria das vezes, as crianças pequenas não se organizam em sindicatos, clubes ou agremiações estudantis, não votam e nem elegem representantes. Em seu lugar fala o adulto: pai, mãe, professor, psicólogo, médico, terapeuta, fonoaudiólogo, entre tantos outros. Elas não têm direito à voz. O infante continua sem poder falar, mesmo tendo linguagem.

Na escola, o professor opera como porta-voz da infância, se colocando no lugar de representante dela. Escolhe por ela, dita o que é melhor para a criança. Ele é o adulto, o responsável, o profissional, o especialista, quem sabe e conhece sobre. E sua legitimidade

vem daí. A própria escola, como instituição, outorga ao professor o direito de intervir sobre a criança, de falar sobre ela, de falar dela, de falar no lugar dela.

Mas ao criar o relatório por meio do desenho, a criança afirma que é capaz de falar por si, que também tem algo a dizer sobre o docente e de como vê a escola e seu funcionamento. E, assim, acaba por questionar essa relação de poder, a contestar a prerrogativa que é concedida ao professor de falar sobre ela e outras crianças, a fazer objeção à sua autoridade, a reivindicar seu direito de expressar-se e de não se deixar representar.

A criança resiste à escola, ao professor, às práticas, procedimentos e técnicas de produção de representação, imagens e discursos que operam sobre ela, caricaturizando-as. Paródia. Ao simular o relatório do professor, ela satiriza a documentação, a ação de registrar, o docente, a instituição e a si mesma. A criança debocha, desdenha, ri da representação produzida sobre si representando aquele que a representou. Pois, se o professor fala dela, ela também tem o direito de falar do professor. Princípio de igualdade. Fórmula da reciprocidade. Com bom humor, ela afirma o que acha, o que pensa, o que vê, dismantando os fundamentos institucionais que legitimam os discursos que tentam agarrá-la e nos força a ponderar: “Quem é que pode falar sobre quem?”. Como dizia Gilles Deleuze (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 87), “O humor é traidor, é a traição. O humor é atonal, absolutamente imperceptível, faz fugir alguma coisa. Está sempre no meio, no caminho”.

Liselott Olsson (2017, p. 45) traz outro exemplo de resistência da criança frente à documentação pedagógica engendrada pelas professoras. Ela narra a atividade desenvolvida com um pequeno grupo de crianças, da cidade Estocolmo, interessado pelo ritmo cardíaco. Após correrem ao redor da escola e medir a frequência cardíaca com o estetoscópio elas conversaram e a ilustraram de diferentes maneiras. Em seguida, as professoras se sentaram com os registros que realizaram e, analisaram, discutiram e resolveram levar as ilustrações reduzidas e impressas em uma única folha e, somente parte das conversas que elas consideraram mais relevantes.

As crianças ficaram muito chateadas diante das ilustrações reduzidas e dos trechos da conversa. As professoras tentaram explicar e convidar as crianças para a discussão, mas elas não se mostraram mais interessadas, se afastaram e começaram a rir. “As crianças se recusam a continuar a se conectar com as professoras. Um pequeno gesto micropolítico da parte das crianças subverte a situação macropolítica” (OLSSON, 2017, p.47).

Tanto o relatório do professor elaborado pela menina por meio do desenho, quanto o relato realizado por Liselott Olsson são exemplos de recusa e resistência das crianças frente à

documentação pedagógica, aos registros realizados pelos professores e do direito de falar, escolher e decidir por elas.

Na visão malaguzziana a documentação pedagógica era uma maneira de revelar as ideias das crianças, dar visibilidade às suas aprendizagens, tornar visível seu pensamento por meio das múltiplas linguagens, torná-las protagonistas de suas experiências, fazê-las “falar”, convertê-las em sujeitos. Sua obra é uma grande inspiração para educadores da infância do mundo todo e, durante anos foi uma das principais referências nas escolas nas quais trabalhei. Na perspectiva desse pensamento, falar da criança é dar visibilidade a ela, afirmar uma imagem de criança ativa, criativa, pensante, inteligente.

Apesar de muitas vezes concordar com esse ponto de vista e tirar meu sustento dos cursos, oficinas e palestras que realizo a partir dele, eu também me sinto dividido. Isso porque os autores que leio e me filiei desde a graduação possuem outra óptica: a visibilidade é algo perigoso e arriscado.

Se pensarmos a partir do texto citado acima, de Michel Foucault, as vidas infames dos prisioneiros e condenados na França do século XVIII só adquiriram alguma evidência graças ao seu choque com o poder. Foram as relações de poder que produziram a visibilidade e a enunciabilidade sobre aqueles corpos encarcerados.

Sendo assim, fico pensando que no ato de tornar visível a aprendizagem e o pensamento das crianças, existe algo relacionado com o funcionamento do poder, com a produção de imagens, discursos e práticas sobre elas.

Se antes elas eram invisíveis, agora, por outro lado, não cessam de ser vistas e visibilizadas. Desde seu encontro com o poder, não cessaram mais de falar, pensar, argumentar, produzir hipóteses e ter ideias. As crianças foram transformadas em produtoras de cultura, saberes, imagens, valores, conhecimentos, experiências, tornando-se imenso território a ser explorado e disputado.

Tanto que hoje, existe na cidade de Reggio Emilia o Centro Loris Malaguzzi e a Fundação *Reggio Children*, que recebem milhares de professores, diretores e coordenadores do mundo todo para visitarem as escolas do município italiano, realizarem cursos de formação e adquirirem as publicações com as documentações pedagógicas produzidas pelas professoras e atelieristas, a partir do trabalho realizado com fotos, imagens, ilustrações e falas das crianças.

Embora existam escolas e redes públicas no Brasil que se inspirem no pensamento malaguzziano, o que assistimos hoje é a proliferação de escolas privadas que adotam a abordagem de Reggio Emilia. A minha hipótese é que a visibilidade produzida pela

documentação pedagógica é transformada em estratégia de marketing por essas escolas, o que atrai não só matrículas, mas também professores interessados em cursos de formação e publicações, tornando-se um negócio bem lucrativo na área da Educação.

Como lidar com a crescente hipervisibilidade e superexposição da criança geradas pela documentação pedagógica?

Talvez uma das respostas para essa pergunta seja o trabalho realizado por Fernand Deligny, com crianças autistas. O pedagogo francês dirigiu asilos e internatos durante a Segunda Guerra Mundial e o pós-guerra na França, trabalhando por anos com crianças e adolescentes órfãos, loucos e delinquentes. A partir dos anos 60, ele iniciou uma rede de acolhimento de crianças autistas na região de Cevenas. Uma nova “tentativa”.

“Tentativa” era o nome que o autor empregava para se referir às diversas experiências que empreendeu como educador de crianças “profundamente retardadas e ineducáveis”. Segundo Peter Pál Pelbart

[...] tentativa não é um projeto, não é uma instituição, não é um programa, não é uma doutrina, não é uma utopia [...]. Uma tentativa esquiva as ideologias, os imperativos morais, as normas. Uma tentativa só sobrevive se não fixar um objetivo, mesmo quando inevitavelmente é chamada a realizá-lo (PELBART, 2013, p. 265).

Deligny criou um território comum com os autistas, rompendo radicalmente com as instituições. Ele constituiu uma rede, que não pretendia nem incluir, nem socializar e nem curar, mas evadir, escapar, fugir das práticas e discursos das instituições, dos hospitais psiquiátricos, manicômios, escolas e asilos de seu tempo.

O pedagogo se recusava a falar sobre aqueles com os quais convivia, a ponto de afirmar a impossibilidade de pronunciar-se pelos outros, numa época em que a linguagem tinha forte presença no pensamento, apoiada pela psicanálise lacaniana e o estruturalismo. Nessa realidade ausente de linguagem, o autor se via destituído do direito de dizer algo a respeito deles, sobre eles, por eles. E ao invés de torná-las visíveis, ele tentava a todo custo não subjetivar as crianças, não as sujeitar, mas dar lugar à dessubjetivação.

E, embora Deligny não falasse sobre as elas, ele não deixou de pensar a partir de sua experiência e convivência com crianças autistas. Ele inventou maneiras de acompanhar os trajetos feitos por elas ao longo do dia: o traçar de diferentes linhas sobre folhas de papel transparente. Sob a folha transparente havia outra folha com o mapa físico do terreno. Nela, a equipe de adultos delineava os trajetos das crianças autistas, seus desvios, escapadas e

recorrências, denominados: linhas erráticas ou linhas de errância. E, utilizando diferentes cores, os percursos dos adultos, chamados: trajetos costumeiros.

Mas qual seria a finalidade de esboçar esses mapas, traçar essas linhas, cartografar os trajetos das crianças autistas? Como essa prática se distingue da documentação pedagógica malaguzziana?

A diferença é que Deligny não queria compreender, significar ou interpretar, nem representar um indivíduo ou coletivo, mas apenas acompanhar o percurso de, seguir o fluxo, o curso das coisas “e não se fixar nas supostas intenções, sempre projetadas, pressupostas...” (PELBART, 2013, p. 268).

Ao invés de retratar e representar o indivíduo, o sujeito, a identidade, é necessário afirmar a dimensão do impessoal, da pré-subjetividade, do pré-humano. Algo atravessa, conecta, atrai, faz rede. Deligny afirmava que era preciso “esquivar a armadilha do ‘sujeito’” (PELBART, 2013, p. 271). Ele até mesmo elogiava o fato de mal saber de quem eram aquelas folhas transparentes acumuladas, de que elas poderiam pertencer a qualquer criança.

Contudo, o que me interessa na obra de Fernand Deligny é a mudança de perspectiva que ele opera a partir de seu trabalho com as crianças e adolescentes. Como afirma Krtolica (2010), Deligny inverteu o ponto de vista de pessoas falantes sobre crianças mudas pelo “ponto de vista” de crianças mudas sobre o mundo da linguagem. Ao invés de perguntar o que falta aos autistas para acessar o mundo da linguagem, trata-se de buscar o que nos torna estranhos aos deles.

Sendo assim, não se trata de falar sobre as crianças, mas enxergar o nosso mundo a partir do olhar delas. Não é o adulto que interpreta o mundo da criança, mas a partir da perspectiva da criança ele interroga o mundo adulto. É ver o adulto do ponto de vista da criança, ver a escola a partir do olhar de aluno e não de professor, ver a instituição a partir da resistência e não do poder.

Quando estamos do lado de delinquentes, loucos, estudantes do ensino médio, justiça, escola, manicômio, ficam com uma cara engraçada; bem, da mesma forma, quando estamos do lado do mudo, é a língua que tem uma cara engraçada (DELIGNY Apud KRTOLICA).

Obviamente, guardadas as devidas semelhanças e diferenças, me pergunto se não seria justamente isso que a criança realiza ao desenhar o relatório do professor. Não é uma “delinquente”, infratora da lei, louca ou estudante do Ensino Médio. É uma criança pequena,

da escola de infância, em outro contexto cultural, político, econômico e histórico, mas que não deixa de dar “uma cara engraçada”, ridicularizar, satirizar, parodiar a escola, de fazer o professor de bobo, tirar sarro, torná-lo engraçado, que por sinal, se acaba de rir.

Estar “do lado de”, me lembra o estar “diante de” que Deleuze e Guattari descrevem a partir da obra de Artaud.

Artaud dizia: escrever para os analfabetos – falar para os afásicos, pensar para os acéfalos. Mas o que significa “para”? Não é “com vistas a...”. Nem mesmo “em lugar de...”. É “diante”. É uma questão de devir. O pensador não é acéfalo, afásico ou analfabeto, mas se torna. Torna-se índio, não para de se tornar, talvez “para que” o índio, que é índio, se torne ele mesmo outra coisa e possa escapar de sua agonia. Pensamos e escrevemos para os animais. Tornamo-nos animal, para que o animal também se torne outra coisa. A agonia de um rato ou a execução de um bezerro permanecem presente no pensamento, não por piedade, mas como a zona de troca entre o homem e o animal, em que algo de um passa ao outro. É a relação constitutiva da filosofia com a não-filosofia. O devir é sempre duplo, e é este duplo devir que constitui um povo por vir e a nova terra (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 141).

Não falar para o outro, não falar “para” as crianças, nem com vistas a elas ou no lugar delas, sobre elas. É impossível colocar-se no lugar do outro, sentir o que ele sente ou pensar como ele pensa. Mas “diante de”, do lado de, perante, frente a frente, na presença de outrem, somente deste modo, olhar a escola não a partir do ponto de vista de professor, mas do aluno, ver o adulto do ponto de vista da criança, é que poderemos nos tornar outro.

Ora, pelo contrário, é necessário falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas, Não de todo uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio. Não há juízo na simpatia, mas conveniências entre corpos de todas as naturezas (DELEUZE e PARNER, 2004, p.70).

RESISTÊNCIA DO DESEJO OU DESEJO DE RESISTÊNCIA

Diário de um educador

*Os revolucionários serão crianças ou
não haverá revolucionários.*

Jules Celma

Ao prestar o processo seletivo para ingressar no doutorado e tentar defender meu projeto de pesquisa “Da resistência da infância à infância da resistência”, me foi questionada a originalidade e o ineditismo do trabalho, frente à obra “Diário de um educador”, de Jules Celma (1979). Na época, eu nunca havia ouvido falar no autor e sequer em seu livro. Diante dessa situação tive que improvisar respostas satisfatórias à altura de convencer a banca avaliadora da relevância da minha investigação.

E, assim que saí de lá, tratei de comprar uma cópia do texto e ler. Mal podia imaginar que alguns anos mais tarde eu passaria por cenas semelhantes às aquelas descritas pelo autor e que muitos dos desenhos e imagens presentes no livro seriam demasiadamente parecidas aos das crianças das escolas de infância nas quais atuei.

Celma (1979) narra sua experiência como professor substituto em escolas que hoje, no Brasil, correspondem ao Ensino Fundamental séries iniciais, com crianças entre 6 a 13 anos. Em resumo, o autor permitia que as crianças “fizessem e dissessem tudo o que quisessem”, na tentativa de quebrar com a autoridade do professor e levar o princípio de não-diretividade ao extremo. *Laissez-faire*.

O autor conta que a partir desses procedimentos, as crianças se soltavam mais, subiam em mesas e cadeiras, gritavam, corriam, faziam desenhos com teor erótico, escreviam bilhetes se declarando ao professor, redações que descreviam seus desejos, expressavam seus instintos sexuais em brincadeiras, desenhos e escritas, e, em resumo, eram mais livres.

Na época, influenciado pelo movimento de maio de 68 e seus desdobramentos no pensamento, o autor fazia críticas ácidas à escola, comparava-a com a fábrica, estabelecia paralelos entre as relações de educador-educando com empregador-empregado, senhor-escravo. Dizia que os professores não passavam de burocratas insensíveis e sem cérebro.

Jules possuía forte inspiração marxista e psicanalítica. Interpretou as situações ocorridas com as crianças sob essa perspectiva, concebendo o professor e a escola como repressores dos instintos e impulsos das crianças, a docência como castração e remetendo as cartas, bilhetes, desenhos e conversas com elas aos conceitos de Transferência e o Complexo de Édipo. Por isso, o título do livro “Diário de um educador”.

A obra foi fruto de diversos artigos publicados a partir de sua experiência como professor substituto. Seus textos causaram grande furor na França, sendo intensamente repudiados por professores, pais, sindicatos e associações, que abriram um processo contra o autor, que foi condenado a dois meses de prisão e a pagar multa.

Embora nunca tenha implementado o *laissez-faire* nas escolas de infância nas quais atuei como professor, tal como Jules Celma o fez, depois de quinze anos de experiência, você começa a colecionar cenas em que o desejo das crianças começa a esbarrar nos limites dos códigos, normas e tabus sociais em funcionamento na instituição escolar, ainda mais quando se trata do corpo e da sexualidade.

Obviamente a leitura que faço da realidade a partir da obra de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, é diferente daquela que o autor realizou há mais de quarenta anos, apesar de ser contemporâneo e conterrâneo desses pensadores. Celma concebia o Poder como algo abstrato, negativo, castrador e repressor.

Baseada na humilhação, na repressão, na igualação de todos em seres uniformes, idênticos nos seus desejos artificiais, idênticos nas suas neuroses, idênticos nos seus comportamentos, nas suas reações, a Educação aparece como um dos melhores pilares de nossas sociedades, uma das melhores garantias de poder (CELMA, 1979, p. 14)

Desde Foucault compreendemos que o poder não é abstrato, mas imanente, dinâmico e móvel, existindo em relação a algo. Que ele não é único, mas múltiplo. E que o poder não é apenas negativo, opressor e repressor, mas positivo e produtivo.

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil (FOUCAULT, 1979, p. 148).

Nesse sentido, se a autoridade do professor substituído diminuiu nas cenas descritas pelo autor, isso não quer dizer que o poder deixou de existir, mas sim que outras dinâmicas de poder se configuraram, que passaram a funcionar de maneiras distintas, pois “o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1979, p. 248).

Mesmo na ausência do professor, as relações de poder entre as próprias crianças continuavam a operar. Da mesma maneira que não é preciso diminuir a austeridade ou a autoridade para perceber que o desejo está lá, desde sempre, em funcionamento, não por espontaneidade ou naturalidade, mas porque é incessantemente produzido.

Em “O Anti-Édipo”, Deleuze e Guattari (2010) compreendem que não existe cisão entre o psiquismo e o social, a economia e o desejo, a subjetividade e o político. O desejo já é

produção e a produção já é desejo. O desejo não se inscreve no âmbito do psiquismo individual, de forma estrutural, mas transborda o *socius*, ele derruba as divisórias. Ele não se resume à esfera familiar, ao Papai-Mamãe ou ao mero teatro de fantoches edipiano.

“O desejo deseja o desejo, o desejo deseja a expansão do desejo” (PELBART, 2011). O desejo não é falta, não é carência, e sim excesso, transbordamento, potência, produção de conexões. Ele quer cada vez mais conexões. E a criança é pura conexão.

Então, quando uma menina me fala: “Professor, queria que você fosse meu pai” e me abraça e aperta sua cabeça miúda contra minha barriga. Eu respondo: “Mas, eu não posso ser seu pai. Você já tem um pai”. “É... Eu sei, mas ele vive ocupado trabalhando. E você é tão legal”, isso não quer dizer: quero fazer amor com o professor.

Talvez para os psicanalistas ela queira dizer isso: que tem desejo por mim e quer dormir comigo, que sou seu objeto de transferência e que eu sou o Adulto, o Pai, com quem o incesto e o assassinato podiam ser encarados, tal como entendia Celma (1979, p. 24) das alusões e gestos esboçados pelas meninas em uma das suas substituições. Porém, ela quer dizer outra coisa também.

Não é o professor como objeto que ela deseja, mas o professor como meio. “Um meio é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos” (DELEUZE, 1997, p.73). Para Deleuze (Ibidem, p.74), “o próprio da libido é impregnar a história e a geografia, organizar formações de mundos e constelações de universos, derivar os continentes, povoá-los com raças, tribos e nações”. E pergunta: “Qual ser amado não envolve paisagens, continentes e populações mais ou menos conhecidos, mais ou menos imaginários?” (Ibidem).

Nesse sentido, podemos nos perguntar que agenciamentos, conexões e relações essa criança estabelecerá com esse professor? Mais do que remeter esse episódio ao Papai-Mamãe é compreender que formações de mundo, constelações de universos e afetos são possíveis impregnar nesse agenciamento.

Minha impressão é que Jules Celma tangencia, chega perto de afirmar essa relação imanente entre desejo e política, mas que muitas vezes acaba por recorrer a ferramentas teóricas que não lhe permitiam interpretar a realidade dessa maneira. Além disso, o autor se coloca contra o controle-repressão, mas parece ir ao encontro de outra extremidade, o controle-estimulação, em que as crianças são estimuladas a fazer e a falar. Armadilha perigosa da qual fala Foucault

Vocês têm uma sexualidade, esta sexualidade está ao mesmo tempo frustrada e muda, proibições hipócritas a reprimem.

Então venham a nós, digam e mostrem tudo isto a nós, revelem seus infelizes segredos a nós (FOUCAULT, 1979, p. 232).

Apesar das objeções acima descritas, a obra de Celma possui a potência de desmantelar certa imagem de inocência, pureza e candura das crianças presentes no senso comum. Traz à tona a força revolucionária do desejo. Demonstra como o desejo das crianças se agencia, faz conexões e relações que transbordam à instituição escolar.

E é aqui que meu trabalho se articula com seus textos. Ao me deparar com cenas em que as crianças desejam saber mais sobre seus próprios corpos e os corpos uns dos outros, quando me chegavam cartas e bilhetes com frases de “Eu te amo” e coraçõezinhos, ao ver desenhos que ridicularizavam o professor ou a direção da escola imediatamente me vinha à mente o “Diário de um educador”.

Transbordamento do desejo

O professor sempre deixa a gente pegar o caderno de desenho nos dez ou quinze minutos antes da aula acabar. Eu adoro cachorros. Desenho muitos cachorros. De todo tipo. Eu acho eles tão fofinhos. Eu queria muito ter um, mas meu pai vive dizendo que não dá conta de três crianças em casa e mais um cachorro. Uma vez eu fiz um pet shop cheio de cachorros. E outro dia desenhei eu como veterinária e uma sala cheia de cachorrinhos. Peguei o caderno de desenho e comecei a fazer eu com meus irmãozinhos, meu pai e minha mãe no parque, com vários cachorrinhos. Aí eu vi minha amiga desenhando uma pessoa soltando um pum. Eu perguntei: “Quem é?”. “É o professor”, ela falou baixinho. “Mas... cadê a roupa dele. Ele tá pelado?”, eu perguntei. E a gente começou a rir sem parar. Aí vieram outras crianças querendo saber por que a gente ria tanto. Minha amiga pôs os braços em cima do desenho tentando esconder de todo mundo. Mas aí veio o professor pra saber o que tava acontecendo. E um menino falou: “Ela desenhou você sem roupa e soltando pum, professor”. O professor pediu pra minha amiga deixar ver o desenho. Ele pegou o caderno e ficou olhando sem falar nada durante um tempão. Achei que ele ia rasgar a folha. Mas ele não parecia bravo, também não deu nenhuma risada. Ele devolveu o caderno e falou pra ela que faltava preencher um pedaço do corpo com lápis de cor. “Só isso?” - eu pensei. Achei que ele ia brigar, mas nada. Daí depois, ele chamou minha amiga no canto da sala e falou bem baixinho: “Olha, eu não ligo de você me desenhar assim. Mas não é todo mundo que entende isso ou que não fica chateado. Se você fizer um desenho de outra pessoa, talvez ela

não goste. Então tome cuidado, tá bom?”. E ela balançou a cabeça fazendo que sim. Será que outra professora não teria falado pra ela pegar a borracha e apagar o desenho? Se bem que borracha não apaga lápis de cor... E se mandassem ela arrancar a folha do desenho fora? Ou então mandassem ela falar com a diretora? E se ligassem pra família dela? E se o pai e a mãe da minha amiga pegarem o caderno e virem o desenho do professor pelado? O que será que vão dizer? Será que eles vão entender que era só brincadeira? Eu não acho que ela fez o desenho por mal. A gente gosta do professor, ele é legal. E o desenho nem é parecido com ele, mas tá engraçado, ainda mais que depois, minha amiga colocou mais coisas, ele barrigudo, fazendo xixi e namorando outra professora, com os dois de mãos dadas. Ela me disse que amanhã vai desenhar a diretora segurando um celular. Sabe por que, né? Porque ela vive com ele na mão, fica o dia inteirinho com o celular.

...



Hoje é dia de brinquedo! Queria tanto que esse dia chegasse logo. É que dia de sexta-feira a gente pode levar brinquedo pra escola. Dessa vez, ao invés de levar meus carrinhos hot wheels, peguei uma câmera antiga que meu pai me deu. Ela é velha, mas ainda tira foto. Dá até pra gente ver na telinha. Acho que vai ser muito legal. Vou tirar um monte de fotos com

meus amigos. Mas só pode pegar brinquedo depois das onze horas. Antes é tarefa, lanche, playground. Só depois, pertinho da hora de embora, que a professora deixa brincar com o brinquedo de casa. Assim que cheguei na sala, abri a mochila e peguei a máquina pra professora ver. Ela achou legal. Disse que teve uma parecida anos atrás. Tirei uma foto dela e guardei de novo na mochila. Aí esperei até a hora do brinquedo. Comecei tirando foto dos meus amiguinhos. Eles faziam várias poses, que nem estátua. Tem várias mostrando a língua. As minhas preferidas foram as com caretas. Aí emprestei um pouco para eles brincarem e tirarem fotos da gente. Teve uma foto do Samuel que ele tirou bem pertinho do olho do Guilherme. Ficou engraçado. Aí a gente começou a fazer que nem ele, mas de outras partes da gente: da língua, de dentro da orelha, da boca, do buraco do nariz, do machucado no cotovelo. Enquanto isso, a professora tava escrevendo no caderno dela, como ela faz todo dia. Daí a gente teve a ideia de se esconder debaixo da mesa e tirar fotos de dentro da cueca. Primeiro do pipi, depois do bumbum. Eu tava tirando a foto do bumbum do meu amigo e a professora gritou: “O que tá acontecendo aqui?”. “Nada, professora”. “Me dá aqui essa câmera pra eu ver”. “Nada, professora, não tá acontecendo nada”. “Dá aqui”. “Não, professora, eu vou guardar. Vou guardar na mochila”. “Me dá, senão vou mandar ligar pra sua casa”. Aí eu pensei que se minha ficasse sabendo, ela ficaria muito brava. Aí eu dei. Ela colocou a câmera numa prateleira bem no alto, onde a gente não podia pegar, sentou-se de novo na cadeira dela e falou: “Só vou devolver quando sua mãe vir aqui buscar”. Todo mundo ficou em silêncio. Eu fiquei sentado, olhando pra porta, chorando até minha mãe chegar. Na hora que ela veio me buscar e viu minha cara, já adivinhou tudo. Parece até que leu meus pensamentos. A professora pegou a câmera, entregou na mão dela e falou tudo o que tinha acontecido. Minha mãe só fechou a cara. Não falou nada, só: “Obrigado, professora”. Achei que ia apanhar ali mesmo, da escola até a porta de casa e ainda mais. Mas no caminho de volta pra casa, ela não disse nada. Nem me olhou. Acho que o silêncio às vezes dói mais que uma chinelada.

...

Mais um dia de trabalho como monitora de exposição. Terça-feira é “o” dia. Segunda-feira nenhum museu abre, então hoje lota de excursão de escola. Na sexta-feira vem muita gente de fora, ônibus e mais ônibus das escolas do interior e até de outros estados. Aí depois todo mundo lancha McDonald 's em algum shopping center e volta para a cidade de onde veio. Tem de tudo nas visitas. Os piores são os adolescentes, eles se acham. Não tenho mais paciência esse tipo. Criança pequena é tão fofa, mas também dá trabalho. Se perde da

professora, chora. Daí tem que anunciar. As professoras correm que nem doidas com as crianças atrás de um banheiro. E sempre tem uma que passa mal com o ônibus. Vomita. Aff... aí tem aquelas de seis ou sete anos, que ainda são bonitinhas, mas que começam a ter umas brincadeiras meio bobas, sabe? Uma vizinha minha dizia que nessa idade em que os dentes de leite começam a cair é a fase dos “sem”: sem dente, sem graça, sem filtro, sem noção, sem educação... E é bem por aí. Por exemplo, onde eu trabalho, tem uma na sessão de corpo humano com vários instrumentos e ferramentas de observação que a gente consegue ver através do corpo e dentro dele. Dá pra ampliar, filmar, fotografar. É muito legal. Mas sempre tem aqueles engraçadinhos, que a gente espera que eles façam coisas sem graça com os equipamentos. A gente que já sabe, fica por perto pra evitar. Mas esses dias, não é que uma menininha pegou uma e levou pra dentro da calça? Eu nem acreditei, fiquei passada. Ela deveria ter uns quatro ou cinco anos, sei lá. Primeiro viu os fios de cabelo, as veias dos olhos, as células papilares, daí do nada, sem hesitação, colocou lá. Tentei chegar nela, mas a professora interveio. Vi ela colocando a mão nas costas da menina e falando baixinho: “Olha, fulana, vem aqui que eu preciso conversar com você”. Eu achei que foi bem discreta. Aí escutei: “Eu sei que é muito legal aquela ferramenta, que a gente vê tudo bem grande. Sei que dá curiosidade e vontade de saber mais sobre o nosso próprio corpo, mas tem coisa que a gente não faz em qualquer lugar. A gente não coloca a mão ou objetos nas partes íntimas em público”. “Professora, o que são partes íntimas?”. “É por onde a gente faz xixi e cocô e tem quem limpar com cuidado. A gente procura saber mais sobre elas e como essas partes funcionam quando tá em casa, de preferência no quarto, sozinha e não com algo que todo mundo mexe, põe a mão e na frente dos outros”.

...

Esse é o problema todo: o transbordamento do desejo que quer conectar e agenciar as coisas mais disparatadas e, assim, criar tantas outras inéditas. De que maneira a escola lida com o desejo das crianças? Celma tinha razão ao afirmar que os professores reprimem o desejo das crianças. Muitos deles gritam, humilham, expõem, ironizam, mas como diria Michel Foucault

[...] o interdito, a recusa, a proibição, longe de serem as formas essenciais do poder, são apenas seus limites, as formas frustradas ou extremas. As relações de poder são, antes de tudo, produtivas. (FOUCAULT, 1979, p. 236).

Muitas vezes os professores não sabem o que fazer diante do excesso de desejo das crianças, simplesmente paralisam, ruborizam, perplexos e boquiabertos. Sabem da proibição, que é preciso vigiar e controlar os corpos das crianças, mas ao se depararem com cenas assim, ficam sem chão. Como falar para um pai que sua filha não para de se masturbar na ponta da cadeira até ficar suada e vermelha ou que seu filho não para de apertar e puxar o pênis? De que modo explicar para a família que sua criança tirou fotos íntimas de outras com a câmera trazida de casa? Como dizer à direção da escola que duas meninas se trancaram no banheiro da escola ou que os meninos tentavam introduzir lápis e canetas nos orifícios em sala de aula?

São imagens do cotidiano escolar que acontecem, mas que não ditas, ficam no plano do não dito, do mal-dito e maldito, correndo apenas nas fofocas, mexericos e cochichos. Não constam nas documentações pedagógicas, relatórios oficiais ou avaliações. Nesses casos, chama-se a família para uma conversa a quatro paredes com a direção ou coordenação pedagógica.

O desejo é o limite da escola. A escola não dá conta do transbordamento do desejo das crianças. Mas, será que ela deveria dar conta? Será que o desejo é da conta da escola? Cabe a escola permitir que as crianças experimentem seus desejos? O quanto ela seria capaz de suportar? O desejo da criança é o ponto frágil da escola.

A criança vai ao museu com a escola e quando chega lá se depara com mundos de possibilidades. Explora diferentes meios, experimenta novas ferramentas, pesquisa, até que a investigação vai para o próprio corpo. A monitora da exposição e a professora intervêm. Segundo eterno de constrangimento. A professora chama a criança de canto, se agacha, olha em seus olhos e diz que aquilo se faz em casa, no quarto, de preferência sozinha.

Ao me deparar com cenas assim, a orientação que me era dada pela coordenação pedagógica ou direção das escolas era não tratar o assunto como algo sujo, errado ou pecaminoso, que não era para pedir para “tirar a mão”, mas dizer à criança que ali era um espaço público e que esse tipo de experimentação com o próprio corpo é para ser feito em casa, de preferência sozinha, em seu quarto. E, que isso não se faz com o corpo do outro.

O que a escola faz então com o desejo da criança? Moraliza. Ela o remete à esfera privada, ao “sujo segredinho familiar” e, por consequência, afirma que a escola não é lugar do desejo, mesmo porque ela não vai conseguir cuidar dele e, caso persista, a criança será encaminhada para alguém que possa tratar desses distúrbios, desvios e anormalidades: terapeutas, psicólogos, psicanalistas, psicopedagogos, psiquiatras.

Desejar demais é perigoso. Desejar, criar conexões, relações e agenciamentos só são bem-vindos na escola se forem convertidos em “interesse” e estiverem à serviço da aprendizagem. Desviar o fluxo do desejo para a cognição. “Sublimação”, diriam os psicanalistas.

O menino leva a câmera fotográfica para escola no dia do brinquedo. Tira muitas fotos. Posadas, espontâneas, de perto, de longe, dos espaços, dos brinquedos, dos amigos, do próprio corpo, dos outros corpos. Quando percebe, imediatamente a professora apreende a câmera e apaga as fotos. O que pode conter nessas imagens de tão grave que não podem ser reveladas?

Na cena do desenho, o professor não liga de ser ridicularizado e caricaturizado na representação em que é retratado nu, porque em sua relação com a criança, ele se deixa ser atravessado e contestado por ela. A relação de afeto entre os dois permite o ataque, esse ato de rebeldia e de resistência. Ele diz à criança que não liga por ser representado daquela maneira, mas que talvez outras pessoas não gostassem. E ela entende.

Mas o que a direção vai dizer? O que a família dessa criança vai alegar? Que atitude então o professor deve tomar diante dessa situação? Rasgar a folha? Tomá-la da criança? Pedir que apague o desenho? No fim das contas, a instituição o obriga a dar um fim ao desenho, sem que a criança perceba o sumiço de sua perversa e pueril representação.

As crianças afirmam sua resistência contra a escola por meio da imaginação, quando são capazes de inventar os mundos que quiserem, de escapar dos muros da escola e criar a cena bizarra do professor fazendo xixi e coco de mãos dadas com outra professora. A fotografia registra o olhar delas, o que enxergam, o que veem e observam, os corpos de outras crianças que a escola finge ou não quer ver. Seus corpos lhes pertencem e elas querem experimentá-los, saber o que são, como são, como funcionam e o que podem.

A criança é puro desejo, a criança é pura conexão, a criança é política. Com seu corpo, a criança testa, contesta, protesta, resiste à instituição escolar.

[...] a criança é política desde seu nascimento. A criança é politizada desde seu nascimento, enquanto criança pobre ou rica. Ela é sexuada política. Freud diz: a criança é sexuada, mas ela não é política. Não a torne política. Nós dizemos: ela é sexuada política. Não há sexualidade sem política. Ser sexuado quer dizer viver como rico ou como pobre (DELEUZE, 2018a, p. 238).

Ser professor de crianças pequenas é habitar esse terreno ambíguo e paradoxal, em que, ao mesmo tempo se é cúmplice das crianças e representante da instituição, de suas leis e ordens. Território repleto de dúvidas e incertezas, angustiante, onde em muitos momentos é preciso escolher e decidir até que ponto é possível permitir, provocar e sustentar a invenção, a criação e a experimentação das crianças e até onde se deve reprimir, proibir e constranger. É transitar na zona fronteira entre a polícia e a política.

Até onde vai a liberdade de expressão da criança dentro da instituição escolar? E a do professor? Como não desempenhar apenas a função de abridores ou fechadores de portas, guardas de limiares e conectores ou desconectores de zonas (DELEUZE, 1997a, p.74) e inventar formas subversivas e liberalizantes de estar com as crianças na escola?

De maneira dar suporte à expansão do desejo das crianças e, ao mesmo tempo lidar com os limites, os códigos, as leis, a moral da instituição escolar e daqueles que dela fazem parte e a constituem? Eis o grande desafio da instituição escolar diante do instinto infantil.

DOS GRITOS DE PROTESTOS

Nun-ca!

Há alguns anos assumi uma turma de crianças de cinco e seis anos, digamos, correndo o risco de cair em eufemismos, difícil. Ou intensa, como me diziam meus colegas de trabalho. Eram crianças que confrontavam e enfrentavam os adultos, batiam, gritavam, xingavam, agrediam. “Bichos atentados”, segundo as merendeiras e faxineiras. Muitas vezes tive que segurá-las, contê-las fisicamente para que não me atacassem ou investissem uns contra os outros.

Obviamente eu tinha mais força do que elas e conseguia dominar seus movimentos rapidamente. Quando isso acontecia, muitas delas me diziam: “Me solta” ou “Tire a mão de mim”, “Meu corpo, minhas regras”. Era horrível. Me sentia muito mal por ser obrigado a fazer aquilo, mas era menos pior do que deixar que se batessem. Não podia somente ficar como espectador, pois meus superiores me cobriam alguma atitude, assim como as famílias.

Porém, havia uma fala das crianças que se repetiu por diversas e diversas vezes, que se tornou marcante para mim quando eu tentava me aproximar para conversar nos momentos de intensidade e conflito. Ao chegar perto e procurar estabelecer o diálogo, imediatamente me gritavam: “NUN-CA!”.

Mesmo em momentos em que dava orientações para o grupo, no geral, vez ou outra era possível ouvir “NUN-CA!”. “Pessoal, vamos lavar as mãos para o lanche”, “NUN-CA!”. “Vamos limpar os pés para entrar”, “NUN-CA”. “Precisamos organizar os brinquedos para voltar para a sala de aula”, “NUN-CA!”.

Não era o clássico “não” que comumente ouvimos das crianças, principalmente daquelas bem pequenas, que passam por períodos de negação, em que tudo é “não”. Quando o mais importante para elas é negar, independente do que seja. “Você quer comer?”, “Não”, “Quer ficar com fome?”, “Não”. “Quer ir embora?”, “Não”. “Quer ficar?”, “Não”.

Esse “NUN-CA!” era diferente. Por mais que as palavras “não” e “nunca” sejam sinônimas, assim como “jamais”, e expressem negação, elas são diferentes. “Nunca” é um advérbio de tempo com valor de negação. Significa em tempo algum, nenhuma vez, em hipótese alguma, de jeito nenhum, de modo algum, em nenhuma situação, sob nenhuma circunstância. O “nunca” tem essa dimensão temporal que o “não” não possui.

Toda vez que o “NUN-CA!” ressoava, ele deixava os adultos sem chão, como a fórmula de Bartleby, com a diferença que o personagem de Melville operava resistências passivas e as crianças na escola realizavam “afirmações negativas” - ou seriam “negações afirmativas”? O “NUN-CA!” funcionava de outro modo, pois jamais esperávamos por um enfrentamento tão contundente e assertivo vindo das crianças. Tamanha convicção causava perplexidade. Era desconcertante.

Embora o “NUN-CA!” das crianças provocasse respostas contrárias por parte dos adultos, estando dentro da lei da ação e reação, causa e consequência, também ocasionava uma suspensão do tempo de fração de segundos, colocando como que reticências no meio da discussão. Talvez porque além da negação, o “nunca” carrega consigo a dimensão temporal de algo que não acontecerá. Não é apenas o enfrentamento, a negação, a negatividade, a antítese dialética, mas uma brusca interrupção prolongada do tempo.

“Se as crianças conseguissem que fossem ouvidos seus protestos”

Todo ano eu e minha mãe e meu irmão e minha irmã fazemos biscoitos para entregar pra a minha professora e pra todo mundo da escola no dia dos professores. Todo mundo de adulto, né? Eu ajudo a misturar e a fazer a massa. Eu gosto de amassar, só não gosto quando a massinha gruda na mão, ainda mais quando fica presa embaixo da unha. Minha mãe abre a massa com pau de macarrão e cortamos com as forminhas de lua e estrela. É a minha parte favorita. Essa e desenhar nos biscoitos com açúcar de confeitiro.

Esse ano eu vi no calendário da escola que no mês de outubro o Dia das Crianças são três dias antes do Dia dos Professores. Aí eu pensei: por que temos que dar lembrancinha pra professora no Dia dos Professores se não ganhamos nada dos professores no Dia das Crianças? Não entrava na minha cabeça...

Eu já até decorei a receita do biscoito. Primeiro põe os ingredientes secos na bacia grande cor de laranja. O trigo, o açúcar, uma pitadinha de sal e uma colherzinha de fermento. Depois o leite e a manteiga e gotas de chocolate. Hummmm! Aí mexe bem e amassa. Depois a gente põe pra assar. Aí tem que esperar esfriar, porque se não tomar cuidado pode queimar a mão. Mais tarde a gente coloca dentro do saquinho e amarra com fita colorida. Dá um trabalhão.

Resolvi perguntar pra professora o que a gente ia ganhar no Dia das Crianças e ela ficou muito brava. Nunca tinha visto ela assim. Respondeu que aquilo era um desafio, que não tinha dinheiro para ficar distribuindo lembrancinhas pra todo mundo, que era uma só e as crianças eram muitas.

Mas eu só ficava pensando: Por que só elas ganham presentes? Por que as crianças não ganham nada? Todo ano as professoras vão embora carregando sacolas e sacolas cheias de lembrancinhas. E as crianças? Ah, eu fui ouvindo aquilo, ouvindo, ouvindo e não aguentei. Tava com o choro preso na garganta. Daí dei um grito: "Isso não é justo". "Não é justo!", falei para a professora várias e várias e várias vezes.

Aí outras crianças também começaram a gritar: "É, professora, isso mesmo, não é justo". "A gente também quer presente!", "Só vocês ganham biscoito". Quando vi, as crianças estavam de pé repetindo: "Não é jus-to. Não é jus-to. Não é jus-to". Ela ficou lá, olhando pra gente sem saber o que fazer. A cara dela foi ficando vermelha. Achei que ia explodir. Aí chamou o inspetor de alunos e me mandou pra diretoria. Eu tive que explicar pra coordenadora porque que tinha gritado e ainda pedir desculpas pra professora. Fiquei pensando que eu não devia ter falado assim com ela. Eu gosto da professora.

Minha mãe disse que eu tava certa, mas que eu só não escolhi o melhor jeito. Meu pai falou de escrever uma carta e pedir pra todas as crianças escreverem o nome. Um tal de "abaixo assinado". Pode ser, eu pensei. Mas eu fiquei com tanta raiva que depois dessa, só sei de uma coisa: se eu não receber nada da professora no Dia das Crianças, não farei biscoito algum. Só vai ter biscoito, se eu também ganhar alguma coisa no meu dia.

...

Na conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, intitulada “Os intelectuais e o poder” (DELEUZE, 2006, p. 267), Deleuze afirma que

Se as crianças conseguissem que fossem ouvidos seus protestos em uma Escola Maternal, ou simplesmente suas questões, isso bastaria para ocasionar uma explosão no conjunto do sistema de ensino (DELEUZE, 2006, p. 267).

A questão é: a escola quer mesmo ouvir as questões e protestos das crianças? A levar a sério suas questões? Não apenas o que elas têm a dizer de teorias e hipóteses sobre a natureza, seu funcionamento, os fenômenos físico-químico ou o mundo a seu redor, só para constar nas documentações pedagógicas. Não falo apenas em termos da aprendizagem das crianças, de seu desenvolvimento cognitivo ou emocional, mas daquilo que as estrangulam, que as incomodam, que são intoleráveis para elas.

O que é levar a sério as questões das crianças?

Atualmente, cada vez mais se é falado e comentado sobre “escuta ativa”, “escuta atenta”, “escutar verdadeiramente” ou “escuta infantil” nos cursos de formação docente e reuniões pedagógicas de escolas de infância. Estes conceitos ou técnicas têm o propósito de demarcar a distinção entre os atos de ouvir e escutar.

Embora muitas vezes sejam utilizados como sinônimos em nosso cotidiano, o ouvir, aqui, é compreendido como o processo mecânico referente ao sentido da audição, que vai além do querer, independente da nossa vontade. E o escutar é estar consciente do que está ouvindo; ficar atento para ouvir; dar atenção (HOUAISS, 2001). O que significa que o escutar depende da vontade daquele que escuta, colocando uma intencionalidade no ouvir.

“Escuta ativa”, “escuta atenta”, “escutar verdadeiramente” ou “escuta infantil” são termos intrigantes. É engraçado que escuta atenta ou escuta ativa me parecem soar como pleonasma ou redundância, pois, se escutar é ouvir com atenção, então escuta atenta é escutar com atenção atentamente ou escuta ativa é escutar com atenção ativamente. E o que seria “escutar verdadeiramente” uma criança? Por acaso existiria o escutar falsamente ou escutar erroneamente? Acho que a questão não é a de verdadeiro e falso, mas o que se toma como verdadeiro. Que verdades orientam essa escuta? Que jogos de forças e brigas políticas envolvem essas produções de verdade?

Tantos termos em torno da escuta acendem um alerta. A escuta é um terreno em disputa. Diferentes áreas do conhecimento lutam por ela, indo da Música, passando pela Psicologia, Psicanálise, Ciências Sociais, Antropologia até chegar na Pedagogia. Na

Educação existem aquelas abordagens não-diretivas, ativas, participativas, relacionais, democráticas que buscam deslocar a centralidade da figura do professor para a criança, compreendendo-a como o foco do processo educativo, protagonista, sujeito de direitos e deveres, e, por essas razões, deve ser escutada.

O termo “escuta infantil”, desenvolvido por Adriana Friedmann tem justamente o objetivo de escutar a criança em seu âmago, na sua essência, de nos comunicarmos e interagirmos com ela estabelecendo relações “simétricas”, se colocando no lugar da criança, na “altura” dela.

Escutar crianças tem a ver com postura e mudança de atitude daquele que escuta; tem a ver com compreender que cada criança apresenta um repertório próprio, interesses, necessidades e potenciais únicos. Abrir-se para entender então que, nós adultos, podemos aprender e nos surpreendermos com elas. Precisamos aceitá-las e descobri-las no seu âmago, sem a pretensão de corrigir ou necessariamente ensinar-lhes alguma coisa (PENZANI, 2019).

Todavia, muitas dessas concepções de escuta estão fundamentadas no pressuposto do diálogo, da linguagem e da comunicação, da “simetria”. O problema é que não existe simetria na relação entre adultos e crianças, professores e alunos, como crê Adriana Friedmann, mas sim assimetria. Talvez pudéssemos afirmar que embora muitas crianças protestem, elas nada têm a dizer ou a falar com os adultos, não possuem nada a comunicar, pois não estabelecem diálogos conosco, mas apenas conversações, negociações.

Para Gilles Deleuze (2016, p. 339), a comunicação é a transmissão e a propagação de uma informação. E a informação é um conjunto de palavras de ordem. “Quando lhes informam, estão dizendo aquilo em que vocês supostamente devem acreditar”. A informação é exatamente o sistema de controle, o sistema controlado das palavras de ordem que têm curso em uma dada sociedade (ibidem, p. 340 e 341). Não é à toa que os informes e declarações da polícia são denominados comunicados.

Elas nos comunicam informações, nos dizem aquilo que julgam que somos capazes ou devemos ou temos a obrigação de crer. Ou nem mesmo crer, mas fazer como se acreditássemos. Não nos pedem para crer, mas para nos comportar como se crêssemos. Isso é informação, isso é comunicação [...] (Deleuze, 2016, p. 340).

Na concepção do autor, “a linguagem não é feita para acreditarmos nela, mas para lhe obedecermos”. E nos dá um exemplo ligado à sala de aula

Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando lhes ensina sintaxe, não lhes dá propriamente informações, comunica-lhes injunções, transmite-lhes palavras de ordem, fá-las produzir enunciados corretos, ideias “adequadas”, necessariamente conformes às significações dominantes (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 34).

Deleuze afirma ainda que em países sob ditadura cerrada, em condições particularmente duras e cruéis, existe a contrainformação, mas que ela não é suficiente para fazer nada. A contrainformação só é efetiva quando devém um ato de resistência, só é eficaz quando é ato de resistência. O autor passa então a falar da obra de arte. Para ele, a obra de arte não possui entrelaces com a comunicação, ela não tem nada a fazer com a comunicação, porém, possui sim afinidades fundamentais com o ato de resistência. Só assim ela tem alguma relação com a comunicação e a informação.

Gilles Deleuze cita um conceito de Malraux, que a arte é a única coisa que resiste à morte. “Apenas o ato de resistência resiste à morte, quer sob a forma de uma obra de arte, quer sob a forma de uma luta dos homens”. E afirma que

Nem todo ato de resistência é uma obra de arte, embora, de certa maneira, ela seja um. Nem toda obra de arte é um ato de resistência e, no entanto, de uma certa maneira, ela o é (DELEUZE, 2016, p. 342).

Na perspectiva de Gilles Deleuze, o ato de criação é, de certa maneira, ato de resistência. Criar e inventar é resistir. Resistir é criar. O filósofo então finaliza a conferência com uma citação de Paul Klee: “Quer saber, o povo está faltando”. O povo está e não está faltando ao mesmo tempo. Ele explica que essa afinidade entre a obra de arte e um povo que ainda não existe não é e nunca será clara. A obra de arte faz apelo a um povo que ainda não existe, povo que falta, povo porvir (Ibidem, p. 343). Tal expressão se assemelha ao título de uma das maiores obras de Friedrich Nietzsche, “Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém”.

Nesse sentido, podemos concluir que a obra de arte só tem relação com a comunicação quando se efetua como ato de resistência, operando uma contrainformação, provocando gagueiras na fala, distúrbios, ruídos, desestabilizações nas conversas e diálogos.

Da mesma maneira, os gritos de protestos das crianças nada tem a dizer ou a comunicar, não tem a ver com comunicação, mas são atos de resistência. O “NUN-CA!” das crianças interrompe a comunicação assimétrica com os adultos, coloca em suspenso as palavras de ordem. Assim como a frase: “Não é justo!” contesta a autoridade da professora e questiona o valor de justiça praticado entre o adulto e a criança. São conversações, negociações, parolar.

Mas as questões das crianças vão ainda mais além. Elas se relacionam com o ato de criação, na medida em que estão situadas em um mundo ainda a ser inventado e que inventam um mundo, são o outro do mundo.

Liselott Olsson escreveu um artigo que toma como ponto de partida a fala de Gilles Deleuze em “Os intelectuais e o poder” a respeito dos protestos e questões das crianças, intitulado: *Taking Children’s Questions Seriously: the need for creative thought* [Levando a sério as perguntas das crianças: a necessidade do pensamento criativo – tradução livre]. A autora começa falando de um livro produzido no sul de Estocolmo sobre o projeto “ar” desenvolvido com crianças de uma pré-escola local. Ele relata processos de aprendizagem, experimentações, invenções e, a importância de levar a sério as questões das crianças.

As the book shows, children’s questions are always much larger, much more playful and at the same time much more serious than we imagine. As are their ambitions to learn. ‘I want to learn how to fly, how do we make a person able to fly?’ says a child at the beginning of the project on air. When this question comes from a child’s mouth it might be considered delightful, cute, funny and full of fantasy, and at the same time, unreasonable, unrealistic, even absurd. But in the light of the history of human inventions we can see that this question – before anyone had flown – was taken seriously. If this question had not been taken seriously, and this actually needs to be pointed out, we might have found ourselves today totally incapable of flying. ‘Before anyone had flown’ – it is in this dimension of knowledge and learning that children seem to find themselves, in that which is yet not known, in that which it is possible to invent. Far away from already formulated questions with given and corresponding answers. Far away from already constructed problems with given and corresponding solutions (OLSSON, 2013).

Na passagem acima, Liselott afirma que as questões das crianças são sempre maiores, mais divertidas e mais sérias do que imaginamos. Muitas vezes tomamos as perguntas das crianças como fofas, engraçadas, fantasiosas, irrealis ou absurdas. Mas a questão que uma

delas propõe: “como fazemos uma pessoa ser capaz de voar?” é esplêndida. Isso porque, se pararmos para pensar, existiu uma pessoa ou mais de uma pessoa na história da humanidade que também a fez e tentou respondê-la. Se ela não tivesse sido feita e levada a sério, hoje não seríamos capazes de voar.

A autora prossegue, afirmando que a pergunta das crianças se encontra na dimensão daquilo que ainda não é conhecido, naquilo que é possível inventar, numa dimensão anterior às perguntas e respostas já formuladas, dos problemas já construídos e resolvidos, com soluções dadas e correspondentes. As crianças habitam o desconhecido, transitam entre o saber e o não saber. Tudo é novo, é estreia, inauguração, primeira vez. O “ainda não é” rasga o firmamento, alarga os horizontes. Essa expressão carrega consigo a possibilidade de algo, um possível. Nada está dado, tudo está em aberto. Tudo está para ser criado e inventado.

Será que é disso que se trata o povo que falta de Paul Klee?

Nessa perspectiva, levamos a sério os gritos de protestos e questões das crianças, é acompanhar seus atos e gestos de criação, invenção e de resistência. Por isso, Deleuze afirma que isso seria suficiente para explodir todo o sistema de ensino. Não é que a escola seria reformulada a partir das queixas das crianças, como se faz nas escolas democráticas, mas é inventar outra escola. Não é a reforma da escola, mas a invenção de uma escola outra.

Não é a demolição ou explosão da escola, nem sua reforma. Mas trata-se de reinventá-la, fazê-la nascer de novo, produzir uma nova gênese. Não por inteiro, nem totalmente. De certa forma, a escola que se deseja inventar com as crianças, a partir de seus gritos de protesto, talvez já exista, aqui e ali, dispersa no espaço e tempo, tal como a cidade perfeita que Marco Polo esboça ao Grande Khan na obra “Cidades Invisíveis”, de Ítalo Calvino. É o que fazemos todos os dias, em maior ou menor grau, nas escolas em que atuamos, algumas com mais, outras com menos abertura à experimentação.

Se as crianças protestam, questionam, gritam, esperneiam, estrebucham, não param de dizer o que pensam, o que estão fazendo e de expressar seus desejos, levar a sério suas questões é produzir um devir outro do mundo, esposar o movimento de vir a ser com elas. Como Anete Abramowicz disse certa vez em uma de suas aulas, “A infância é uma espécie de outro do mundo”. Levar a sério as questões das crianças é levar a sério o processo de diferenciação, de devir, de alteridade e de outramento do mundo.

Segredar

As crianças não se organizam em sindicatos, partidos ou associações infantis, mas isso não quer dizer que não constituam grupos, se agenciem, se aglutinem, se reúnam em

bandos, matilhas, comunas, grupelhos, sociedades secretas que testam, contestam, protestam. Resistem, insurgem, se rebelam, desertam.

Mas como elas fazem isso? Não é difícil encontrar as crianças em complôs, confabulando, cochichando, sussurrando, falando ao pé do ouvido, segredando umas com as outras, planejando insurreições nos pátios, quintais, quadras, jardins e mesmo em sala de aula, com bilhetinhos, recados, códigos secretos, gestos ou sinais.

Parecia até que a gente tinha combinado, mas não foi. Cada um pegou alguma coisa para tocar e se sentou num pneu. Apanhei um graveto ali na grama, subi num toco e fiz o papel de maestrina. Balançava as mãos de um lado pro outro. Quando apontava com a varinha era pra tocar. Quando eu apontava de novo e fazia sinal pra parar com a outra mão, era pra parar de tocar. Aí eu falava: “Todo mundo”. E todo mundo tocava. Depois eu chamava pelo nome. Uma por uma. Fizemos uma grande orquestra. Contei treze crianças. Mas aí vieram os adultos. Queriam assistir à apresentação. Respondi que ainda não estava pronto. Eles nem se mexeram. “Não pronto ainda. A gente tá ensaiando”, respondi. E nada. A gente só queria brincar. Daí eu tive uma ideia. Fui de criança em criança, no ouvido de cada uma e falei bem baixinho, que era para aqueles abelhudos não ouvirem, pra gente mudar de lugar. Todo mundo se levantou e foi pra bem longe. Mas aquele bando de bisbilhoteiro não deixou a gente em paz. Será que não tinham entendido que não eram bem-vindos? Por que os adultos têm que querer controlar tudo o que as crianças fazem? Será que não se pode ter um pouquinho de sossego? Um tempinho sem nenhum adulto falando pra gente o que fazer? Aquilo me deu muita raiva. Mas eu sabia que não ia adiantar ficar brava. Não ia conseguir brigar com eles. Resolvi tentar mais uma vez. De novo, fui em cada criança e cochichei para mudarmos desta vez. Só que desta vez eu tinha uma arma secreta. Falei pra gente ir pro nosso esconderijo, no meio da parreira de maracujá, onde nenhum adulto poderia nos seguir. Onde aqueles olhos curiosos não conseguiriam nos enxergar. E quando todo mundo fez fila e entrou no nosso esconderijo, olhei bem para aquela gente graúda, dei um sorrisinho, fiz tchau e sumi. Havia me livrado deles.

...

Para Deleuze e Guattari (1997a, p.81) o segredo está numa relação com a percepção e o imperceptível. Ele pertence aos conteúdos que são grandes demais para sua forma ou têm formas que são recobertas, duplicadas, substituídas por uma caixa ou envoltório para suprimir

as relações formais. Funciona como máquina binária: segredo e divulgação, segredo e profanação.

A percepção do segredo é o contrário a ele, mas ela faz parte dele (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p. 82). Por isso, a própria percepção do segredo só pode ser secreta: o voyeur, o espião, o dedo-duro são tão secretos quanto aquilo que querem descobrir. E aquele que protege o segredo também remete a uma percepção, pois tem que detectar aqueles que querem descobrir o segredo: contraespionagem (Ibidem). Muitas pessoas giram em torno do segredo.

O segredo tem um modo de se impor e se espalhar que é secreto. O segredo secreta. “O segredo como secreção”. A forma que envolve o conteúdo do segredo, sua caixa ou envoltório, transpira, “algo será percebido através da caixa ou na caixa entreaberta” (Ibidem).

Deleuze e Guattari afirmam que “o segredo de criança combina maravilhosamente bem esses elementos”. E vemos eles em pleno funcionamento na cena acima, o segredo como conteúdo numa caixa disfarçada, a propagação secreta do segredo, a percepção do segredo.

Há outro episódio que testemunhei como professor em que o segredo está presente: as crianças criaram um plano de fuga, esboçaram o mapa, as etapas, o passo a passo da escapada. Mas, o professor percebeu algo, ele se dirigiu até o pequeno grupo, perguntou o que estava acontecendo, quase descobriu o que se passava, mas ainda não descobriu a estratégia. Até que no dia seguinte, ele perguntou para uma delas que, acidentalmente, acabou por entregar todo o esquema, o que fez com que as outras ficassem extremamente irritadas.

Neste outro exemplo citado, um pequeno grupo de crianças se tornou uma sociedade secreta. O plano de fuga, grande demais, se transformou no segredo. O professor era o espião. E a criança que desenhou o mapa agiu como contraespiã. O segredo se espalhou, transpirou da caixa. O espião percebi o segredo. Uma criança entregou o plano. O esquema falhou e foi “por água abaixo”. A pequena sociedade secreta então se desfez.



Na tarde de ontem, um professor e mais seis crianças de uma escola de Educação Infantil, localizada na capital paulista, foram barrados no Aeroporto de Congonhas ao tentarem embarcar em um avião com destino a Salvador.

Segundo a polícia, as próprias crianças disseram que foram elas, sozinhas, que elaboraram e arquitetaram o plano, sem a ajuda de qualquer adulto.

O delegado que chefia a investigação do caso afirmou que o “plano de fuga” contava até mesmo com uma espécie de mapa que mostrava a estratégia etapa por etapa. “Cada fase do plano é conectada por uma espécie de linha. O esquema começa com um desenho da escola. Na sequência há a representação de uma vestimenta, que simboliza o casaco do porteiro utilizado pelas crianças na execução da fuga. Depois, vê-se o desenho de crianças a caminho de um carro, que está interligado à imagem que retrata uma praia. Por fim, há um avião ligado a uma casa, que pode ser interpretado como o retorno”.

As crianças, de apenas cinco anos, ludibriaram o porteiro, ao dizer-lhe que o professor estava solicitando sua ajuda para carregar algo muito pesado. Com a portaria livre, elas puderam pegar os pertences do funcionário, se disfarçar e, assim, passarem despercebidas pelo portão principal sem levantar qualquer suspeita. Já do lado de fora, as crianças aguardaram pelo horário de almoço nas imediações da escola, quando avistaram o

professor e o convenceram a conseguir um transporte que as levasse até o Aeroporto de Congonhas, onde foram detidos pela Polícia Federal.

De acordo com o depoimento das crianças, a intenção era desembarcar em terras soteropolitanas para ir à praia, tomar um sorvete e depois, retornar para a casa.

Ao ser interrogado sobre sua ligação com o caso, o professor declarou que não havia cometido nenhum ato ilegal e que só estava cumprindo com seu papel de docente. “Eu só estava dando sustentação às ideias das crianças. Fui totalmente coerente com minha prática docente e as teorias que a fundamentam”.

O professor ainda afirmou que foram as crianças que idealizaram e executaram todo o plano e, que sua única participação foi ouvir a estratégia traçada por elas e perguntar: “Me levam junto com vocês?”.

O episódio gerou polêmica entre as famílias das crianças que frequentam a escola, que cobram um posicionamento da direção da instituição, que até agora não se pronunciou oficialmente. O caso viralizou e ganhou repercussão nas mídias sociais, dividindo opiniões de professores de todos os níveis da Educação, especialistas, pais, mães, celebridades e influencers digitais.

Após prestar depoimento, o docente seguiu da delegacia para sua residência escoltado por viaturas da Polícia Militar. O advogado afirmou à redação que o professor alega inocência. A investigação ainda pretende apurar o grau de envolvimento do docente.

...

O segredo foi inventado pela sociedade, é uma noção social ou sociológica. Todo segredo é um agenciamento coletivo [...]. O segredo tem sua origem na máquina de guerra, é ela que traz o segredo, com seus devires-mulheres, devires-crianças, devires, animais. Uma sociedade secreta sempre age na sociedade como máquina de guerra (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p. 83).

“Máquina de guerra” é um conceito presente na obra Mil Platôs, de Deleuze e Guattari, principalmente naquele dedicado ao tratado de nomadologia. Eles contrapõem a máquina de guerra ao aparelho de Estado e afirmam que ela é “irredutível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania e anterior ao seu direito”. Ela é de outra espécie, de outra natureza, de outra origem que o aparelho de Estado (DELEUZE e GUATTARI, 1997b, p. 12 e 13).

O Estado por si só não tem máquina de guerra, ela é apropriada, capturada, agarrada sob forma de instituição militar. O Estado adquire um exército, mas pressupõe uma integração jurídica da guerra e a organização de uma função militar (Ibidem). Por isso, a disciplina não é uma característica pertencente à máquina de guerra, mas sim dos exércitos quando o Estado se apodera deles. A máquina de guerra responde a outras regras, que “animam uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia, uma chantagem perpétua de abandono e traição, um sentido de honra muito suscetível” (Ibidem, p. 21).

A máquina de guerra possui uma relação com o fora, a exterioridade, os nômades, os vagabundos, os bandos. Eles são grupos do tipo rizomático, em oposição ao arborescente, que se concentra em órgãos do poder (Ibidem, p.21).

Segundo os autores, a máquina de guerra

Seria antes como multiplicidade pura e sem medida, a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose. Desata o liame assim como trai o pacto. Faz valer um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho (Ibidem).

Multiplicidade, nomadismo, desmedida, efemeridade, metamorfose, indisciplina. Características pertencentes à máquina de guerra, mas que poderiam ser atribuídos, sem dúvidas, às crianças.

Anete Abramowicz, em “A menina repetente” (1995), afirma que as meninas que ela acompanhou durante sua pesquisa se constituíam como “máquinas de guerra” dentro da escola, rindo, debochando, burlando a hierarquia, estabelecendo outras relações, confrontando, fugindo, desertando, errando.

As histórias são inúmeras (de confronto, de fuga, de risos, de brincadeiras, de ironia e de erros) que aconteciam num tempo movidas pelas ocasiões e acasos, e na velocidade de um instante. Que enquanto cenas se desfaziam. Quando eu percebia um gesto ele já não estava mais ali e não era mais nada. As meninas em suas práticas descodificantes, embaralhando todos os códigos, se constituíam em uma máquina de guerra (Ibidem).

Na obra “Infantis”, René Schérer também estabelece relações entre a criança e a máquina de guerra. Ele diz que “a criança está em posição permanente de resistência, de

defesa contra o mundo adulto” (2009, p. 206). Ao explorar o meio, traçar trajetos, mapas e percursos e elaborar estratégias, ela cria linhas de fuga, escapadas. Um distanciamento que lhe permita forjar as armas para a luta. Máquina de guerra contra os adultos.

As crianças são esses seres “inexpugnáveis”, nômades, múltiplos, metamorfos, imprevisíveis, insubmissos, desobedientes, indisciplinados. Usando outros termos mais próximos da nossa cultura, talvez possamos dizer: sapecas, peraltas, moleques, travessos, bagunceiros, endiabrados, levados, arteiros. Seres infernais, que nos tiram do sério, do prumo, do eixo, nos fazem ficar nervosos, chorosos, enraivecidos com seus segredos, manhas e artimanhas.

Com seus sussurros, cochichos e murmúrios as crianças constituem bandos, maltas, matilhas, sociedades secretas, máquinas de guerra que embaralham as cartas e peças do jogo, mudam o tabuleiro, descodificam, burlam e sabotam o funcionamento da escola, traçam linhas de fuga, fogem, desertam e escapam ao aparelho de captura escolar.

Na cena acima, ao traçarem um plano de fuga da escola, as crianças realizaram um agenciamento coletivo, um segredo, e formaram uma sociedade secreta que operava como “máquina de guerra” dentro e contra a instituição escolar, embaralhando as regras, os códigos, as leis, colocando em xeque as hierarquias, operando descodificações.

RESISTIR EM TEMPOS PANDÊMICOS⁷

A escritura não tem outro objetivo: o vento

Gilles Deleuze

The answer, my friend, is blowin' in the wind

The answer is blowin' in the wind

Bob Dylan

Gritando a plenos pulmões

As crianças bradavam na janela. Aos quatro ventos, elas vociferavam contra o vírus. Com todas as suas forças, tentavam mandá-lo desaparecer: “Xô, coronavírus!”, “Vai embora”. Passaram horas assim, esbravejando num esforço incomensurável para que tal

⁷ Texto publicado originalmente na Revista Alegrar nº 26 Jul/Dez 2020, sob o título: “Máquinas de fazer vento”: coronavírus, pandemia e isolamento social a partir de uma perspectiva da infância.

desejo fosse atendido. Como num grito de protesto, um panelaço, um manifesto, um desabafo, mandavam o vírus para longe, bem longe, o mais longe que conheciam em sua tenra idade: a China. Mal sabiam elas que era de lá que o coronavírus vinha.

Já os gritos de protesto nasceram a partir de uma brincadeira entre a menina e seus dois irmãos menores. As crianças jogavam os brinquedos através de uma janela do apartamento que dava para a sacada. Elas queriam acertar o vírus. Mas logo corriam para resgatar os brinquedos, a fim de evitar que os objetos de divertimento fossem infectados por ele. Foi aí que começaram os bramidos. Só cessaram quando a mãe interveio. Disse-lhes que os vizinhos ficariam com dores de cabeça por causa de tanto barulho.

Ainda assim, por vezes, nos momentos de maior irritação e angústia, a menina se lançava para a sacada e gritava, tentando varrer de sua existência o coronavírus. Ao tomar conhecimento, por meio da mãe, de tais episódios, quis conversar com a menina para saber mais a respeito. Então ela me disse: - A gente gritou para o coronavírus ir embora, porque acha que ele pode escutar. - E funcionou? - perguntei. - Ainda não. Mas vai funcionar, porque a gente acredita.

Para a menina e seus irmãos, após meses de isolamento social, além do olhar que percorre a paisagem cinzenta da metrópole através da janela, talvez a única coisa que pudesse sair de casa fosse a voz. Voz aguda e estridente que rasga o insólito silêncio da capital paulista contra o vírus infinitesimal. Onda sonora que navega entre os prédios apertados da classe média alta da zona sul paulistana. Vibração imanente de um corpo que clama por um pouco de possível na reclusão do lar.

Porém, no caso dos pobres, ao contrário, eles nunca puderam ficar em casa. Durante o período de quarentena, ao invés da clausura do apartamento, do confinamento domiciliar, essas crianças estiveram do lado de fora, nas calçadas, nas ruas, sob o sol e a chuva, ao léu, ao vento. “Sem lenço, sem documento”.

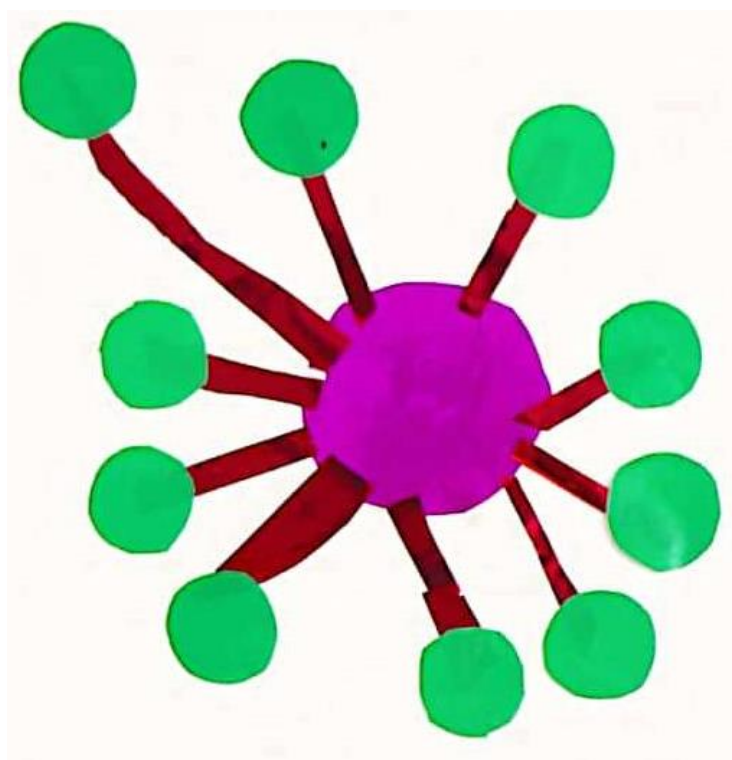
Passaram meses expostas ao vírus e não só a ele. Sem ninguém para ouvir seus gritos, seus berros, suas súplicas - diariamente abafados pelo som alto do vizinho, pela violência, pelo tráfico, pelas drogas, pelo álcool, pela polícia, pelo descaso dos governantes e do Estado -, as crianças pobres, negras, ameríndias, periféricas, ribeirinhas, quilombolas, foram e são novamente silenciadas e invisibilizadas. Vitimizadas.

De um lado, crianças engaioladas, presas em seus esquifes de vidro avarandados, silenciadas para não perturbar o sossego dos vizinhos. De outro, abandono e esquecimento, crianças entregues à sua própria sorte, tão cedo lançadas ao mundo e expostas às intempéries.

Será que diante disso tudo ainda somos capazes de acreditar que nossos brados serão ouvidos, que nossos pedidos de socorro serão atendidos. Mas por quem? Quando? Onde? Que nó na garganta nos impede de gritar como aqueles três infantes no apartamento? Estamos tão desacreditados, em tamanha descrença. Se bem que o capitalismo vive e se alimenta da crença, do credo, do crédito, a outra face da dívida.

Seria possível então fazer vibrar outra tonalidade afetiva em nosso tempo, que não aquela do esgotamento, que não a do assombro? (PELBART, 2016; 2019) Fazer vibrar uma onda sonora, um grito, capaz de rasgar o firmamento e descortinar o horizonte?

Um monte de vida guardada



Dia desses, duas crianças tiveram a ideia de fazer o coronavírus, colando retalhos de papel. Chamei uma delas e mais algumas outras para conversarmos, com o propósito de eu tentar entender a perspectiva delas de como o vírus funcionava.

Aquela que fez a colagem me explicou: “Ele quase não tem vida, então por isso que ele gosta ficar nas pessoas, pra pegar mais vida”. Em seguida, outra criança afirmou: “Ele pode entrar na gente e a gente ficar mal. Aí ele pega um pouco de vida pra sobreviver mais”. A primeira complementou: “A mini coisinha que dá vida para ele. Aí ele funciona. Quando ele entra no corpo das pessoas, ele ganha mais desses pontinhos, então ele vai crescendo e produzindo vários outros vírus”.

É curioso que as crianças estavam falando de vírus e, especificamente do coronavírus, como elas o entendem. E o ponto de vista delas é muito diferente do discurso que estamos acostumados a ouvir de imunologistas e infectologistas. Não é uma perspectiva bélica, pautada na guerra, em que os microrganismos são compreendidos como intrusos em nossos corpos e que precisam ser combatidos pelo nosso sistema imunológico, que libera células de defesa, os guardiões e soldados que combatem os vírus e bactérias estranhos a ele.

Não. Embora algumas reproduzam os discursos que escutam do mundo adulto, a concepção das crianças, com as quais conversei na época, era diferente. Os vírus são pequenos seres, minúsculos e transparentes, que quase não tem vida e que entram em uma outra vida para sobreviver. E assim que conseguem, passam a crescer e a produzir outros. É uma conexão, um agenciamento, uma relação entre diferentes seres, uma questão de vida e sobrevivência, de afetos, afetar e ser afetado. Uma concepção da Imunologia muito mais próxima de Spinoza ou de Nietzsche, se pensarmos em termos relação de forças, encontros, afecção, composição, mistura de corpos.

Nessa mesma conversa uma delas me disse que o coronavírus gostava de velhinhos, das pessoas mais velhas, aquelas de bengala, bisavôs e bisavós. Perguntei por qual razão. E outra delas explicou: “Os mais velhos tem um monte de vida guardada. Por toda vida que eles passaram. Quando era bebê, quando era criança, quando foi adolescente, quando foi adulto, quando foi jovem e quando foi velhinho. O vírus acha que toda aquela vida guardada pode ser para ele”.

Me chamou a atenção essa ideia de que quanto mais velho, mais vida a pessoa tem. É possível compreender essa afirmação como acúmulo de experiência e sabedoria, pelo fato de alguém ter passado por diversas etapas da vida. Porém, geralmente associamos velhice à decrepitude, enfermidade, doença ou fraqueza. Tomando as pessoas mais velhas como aquelas que estão mais próximas da morte.

E o inverso também se aplica. Compreendemos que quanto mais jovem é uma pessoa, mais cheia de vida ela é, pois há ainda muito tempo pela frente, além do vigor de seu corpo, a capacidade de regeneração, recuperação e reconstituição. Se bem que, a criança e o bebê muitas vezes são vistos como seres muito frágeis, em que a vida está sempre em perigo, como as mais velhas. Há uma fragilidade comum entre velhos e crianças, um risco de morte eminente.

Porém, na fala das crianças existe uma certa positividade da figura das pessoas mais velhas. Embora andem de bengala, elas possuem uma vida guardada, como um reservatório, um estoque de vida. Há um excesso, um transbordamento, uma abundância de vida. Todavia,

essa vida ao entrar em relação, ao estabelecer determinadas conexões, constituir certos encontros, pode adoecer. Como uma delas me afirmou:

“Olha, eu fiz aqui uma velhinha com uma bengala. Mas ela está caminhando aqui no jardim. Daí, ela estava sem máscara, tinha um monte de pessoa lá. Ela estava na rua. Tinha um monte de pessoa e ela estava sem máscara. Aí, ela passou perto demais de uma pessoa, aí deu uma cotovelada e o vírus entrou aqui. E esse vírus aqui foi criando outros vírus”.

Essa fala, pertencente a uma menina de cinco anos, me faz lembrar o exemplo relatado por Gilles Deleuze (2019) sobre o encontro entre um corpo e o arsênico, quando o autor trata da virtude da natureza da relação de dois corpos, da maneira que um dos corpos se compõe com a relação do outro corpo. Do ponto de vista do nosso corpo, o arsênico é veneno, pois ele nos força a uma relação diferente daquela que me caracteriza. Mas da perspectiva do arsênico o encontro com o meu corpo é bom, ele experimenta uma paixão alegre, pois se nutre do meu corpo (DELEUZE, 2019, p. 58).

Da mesma maneira, o monte de vida guardada pertencente aos velinhos é forçado a entrar em outra relação no encontro com o vírus e se decompõe. É que a velhinha se expôs demais, aproximou-se em demasia de outra pessoa sem a proteção da máscara.

Obviamente a criança fala do encontro com o vírus, mas com uma singela simplicidade ela trata de questões e conceitos tão difíceis: afetos, afecções, potência, graus e variação de potência, composição e decomposição (DELEUZE, 2019). Toda uma teoria dos afetos spinozista, uma Ética.

É o vírus que decompõe a vida guardada, mas também poderia ser tantos outros encontros, o arsênico deleuziano, um filme, um livro, uma pessoa, ou um afeto que nos entristece, nos passa uma rasteira, nos dá uma “cotovelada” quando estamos na rua sem máscara, sem proteção, distraídos às causas, aos afetos tristes, que nos adoecem.

Da máquina de fazer vento

Em uma das inúmeras chamadas de vídeo e encontros virtuais que realizei com as crianças para as quais leciono durante o isolamento social imposto pela pandemia, uma menina me contou sobre algo que havia inventado: uma máquina de fazer vento. Pensei comigo mesmo que já havia algo assim - o ventilador. Mas antes que eu fizesse qualquer objeção, ela me explicou que tal invenção era para mandar o coronavírus embora. Embora para bem longe, para a casa da feiticeira, que era maldosa. Bastava apertar o botão verde para ligar e soprar vento para todo lado. Para que soprasse até a casa da bruxa, em Saturno.

Uma máquina de fazer vento. Talvez seja isso que estejamos necessitando em nosso imaginário político. Seria possível inventá-la? Como ela funcionaria? Que peças seriam necessárias? De que maneira as dispor?

Confesso que às vezes gostaria de ter uma máquina dessas, que com um simples botão fosse possível expulsar do mundo o racismo, a pobreza, a fome, a miséria, o machismo, a homofobia, a xenofobia, o capitalismo, o fascismo, o lixo, as queimadas. Os fascismos, no plural. Mas isso não faria de mim também um fascista? E se eu também fosse varrido pelo vento junto com os fascismos que me atravessam? Restaria algo ou alguém no mundo que não fosse tragado pelo vórtice vertiginoso dessa máquina?

Faz-se então necessário colocar o funcionamento desse maquinário em outros termos. Uma máquina de fazer vento que não apenas fosse capaz de varrer tudo do mapa com seus furacões, tornados, ventanias, revoadas e redemoinhos, mas que pudesse arejar o pensamento, oxigenar os sonhos, ventilar a imaginação, aventar a alma, que, em suma, insuflasse em nós um sopro de vida.

Mas como produzi-la?

Não se sabe. Não há como saber de antemão. Não há receita ou manual para tal tarefa. É preciso inventá-la, cada um a seu modo, do seu jeito, à sua maneira, como se faz uma vida, como se cria um corpo. “Corpo sem órgãos” (DELEUZE e GUATTARI, 2010).

Tento engendrar minha própria maquinaria na relação que estabeleço com as crianças, como professor de infância. Às vezes falha, dá defeito, emperra. Passa por montagens, desmontagens, remontagens. Trocam-se as peças, as engrenagens, os agenciamentos. Máquina em constante manutenção. Revisão permanente. E, agora que as escolas de São Paulo estão gradualmente retomando suas atividades, posso finalmente (re)encontrar(me) com as crianças em meu exercício docente e apertar o botão verde para tentar fazer ventar, sair da asfixia, tomar uma lufada de ar.



Pequenos voos

Com o retorno às atividades escolares, notei que um dos objetos mais procurados pelas crianças no quintal é o balanço. Elas o procuram o tempo todo. E sem nem mesmo que a gente peça, as crianças se organizam em fila, sentadas sobre a mureta, aguardando a vez. “Tô voando de verdade” gritava uma delas para as outras, com o sorriso estampado no rosto, enquanto eu a empurrava. Balançar-se é estar mais próximo do céu, é experimentar as alturas, provar de ares mais rarefeitos. Tirar os pés do chão e sentir o vento no rosto é alçar pequenos voos.

Quantos pequenos voos deixamos de alçar em nosso cotidiano? Quando foi a última vez que experimentamos tirar dos pés os grilhões que nos aprisionam ao chão? Que gritos estão entalados em nossas gargantas e não conseguem ecoar pela paisagem? Quais são os nós em nossas gargantas que nos impedem de gritar a plenos pulmões? Que máquinas de fazer vento são necessárias para arejar o pensamento, oxigenar os sonhos, ventilar a imaginação, aventar a alma?

Me volto às crianças uma vez mais, seja de perto, seja de longe, e me coloco a pensar a partir daquilo que vivo e vivi com elas, para tentar fazer com que um quê de mim também,

de certa maneira, volte a respirar, a fim de injetar em mim um sopro de vida. E, assim, poder gritar a plenos pulmões, apertar o botão verde da máquina de fazer vento, criar o meu próprio monte de vida guardada e voar de verdade, mesmo que por uma fração de segundos, sentado num balanço.

INFÂNCIA DA VIDA DOCENTE

Será que o corpo docente também tem infância? Às vezes me parece que alguns corpos já chegam velhos demais à escola, apesar da jovialidade. É possível habitar a infância com um corpo docente? Ou deixar a infância atravessá-lo? Como produzir conexões afetivas e devir-criança, fazer emergir blocos de infância, viver a infância como experiência?

Perder-se

Que terras distantes teus olhos avistam?

Que horizontes tua fantasia vislumbra?

Por quais mares tua imaginação navega?

Mediterrâneo, Atlântico, Índico, Pacífico?

Vermelho?

Amarelo, Verde, Laranja, Rosa?

Nenhum deles? Ou todos eles?

Há tempos a humanidade já não se pega olhando além-mar

Seus mapas já estão todos traçados

Seus atlas já contêm cartografias de todas as terras

Cada continente, país, península e ilha existente

Todos nomeados e devidamente batizados,

Não há nada de novo no horizonte

Não há nada para se olhar

Mas para o menino há

Tanto para se ver, explorar, encontrar, descobrir, inventar

Me leve com você menino

Para terras distantes

Longe o suficiente para que eu possa

Me perder de mim mesmo

E assim voltar a ver o mundo com olhos de menino

...

Escola infernal

Recentemente formado, assumi uma turma de vinte e seis crianças com sete anos de idade. Embora tenha estudado muito durante os quatro anos do curso de Pedagogia, não sabia o que fazer com aquelas crianças, exceto que elas precisavam finalizar o ano lendo e escrevendo. Mas como fazia isso, não tinha a menor ideia. Procurei ajuda. Minhas colegas de trabalho me indicaram livros e mais livros didáticos, me arrumaram pilhas de folhas impressas para fotocopiar, matrizes para mimeografar. Achei que o mimeógrafo era coisa do passado, mas ele era ainda mais presente do que quando era criança. Todo dia chegavam aquelas folhas sulfites cheirando álcool. Embora não soubesse muito o que ensinar, eu já tinha conteúdo de sobra. Minha dúvida era como ensinar. E isso ninguém ensina. Você aprende na tentativa e erro. Arrisca uma coisa, arrisca outra. Tenta colocar em prática o que escuta dos colegas docentes, de como cada um dá conta dessas situações. Principalmente se o assunto é indisciplina, quando tem que lidar com “aquela menina que não para de falar” ou “o menino que não para quieto”, “as crianças que só brincam e não prestam atenção”. A gente aprende de tudo. E muitas delas com um certo requinte de crueldade: desligar a luz para as crianças fazerem silêncio, bater com a palma da mão no armário ou na lousa para chamar a atenção, colocar a lixeira perto da mesa do professor para a criança não ficar enrolando enquanto aponta o lápis, fazer um cartão para controlar as idas e vindas do banheiro, não deixar descer para o recreio. E até técnicas de tortura sem deixar vestígios: “Nunca coloque a mão na criança, porque deixa marcas. Quando for dar bronca, sempre coloque as mãos para trás. Se precisar dá uma ‘pisadinha’ no pé dela meio que ‘sem querer’ ou chega bem pertinho do ouvido dela e ‘fala alto’”. As justificativas são muitas: “Antigamente ser professora era uma função respeitada. Hoje não tem valor”. “Quando comecei a trabalhar como professora, as famílias ficavam do lado da escola, hoje elas dão razão para as crianças”. “Para os pais, a escola sempre está errada e a professora é sempre culpada. Se o filho não aprende a culpa é nossa, se ele é sem educação, a culpa é nossa. Nós somos professoras, o nosso dever é ensinar e não educar, educação vem do berço, quem tem que fazer isso é a família”. Muitas vezes dá vontade de chorar, de ir embora. A gente se sente perdido. Parece que na cabeça da gente há várias vozes falando ao mesmo tempo, dizendo coisas completamente contraditórias dentro dela. Como naqueles

desenhos animados em que surgem de um lado o diabinho, do outro o anjinho. Mas aqui, na maior parte do tempo, é difícil distinguir anjos de demônios. Céu e inferno se misturam. E eu estou no meio de tudo isso. As professoras ora dizem que o diabo é a família, ora que são as crianças as “endiabradas” ou do “capeta”. Mas de santos, nós professores, não temos nada.

...

Um corpo que não aguenta mais

Desde cedo com as crianças. Meus olhos ardem de sono. As olheiras já fazem parte da minha feição há semanas. Não vejo a hora de fazer uma pausa para o café no meio da tarde. Já não aguento mais. Os triciclos parecem máquinas infernais de moer areia. Os ruídos que aqueles infantes sobre rodas produzem, penetram em meus ouvidos sem eu mais querer. Minha vontade era a de colocar um tufo de algodão em cada orelha. Um par de fones seria ótimo. Não para ouvir música, mas para abafar aquele barulho. Olho para um lado: três tentam escalar as árvores. Não é muito alto, e não vão muito além disso por hora. Ainda bem. Do outro lado, um menino envolto em tecidos diz coisas inaudíveis, girando, agachando, pulando. Me vem à mente a cena de um filme sobre o tropicalismo, com os parangolés de Hélio Oiticica. Na areia, quatro deles cavam para enterrar um chinelo. Outras duas fazem comidinhas com terra, folhas e gravetos. E me perguntam pela milésima vez: - “Quer bolo de morango ou de chocolate?”. Uma delas vem até mim e pede para que eu a coloque no balanço e a empurre. No mesmo instante, a frota de triciclos passa velozmente por nós, a um milímetro do meu pé direito. Só para quando outra criança impede a passagem com uma tábua e cobra pedágio, que é pago com pedras. Próximas ao portão, duas rodopiam na ponta dos pés, imitando bailarinas. Três assistem ao espetáculo, e mais uma faz o papel de apresentadora. A menina insiste que quer balançar. Enquanto isso, meu bolo de areia fica pronto. Preciso provar logo, senão vai esfriar. Digo que está uma delícia e devolvo os utensílios. Antes de empurrar a balança, olho para o relógio. Não se passaram nem cinco minutos desde a última vez que vi as horas e pensei no café. Ao mesmo tempo em que balanço a menina, penso que me sinto em um hospício ou manicômio. “Um estranho no ninho”, como Jack Nicholson, convivendo com os loucos. Sei que não é loucura, é infância. Infância que convoca minha presença o tempo todo, que exige minha atenção, que me intima a estar com ela, que exaure minha energia, me esgota, mas ao mesmo tempo me nutre, me força a sair da mesmice, da rabugice, da chatice, da severidade, da rigidez, da gravidade.

Me faz lutar contra mim mesmo, coloca em suspensão minhas certezas, desmancha o chão que piso, faz meus passos vacilarem. Pausa para o café.

...

Deixe a criança em paz

Tarde de outono. Sol moderado. Temperatura amena. Os caquizeiros já não têm mais frutos ou folhas. O professor está sentado nas baquetas de concreto, junto à mesa, dobrando aviões de papel. As crianças brincam lá fora, entre as árvores, próximas ao tanque de areia, arremessando aeroplanos. Exceto um menino, que atira pedras e gravetos contra os galhos ressequidos do caquizeiro. Tenta, a cada lance, livrar seu aviãozinho do enrosco. Observando a cena, o professor se levanta, segue em direção à árvore e escala seu tronco num instante. Em poucos segundos, está de volta ao chão, orgulhoso de si, com o brinquedo entre as mãos, que entrega ao garoto. Todavia, assim que o professor vira as costas, o menino imediatamente projeta seu avião em direção a árvore, prendendo-o de novo. E como se nada tivesse acontecido, retoma sua tarefa de atirar pedras e gravetos em direção ao objeto. Sem entender direito, o professor para alguns instantes e percebe que talvez o garoto não quisesse seu avião de volta, ou pode ser que desejasse apenas atirar objetos contra o brinquedo e que, definitivamente, não precisava de sua ajuda, apesar de toda sua boa intenção. E assim, deu as costas, e deixou o menino em paz.

...

A presença masculina nas escolas de infância⁸

“Zé, fica em casa hoje”, a dona falou. Tomei um susto, porque o telefone nunca toca cedo desse jeito. Explicou que eu num precisava trabalhar aquele dia. Pra mim tava mais que bom, assim adiantava uns serviço. Vou aproveitar pra bater aquela laje que comecei no sábado. Na hora num entendi direito os assunto. Só sei que a dona disse que a hora que chegou pra abrir a escola, tava o maior fuá. Uma mãe tava lá, armando o maior barraco. Levou até o pessoal da televisão e tudo o mais. Discutiu, bateu boca. Quase saiu na mão com a diretora. O negócio foi feio, viu? Misericórdia. Deu até polícia. A patroa aqui de casa

⁸ Texto publicado originalmente em **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22 n. 42, p.710-725, jul./dez. 2020, sob o título “Doces bárbaros”: por uma nova sensibilidade dos professores homens na Educação Infantil, em coautoria com MUNARI, Silvio. Esse texto foi escrito após um dos autores ter participado do evento: “Homens na Educação Infantil: debates e proposições científicas em defesa das crianças pequenas”, em dezembro de 2019, na Universidade de São Paulo (USP).

disse que a escola saiu mesmo no noticiário da televisão. A mãe desbocada tava falando que o filho dela tinha sido abusado lá. E por um homem, ainda por cima. De homem mesmo só tem eu e o professor lá na escola. Mas nem eu e nem ele pode ser. Num deixam ele nem por criança no colo. Já disseram pra ele. “Não põe criança no colo, alguma alma sebosa pode achar que o senhor tá fazendo coisa com criança”. Precisava ver a cara dele de constrangimento. Nem limpar as crianças ele pode. Seja menino ou menina. Menina é ainda pior. Obrigam ele a chamar qualquer mulher que tá lá pra limpar o bumbum da molecada. Tão querendo promovê ele logo, assim ele não precisa cuidar mais das crianças e num dá motivo pra pai e mãe reclamar. Igual a mãe que chamou a televisão por causa do filho abusado. Deus me livre! Pobrezinho. Cada desgraça que acontece nesse mundo. Quem é que seria capaz de uma malvadeza dessa? “É, Zé. Ainda bem que tu não foi hoje pra escola. Já pensou? Vai trabalhar, ainda leva uma coça de graça no meio da rua”, a patroa lá de casa falou. Mas como é que uma mãe acusa a gente assim, sem mais, nem menos, sem ter prova nenhuma? Eu nem fiz nada. Mal chego perto de criança. Às vezes uma ou outra faz um joia pra mim ou abre um sorriso. Mas fora isso é só abrir e fechar portão, tirar o lixo, carregar móvel pesado pra cima e pra baixo que nem burro de carga. Mesmo assim a dona disse que eu ia ter que ir na polícia pra falar e tudo mais. Eu fiquei revoltado. Num fiz nada, ué. Cheguei lá cuspidando fogo pelas ventas. Mas tentei num mostra a raiva que tinha nas minhas veias. Senão era capaz até de acharem que eu fiz algo e me prenderem. Mas o homem lá da máquina de escrever disse pra mim ficar sossegado, que entendia os meus sentimentos. Falou que na maioria das vezes esse tipo de chateação acontece em casa mesmo, com algum sujeito da família. Pai, tio, padrasto, avô, primo. Mesmo assim, meus olhos quase encheram de lágrimas quando ele me explicou o que fizeram com o menino. Nessas hora dá até vergonha de ser homem. Aí depois da tristeza me deu uma raiva, mas uma raiva, que olha, de verdade, se eu encontrar na rua é capaz de matar. Mas, Deus é bom, porque infelizmente num vi mais o menino, nem o cabra que desgraçou a vida dele, que era namorado da irmã. Também num vi mais a bocuda da mãe. Você acredita? Sumiram. Nunca mais apareceram lá na escola. Até hoje não deram mais notícia.

...

Quando um homem adentra uma escola de Educação Infantil parece que soa um alarme. Todos os olhares se voltam para ele. O sentimento é de que há um “estranho no

ninho”⁹. Em nossa sociedade, muitas vezes, a imagem que se tem das escolas de infância é a de abrigo, acolhida, recanto, refúgio. Um ninho. Pequeno, frágil, acolhedor, caloroso e afável. Porém, a figura masculina em nada combina com essa ideia de escola, sendo vista com desconfiança.

Para o homem, chegar na creche ou pré-escola para assumir o cargo de professor de Educação Infantil não é nada trivial. É no mínimo insólito, para não dizer estranho. As pessoas o olham como um extraterrestre que acaba de pousar sua nave bem no meio da escola e que se dirige à diretora para dizer que aquilo não é um sonho, nem pesadelo, mas que é algo bem real, e que sim, aquele ser será o mais novo professor dali.

Mas por que um homem, apesar disso tudo, escolhe se tornar professor de Educação Infantil? Talvez pouquíssimas sejam aquelas escolhas que realmente fazemos na vida. Ser professor de crianças pequenas, para alguns, se dá por acaso. Mero acidente de percurso. Um lance de dados. Não é um Eu que escolhe, mas algo em nós que nos atravessa, nos arrasta, como uma rajada de vento, uma linha de fuga que nos desloca e nos envia para essa terra estranha chamada Educação Infantil.

Talvez a figura do estrangeiro possa nos ajudar a pensar. O estrangeiro é “aquele que não é do lugar, que acabou de chegar” (PEIXOTO, 1998), aquele que não pertence ou que se considera como não pertencente a um lugar ou região, que é de fora. O estrangeiro aporta em uma terra que não é sua e vê tudo com outros olhos, ele “é capaz de ver aquilo que os que estão lá não podem mais perceber (PEIXOTO, 1998). Ele observa tudo com curiosidade, como se tudo fosse novo, dotado de um frescor. “Ele é capaz de ver as coisas como se fosse a primeira vez e de viver histórias originais” (PEIXOTO, 1998).

O homem que ingressa na Educação Infantil experimenta essa condição de estrangeiridade. Isso porque, de fato, é pouco comum vermos homens atuando como docentes nas creches e pré-escolas. São as mulheres que ocupam majoritariamente os cargos nas escolas de infância. Por essa razão, em termos de número e quantidade elas são a maioria, e o homem, minoria.

Todavia, em nossa sociedade, as mulheres são uma minoria e os homens a maioria. Mas não se trata de números. Mais do que uma grandeza numérica, “O Homem”, e aqui não nos referimos a qualquer homem, ao homem comum, mas ao Homem com ‘H’ maiúsculo, maioritário, Homem-adulto-branco-cristão-heterossexual-ocidental-classe média, é tomado como o padrão, a régua, a medida, a norma, o normal.

⁹ Alusão ao filme “Um estranho no ninho”. Título original: *One Flew Over the Cuckoo's Nest*. Direção: Miles Forman. Produção de Fantasy Films, Bryna Productions, N. V. Zvaluw. Estados Unidos: Warner Bros, 1976. DVD.

No Ocidente, o padrão de qualquer maioria é: homem, adulto, macho, cidadão. Ezra Pound e Joyce disseram coisas assim. O padrão é esse. Portanto, irá obter a maioria aquele que, em determinado momento, realizar este padrão. Ou seja, a imagem sensata do homem adulto, macho, cidadão. Mas posso dizer que a maioria nunca é ninguém. É um padrão vazio. Só que muitas pessoas se reconhecem neste padrão vazio. Mas, em si, o padrão é vazio. O homem macho, etc. As mulheres vão contar e intervir nesta maioria ou em minorias secundárias a partir de seu grupo relacionado a este padrão. Mas, ao lado disso, o que há? Há todos os devires que são minoria. As mulheres não adquiriram o ser mulher por natureza. Elas têm um devir-mulher. Se elas têm um devir mulher, os homens também o têm. Falamos do devir-animal. As crianças também têm um devir-criança. Não são crianças por natureza. Todos os devires são minoritários. O homem macho, adulto não tem devir. Pode devir mulher e vira minoria (ABECEDÁRIO, 1996).

O que realmente nos interessa aqui não são os números, e sim como “O Homem”, em sua relação com as mulheres e as crianças, pode se tornar “um homem”, se constituir como minoria, minoritário, nos termos que colocam Deleuze e Guattari.

O que define então uma minoria não é o número, são as relações interiores ao número. Uma minoria pode ser numerosa ou mesmo infinita; do mesmo modo uma maioria. O que as distingue é que a relação interior ao número constitui no caso de uma maioria um conjunto, finito ou infinito, mas sempre numerável, enquanto que a minoria se define como conjunto não numerável, qualquer que seja o número de seus elementos. O que caracteriza o inumerável não é nem o conjunto nem os elementos; é antes a conexão, o “e”, que se produz entre os elementos, entre os conjuntos, e que não pertence a qualquer dos dois, que lhes escapa e constitui uma linha de fuga (DELEUZE e GUATTARI, 1997b, p. 173).

É na conexão, no entre, na “zona de vizinhança e indiscernibilidade”, nesse lugar fronteiro, no “e”, que uma diferença pode surgir. É no encontro do olhar estrangeiro do homem com a terra estrangeira da infância; na precariedade que ele experiencia junto com suas colegas mulheres.

Nessas relações desdobra-se a possibilidade de fazer “O Homem” sair de si mesmo; dele se abrir para a alteridade, para o outramento; de arrancá-lo dessa forma-Homem e permitir que sua matéria ganhe outros contornos, de se produzir outras sensibilidades, ganhar

novas suavidades, de diferir de si mesmo, diferenciar-se, devir, “devir-criança”, “devir-mulher”.

Pensamos que “O Homem”, ao se tornar professor nas escolas de infância em seus encontros com as crianças e com as mulheres, é capaz de se lançar, ou antes, ser lançado em campos intensivos de experimentação, criação e invenção de outras sensibilidades.

A escola de infância é esse lugar que coloca o tempo em suspensão, desloca a cronologia, é capaz de alargar o horizonte, onde por alguns instantes pode-se sentir uma certa sensação de liberdade. O professor se vê liberto do currículo, das cartilhas e dos livros didáticos, do conteúdo programático, daquela configuração da sala de aula com as mesas e cadeiras enfileiradas, de ter que bancar aquela figura séria e sisuda que cobra tarefas, silêncio e atenção.

Ali ele pode brincar daquilo que há tempos tinha se esquecido, e ainda aprender tantas outras novas; levar seu violão ou pandeiro para tocar e cantar com e para as crianças; trabalhar de bermuda, ficar descalço e sentir a areia e a grama com os pés; escorregar de papelão morro abaixo, correr, subir nas árvores, dançar sem se sentir ridículo e se divertir; rir e gargalhar. Rir com e das crianças, rir de si mesmo, e - por que não? - até chorar.

As crianças convocam o professor a viver outra relação com o tempo e espaço, com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Suely Rolnik e Félix Guattari chamaram de nova suavidade “a invenção de uma outra relação” (GUATTARI e ROLNIK, 2005, p. 341). É algo que corresponde “a novos coeficientes de transversalidade, à invenção de novas constelações de Universo (devir-mulher, devir-música, etc.) (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 342).

É no marco da esquizoanálise que Félix Guattari desdobra ainda algumas palavras sobre esta nova suavidade ou “nova doçura”.

Eis que voltamos à questão da esquizoanálise! Não se trata, como podemos perceber, de uma nova receita psicológica ou psicossociológica, mas de uma prática micropolítica que só tomará sentido em relação a um gigantesco rizoma de revoluções moleculares, proliferando a partir de uma multidão de devires mutantes: devir mulher, devir criança, devir velho, devir animal, planta, cosmos devir invisível... - tantas maneiras de inventar, de “maquinar” novas sensibilidades, novas inteligências da existência, uma nova doçura (GUATTARI, 1981, p. 139).

Não se trata de equiparar a esquizoanálise e a Educação Infantil, mas sem dúvida de pensar também as escolas de infância como campo intensivo, no âmbito das revoluções

moleculares, da prática micropolítica e da instauração de novas sensibilidades, de uma nova doçura, dessa forma outra de inteligir o mundo, a educação, o fazer do professor que é, também, um homem, uma multiplicidade. Multidão de devires mutantes.

Porém, “O Homem” não pode devir-Homem. Não existe devir-Homem, porque “O homem” é uma imagem vazia, um padrão vazio, uma maioria que não é ninguém. Todos os devires são minoritários (ABECEDÁRIO, 1996). Para Deleuze,

O devir não vai no sentido inverso, e não entramos num devir-Homem, uma vez que o homem se apresenta como uma forma de expressão dominante que pretende impor-se a toda matéria, ao passo que mulher, animal ou molécula têm sempre um componente de fuga que se furta à sua própria formalização (DELEUZE, 1997 p. 11)

Devir-mulher. “Todos os devires começam e passam pelo devir-mulher. É a chave de todos os devires”, diziam Deleuze e Guattari (1997a p. 70). Nas creches e pré-escolas, onde o corpo docente é constituído majoritariamente por mulheres, “O Homem” se vê diante de problemas e questões que suas colegas professoras vivem todos os dias como mulheres, mas que ele, por sua condição, até então não havia experimentado. Sua capacidade profissional é colocada em dúvida, testada, questionada, desacreditada e diminuída por seu gênero; ele é ignorado, silenciado e desqualificado por questões biologizantes; muitas vezes sendo afastado das atribuições designadas para sua função e até obrigado a se transferir ou mudar de cargo pelo simples fato de ser homem. Aqui, como em nenhum outro lugar, “O Homem” se vê questionado, contestado, rebaixado, enfraquecido.

Devir-criança. Dia após dia, o professor de uma escola de infância se vê diante das crianças. E o que elas fazem insistente e incansavelmente? O tiram do sério. Quebram sua seriedade, sua rigidez, sua insensibilidade. Seja com risadas, com lágrimas, com sua peraltice, sua molecagem ou com pequenos gestos, elas o convocam a testemunhar uma vida que se inaugura, a instauração do novo. As crianças o convidam a se encantar com a imensidão do mundo, compartilham generosamente com ele da grandeza das miudezas do chão, que passam despercebidas na correria do dia a dia. Oferecem um ponto de vista diferente, chamam sua atenção para a extraordinariedade do ordinário.

Devires. Diferenciações. Arrancam o homem dessa forma “Homem”, permitindo que sua matéria ganhe outros contornos. Faz-se necessário destruir esse “Homem”, causar-lhe a morte e forçá-lo a se reinventar. Produzir um desmoronamento dessa atual configuração para produzir uma diferenciação a altura de sua potência. Reinvenção de si.

Como se dá esse processo de reinvenção? Como se dão esses devires que podem instaurar essa nova sensibilidade, essa nova doçura? Como “O Homem” pode diferenciar-se de si mesmo e tornar-se “um homem” que é, também, um professor de Educação Infantil?

Começemos pela diferença: de que se trata e como opera?

Diferença não é o contrário de identidade, sua antítese, seu negativo. A diferença não se dá por oposição, contraposição, contradição, “a diferença é mais profunda que a negação, que a contradição” (DELEUZE, 1999, p. 111). Estamos acostumados a pensar dialeticamente (tese, antítese e síntese). A dialética reúne uma diversidade de elementos e as reduz a um jogo de opostos e de contraditórios, a dois pólos, em que a contradição é o motor da diferença.

Diferença não tem a ver com a constatação de diferenças dadas empiricamente, detectáveis e visíveis, de um estado de coisas, de formas distintas e configurações, mas com diferenciações, processos pelos quais algo sofre mutações, transformações, desdobramentos devido às suas relações, conexões, agenciamentos. Mais do que aceitar as diferenças dadas é acompanhar, deixar-se arrastar pelos processos de diferenciação. Diferença é um conceito e não uma constatação empírica (PELBART, 2019).

Somos pouco habituados a conceber “a diferença em si mesma, a relação do diferente com o diferente” (DELEUZE, 2018b, p. 13). Muito menos a pensar na diferenciação, no engendramento de diferença, em seus processos de produção, em como algo difere de si mesmo e se torna outro, novo, inédito, inexistente. Diferenciação, variação, alterificação, mutação, outramento. Diferenciação é a produção de uma diferença, é a invenção de uma vida. “A vida é o processo da diferença”, diz Deleuze (1999, p. 106). “A diferença é vital” (DELEUZE, 1999, p. 113).

Em outros termos, diferenciação é um processo no qual uma virtualidade se desdobra em infinitas direções imprevisíveis. “Diferenciação é uma ação, uma realização. O que se diferencia é, primeiramente, o que difere de si mesmo, isto é, o virtual” (DELEUZE, 1999, p. 111). Virtual aqui nada tem a ver com a realidade digital da informática. O virtual não tem forma prévia. A virtualidade é um novelo, emaranhado de linhas que se desdobram em processos de invenção, compacto de possibilidades, complexo de porvir.

Enfim, vista dessa maneira, a Educação Infantil pode ser concebida como campo de experimentação, terra estrangeira repleta de virtualidades, possibilidades, de porvires, de processos de diferenciação, universos de constelações existenciais e de mundos que nos fazem diferenciar-nos de nós mesmos, de criação de zonas de vizinhança, de devires. Mas o que são e como operam os devires?

Nesta perspectiva, devir não é somente o vir a ser, termo por demais genérico que traduz a máxima de Heráclito que a vida é movimento. Qual é o movimento? O que ele produz? O devir tem certo jeito, um modo, uma maneira. Um devir é uma diferenciação, embora nem toda diferenciação seja um devir (PELBART, 2019). Devir-criança, devir-índio, devir-negro, devir-mulher, devir-molécula, devir-vegetal.

Devir é estabelecer zonas de vizinhança e indiscernibilidade, é criar áreas fronteiriças, onde se produz algo inédito, novo, outro, diferente, uma singularidade. Em sua relação com as crianças e as mulheres que se estabelece nas escolas de infância, os professores homens podem entrar em devires: devir-criança, devir-mulher, entre outros. Porém, ao afirmarmos a possibilidade de devir-criança do professor, não queremos dizer que o professor de Educação Infantil relembrará sua infância e voltará a ser criança.

A infância é um fundo comum no qual os adultos podem visitar, frequentar, percorrer. Mas, nem por isso o adulto se torna criança. Ele não volta a ser criança, da mesma maneira que a criança não vira adulto. Algo acontece nessa relação, nesse entre, nas fronteiras, no espaço fronteiro, contíguo, próximo, vizinho, de limiar em limiar.

Devir não é atingir uma forma, identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula: não impreciso nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população (DELEUZE, 1997, p. 11).

Em “Kafka: por uma literatura menor”, Deleuze e Guattari cunham o termo “blocos de infância” em oposição às lembranças de infância. A lembrança opera uma reterritorialização da infância. Mas o bloco de infância funciona totalmente de outro modo: ele é a única e verdadeira vida da criança; ele é desterritorializante; desloca-se no tempo, com o tempo, para reativar o desejo e fazer suas conexões proliferarem; ele é intensivo, e, mesmo nas baixas intensidades, relança delas uma alta (DELEUZE e GUATTARI, 2014, p. 140).

Para os autores, a lembrança atua como representação, forma, retrato que bloqueia e represa as intensidades e o desejo, prende a infância, como um álbum de fotografias que retrata nossa época de crianças e que olhamos com nostalgia, como algo que foi perdido, como algo que nos falta.

Os blocos de infância não são falta, saudades, mas excesso e nem estão circunscritos a um tempo passado, eles se deslocam no tempo, “sobre a linha reta do tempo, vindo reanimar o adulto, como se reanima uma marionete, e reinjetando-lhe conexões vivas [...] injetando um pouco de criança no adulto” (DELEUZE e GUATTARI, 2014, p. 141).

É difícil pensar o tempo como tempo, sem espacializá-lo, sem colocá-lo em termos extensivos, em uma linha temporal, com começo, meio e fim, causalidades e efeitos. Deslocamento temporal, que opera no campo intensivo. Obviamente há uma influência do conceito bergsoniano de duração. Mas também podemos remontar essa concepção de blocos de infância ao *ápeiron* do filósofo pré-socrático Anaximandro.

A palavra *ápeiron* é composta pelo do prefixo negativo a- e pelo substantivo *péras* (limite, fronteira, extremidade, término). Portanto, significa sem fim, imenso, ilimitado, infinito, inumerável, incalculável, interminável, indeterminado. Poderíamos interpretar como fundo comum infinito, bolsão, reservatório, virtual.

Em “Diálogos”, uma série de conversas que Gilles Deleuze realizou com Claire Parnet, há trechos em que o filósofo comenta sua obra com Félix Guattari a respeito da Psicanálise, seus conceitos e procedimentos. Nessa obra o autor afirma:

Nós dizemos o contrário: o inconsciente, não pode ser apreendido, nunca será apreendido, não se trata de um “era” que o “Eu” deve ocupar. É preciso inverter a fórmula freudiana. O inconsciente deve ser produzido. Não tem nada a ver com recordações recalçadas, nem mesmo com fantasmas. Não reproduzimos recordações de infância, produzimos com blocos de infância sempre actuais, os blocos de devir-criança. Cada um fabrica ou agencia, não com o ovo do qual saiu, nem com os progenitores a que isso o ligam, nem com as imagens, que daí tira, nem com a estrutura germinal, mas com o pedaço de placenta que arrebatou, e que lhe é sempre contemporâneo como matéria de experimentação. Produzam o inconsciente, o que não é fácil, não se pode fazer em qualquer sítio, não é um acto falhado, um dito de espírito ou mesmo um sonho. O inconsciente, é uma substância a fabricar, a fazer circular, um espaço social e político a conquistar. Não há sujeito do desejo, como não há objecto. Não há sujeito de enunciação. Os fluxos são a única objectividade do desejo. O desejo é o sistema de signos a-significantes com os quais se produzem fluxos de inconsciente num campo social. Não há eclosão de desejo, seja onde for, pequena família ou escola do bairro que não ponha em causa as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 100).

Não se trata de lembrar, rememorar ou de recordar os tempos de criança, de remeter-se a um passado, seja ele bom ou ruim, com suas cenas alegres ou tristes, mas antes, de liberar os “blocos de infância” dessa clausura mnemônica e reativar suas forças no agora, torná-la matéria de experimentação. Não é uma relação com o passado, mas com o devir, o porvir.

Só podemos saber o que somos ao final de experimentações, como alguma coisa de futuro. Então, a interpretação voltada para o passado de uma pseudo-infância, e a experimentação voltada, ao contrário, para a exploração de uma futura infância, opõem-se totalmente (DELEUZE, 2018a, p. 221).

Com os blocos de infância, Deleuze e Guattari tentam extrair da infância suas intensidades e criam conexões com o virtual em prol de um porvir e não de um passado. É a emergência, ressurgência, insurgência, irradiação de uma infância.

Como diz René Schérer:

O bloco é a infância preservada, resistente, emergindo como um iceberg, do mar profundo; a infância irradiante como um cristal – ela própria “cristal do tempo”, de acordo com a expressão forjada por Gilles Deleuze – e que, contra qualquer corrosão e ameaça, forma um bloco (SCHÉRER, 2009, p. 193).

Ora, não é justamente isso que fazem os artistas e escritores ao mergulhar na infância? O que faz a poesia de Manoel de Barros, ou as personagens crianças de Clarice Lispector senão a operação de reativar, atualizar e fazer proliferar em nós as intensidades que atravessam a infância?

[...] o criador ou o descobridor do novo (“o gênio”) está em afinidade com a infância: entre o adulto que ele é e tal como ele era criança, não houve ruptura, mas continuidade. Ou melhor ainda, existe um terreno comum onde eles se encontram, há passagem de um para o outro e, entre eles, indistinção. A criação do gênio não é lembrança, mas ressurgência, emergência de um fundo comum, que a criança – ou a infância – anima com sua sensibilidade e que o artista consegue exprimir (SCHÉRER, 2009, p. 192).

A infância não está restrita à criança, não é algo que somente diz respeito a elas. A infância não é uma etapa do desenvolvimento humano ou fase da vida, nem algo que já se foi

para os adultos, que perdemos e por ela nos lamentamos nostalgicamente. A infância não é ponto de partida, nem de chegada, é meio. Meio a ser experimentado. Caldo pré-individual, bolsão caosmótico, reservatório de intensidades, ápeiron, cristal do tempo, iceberg.

Se a infância não é exclusividade da criança, isso significa que todo mundo pode acessá-la de alguma maneira. Então, de que maneira é possível acessar os blocos de infância? Como extrair deles suas intensidades? De que modos podemos criar conexões com as virtualidades?

Em uma entrevista sobre o Anti-Édipo, com Raymound Bellour, Deleuze e Guattari colocam em oposição a máquina de interpretação da Psicanálise e a máquina de experimentação própria do que eles chamaram de Esquizoanálise. Ao invés de realizar uma anamnese, voltar-se para o passado e interpretar as lembranças da infância, constituir uma memória, é preciso esquecer. “Quanto mais você esquece, melhor, quanto mais você esquece, mais você vive. Quanto menos você sabe o que é, melhor” (DELEUZE, 2018a, p. 222).

É uma afirmação puramente nietzscheana. Em Genealogia da Moral, Nietzsche trata do esquecimento como uma força ativa, uma forma de saúde forte.

Fechar temporariamente as portas e janelas da consciência; permanecer imperturbado pelo barulho e luta do nosso submundo de órgãos serviais a cooperar e divergir; um pouco de sossego, um pouco de tabula rasa da consciência, para que novamente haja lugar para o novo, sobretudo para as funções e os funcionários mais nobres, para o reger, prever, predeterminar (pois nosso organismo é disposto hierarquicamente) - eis a utilidade do esquecimento, ativo, como disse, espécie de guardião da porta, zelador da ordem psíquica. da paz, da etiqueta: com o que logo se vê que não poderia haver felicidade, jovialidade, esperança, orgulho, presente, sem o esquecimento (NIETZSCHE, 1998, p. 48).

Esquecer o passado a fim de que algo possa surgir. Esquecer para que novos processos de experimentação se inaugurem. Se estamos saturados de história e memória, de interpretações das nossas lembranças de infância, não há como experimentar, criar, inventar. Não há maneira de nos tornarmos outra coisa.

E, assim como o devir-criança não são as lembranças de infância, não é relembrar, rememorar, reviver a época de criança, o devir-mulher de um professor homem também não é alegar que ele será mais feminino ou sensível. Não é que o homem se tornará uma criança ou uma mulher, ou que agirá como se fosse uma delas. Devir não é imitação, assimilação,

mimetização. É se tornar outra coisa, ao mesmo tempo em que essa coisa também devém algo.

Que zonas de vizinhança são possíveis estabelecer nas escolas de infância? Como fazer das creches e pré-escolas um campo de experimentação, invenção e criação de outras sensibilidades em que “O Homem” pode se tornar “um homem” e, “um homem” pode devir outra coisa?

Não se sabe ao certo, de antemão. Nada está pré-determinado, é preciso experimentar, pôr em curso uma certa prática micropolítica, construir para si próprio um “corpo sem órgãos” (DELEUZE e GUATTARI, 2010). Uma nova suavidade é antes de tudo um exercício e não um dado objetivo (GUATTARI e ROLNIK, 2005). É algo a ser conquistado, ou melhor, produzido, engendrado, fabricado, maquinado, agenciado. Não há bulas ou receita de bolo. Faz-se necessário então lançar-se à correnteza, jogar-se nos fluxos, deixar-se atravessar. Só assim, abrindo o corpo para a diferença, para os processos de diferenciação, variação, mutação, outramento, subjetivação, é possível que emerja uma nova sensibilidade, uma nova espécie de homens dotados de doçura e suavidade. Doces bárbaros.

“Sim, é: experimentação igual a política” (DELEUZE, 2018a, p. 221).

CONCLUSÃO

Ao chegar a este ponto do percurso de escrita da tese, sinto que deixo para trás mais crateras e buracos do que uma via pavimentada. Mais erosões do que asfalto. Um número maior de perguntas, dúvidas e questões do que respostas e certezas. Contudo, não é exatamente isso que nos move? Não a sensação de falta, finitude ou incompletude, mas o desejo de desejar, de elevar nossa potência a sua enésima potência. Em outras palavras, o desejo de continuar a caminhada, de manter a marcha, de seguir a jornada. E pé ante pé traçar o trajeto que ainda não foi desenhado. Prosseguir com aventura.

Há poucos anos comecei a ler livros em capítulos para as crianças com as quais convivia na escola como professor. E o pai de uma delas me relatou o quanto a filha estava adorando, que ela chegava em casa entusiasmada contando o que tinha se passado no livro naquele dia e desejosa por saber o que aconteceria na história no dia seguinte. Como professor de literatura comparada, ele me explicou que era a aventura que a prendia, saber o que viria a seguir e que a palavra “aventura” tinha em sua raiz o significado de porvir, de algo que vem, daquilo que está por acontecer.

Os encerramentos de ciclos possuem essa dimensão de conclusão, término e finalização que merece ser celebrado, comemorado, festejado, ou então, honrado, chorado, lastimado. Todavia, carrega também essa sensação de aventura, em que tudo está em aberto, os horizontes se descortinam e uma nova jornada pode ser iniciada. Em que algo novo pode surgir. A infância possui essa relação com o novo, o inaugural, a estreia, o começo, a primeira vez, o início. E na vida, nós não cessamos de começar algo ou de recomeçar. O desafio é, como as crianças, conservar o frescor do novo, permanecer com os olhos desanuviados, não parar de encantar-se com o mundo e de lançar-se em novas aventuras.

Obviamente não dei conta de tudo aquilo que pretendia quando comecei o doutorado, das questões que suscitei, dos problemas que coloquei. Mas esse foi o trajeto que consegui traçar ao longo desses quatro anos. Por vezes labiríntico, outras vezes zigzagueantes e poucas vezes em linha reta. Um caminho tortuoso, cheio de percalços, em meio a um cenário político obscuro e em plena pandemia. Intervalar. Cheio de pausas e paradas, de velocidades e lentidões.

Tentei, ao longo dessas páginas, por meio de cenas recolhidas no cotidiano das escolas por onde atuei como professor, identificar gestos e movimentos de resistência das crianças contra as práticas e saberes de instituições escolares, seus professores, diretores, monitores, coordenadores e inspetores. De como constituíam “máquinas de guerra” que resistiam ao mundo adulto, de que maneira debochavam, riam, brincavam com as imagens e concepções que tentam imperar sobre elas, os modos como experimentam, a sexualidade e o próprio corpo e a expansão do desejo diante dos limites da escola, de que forma protestam, gritam, contestam ou inventam planos de fuga, segredam, cochicham, desertam, escapam, deslizam, zeram, reprovam, têm sucesso em fracassar. Resistência, revolução, revolta, rebeldia, insurreição, desobediência, insubordinação, subversão, sabotagem, êxodo, deserção, protesto, contestação.

Pude nessas páginas e linhas colocar no papel algumas de minhas intuições e inquietações que venho constituindo ao longo da carreira docente. Se mais uma vez olho para as estratégias, táticas, técnicas e modos de resistir das crianças é porque algo em mim, por mais que goste de ser professor, por mais que admire e reconheça o valor da instituição escolar, também esbarra em seus limites, em seu jeito de funcionar, aposta nela como lugar de experimentação, devir, produção de conexões, relações e agenciamentos, mas também muitas vezes quer desertar, escapar, sair pela tangente, fugir com as crianças para a Bahia e tomar um sorvete, dizer “NUN-CA!” para a diretora ou “Preferiria não”, tirar zero, fracassar, protestar, ou apenas sentar-se e fazer um desenho qualquer.

Talvez o que mais me admira e chama atenção nas crianças é justamente o fato delas conseguirem resistir mais à escola do que eu. De permanecerem esses seres inexpugnáveis. É essa força delas que me nutre, me inspira, me alimenta e me faz seguir mais alegre.

Gilles Deleuze (FOUCAULT, 1979, p. 71) dizia que uma teoria é como uma caixa de ferramentas. É preciso que sirva, funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Deleuze ainda afirma que Proust dizia aos seus leitores para tratarem seus livros como óculos dirigidos para fora e, que se eles não servissem, era para conseguir outros, encontrar seu instrumento, que é forçosamente instrumento de combate.

Na esteira desses autores, Peter Pál Pelbart (2017) diz que um livro pode ser muita coisa, entre outras uma arma, instrumento em meio a um combate, ferramenta de análise, catapulta de ideias incendiárias e de afetos vários, coléricos, mas também amorosos. Gosto de pensar que esta tese de doutorado é mesmo instrumento de combate, artefato de guerra, coquetel *molotov*, incendiário de desejos, catapulta de ideias e afetos, bomba de percepções, ferramenta de resistência, caixa de Pandora.

O que espero como resultado, é que essa tese sirva, de alguma maneira, como arma de resistência em meio a essa guerra que vivemos. A minha expectativa é a de contribuir para um pensamento da infância que compreenda a criança em sua positividade, potência e afirmação; que os gritos e protestos das crianças nas escolas, sejam ouvidos; que seus modos de resistir nos forcem a largar essa forma que aderiu às nossas peles, a desmanchar essa figura, esse sujeito, esse Eu, a produzir uma nova sensibilidade, nova suavidade, nova doçura, nova percepção, um corpo docente capaz de acolher suas questões, de nos arrancar do adultocentrismo e fazer com que experimentamos um modo infantil de estar e pensar a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-posições, Campinas, v.20, n.3 (60), p.179-197, set/dez 2009.

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação, cultura e subjetividade**. 2016. Notas de aula. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

BARBOSA, Maria Carmem; GOULART, Ana Lucia e MELLO, Suely Amaral. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João, 2017.

O Abecedário de Gilles Deleuze. Direção: Pierre-André Boutang, Michel Pamart, Claire Parnet. Produção: Edições Montparnasse e Sodaperaga Production. Intérpretes: Gilles Deleuze e Claire Parnet. França: Tv Arte, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

CALVINO, Ítalo. **Cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTANEDA, Carlos. **Viagem a Ixtlan**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2006.

CELMA, Jules. **Diário de um educador**. São Paulo: Summus, 1979.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: 34, 1999.

_____. **Conversações**. São Paulo: 34, 1996.

_____. **Curso sobre Spinoza (Vincennes, 1978 – 1981)**. Fortaleza: UECE, 2019.

_____. **Cartas e outros textos**. São Paulo: N-1, 2018a.

_____. **Dois regimes de loucos**. São Paulo: 34, 2016.

_____. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

_____. **Nietzsche e a Filosofia**. São Paulo: N-1, 2018c.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **O anti-Édipo**. São Paulo: 34, 2010.

_____. **O que é filosofia?** São Paulo: 34, 1992.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 3v**. São Paulo: Ed. 34, 2012.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 4v**. São Paulo: Ed. 34, 1997 a.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 5v**. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'água, 2004.

DELIGN, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1, 2015.

DIAS, Romualdo. **Sociologia da Educação**. ago. 2004. Notas de aula. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 178-182.

_____. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. **Michel Foucault - uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. A vida dos homens infames. In: Estratégia, poder-saber. **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HOUAISS, Antonio e Villar, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

JANEI, Vitor. “Máquinas de fazer vento”: coronavírus, pandemia e isolamento social a partir de uma perspectiva da infância. **Revista Alegrar**, nº 26 Jul/Dez 2020.

JANEI, Vitor e MACHADO, Silvio Ricardo Munari. “Doces bárbaros”: por uma nova sensibilidade dos professores homens na Educação Infantil. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22 n. 42, p.710-725, jul./dez. 2020.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRTOLICA Igor, La tentative des Cévennes. Deligny et la question de l'institution, **Chimères**, 2010/1 (N° 72), p. 73-97. DOI: 10.3917/chime.072.0073. URL: <https://www.cairn.info/revue-chimeres-2010-1-page-73.htm>

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão: uma história de Wall Street**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. 1993. 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.

OLSSON, Liselott Mariett. Movimento e experimentação na aprendizagem de crianças pequenas. In: ABRAMOWICZ, Anete e TEBET, Gabriela Guarnieri do C. (org.) **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João, 2017.

_____. Taking Children's Questions Seriously: the need for creative thought. **Global Studies of Childhood**, Volume 3, Number 3, p. 230-253, 2013.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **O olhar estrangeiro**. In: NOVAES, Adauto (org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PELBART, Peter Pal. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: N-1, 2013.

_____. **Diferença e resistência em tempos de assombro**. 12 ago. 2019, 02 dez. 2019. Notas de aula. São Paulo: Atelier Paulista.

_____. **Pensamento contemporâneo**. 04 jun. 2011. Notas de aula. São Paulo: Centro Cultural B_arco.

_____. **Crítica e clínica**. 07 mar. 2016, 23 maio. 2016. Notas de Aula. São Paulo: Casa do saber.

_____. **Estamos em guerra**. Outras palavras: comunicação compartilhada e pós-capitalismo. 19 de jan. 2017. Entrevistadora: Outras palavras. [Online]. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/peter-pal-pelbart-estamos-em-guerra>>. Acesso em 18 de jul. 2022.

PENZANI, Renata. Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança? Entrevista com Adriana Friedmann. 2019. **Portal Lunetas** [Online]. Disponível em: <lunetas.com.br/escuta-infantil/> Acesso em 18 de ago. 2022.

ROQUE, Tatiana. Sobre a noção de diagrama: matemática, semiótica e as lutas minoritárias. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência** – 1º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 1 – pp.84-104.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Encontros**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

_____. **Brasil, país do futuro do pretérito**. 14 mar. 2019. Aula Inaugural. Rio de Janeiro: Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica.

VOMERO, Maria Fernanda. A importância do número zero. 31 mar 2001. **Super Interessante** [Online]. Disponível em: < <https://super.abril.com.br/ciencia/a-importancia-do-numero-zero/>>. Acesso em 18 de ago. 2022.