

MOVIMENTOS DE INVENÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL POTENCIALIZADOS PELAS IMAGENS-CINEMA: DO NECESSÁRIO AO EXTRAORDINÁRIO

Sandra Kretli da Silva¹

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Entre fluxos, forças, intensidades e devires...

O artigo apresenta os movimentos de invenções curriculares engendrados nos encontros das crianças e professoras de uma escola de educação infantil com as imagens cinematográficas. Tais fluxos compõem a pesquisa intitulada *Filmes e Conversas: por uma estética dos encontros*, que objetiva capturar as forças e potências que as imagens-cinema (DELEUZE, 2005) provocam/afetam e possibilitam o movimento do pensamento, produzindo diferentes modos de aprender e de ensinar e, assim, potencializam novos sentidos para educação infantil.

Apostamos que os “usos” (CERTEAU, 1994) das imagens cinematográficas nos cotidianos escolares promovem o desalojar, rompem com os modos de pensar dogmáticos que impedem o plano de imanência fluir. Nesse contexto, vivenciamos uma experiência com as imagens-cinema que nos levou a pensar, juntamente com as professoras e as crianças, os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprender e de ensinar.

Inspiradas pela trilha sonora e pelas imagens dos filmes, as crianças traçam linhas de linhas de vida ao procurar o lugar mais gostoso para se aconchegar, ao buscar o colega para acolher, interagir e brincar. Deslizando entre um corpo e outro, tecem afetos e afecções, que impulsionam as experiências e descobertas, inventando rotas e linhas de fugas para compor outros/novos encontros. Encontros entre as pessoas, com ideias, com aprendizagens, com novos modos de pensar, de se posicionar em diferentes espaços e tempos, pois as crianças não hesitam em experimentar ou, quando se cansam de uma experiência, alteram, modificam, inventam outra.

Como acompanhar esses devires, fluxos e forças? São tantas intensidades imbricadas aos planos, aos desejos e aos movimentos dos corpos que vibram e pulsam sem parar... No entanto, não há como escapar, pois as crianças puxam, laçam e nos envolvem problematizando, propondo, reinventando e renovando sempre... Como afirmam Deleuze e Parnet (1977, p. 12): “[...] os devires são geografia, são orientações, direcções, entradas e saídas”. São expressos e contidos em uma vida, em um estilo. E prosseguem os autores: “[...] Um estilo é conseguir gaguejar na sua própria língua. É traçar uma linha de fuga” (1977, p. 13). Devir não é, portanto, seguir modelos, parâmetros e/ou referenciais curriculares. Não existenos devires dicotomias, máquinas binárias, isto ou aquilo, mas, sim, conversas, muitas conversas, que significam cartografias de um devir.

As nossas conversas com as crianças e as professoras vão sendo enredadas por meio das emoções, sensações e sentidos estabelecidos com as imagens-cinema que nos possibilitam inquirir e criar novos modos de pensar, de aprender, de ensinar e de compor as invenções curriculares na educação infantil. Acreditamos, como Carvalho (2012, p. 206), que o currículo se enreda com uma cultura que “[...] é uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir [...], e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar e um modo de crescer no atuar e no emocionar [...]”.

O encontro com as crianças deu-se a partir de uma proposta realizada com as professoras. Iniciamos a pesquisa dialogando com elas e, em um dos encontros, surgiu a ideia de ampliarmos as nossas conversas convidando as crianças para entrar na roda e participar dos encontros com

¹ E-mail: sandra.kretli@hotmail.com.

as imagens cinematográficas. Desse modo, com a ampliação dos diálogos envolvendo as crianças, fortalecemos a “zona de comunidade” (TEIXEIRA, apud CARVALHO, 2012) aumentando, assim, a nossa potência de ação.

Portanto, acreditamos que os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprender e de ensinar, que se estabelecem por meio dessas múltiplas relações estabelecidas entre crianças, professoras e todos e tudo que envolvem os processos de subjetivação em suas singularidades e diferenças, reinventam e potencializam os cotidianos das escolas todos os dias.

O encontro com Mogli e Balu: uma conversa sobre o “necessário” e o “extraordinário” nas infâncias

*Eu uso o necessário
Somente o necessário
O extraordinário é demais
[...] Assim é que eu vivo
E melhor não há
Eu só quero ter
O que a vida me dá.*

Uma lista de filmes foi selecionada para fazer parte dos nossos encontros com as crianças. No dia em que assistimos ao filme *Mogli*, por várias vezes, cantamos e dançamos o refrão acima citado: “[...] *Eu uso o necessário, somente o necessário... O extraordinário é demais!*”. Nas redes de conversas com as crianças, perguntamos, por exemplo, o que elas mais gostavam da/na escola. Uma fala categórica nos *afeta* (SPINOZA, 2014) e possibilita uma rasura no pensamento: “[...] *eu gosto mais é da comida, mas as cozinheiras estão em greve e nós não estamos jantando, só lanchando!*”. Outra criança complementa: “[...] *às vezes, a mãe do Paulo traz comida pra gente*”. “[...] *A professora também já fez bolo, cachorro-quente, salada de frutas*”. Nesse contexto, problematizamos: O que é “necessário” e/ou “extraordinário” na educação infantil? O que estamos considerando “necessário” e ou “extraordinário” nas infâncias? O que tem sido “necessário” e ou “extraordinário” em nossas vidas? Por que o necessário não pode ser extraordinário e vice-versa? Como romper com as dicotomias tão marcantes nos *espaçotempos* escolares?

Spinoza, ao tratar da natureza e virtude dos afetos e da potência da mente sobre eles, considerou as ações e os apetites humanos como se fosse uma questão de linhas, superfícies ou de corpos. Para esse autor, afetos são “[...] *as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções*” (SPINOZA, 2014, p. 98).

A conversa com as crianças sobre a greve dos servidores e a disponibilidade da mãe de uma delas em trazer eventualmente a comida abriram espaço para que muitos outros assuntos entrassem na pauta de discussões, ampliando os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprender e de ensinar. Temas como: trabalho, movimentos sociais, culinária, alimentação, amizade e muitos outros que não estavam nas listas dos currículos prescritos pelas Secretarias de Educação foram dialogados, problematizados e, assim, fomos compondo um currículo vivido, sentido e praticado.

É claro que nas narrativas das crianças, além da comida, outros desejos coletivos considerados “necessários” e ou “extraordinários” foram anexados à lista do que gostam e do que fazem da/na escola: as brincadeiras de pátio, os passeios, os amigos, as aprendizagens, as histórias, as professoras, as construções, o pula-pula, a música, os jogos, a biblioteca, os

conflitos, os empurrões, as mordidas, a presença das famílias na escola, os dinossauros, as brincadeiras, o sonho de ter uma piscina e um tobogã na escola, assistir a filmes, muitos desenhos e animação...

Masscheleine Simons (2014), ao problematizarem sobre a história da escola, apontam que não podemos visualizá-la apenas como uma história de reformas e inovações, de progressos e modernização, mas, principalmente, como uma história de repressão, com estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la. Estamos cheios de estratégias para formatação de currículo, a escola, nesse sentido, “doma” os seus praticantes, fazendo-os acreditar que “o necessário” para a escola é o que eles prescrevem nos descritores avaliativos ou nos referenciais curriculares. E o “extraordinário”? E as invenções curriculares criadas pelos alunos e professores? E os processos de aprender e ensinar vividos e sentidos pelos professores e alunos nas mais diferentes realidades escolares e não escolares? E a reinvenção da escola que é realizada todos os dias? É demais, como diz a música do filme *Mogli*?

Voltando a Spinoza (2014), o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras pelas quais sua potência de agir pode aumentar, diminuir ou nada mudar. Nas conversas e vivências com as professoras e com as crianças, procuramos capturar quais afetos promovem o aumento das nossas potências de ação coletiva.

As imagens-cinema aparecem, então, como uma força que nos movimenta a pensar o impensado, a apostar nos possíveis e no “extraordinário”, pois produzem processos de subjetivações em sua relação com o político, o social e o cultural. Propiciam encontros, experiências que nos possibilitam rir, chorar, surpreender, entrar em choque, silenciar, gritar, questionar, pensar, movimentar, fazer fluir o pensar... Permitem-nos viajar para outros/novos mundos e caminhos ainda não percorridos, sentidos e vividos nos processos de aprender e de ensinar e na fabricação das invenções curriculares, favorecendo, assim, a reinvenção da escola.

A questão que nos move nesses encontros com o cinema é ir para além dos clichês que nos impedem de produzir novos modos de ser, estar, fazer e de viver nos cotidianos escolares e não escolares. É capturar de que modo professores e alunos tecem as rasuras nos movimentos curriculares. Segundo Carvalho (2014, p. 167), o conceito de clichê, na definição de Deleuze (1990), é de uma espécie de imagem-lei, “[...] de imagem-moral, que age como um mecanismo padronizador e determinador de valor e que no cinema aparece num jogo de criá-las desconstruí-las”.

As *imagensnarrativas* das imagens cinematográficas possibilitaram que as crianças e as professoras pensassem e expressassem os acontecimentos e as experiências que potencializam as suas invenções curriculares, bem como provocaram a problematização de ações que engessam os praticantes dos cotidianos escolares, buscando novos sentidos aos processos educacionais cotidianos.

O cotidiano escolar em seus movimentos de criação coletiva

Em conversa com as professoras, perguntamos: o que mais renova os cotidianos escolares? O que mais aumenta ou diminui a nossa potência de ação nos processos de *aprenderensinar e nos movimentos de invenções curriculares*?

[...] Penso que o que nos renova é trabalhar em um ambiente com relações mais humanas, que tenha troca e espaço para compartilhar experiências. Renova-nos também ver o desenvolvimento das crianças, desenvolver propostas que elas gostem e curtem. Ver as famílias elogiando e participando do processo.

[...] O que diminui a nossa potência de vida é ver a precarização do trabalho educativo. Não valorização da educação em si. Por exemplo, quando se faz processo seletivo de voluntários para atuar na escola.

[...] O horário escolar e outras prescrições curriculares, tão rigidamente hierarquizados no cotidiano escolar, necessitam ser assim? Podemos pensar diferente? Como? Como destaquei, a Proposta Curricular para Educação Infantil é bem ampla, com objetivos nas diferentes linguagens e penso que podemos pensar diferente buscando não listar conteúdos previamente, mas pensar a partir dos interesses da turma, considerando os sujeitos alunos e professores, seus conhecimentos e saberes.

As professoras clamam por mais diálogo, valorização e reconhecimento profissional, parceria, trabalho coletivo, melhores condições de trabalho, gestão democrática e apontam que compartilhar as experiências é o que movimenta os processos de *aprenderensinar*, as invenções curriculares e a possibilidade de reinvenção da escola:

[...] Nosso papel no coletivo seria de contribuir compartilhando experiências... Buscar diálogo entre os contextos nos quais as crianças estão inseridas, os sujeitos praticantes da escola (alunos e professores) e as áreas. Penso também que precisamos romper com a fragmentação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula com o professor regente e os demais profissionais que atuam com as crianças.

[...] Penso que as possibilidades de compor modos potentes seria a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva, considerar o protagonismo das crianças, práticas que considerem os interesses das crianças e valorizem os processos inventivos que se constituem nos cotidianos [...].

Os movimentos de agenciamentos coletivos suscitados a partir do desejo de habitar e produzir os *espaçostempos* das infâncias e da educação infantil compõem multiplicidades e diferenciações em meio às complexidades cotidianas, mas com atitude *eticopolíticaartística* que acolhe a vida em seus processos de invenção em um plano de imanência.

Retomamos a música do filme *Mogli* na tentativa de não concluir nada, mas deixar claro que queremos o contrário do que diz a música: queremos mais, sempre mais, muito mais, pois apostamos na vida cotidiana que incessantemente se faz e refaz com a luta diária de seus praticantes ordinários (CERTEAU, 1994): “[...] Assim é que eu vivo e melhor não há, eu só quero ter o que a vida me dá”.

A vida cotidiana, em sua complexidade, imprevisibilidade, não cabe em um referencial único, em uma única teoria, em uma única verdade, em uma única prática metodológica, nas quais são estruturadas categorias de análise. A potência da vida cotidiana está nas suas diferenças, multiplicidades, singularidades, nos seus devires, fluxos, intensidades, acontecimentos.

Outra força das imagens cinematográficas irrompe para nos ajudar a pensar e ampliar a nossa defesa da potência das imagens cinematográficas para desalojar o pensamento. Revendo o filme *Uma mente brilhante*, recortamos o fragmento que mais nos afeta, quando Alícia (interpretada pela atriz Jennifer Connelly), esposa do matemático John Nash (interpretado por Russell Crowe) desiste de enviá-lo a uma clínica após mais uma de suas crises de alucinações. Ela, após dizer ao médico que não precisaria levá-lo, explica para o marido a sua decisão: “[...] Eu preciso acreditar que aquilo que é extraordinário, é possível”. E é essa a nossa aposta: devemos buscar o extraordinário que se apresenta no plano da imanência, no plano da vida!

Referências

CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, J. M. A. Problematização pelo uso de imagens-movimento e imagens-tempo na pesquisa com o cotidiano escolar. In: GARCIA, A; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. **Imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G., PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. São Paulo: Escuta, 1988.

GUATARRI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.