

A criança e um mundo todo vivo: composições de escritas para pensar a educação

*Alice Copetti Dalmaso*¹

*Fernanda Monteiro Rigue*²

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Neste artigo, delineamos perspectivas filosóficas e antropológicas junto aos convites das crianças, numa busca em reativar cosmovisões e experiências animistas do pensamento. A partir disso, abrimos breves linhas de possíveis, traçadas à luz das orientações nacionais atuais em Educação Infantil, produzindo um agenciamento que faça funcionar, quiçá, outros modos de perceber e conceber as situações educacionais com crianças. Reside aí a potência de um vínculo conectivo que nos permite manter a capacidade de produzir alianças contagiosas, com tudo que chega: seres humanos e não-humanos, coisas, gestos, transformações, com palavras e ideias. Explorar inesgotavelmente a experiência de aceitar os convites de habitar um devir-criança em nós, que reanime e ative a experimentação incessante com um mundo todo vivo e que nasce continuamente.

Palavras-chave: educação. criança. devir. animismo. experimentação.

DALMASO, Aline Copetti; RIGUE, Fernanda Monteiro. *A criança e um mundo todo vivo: composições de escrita para pensar a educação*. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 8 (16): 261-276, janeiro a abril de 2021. ISSN: 2358-5587

¹ Doutorado e Mestrado em Educação. Licenciada em Ciências Biológicas. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria.

² Doutora (2020) e Mestra (2017) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha.

The child and a whole living world: compositions to think education

Abstract: In this paper we delineate philosophical and anthropological perspectives along with the children's invitation, in a search for reactivating cosmivision and animating experiences of thought. Thus, we present brief lines of possibilities, traced under the light of the current national guidelines in Children's Education, fostering agency which may trigger other ways of perceiving and conceiving educational situation with children. There lies the potency of a connective bound that allows us to maintain the ability to produce contagious alliances with everything: human and non-human beings, things, gestures, transformations, words and ideas. To explore inexhaustibly the experience of accepting the invites for inhabiting a becoming-child that animates and activates the ongoing experimentation with a whole living world and that born continually.

Keywords: education; child; becoming; animism; experimentation.

El niño y un mundo todo vivo: composiciones para pensar la educación

Resumen: En este artículo, delineamos perspectivas filosóficas y antropológicas junto con las invitaciones de los niños, en una búsqueda para reactivar las visiones del mundo y las experiencias de pensamiento animista. A partir de ello, abrimos breves líneas de posibilidades, trazadas a la luz de los lineamientos nacionales vigentes en Educación Infantil, produciendo una agencia que pueda trabajar, quizás, otras formas de percibir y concebir situaciones educativas con los niños. Ahí radica el poder de un vínculo conectivo que nos permite mantener la capacidad de producir alianzas contagiosas, con todo lo que entra: seres humanos y no humanos, cosas, gestos, transformaciones, con palabras e ideas. Explorar incansablemente la experiencia de aceptar las invitaciones a habitar en nosotros un devenir niño, para revivir y activar la incesante experimentación con un mundo que está vivo y que nace continuamente.

Palabras clave: educación; niño; devenir; animismo; experimentación.

Ser amadora em trabalhar com crianças, em escrever com crianças, por elas e com elas. Porém, senti-las, em suas existências e composições com o mundo, tem sido uma motivação para experimentar algumas linhas de pensamento e escrita, práticas que tomamos neste texto a fim de afirmar novas potências em educação. Um desafio declarado, de antemão, como um problema que nos toma nos espaços educacionais os quais ocupamos: estamos aprendendo a escrever sobre esse desconhecido mar do existir, porque alimentamos a motivação de habitar³ um modo de vida – criança – e do que este lugar pode nos ensinar, o que tem a comunicar, em seu efeito dissonante-ressonante.

O comunicar aqui é entendido como um problema “de encontro entre heterogêneos” (DIAS, RODRIGUES, PESTANA, 2019: s.p.) e que diz respeito, portanto, ao modo como as coisas podem se afetar mutuamente e, de seus efeitos, por vezes, disruptivos e desarmônicos aos nossos sentidos (não consensuais ou representativos), os quais comunicam, disparam o pensamento. De acordo com as autoras citadas, há um entendimento de que práticas advindas dos mais diferentes fazeres humanos e que usam de diferentes elementos vivos e não-vivos nesses fazeres, oriundos das ciências, artes e outros modos de produzir conhecimento sobre algo - envolvem matérias, movimentos, gestos, toda uma ordem de expressão e composição, que comunicam algo. É desse lugar que partimos: da potência de como um modo de existir de uma criança se torna parceria de pensamento, em como ela nos convoca a pensar, criando, quiçá, novas possibilidades de estar no mundo, e em educação⁴.

Reside aí, então, uma aposta: de produzir encontros com saberes que produzem um curto-circuito no isolamento de um pensamento fronteiriço - que tenta se fazer no interior de uma única disciplina - para cavar buracos, graus de abertura, ocupando nossas práticas educacionais. Investir no atravessamento, nas misturas entre meios heterogêneos – tentativas de afinar uma arte rizomática (STENGERS, 2017) – dizem respeito a aprender a construir uma pragmática, a de:

transitar por *entre* práticas cujas fronteiras apresentam porosidade maior, aberturas suscetíveis à ação de saberes variados que, ao serem colocados *fora* de seus campos específicos, são forçados a atravessar planos até então desconhecidos. (PASSOS e BE-NEVIDES, 2003: 83-4)

Sob esse solo, a escrita assim cultiva a inspiração em estudos e leituras de alguns filósofos/as das Filosofias da diferença (prioritariamente concepções advindas das filosofias de Gilles Deleuze e Félix Guattari) bem como contribuições do campo da antropologia experimental e das perspectivas animistas (STENGERS, 2017; INGOLD, 2015), no intento de abrir visões e possibilidades de entrar em novas relações com a vida e, por conseguinte, com as crianças. Por último, então, breves possíveis são traçados à luz das orientações nacionais em Educação Infantil, a partir de algumas linhas dos regimentos educacionais no Brasil, a Base

³ Para Ingold (2015: 34) “Habitar (...) concerne à maneira como os habitantes, isolados e em conjunto, produzem as suas próprias vidas, e como a vida, prossegue”.

⁴ Educação como aquilo que distingue “o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade, na conseqüente mão destes aspectos na construção da cultura. Deste modo ser humano em sociedade implica estar envolvido por situações de educação, seja de um indivíduo com outro; do meio social para com o indivíduo e vice-versa; e ainda, do indivíduo e ele mesmo com tudo que o cerca: a autoeducação” (CORRÊA, 2000: 73).

Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), produzindo um agenciamento que faça funcionar, quiçá, outros modos de perceber e conceber processos educacionais que envolvam crianças.

Esses agenciamentos se dão de modo a produzirem convites experimentais ao campo teórico-conceitual que desejamos invocar. Construimos uma escrita que, em termos de estratégia metodológica, se alia a uma Fiandografia, potente em

compor com tudo, de criar um laboratório de micro composições, de exploração de materiais, autores, ideias, percepções, para quiçá proliferar coisas ainda não pensadas e sentidas. Deglutir e deformar autores, encontrar seres cósmicos por entre nossa escrita, suspender julgamentos excessivamente professorais/brancos/narcísicos/cristãos que possa haver em nosso discurso mental, abrir os poros para saberes ancestrais e primitivos, escolher nossas palavras como armas, desabilitar o controle dos acontecimentos nas relações com as coisas do mundo, tomar lucidez do efeito dos encontros, escrever sem destino e esperar um problema em aberto dar um novo corpo aos germes de vida – palavras – que habitam a nossa garganta (ROLNIK, 2018). (DALMASO, 2020: 61)

Se estas escritas chegarem com estranhamento ao/à leitor/a em suas proliferações é porque assim podem funcionar: pela força mágica das palavras, pela brincadeira investigativa de escrever e pensar movida por lógicas não naturais, ‘racionalis’ ou científicas, agenciamentos que nos levam a alguma passagem de abertura ao indeterminado do pensamento em educação. É num corpo a corpo entre ideias, teorias, pessoas, coisas e seres, afetos, problemas e saberes que o pensar se faz, e nos lança ao que aqui entendemos como um modo ativo e vivo de existir e conhecer.

Convites para habitar possíveis

Quando observamos uma criança, os seus movimentos, perguntas, velocidades, gestos, notamos uma disposição psíquica e corporal muito própria (GIL, 2009) e específica de seu modo de existir infantil, muitas vezes não voluntária nem consciente, mas exploratória, curiosa, desejante, que parece nunca encerrar em si mesma a chance de seguir fazendo múltiplos elos com o meio que se dispõe, em como ele se apresenta a sua frente.

Mobilizadas pela perspectiva de pensar pela experiência de contaminação entre heterogêneos é que produzimos uma escrita marcada por alguns, dos tantos convites que sentimos, que emergem de observar⁵ uma ou mais crianças. Convites que, “disparam a escrever” (DALMASO, 2016: 33), tramando relações de forças, zonas de passagem, que estão no entorno de quem para, suspende, vive o acontecimento, aproxima-se, faz ver os mundos existenciais de uma criança.

Fazer ver consiste em apurar, afinar ou mesmo inventar modos perceptivos, cuja arte se aprende na própria experimentação, purificando os campos de experiência sugados pela representação, pelos desejos de identidade e formas dadas: entre outras palavras, colocando-se à altura do que se observa, seguindo seus devires, mudanças, metamorfoses. Por isso, fabricamos rascunhos de pensamento, os quais tomam relevo no exercício de quem inicia uma atenção distanciada com estes seres (e de suas relações com outros seres e coisas). Relevos que exercitam uma escuta e presença aproximativa com a potência do acontecer-criança. Aproximação desprentensiva que não visa extrair dali receita, fórmula ou qualquer garantia de nada, de uma verdade a ser revelada ou descoberta. Ao acompanhar,

⁵ “Observar não é tanto ver o que está aí quando *observar o que está acontecendo*. Seu objetivo, portanto, não é representar o observado, mas participar com ele do mesmo movimento generativo” (INGOLD, 2015: 319).

testemunhar (LAPOUJADE, 2017), *coparticipar* e *coabitar* com o caráter inusitado e inesgotável desses encontros, os convites podem funcionar como molas propulsoras, forças móveis que dão a pensar.

Nas linhas subsequentes, instalamos escritas-Convites (I e II), as quais não desejam soar como alternativas de contemplar suposta totalidade do modo de existência de uma criança, mas fazer ver o encontro com um desenho de uma criança familiar de uma das pesquisadoras deste manuscrito (Convite I) e uma evocação (Convite II) para reativar um devir-criança (DELEUZE e GUATTARI, 1997), ou uma potência anímica em nós, quem sabe para recuperar nosso sentido de espanto⁶ a um contínuo nascimento do mundo.

Convite I: Cachoeira negra

Cachoeira negra. É o nome dado ao desenho de Antônio. Ele mesmo a nomeou. Ele me manda o desenho pelo celular de sua mãe. Eu peço pra ela perguntar o que ele dizia do desenho que fez.
- Fiz hoje. A profe disse que era pra fazer uma árvore. Aí ela me deixou em último lugar.
- Deixou em último lugar, por quê? Perguntei via celular.
- Porque eu tinha que fazer uma árvore de criança.
Aí ele explica: Eu olhei pela janela e copiei, só que a cachoeira não foi verdade, né? Eu só inventei. O papagaio na verdade tava lá.
- Tinha uma ave na árvore?
- Sim.... As frutinhas também tinha. (ACERVO DAS AUTORAS, 2020)

Imagine você, leitor/a, uma árvore que deságua em cachoeira negra com papagaio e frutinhas. Árvores atravessadas por água abundante, peixes que caem e voam juntos com borboletas. Tudo água que desce do céu e se mistura com água do chão, água por todos os lados, que brotam de todos os lugares, restando alguns galhos, e volumes verdes: é tudo água. É como se uma árvore toda nascesse na água, seu germe-placenta é a própria cachoeira. Tudo um mesmo movimento⁷, tudo quase como voo ou queda.



Figura 1 – Desenho do Antônio (6 anos).
Fonte: Dados das pesquisadoras (2019).

⁶ “Em um mundo em devir, no entanto, até mesmo o comum, o mundano ou o intuitivo causam espanto - o tipo de espanto que advém da valorização de cada momento, como se, naquele momento, estivéssemos encontrando o mundo pela primeira vez, sentindo seu pulso, maravilhando-nos com a sua beleza e nos perguntando como um mundo assim é possível” (INGOLD, 2015:112).

⁷ “O movimento faz-se sempre no intervalo entre os dois, nas vossas costas” (DELEUZE, 1983:09).

Há um pássaro, uma colmeia, frutinhas pelos troncos, pedras, flores, rastros verdes e azuis, coisas e seres que nascem da visualização pela janela. A janela que cresce em enquadramento da escola e vê cachoeira, cachoeira negra. Mais tarde, uma das pesquisadoras perguntou à mãe de Antônio o contexto do desenho:

- E o negra?

Talvez uma associação, relação, combinação, contaminação com um livro que lera com sua mãe, dias antes.

- Ah, não sei. A gente andou lendo sobre o Rio Negro no Amazonas, livro do Dráuzio Varela, disse a mãe. (ACERVO DAS AUTORAS, 2020)

As linhas de um desenho encarnam um movimento onde criança e material vão se tornando um pouco cada coisa que vai sendo pintada, raspada no papel. A potência de avizinhar-se e agregar coisas pelo caminho, transformando-se em outra imagem, nova, única, sem origem, é o que para nós tomou relevo nesse fluxo da criança. O que persiste é a contaminação de um modo outro de dar a ver o próprio mundo, um pensar-desenhar-imaginar-inventar-criança. Se pudéssemos brincar de compor nomes ao desenho, junto do nomeado Cachoeira negra de Antônio, teríamos cachoeira que pulsa árvore-água-cachoeira-doce-rio-negro-amazonas.

No geral, em nossa cultura ocidentalizada, as coisas interessantes que as crianças fazem e dizem, não contam, tampouco é propositivo e digno de escuta. Para a professora de Antônio, o desenho não servia, posto que não era uma árvore ‘de criança’. Se damos ênfase a essa postura e discurso assumido pela professora, de modo algum desejamos operar aqui como inquisidoras que encontram um inimigo e lutam, então, contra a atitude ou fala da pedagoga, mas mais de conversar com esse acontecimento, ao testemunhar a aparente fraqueza da mesma em acolher devires. E assumimos, de antemão (enquanto formadoras de professoras/es): fracassamos aqui. Não funcionamos como semeadoras de iniciativas de explorar a invasão de modos de ver o mundo, de interagir, de existir com o mundo, quando uma criança afirma desenhar imaginando outra coisa junto ao real⁸.

Aquilo que uma criança vê no mundo, o que ela toca, as forças do mundo, tudo volta como invenção, como criação. No entanto, a escola emprega metodologias desde as mais suaves até as mais descaradamente repressoras, e todas elas, (...) por mais que disfarcem, vão produzir essa pessoa preparada, essa pessoa comunicante. (CORRÊA, 2006: 39)

Um desenho feito por uma criança é um rastro de um caminho de imaginação e criação: materiais tornam-se alguma coisa, novas linhas, geração de algo que se põs em movimento na improvisação. Na afirmação da professora, sobre a árvore de Antônio: ‘Não é uma árvore de criança’ reside a noção de que existe uma representação naturalizada de árvore, a qual é investida há muito tempo para que se tenha *uma* imagem mental de árvore, e não outras. Para Corrêa (2006), as práticas-discursos da escola visam fabricar o ser comunicante desde cedo: emitindo informações consensuais e, as crianças, por sua vez, recebendo e reconhecendo informações prontas, esperadas, inteligíveis, capazes e hábeis de seguirem emitindo as mesmas mensagens recebidas. Porém, “quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos?” (DELEUZE, 2006: 197).

A professora, entre muitas outras, se torna a figura a qual legitima a sensação de que a criança, de alguma forma, não soube desenhar o que seria ‘esperado’ de

⁸ “Por isso o imaginário e o real devem se antes como que duas partes, que se pode justapor ou superpor, de uma mesma trajetória, duas faces que não param de intercambiar-se, espelho móvel” (DELEUZE 1997: 75).

uma criança comunicante⁹, parte da lógica de um adulto/pedagogo/especialista e vigilante, os quais não podem deixar escapar as “representações que sejam divergentes do ideal ‘cientificamente correto’” (INGOLD, 2015: 169) ou de uma arte pictórica idealizada para uma determinada idade. Uma lógica que alimenta seguir fazendo das crianças – e de nós mesmos – “filhotes de homem” (DELIGNY, 2018: 165), infinitamente uma criança ‘preenchida’, posto que, em nossos projetos escolares e governamentais, parece ser sempre “a imagem do homenzinho evoluído que a criança deverá incorporar” (DELIGNY, 2018: 162).

Interessa-nos, desse relato, não fugir da ordem exposta, mas criar novos canais de conversação com os feitos, fazer ver, instaurar a criança como esse ser-entidade capaz de adentrar por mundos de pensamento-corpo e criação muito próprios, da ordem do novo, e de uma exploração/experimentação que concebemos, afirmativamente, como inadapável, desobediente e alegre. Cachoeira negra pode desobstruir nossas instâncias demasiado adultas e demasiado preenchidas, para nos introduzir num devir jovem de cada idade¹⁰, compartilhando situações e observando como uma criança conhece, produz, experimenta, testa, explora, divaga, cria (para, assim, coabitar com suas invenções cotidianas).

Convite II: Experimentar

Se quiser encostar e se avizinhar no que vibra nas crianças (e em você), faça tocar o fluxo de vida junto delas. Experimente os elementos todos que um espaço aberto pode ter: caminhar cheirando e tocando as folhas das árvores e as secas já no chão, percebendo o som das aves que encostam nos ouvidos, se há insetos, qual o rastro que a bola incandescente-sol deixa no céu, e perceber a delícia de uma árvore ser sombra em meio à chuva dourada dos raios. Ver as tonalidades de folhas que compõem uma árvore, as cascas, os seres que vivem nelas, o som e dança das mesmas. Perceba a temperatura de uma calçada, de uma planta no sol ou na sombra, e do seu próprio corpo. Toque seu corpo, sinta seu pulsar, o quanto ficamos ofegantes depois de correr e como o coração vai reduzindo a intensidade dos batimentos cardíacos. Que corpo é esse que corre e que sua e que se alegra e que sente medo, tudo ao mesmo tempo, sem colapsar?

Atente para onde recolher água e testar esse elemento misterioso de se sentir nos pés, boca e mãos. Habite sem pressa a sensação de como os pés derretem na água, matéria que cede aos nossos gestos, se espalha, corre, faz um mar das plantas, faz espaço, surpreende. Esteja nessa hora líquida do dia ou da noite. Observe os traços-linhas no horizonte que deixam os animais. Pequenos insetos ou mamíferos e aves, minúsculas existências, seus sons, modos de mastigar um alimento, de paralisar em superfícies molhadas, o quê e quem se move enquanto ele come, dorme, rasteja, acasala, se esconde. As horas dos dias que eles aparecem, os sons de ‘ser’ em cada coloração do dia, ou cheiro e temperatura da noite. Verão animais que saltam rápido como relâmpagos no céu, um zumbido veloz na escuridão quente, lentidão de andar pesado, uma chama de fogo em finais de dias muito quentes.

⁹ Comunicante não tem relação com a noção explicitada no início deste artigo, a saber: de uma criança que, por existir, nos comunica algo no encontro, nos violenta enquanto força (DELEUZE, 2006), nos incita a pensar-sentir. Sua presença, de fato, com ou sem ‘fala’, cria um espaço onde jorram certezas, instaurando um intervalo nos comunicadores (e na recongnição), violentados pela potência de pensar provocada por sua presença e linguagem.

¹⁰ “Saber envelhecer não é permanecer jovem, é extrair de sua idade as particularidades, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude *desta* idade” (DELEUZE e GUATTARI, 1997: 70).

Olhe apenas os movimentos, perceba o imperceptível. Experimente, sem interpretar. Dance com e como uma criança: deslocar seu corpo como se não houvesse articulações, um modo único de se entortar. Solte seus cabelos, toque seus cabelos, crespos, lisos, curtos, longos. Explore o mundo que nasce sempre outro e continuamente, atento às leituras de mundo de uma criança, leituras de seres animados, nascimentos de cosmos. Veja poças d'água, vento-brisa, nuvens, sombra, raios de sol como fenômenos repletos de relações infinitas que elas estabelecem com outros seres, com pessoas, lembranças, palavras, desejos, criaturas inventadas. Ouça como um bebê se inicia com os sons que podem sair de suas bocas, como tem abertura para se espantar com o que pode seu corpo: um grito, uma perna que se estende, outra perna que se contrai ligeiramente, as mãos que aprendem a pegar, algo que se pode mastigar. Ouça suas perguntas, que chegam como um interstício, intervalo na habitual representação. Recue no imediatismo da resposta, da interdição, do regime de controle.

Atrase-se, despeça-se de todo julgamento professoral/branco/narcísico/cristão que possa haver no seu discurso mental. Segure a palavra e ouça, se conecte, se surpreenda, se coloque a testemunhar essas vidas que ensinam sobre uma insistência errante de se manterem ingovernáveis em pensamento e corpo. Ingobernáveis. É uma vida que teima, teima, teima em manter sua força ativa de viver. Nós não temos controle de tanta vida posta nas coisas. Aceite e confie nisso como um chamado, sussurro esquecido em você.

Cosmovisões Anímicas

O convite de Antônio e as solicitações de Experimentar, ambos movimentos de escrita impulsionados por “relâmpagos, reverberações, cintilações” (DELEUZE, 1991: 62) resultantes de observações de feitos, gestos, perspectivas e falas de algumas crianças diante de acontecimentos, materiais e experimentações com aquilo que encontram podem dar corpo para uma abertura anímica de mundo na formação de professoras/es. Debruçadas sobre as linhas que materializam as composições de crianças, percebemos um pensar que inaugura e, ao mesmo tempo, potencializa o conhecer movido por outra ordem: do estar vivo para um mundo que está todo vivo.

As crianças compartilham moléculas com o mundo. Algumas delas desejam mesmo compartilhar essas moléculas com os seres que estão por perto. O modo como angariam elementos e extraem forças de uma matéria que se torna desdobramento infinito de relações com o meio, abre visões, aciona convites. Uma criança permite-nos testemunhar - se houver abertura -, infinitas vias, não determinadas, de leitura de um mundo que está continuamente nascendo, solicitando das coisas atributos não fixos nem estáveis, mas relacionais, processuais, dando a ver as potencialidades dos materiais (LAPOUJADE, 2017), o poder ativo dos mesmos (INGOLD, 2015).

Uma criança é capaz de se alinhar e conjugar com seres e organismos minúsculos, na iniciativa de recorrer ao que seu corpo pede. Habita a cor que a invade, existindo com as texturas e consistências do que toca, no material gelado, na dureza, na densidade, na consistência. Variação infinita de agires não-pensados: uma criança autista que “é atraída pela água que dança num tanque de pedra” (DELIGNY, 2018: 135); outra, que brinca de reunir, em meio às suas pernas, um conjunto de pedrinhas, tornando-as parte de uma descoberta do material. Há toda uma disposição corporal que deseja encostar no ser-rio-chuva-goteira-água,

sempre no uso do seu próprio corpo para conhecer, para ser através desse elemento corrente. Ou, ainda, quando sentem seus pés na terra, na grama, na areia, nas cascas e folhas: os pés exploram o mundo, na abertura para o novo. Mãos que se tornam pés: um corpo todo que dialoga com o chão (INGOLD, 2015).

Encontramos em Ingold o investimento em pensar uma abordagem antropológica da vida e do viver, a qual nos agarramos para arregimentar algo novo em educação. Por entre diversas linhas de experimentação, o autor apresenta uma multiplicidade de dimensões e meios de, não apenas estar no mundo, mas sobretudo de um estar vivo para o que acontece no mundo. Pinçamos a potência das perspectivas de uma cosmologia animista para estabelecer pontes, vínculos, nupcias com as existências-crianças.

Nos aproximarmos da compreensão da vida de povos considerados animistas nos soa sempre como uma solicitação a participar de uma inversão de lógicas, habituais, canônicas e colonizadas, de pensamento. Nele ecoa um chamado para arregimentar nuances que exploram, não um sistema de crenças ‘sobre’ o mundo, mas uma condição de ‘estar’ nele, de estar vivo para o mundo “caracterizado por uma maior sensibilidade e capacidade de resposta, na percepção e na ação, a um ambiente que está sempre em fluxo, nunca o mesmo de um momento para o outro” (INGOLD, 2015: 116). Nesse sentido, segue Ingold:

A animacidade, portanto, não é uma propriedade das pessoas imaginariamente projetada sobre as coisas pelas quais se percebem cercadas. Em vez disso (...) trata-se do potencial dinâmico, transformador de todo o campo de relações dentro do qual seres de todos os tipos, mais ou menos semelhantes a pessoas ou a coisas, continua e reciprocamente trazem uns aos outros à existência. A animacidade do mundo da vida, em suma, não é o resultado de uma infusão de espírito na substância, ou de agência na materialidade, mas é, ao contrário, ontologicamente anterior à sua diferenciação. (INGOLD, 2015: 116)

O que tomamos como uma emergência interessante para nossas experimentações é pegar emprestado a maneira como a força de uma ontologia animista nos coloca a pensar sobre como podemos acompanhar um mundo que está sempre à beira de ser atualizado, onde coisas e mundos revelam-se, como se nascessem pela primeira vez.

Nesta percepção anímica do mundo¹¹, a qual abriga “um modo de ser que está vivo e aberto a um mundo em nascimento contínuo” (INGOLD, 2015: 111), pessoas e seres são conhecidos pelas trilhas que deixam atrás de si, tornando-se uma linha. Tudo é rastro, movimento, cordão arrastado que indica um modo de ser, uma atividade. Os animais, por exemplo, igualmente “distinguem-se por padrões característicos de atividade ou assinaturas de movimento, e perceber um animal significa testemunhar essa atividade em curso, ou ouvi-la” (INGOLD, 2015: 121). Desse modo, os nomes dos animais serão designados por verbos, e não substantivos.

Esse ponto muito nos cativa, visto que os modos de dizermos o mundo define e é definido pelos processos educacionais que vivemos ao longo da vida: os modos como somos ensinados a nomear as coisas do mundo que habitamos, encaminham um nascer e morrer de mundos e seres, onde cada verbo descreve um acontecimento. Nessa linha, nos aproximamos do que Stengers afirma como sendo a magia das palavras¹². Os nomes, conceitos, proposições se tornam descrições de comportamentos, ações particulares, que designam modos de pensar e agir, à medida que esses povos se constituem na própria experiência de encontro com o

¹¹ Tim Ingold (2015) refere-se, em sua obra, aos povos Inuit do Ártico Canadense.

¹² “(...) sabemos que a linguagem não é uma propriedade do homem, um simples veículo prático para transmitir informação: as palavras nos fazem pensar e sentir” (STENGENS, 2002: 137).

animal. Se um animal assinala um “é o que *faz*, e é conhecido pela assinatura da sua atividade” (INGOLD, 2015: 249)¹³, uma coruja envolverá, então, a atividade de um corujar, que, ao empoleirar-se “na parte inferior de abetos’ diz-nos algo sobre como a coruja boreal vive” (INGOLD, 2015: 250).

Deleuze e Guattari já mencionavam igualmente sobre essa espécie de “animalização linguajante” (INGOLD, 2015: 256), a qual se descreve um animal pelo seu poder de afetar e ser afetado, manifestação de um bloco de devires, modos de estar vivo que designam toda uma multiplicidade. O animalizar de cada animal emerge do próprio agenciamento animal-meio, “o clima, o vento, a estação, a hora não são de uma natureza diferente das coisas, dos bichos ou das pessoas que os povoam, os seguem, dormem neles ou neles acordam” (DELEUZE e GUATTARI, 1997: 50). Um bicho é um lugar, uma zona de dimensões relacionais do animal, e a linguagem está a nosso dispor, para fazer ver os rastros dos seres, acontecimentos, agenciamentos. Assim, “O nome de um animal (...) são todos formas dessa ocorrência. Os animais acontecem, eles fazem, eles são suas histórias, e seus nomes – repito, não são substantivos, mas verbos” (INGOLD, 2015: 257).

Eis que, então, uma ave já será outro animal quando for descrita e narrada apenas como um objeto de classificação taxonômica, parte de uma grade de categorias¹⁴. Uma ave nasce quando testemunhada - observada, escrita, verbalizada - pelo seu modo de existir acontecimental que designa a multiplicidade da qual é feita: voo, deslocamento do corpo, mistura de cores das asas que lançam posturas-movimentos, modos de se limpar, um jeito de se proteger, topografia de caça, acasalamento, sono etc.

Salientamos essa primazia do movimento no cosmos anímico. Um mundo é derramado por fluxos em movimento que deixam rastros atrás de si: “o sol brilha, o vento sopra, a neve cai e as tempestades esbravejam” (INGOLD, 2015: 124). O vento, que é seu próprio sopro, da mesma forma que o córrego é sua água corrente, e humanos também são o que estão fazendo: ramo de atividades. A ótica animista traz, assim, um mundo produzido pelo fluxo aéreo do tempo, em vez de uma concepção fixa das coisas na paisagem. Nesse sentido, o céu se torna um meio habitado por uma variedade de seres (sol, lua, pássaros, trovão), os quais deixam seus rastros-movimentos através do céu, da mesma forma que seres terrestres deixam seus rastros através da terra. Isso, ao ler e escrever, tornam-se práticas de dar a ver e pensar, inseparável de todo sentir e querer, nas produções e constituições de presenças, linguagens em educação.

É assim que Ingold (2015), a partir da percepção animista do mundo e da vida, convida a espantar-se com a experiência de sermos capazes de ‘ver’. E ver, é poder cultivar o espanto de conhecer o mundo se dispondo a uma abertura para o mesmo, estando nele – como Antônio, com sua árvore-cachoeira-movimento-rastro, capaz de cultivar um devir-animista em nós, nutrindo “sentimento de admiração oriundo de se montar na crista do contínuo nascimento do mundo” (INGOLD, 2015: 125).

Forçamos as mãos para fabricar essa aliança entre a cosmovisão animista e os modos de existir-movimentar-deixar rastros das crianças, quem sabe contaminando-se mutuamente para adentrar por novas simbioses com as ciências, reativando, reanimando banidas maneiras de conhecer, ‘estando’ no mundo que

¹³ Ingold se baseia em estudos etnográficos antropológicos, particularmente nos caçadores circumpolares do norte - o Koyokon do Alasca - para tratar sobre a nomeação dos animais. Para ele, então, falar do animalizar dos animais é seguir o caminho do Koyokon do Alasca.

¹⁴ “Quando pensar no conceito de ‘pássaro’, não perguntar ‘a que gênero pertence ou que espécies tem?’, mas ‘de que se compõe?’ Não ‘o que é?’, mas ‘o que ele pode fazer?’ e o ‘que podemos fazer com ele?’. Pensar no ‘conceito’ de pássaro a partir da ‘composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos’ (DELEUZE e GUATTARI, 1997: 32)” (SILVA, 2002: 53).

“sempre-emergente” (INGOLD, 2015: 234), refaz-se, multiplica-se. Reativar, na extensão polissêmica desse verbo, pragmático e aventureiro, operado por Isabelle Stengers (2017: 8): “significa reativar aquilo de que fomos separados, mas não no sentido de que possamos simplesmente reavê-lo. Recuperar significa recuperar a partir da própria separação, regenerando o que a separação em si envenenou”.

Recuperar um pensamento e um corpo animista é aprender o que for necessário para habitar novamente a experiência que nos anima, o que foi desobstruído em nós pelas vias de um pensamento excessivamente colonizador-eurocêntrico: possibilidades de estabelecer conexões, agenciar componentes heterogêneos onde nossa própria existência, autonomamente, se faz e se inventa.

Reativar o animismo não significa, então, que tenhamos sido animistas. Ninguém jamais foi animista, porque nunca se é animista ‘no geral’, apenas em termos de agenciamentos que geram transformações metamórficas em nossa capacidade de afetar e sermos afetados – e também de sentir, pensar e imaginar. (STENGERS, 2017: 15)

Estamos a traçar essa potência: reativar um animismo ao nos agenciarmos a um devir-criança (DELEUZE e GUATTARI, 1997) - ou ativar um devir-criança ao nos agenciarmos às perspectivas animistas -, contaminadas pela afirmativa e desobediente dança de compor com o mundo a partir desses saberes, a contaminar nossas práticas, inconscientes, escritas e rituais em educação. Parece-nos, então, que o pensamento tem a chance de se reconectar com a vida que temos, para além de todo bem e todo mal, e que, sob o fundamento de uma abertura anímica, espantosa, sobre o mundo, ponha a funcionar, quem sabe, um modo novo de habermos a educação.

Possíveis em educação

Uma criança brinca com um avião. Pega nele, descola, desliza no ar, dá-lhe uma aceleração depois abrandando, depois vira-o em um looping arrojado, aterrando, descola outra vez. Acompanha o movimento do avião, o ruído dos seus motores que marcam a velocidade, as diferenças de ritmo quando o avião desce ou sobe no ar. Há um devir-avião da criança. Nesse devir-avião surgem e sucedem-se fenômenos complexos: o avião adquire vida, um *anima*, o avião sente, o seu movimento modula afectos e emoções, de tal maneira que a criança fala com ele e fá-lo responder-lhe. Visivelmente, o avião tem um prazer especial em um looping bem conseguido e sofre com uma avaria ou manobra demasiado arriscada. Um outro fenômeno se desenvolve, recíproco do primeiro: qualquer coisa na criança devém avião. O ruído que produz não é para imitar a máquina, é a transformação do seu corpo em avião. Em termos deleuzianos, a criança está a extrair partículas (sonoras e outras) do seu organismo, desorganizando-o como tal e como forma (não para tomar a forma do avião), imprimindo a essas partículas de vibrações sonoras os ritmos da máquina voadora. Extração do inumano do seu corpo humano. Criação de uma zona de osmose ou de ‘indiscernibilidade’ em que já não se sabe se é o corpo da criança que voa no espaço ou o avião que sofre de medo ao picar subitamente em direção ao solo. Nessa zona formou-se um bloco de afeto único, uma máquina a dois, um plano único em que constantemente se trocam partículas do corpo da criança com as que emite o avião em processo de devir-criança. (GIL, 2009: 19)

Um poder de viver. O feliz fragmento de escrita de José Gil, como quem acompanha e testemunha o gesto de brincar de uma criança, explora o poder de se conectar simbioticamente com o que quer seja, posto que ela mesma é inseparável de moléculas de água, do mar, dos galhos e ventos – microscópicas, orgânicas e inorgânicas partículas que entram em fluxo e se transformam (DELEUZE e GUATTARI, 1997). Ela assume a sua força para se engajar e se associar com as forças do mundo humano e não-humano. A boa notícia é que há também uma criança molecular em nós, que se comunica com o elementar e o cósmico, com o material e o imaterial, capaz de ativar a superfície de um corpo perene aos movimentos das coisas-e-seres-do-mundo.

Talvez, se pudéssemos agir um pouco como artistas - cativos na arte de produzir conexões rizomáticas, ao fazer ver (e anarquizar entre si) os infinitos modos de existências – poderíamos nos perder na fruição em que uma criança pequena experimenta, por exemplo, quando é afetada por uma pedra: sentada, ela pode permanecer ali por um tempo, não curto, explorando a pedrinha em suas mãos. Explora a sensação do toque ao material: mãos, ouvidos, olhos acoplam-se ao gesto e à pele que descobre, ainda que de modo não consciente, como seu corpo conhece intensamente uma pedra (mas que se trata apenas de um encontro entre heterogêneos); ela extrai, claramente de modo não intencional, alguma coisa desse encontro, no próprio experimento sensorial-corporal, de descoberta da pedra e do que pode esse próprio corpo que toca, que sente as texturas, temperaturas, propriedades do material: uma experimentação da sua plasticidade em se transformar e se “conectar simbioticamente com o ar, a terra, o cosmos” (GIL, 2009: 20). Podemos dizer que essa é a especificidade do habitar o mundo de uma criança pequena, animado por uma força muito própria e singular, legítimo e potente de ‘ser’ que ‘está’, no movimento, estendendo linhas de seu corpo com o tecido, a textura das coisas do mundo.

As inúmeras rotas que tomamos nesses escritos nos trouxeram até aqui para tentarmos lançar possibilidades de fabricarmos novas situações, práticas e presenças, como germinadoras de circunstâncias na educação com crianças. Como fazer determinações curriculares banharem-se por perspectivas filosóficas e antropológicas alegremente anímicas?

Sob linhas gerais, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil (BRASIL, 2017) em seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, encontramos os verbos: *conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se*. Acerca do explorar, tomam relevo:

os movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2017: 38)

Percebemos a potência de algumas linhas da BNCC (BRASIL, 2017), no que tange aos campos de experiência da Educação Infantil, que podem ser potencializados à luz da perspectiva que tentamos esboçar no tecido teórico traçado no estudo. Assim, convocamos Ingold (2015: 44) que afirma que, no “lugar do mundo material, povoado por objetos sólidos, os nossos olhos se abrem para um mundo de materiais, incluindo a terra, o ar e a água, em que tudo está em fluxo e transformação”.

A abertura para o gesto de observar os materiais procurando perceber, não unicamente suas propriedades, mas o que acontece com eles quando circulam e “misturam-se uns aos outros” (INGOLD, 2015: 45), solidificando e se dissolvendo “na formação de coisas mais ou menos duráveis” (INGOLD, 2015: 45), impele à descoberta do poder ativo dos mesmos ao não concebê-los como isolados, e sob formas fixas, dadas de antemão. Nesta perspectiva, lembremos: tudo está potencialmente ‘vivo’, posto que existe uma matéria que está o tempo todo se fazendo, em fluxo de trocas múltiplas através das suas superfícies.

Parece-nos que há mundos ainda inexplorados, no que tange aos processos mais íntimos e mínimos em educação com crianças. Inexplorável tendo em vista uma perspectiva de aprendizagem como possibilidade de aprimoramento de gestos de observação dos fenômenos, de exploração dos espaços, dos elementos e dos objetos do seu entorno (BRASIL, 2017), pelos quais trata de uma “experimentação na vida cotidiana” (INGOLD, 2015: 43). Insistimos em linhas que, a nosso

ver, são potentes de atender à práticas mais atentas às minúcias do conhecer, quem sabe tomando fôlego e força a partir de cosmovisão anímica, viva-potente quanto o modo de estar vivo da criança.

Se aprendemos a estar no mundo “restaurando as coisas à vida” (INGOLD, 2015), nós não nos relacionamos apenas com um *a priori* do mundo material preenchido por objetos sólidos, mas com um “mundo de materiais, incluindo a terra, o ar e a água, em que tudo está em fluxo e transformação” (INGOLD, 2015: 44), aos quais podemos nos abrir-acompanhar-entrar em relação, num corpo a corpo onde um responde ao outro e se tecem, no fluxo de trocas dessa relação: “disso emergem os tipos de coisas que chamamos de edifício, plantas, tortas e pinturas” (INGOLD, 2015: 308).

O que estamos a afirmar é que, talvez, poderíamos seguir os devires e movimentos-rastros-crianças, que são pioneiras em restaurar coisas às vidas, de permanecer no fluxo de conhecer o mundo que, para ela, parece tudo pulsar porque se modificam mutuamente. Por isso, repolinizamos o convite de um retorno, sempre que possível, às aberturas que elas nos deixam para explorar o contínuo nascimento das coisas, improvisando linhas, movimentos, gestos, sons, novas relações de contato com o mundo: curtir, demorar-se na ideia de correr riscos e de aprender sabe-se lá com o quê.

Se considerarmos a mencionada relação entre a criança e a pedra, sabemos que seus gestos são exploratórios, passando pelo campo da sensação corporal, sem intenção consciente de observar a pedregosidade da pedra, o material. Porém, nosso desejo é de que possamos aprender com esse gesto mínimo, descoberta de si mesmo no mundo da criança, para reativarmos, reanimarmos o que foi parcialmente destruído em nós ao longo dos processos de escolarização: nossa capacidade de sermos surpreendidos pelas pedregosidades de um mundo¹⁵. Uma pedra terá então sua história, sua duração no mundo dos materiais em constante desdobramento, não vinculada unicamente à atividade humana e à sua relativa cultura. Se a BNCC (BRASIL, 2017) prioriza o aspecto cultural e social dos objetos, aproveitamos dessas brechas para fazer do campo educacional uma maneira existencial de produzir “um saber reconectado com o ser, a epistemologia com a ontologia, o pensamento com a vida” (INGOLD, 2015: 126).

Por outras linhas, se os atuais documentos oficiais da educação desejam que crianças aprendam sobre animais, cores, clima, temperatura, fenômenos, pensamos que estes escritos possam rasurar alguns modos habituais – já pensados e sentidos, mimetizados e repetidos em concepções e práticas educacionais – e, juntos, abriremos alguns limiares para que as próprias crianças nos arrastem, nos desafiem e nos contaminem sobre como ‘ver’ esses mundos-acontecimentos. Estaríamos assim, implicados em conhecer enquanto estamos com elas, reanimando o pensamento e o corpo a cada nova maneira que encontramos de nomear as coisas em seu movimento, em como tudo está ocorrendo.

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.). (BRASIL, 2017: 42-3)

¹⁵ “A pedregosidade, então, não está na ‘natureza’ da pedra, na sua materialidade. Tampouco está apenas na mente do observador ou do profissional. Ao contrário, ela emerge através do envolvimento da pedra com todo o seu ambiente – incluindo você, o observador – e da multiplicidade de maneiras pelas quais está envolvida nas correntes do mundo e da vida. As propriedades dos materiais, em suma, não são atributos, mas histórias” (INGOLD, 2015: 68-9).

É como afirmar: sigam-nas, para cultivar um aprender incerto, conjugado ao modo como elas vão fazendo elos com o que encontram, mantendo uma surpresa, uma espontânea condição simpática pelo mundo. Para reativarmos um modo que atesta o convite de um mundo mais que humano (STENGERS, 2017), podemos nos surpreender em como vida corpórea e mental se derrama pelo mundo, como afetamos (*affectus*) e desenvolvemos a capacidade de afecção e afetação pelo que acontece¹⁶. Uma criança nos incitaria, assim, a nos derramarmos, rastreando “as múltiplas trilhas do devir, aonde quer que elas conduzam” (INGOLD, 2015: 41). Uma pedagogia das misturas, alianças e devires inconfessáveis.

Considerações finais

Reivindicar um modo de existir, pensar e sentir criança – agenciado à reativação de uma cosmologia animista, entre muitas outras perspectivas das quais utilizamos nestes escritos para produzir esses vínculos – não intentaram em tomar o efeito de eficácia, enquanto prática ou pensamento em educação. A criação de linhas conectoras dos escritos e autoras/es utilizados – respingados também pelas demandas e exigências da atual BNCC (BRASIL, 2017) – visam, como já mencionamos anteriormente, nos proteger de instituir qualquer modelo ou norma, não ferindo os princípios vitais de cada pesquisador/a no campo educacional e científico.

Nosso problema consistia em prestar atenção à nossa potência de se espantar com o mundo constantemente. Como anda nossa potência de dar atenção ao que desconhecemos da força ativa de materiais, dos movimentos das coisas e dos seres, e da maneira como nomeamos tudo isso a ponto de nascermos junto dessas formações, reciprocamente? Contaminadas pelas crianças, tentamos explorar as aberturas de virtuais que as mesmas nos provocam a perceber, habitando o modo de existência de coisas, elementos, materiais, seres e acontecimentos, ‘forçando’ a encontrar o ponto de vista esboçado em seus gestos, seu corpo, suas mundos próprios expressos, “não apenas para ver por onde ela vê, mas para fazê-la existir mais, aumentar suas dimensões ou fazê-la existir de outra maneira” (LAPOU-JADE, 2017: 90). Corremos o risco de termos escapado em supostas ‘contradições’ ao longo das páginas, ou de resvalar sob perspectivas mais ou menos educacionais-científicas sobre como educar crianças, ao observar, acompanhar, descrever e testemunhar o existir-das-crianças como um convite intermitente ao pensar, escrever e criar. Porém, a gentileza de suas aberturas têm nos feito querer ‘participar’ ativamente e animicamente do mundo, corroborando com vozes que afirmam que, ao atentar para o que as crianças têm a comunicar – modos mais “dissensuais e aberrantes” (DIAS, 2017: 133) –, podemos angariar muitas pistas para aprender sobre novos modos de habitar o mundo e a educação.

Por outro lado, essa participação nos fez nos aproximarmos da cosmovisão animista, levantadas pelas contribuições de uma antropologia restauradora da vida, convidando-nos a produzirmos nossos processos investigativos implicados em reconhecer a insistência e continuidade da vida, “encontrando um caminho através da miríade de coisas que formam, persistem e irrompem em seu percurso” (INGOLD, 2015: 26). Por isso, operar por perspectivas conectivas e produzir alianças mutuamente contagiosas, tornou-se e torna-se o motivo de nossa prática de escrita, de pesquisa e de vida, através de uma errância da experimentação com

¹⁶ “Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002: 56).

tantos seres, humanos e não-humanos, materiais orgânicos e inorgânicos, com palavras e ideias.

Nesses novos nichos e rastros do pensar, insistirá uma postura permanente,

Uma exposição selvagem, alegre e potente ao destino, ao futuro, sem medo, e com uma forte confiança num sabe-se lá o quê pode um corpo, uma vida, quando pensados e experimentados como movimento infinito de caleidoscópicas relações com as coisas-seres-do-mundo, entre os quais também estão seres ancestrais, entidades mitológicas e comunidades de forças espirituais. (DIAS, 2017: 137)

Porém, para pensar em desmontar maneiras de ver o mundo, para inventar novos modos de existências em educação, exige-se, de antemão, que honremos, a nossa própria vida, plena em sua potência, habitando uma educação que, por um lado, arremesse convicções e discursos seguros contra a parede, e, por outro, pegue carona na despreensão dos convites das crianças - verdadeiros galopes a uma viagem alegre e selvagem. Seremos colocados em rotas que dão passagem para uma via de pensamento-vida que mobilize linhas de forças outras - convocando a reanimar em nós, professoras/es, uma sensação de admiração inesperada com o que pode nascer infinitas vezes em torno de nós e em nós (na contramão à lógica da identidade universalizante da produção de conhecimento sobre si e sobre o mundo em educação). Nesse processo, o tempo das incertezas e dúvidas será nosso aliado. Estamos nascendo.

Recebido em 21 de setembro de 2020.

Aceito em 10 de janeiro de 2021.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. 2017.
- CORRÊA, G. C. "O que é a escola?". In: OLY PEY, M. (org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. pp. 51-84.
- CORRÊA, G. C. *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.
- DALMASO, Alice C. *Fiandografia: experimentações entre leitura e escrita numa pesquisa em educação*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.
- DALMASO, Alice C. *Fiandografia: variações, contaminações, modos (infinitos) de pensar, ler e escrever em educação*. In: RIGUE, Fernanda Monteiro; OLIARI, Gilberto; STURZA, Raquel Brum (orgs.). *Fios Invisíveis em Educação*. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

DELEUZE, G. *Cinéma 1. l'image-mouvement*. Paris: Minuit, 1983.

- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed 34, 1997.
- DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol. 4. São Paulo: 34, 1997.
- DIAS, S. O. “Como celebrar com as ciências encontros cósmicos?”. In: BRITO, M. R.; SANTOS, H. S. S. (orgs.). *Variações Deleuzianas: educação, ciência, arte e...* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. pp. 133-147.
- DIAS, S.; RODRIGUES, C. C.; PESTANA, F. “Entre limites abre-se um mar: fazer escuta para novos possíveis na política de comunicação das mudanças climáticas”. In: KANASHIRO, M.; MANICA, D. T. (org.). *Ciências, culturas e tecnologias: divulgações plurais*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.
- GIL, J. “A reversão”. In: LINS, D. *O devir-criança do pensamento*. Rio de Janeiro: Forenza Universitária, 2009.
- INGOLD, T. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LAPOUJADE, D. *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- PASSOS, E.; BENEVIDES, R. “Complexidade, transdisciplinaridade e produção de subjetividade”. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (org.). *Cartografias e Devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. pp. 81-90.
- SILVA, T. T. da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, 27 (2): 47-57, 2002.
- STENGERS, I. *L'hypnose entre magie et science*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Seuil, 2002.
- STENGERS, I. *Reativar o animismo*. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2017.