

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pedro Gomes Lima

**A EDUCAÇÃO MENOR PARA SER FELIZ:
“PIOLHOS” E “PIOLHIFERAÇÕES” NO COTIDIANO ESCOLAR INFANTIL,
E ...**



Sorocaba/SP

2014

Pedro Gomes Lima



**A EDUCAÇÃO MENOR PARA SER FELIZ:
“PIOLHOS” E “PIOLHIFERAÇÕES” NO COTIDIANO ESCOLAR INFANTIL,
E ...**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.



Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Eliete Jussara Nogueira



Sorocaba/SP

2014

Pedro Gomes Lima



**A EDUCAÇÃO MENOR PARA SER FELIZ:
“PIOLHOS” E “PIOLHIFERAÇÕES” NO COTIDIANO ESCOLAR INFANTIL,
E ...**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 08 / 12 / 2014



BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Leandro Petarnella
Universidade Nove de Julho



Prof.^a Dr.^a Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba



À professora Dr.^a Maria Lúcia de Amorim Soares – In memoriam –



Figura 1
Leões Marinho (SALGADO, Sebastião. **GÊNESIS**, Colônia – Alemanha: TASCHEN, 2013. P.50)

[...] As focas, na verdade, são pessoas que, por vontade própria, se lançaram no mar e se afogaram. Todo ano, na Noite de Reis, elas podem vir à costa e tirar as suas peles de foca. Ficam iguais a qualquer outra pessoa.

Até o amanhecer, quando devem retomar a forma de foca, elas dançam e brincam nas rochas e grutas perto da praia. Fazendo de conta que são humanas de novo. Como elas se divertem.

[...] Uma pobre criatura marinha encalhada, Aprisionada fora do meu elemento.

Numa família humana. Casada com um homem humano.

É claro que vou parecer louca.

Ou parecer que sou – ou podia ter sido – uma artista.

A DAMA DO MAR – Adaptação Susan Sontag (2013).

Para minhas inquietações em uma de suas "vidas" e ou "peles", ela foi minha professora, a quem sou profundamente grato. Este encontro foi potente! Ela é bamba demais!



In Memoriam de meu pai João que contava lindas histórias de suas caçadas e de seus tempos de vaqueiro,

De minha mãe Maria – Dona Pequena – que contava histórias do tempo em que os bichos falavam demonstrando todo o seu amor nas noites vazias – “Então eu vi as cores do mundo, como o tempo em que tudo era falante, ai, Sei.” (Guimarães Rosa).

De meu amado irmão Mil.

De meu amado amigo Álvaro.



AGRADECIMENTOS

Realizar este trabalho foi uma jornada feliz de muitas alegrias e profundas reflexões sobre o mundo das crianças na creche, mas essencialmente reflexões sobre a vida. E, por este motivo, desejava uma dissertação cheia de bonitezas.

Agradeço profundamente cada um e cada uma de vocês, que de alguma maneira o coloriu com as cores do arco-íris.

À minha família, tão igual e tão diferente de todas as outras, é a minha família que tanto amo: - irmão e irmãs: Nana, Riva, Zilda, Lula, Lei. Aos sobrinhos e as sobrinhas.

Aos amigos e amigas de perto e de longe que tão generosos (as) e pacientes, sempre prontos (as) a estenderem suas mãos ao menor sinal meu. Muito Obrigado!

Ao Geraldo Rogério por torcer tanto por mim. Muito Obrigado!

À Silvia Cavalcante Lapa Lobo, pelas aventuras, desvarios e apoio. Muito Obrigado!

À Ana Lúcia da Silva Pereira Acosta, pela generosidade e apoio em todos os momentos. Muito Obrigado!

À professora Nídia Dessordi, por sua ajuda em colocar bonitezas na dissertação e principalmente pelo seu ser 'profissional' na educação infantil. Muito Obrigado!

À Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira, minha gratidão por sua generosidade, pelo brilho no olhar todas as vezes que conversamos sobre a educação infantil e por ter me aceito como orientando e pelas dicas preciosas na dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Alda Regina Tognini Romaguera por sua leitura 'menor' e importantes sugestões para a potência da dissertação.

Ao Prof. Dr. Leandro Petarnela por sua leitura cuidadosa e valiosas contribuições oferecidas durante o exame de qualificação.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – que com seu auxílio facilitou o desenvolvimento desse trabalho.

Às professoras, auxiliares de educação e todas funcionárias do CEI 75.

À todas as crianças que me animam a vida e me fazem acreditar no mundo.



O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (ROSA, 2006, p. 39)



RESUMO



Na perspectiva de dar visibilidade aos acontecimentos cotidianos, aqueles que subvertem ao *script* padrão, provocando alegria e alterações de rotas, este trabalho teve como propósito apresentar e refletir sobre alguns acontecimentos cotidianos numa creche municipal da cidade de Sorocaba. Utilizou-se como referencial teórico a filosofia deleuze-guattariana, numa perspectiva de pedagogia rizomática. Para escolha dos acontecimentos, para relato e análise, teve-se como critério as experiências que provocaram alegrias nas crianças, cuidado e respeito mútuo. O cuidado ético que é a aceitação do outro como ele é, como oferta de acolhimento ao que nele pede passagem, de sua alteridade. Foram escolhidos três acontecimentos sobre o cotidiano escolar da educação infantil, como possibilidade de linhas de fugas e de potências. A análise relacionou-as com o conceito de educação menor, capaz de escapar da educação maior, dos parâmetros e políticas públicas, em favor da criança e de seu desenvolvimento com alegria.

Palavras Chave: Creche. Cotidiano Escolar. Educação Menor. Educação Infantil.



ABSTRACT



The prospect of giving visibility to daily events, those who subvert to standard script, causing joy and route changes, this work aimed to present and reflect on some everyday events in day care center in the city of Sorocaba. Was used as a theoretical framework deleuze-Guattarian philosophy from the perspective of rhizomatic pedagogy. For choice of events for reporting and analysis, it was taken as a criterion the experiences that caused joy in children, care and mutual respect. The ethical care that is the acceptance of the other as he is, as a host offering who asks passage for his otherness. Three events on the school routine childhood education, such as the possibility of escape lines and powers were chosen. The analysis was related to the concept of lower education, able to escape the higher education, of the parameters and public politics in favor of children and their development with joy.

Key words: Day Care Center. Daily School. Lower Education. Childhood Education.



SUMÁRIO

			
1	PIOLHIFERAÇÕES I – UMA INTRODUÇÃO		10
2	PIOLHIFERAÇÕES II – O SERTÃO É DENTRO DA GENTE		23
3	PIOLHIFERAÇÕES III – O QUE UM RELATÓRIO NÃO MOSTRA		50
3.1	PIOLHO 1: alegria, alegria, ou a poesia escondida na lama		52
3.2	PIOLHO 2: uma professora louca, ou um gesto de amor?		65
3.3	PIOLHO 3: ela é ruim, ou uma pérola escondida, ou dorme antes que você morra		84
4	PIOLHIFERAÇÕES IV - EXPERIMENTAÇÕES – VIDA: ENSAIO DE UMA CRECHE MENOR		95
5	PIOLHIFERAÇÕES V – O SERTÃO É DENTRO DA GENTE II: UMA (IN) CONCLUSÃO		105
	REFERÊNCIAS		112
	ANEXO A – Plano de aula.		117
	ANEXO B - Relatório da professora		118
	ANEXO C – Bilhetes: da Professora, e da Mãe		119



1 PIOLHIFERAÇÕES I – UMA INTRODUÇÃO



No entanto na infância as descobertas terão sido como num laboratório onde se acha o que se achar? Foi como adulto então que eu tive que criar a terceira perna? Mas como adulto terei a coragem infantil de me perder? Perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando.

Clarice Lispector

“----- estou procurando, estou procurando.”

“Roubei” de Clarice Lispector (2009) seu início do livro ‘A Paixão Segundo G.H. ’, iniciando com seis travessões para adentrarmos rizomáticamente nas piolhiferações desta dissertação; logo de entrada faz-se necessário perder-se, sair da posição adultocêntrica para falarmos das crianças e suas risadas. E quem sabe assim, consiga colocar-me à espreita nesta pesquisa e me desalojar de verdades universais que possam vir a ossificar e aprisionar meu pensamento. Ainda como diz Lispector:

Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter realidade. Entender é uma criação, meu único modo. Precisarei com esforço traduzir sinais de telégrafo – traduzir o desconhecido para uma língua que desconheço, e sem sequer entender para que valem os sinais. Falarei nessa linguagem sonâmbula que se eu estivesse acordada não seria linguagem. (2009, p. 19).

A linguagem sonâmbula de Lispector incita-me a pensar a respeito do exercício intelectual que procurei realizar enquanto pesquisador à deriva dos acontecimentos e os - possíveis - efeitos que esta dissertação provocará, que espero, seja ao menos, potencialização de desejos, de bons encontros, de alegria e de questionamentos frente ao cotidiano escolar da creche. Que seja uma convocação; larvas que corroam os discursos recorrentes de que a creche seja

apenas lugar de guarda e assistência para suas crianças e que sejam estas as expectativas de suas famílias.

Dialogando nesta linguagem sonâmbula ‘Clariceana’ que busca a criação, a tradução do inesperado; como aquele que confia na potência da vida, busquei travar este diálogo com meus intercessores: que ora será uma atriz, ora um (a) escritor (a), ora um (a) cantor (a), ora um filme, ou ainda simplesmente uma pessoa amiga, uma professora, entre outros. Deleuze (1992) diz que o essencial são os intercessores:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível; Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (DELEUZE, 1992, p. 156).

Deleuze em seus estudos não desenvolveu especificamente o conceito de intercessores, mas como o autor esclarece os conceitos são possibilidades de resolver problemas, de criar, de movimentos. Brito (2013) comenta: “Os intercessores, neste caso, são mobilizadores do pensamento, pois a partir deles é que se criam problemas, pois eles os instigam. Pode-se dizer, assim, que sem os Intercessores, o pensamento não age, não inventa, não cria.”

Dessa forma, meus intercessores possibilitaram, concomitantemente, tornar-me pesquisador e objeto pesquisado. Rodrigues (2011, p. 236) esclarece: “Pois se visamos à dessujeição de nossos pesquisados, não é menor a procura de correlata dessujeição quanto a nós mesmos, pesquisadores”.

Rodrigues (2011, p. 236, grifos da autora) explica: “Por dessujeição ou desassujeitamento, entendemos modos de agir e de pesquisar que ampliem (em lugar de restringir, como é habitual) a gama das ações possíveis por parte do outro (e de si mesmo)”.

Escolho esta conversa com o conceito Deleuze-guattariano de intercessor, por compreender que pesquisar o cotidiano escolar da educação infantil na creche, requer humildade do pesquisador, um descentramento do olhar do adulto e forjar outro olhar à infância. Um olhar caleidoscópico, amplo que traduza em cores, em gritos e muitas risadas os trajetos das crianças.

Além disso, tendo os intercessores como abridores de fendas nos

pensamentos dos adultos, pode-se desabrochar a criança que habita em nós adultos, liberando nossas dimensões brincalhonas.

Rodrigues explica o conceito de intercessores:

O termo *intercessão* tem sido, muitas vezes, aparentado a seu homônimo, relativo à *interseção* matemática. O efeito de tal aproximação é o entendimento do primeiro como coincidência parcial entre conjuntos previamente delimitados. No entanto, se algo se deve remeter o conceito Deleuze-guattariano de *intercessor* é ao verbo *interceptar*, com suas conotações de deriva, devir, desvio; ou, paralelamente, ao verbo *interceder*, menos por suas ressonâncias religiosas do que pela função de *correlação recíproca* que implica – em um “ceder entre”, nada se preserva como antes do próprio ato. (RODRIGUES, 2011, p. 236, grifos do autor).

Portanto, utilizarei o auxílio da Arte - literatura, filmes, teatro, música - através de intercessores que de um modo ou de outro me colocaram em suspensão, possibilitando o contato com o imprevisto, possibilitando-me assim, como nos versos de Tetê Espíndola (1982): **“nos movimentos-voos nômades da mente”**, expressar pensamentos-ventos de um jeito de estar com e no mundo.

Dessa forma, com a ajuda dos meus intercessores busquei as bifurcações, os contágios e piolhiferações nesta pesquisa. E quando os trouxer por meio de citações de poemas, letras de músicas, imagens, entre outros, o farei em uma **escrita diferenciada e em outra cor**. Em alguns deslizamentos, talvez não consiga a entrega total que o “escrevinhador impessoal” exige, nestes momentos além do uivo do cão no deserto, para resistir, roubarei a valentia de Riobaldo, assim caro (a) leitor (a) não se espante com os alinhavos que farei com as falas entrecortadas do querido jagunço. E, também, para colorir com um pouco de poesia e de alegria esta ‘escrevinhação’ emprestarei de Guimarães Rosa (2006), seu grande sertão.

Trata-se de uma pesquisa que tem como pano de fundo o cotidiano escolar de uma instituição de educação infantil no município de Sorocaba, que atende crianças de quatro meses a três anos e onze meses de idade, denominada CEI - Centro de Educação Infantil, mas que continuarei a chamar por creche, pois é a nomenclatura que a comunidade do entorno da escola adota ao procurar por esta instituição e também pelo fato de estar imbricada a palavra creche o seu aspecto histórico de ser local de assistencialismo; aspecto ainda que, não aprofundada a

reflexão neste estudo, com certeza estará no polo oposto do meu 'xeretar' e como a nos lembrar, que espaço é esse?!

Dessa forma, continuar chamando este espaço por creche é mais uma provocação do que afirmação de sua identidade. Pesquisar os acontecimentos felizes que brotam das fissuras, dos lapsos pedagógicos possibilitados por uma pedagogia/educação menor, com o deslocamento conceitual feito por Silvio Gallo (2003), de literatura menor de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014), é objeto de investigação desse trabalho. Menor como uma condição revolucionária, resistente e insubmissa a um contexto homogeneizador.

Utilizo a conjunção 'E' no título: A EDUCAÇÃO MENOR PARA SER FELIZ: "PIOLHOS" E "PIOLHIFERAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL. E..., como uma pista da entrada no rizoma, do que virá, como um chamado, um gaguejar que nos leva a uma quebra do pensamento linear, produzindo novas piolhiferações.

Afinal, não poderia capturar a alegria das crianças, das professoras, das funcionárias, e muito menos a minha sem a fissura, sem as linhas flexíveis e...

O 'e' como diversidade, como resistência a identidade possibilita a contaminação da alegria das crianças pelos adultos. Os 'es' criam brechas no cotidiano escolar, onde todos podem ser atingidos pelas experiências.

Dessa forma, o 'e' aparece para ressaltar o movimento no processo de uma escrita titubeante, como um modo de caminhar no meio dos rizomas sem desprezar as zonas fronteiriças e sim dar-lhes força e ênfase para caracterizá-las como conexões. e ...

Assim, o 'e' nos permite o entre lugar, o desequilíbrio.

[...] o E já não é nem mesmo uma conjunção ou uma relação particular, ele arrasta todas as relações; existem tantas relações quantos E, o E não só desequilibra todas as relações, ele desequilibra o ser, o verbo...etc. O E, "e ... e ... e ..." é exatamente a gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, em oposição a seu uso conforme e dominante fundado sobre o verbo ser. Certamente, o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades. [...] (DELEUZE, 2010, p.62)

O 'e' como uma gagueira, gagueira essa que busco imprimir em meu pesquisar, como forma de desconstrução do olhar sobre o cotidiano da creche, para as relações que aí acontecem seja entre adultos, adultos-crianças, crianças-crianças. Busco imprimir essa gagueira no meu pensamento e na escrita desta

dissertação, em vários momentos a gagueira será minha língua, a minha potência, e principalmente a potência desta dissertação. Deleuze em conversa com Parnet (1998) comenta:

[...] servir-se dela como de um meio de encontro, fazer uma linha ou um bloco passar entre duas pessoas, produzir todos os fenômenos de dupla captura, mostrar o que é a conjunção E, nem uma reunião, nem uma justaposição, mas o nascimento de uma gagueira, o traçado de uma linha quebrada que parte sempre em adjacência, uma espécie de linha de fuga ativa e criadora? E... E... E ... (DELEUZE; PARNET, 1998, p.9).

Intuo que é no entre, no hiato, parafraseando Clarice Lispector (1993) no átimo de segundo em que o pneu do carro toca o asfalto e que depois não toca mais, que possa estar o objeto desta pesquisa. É no quase.

Então, os 'E's estarão sempre como a dizer: - agora é a vez das entrelinhas, do indizível, do que eu não posso te dar, mas que está aí como 'piolhos' em qualquer lugar a tua espreita. O 'e' estará então, convidando ao encontro criativo de pensamentos, de reflexões...

e ...

Assim, deslizando nas possibilidades destas piolhiferações, busquei suscitar acontecimentos que provocaram alegria, rupturas e linhas de fuga no cotidiano escolar da creche.

O trabalho tem como apoio teórico a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2002, 2004, 2010, 2011, 2012, 2014); de onde serão deslocados os conceitos de rizoma, alegria, e o deslocamento realizado por Silvio Gallo (2008) sobre a educação menor.

Em função do exposto, esta pesquisa foi se desenvolvendo a maneira de rizomas (DELEUZE; GUATTARI, 2011), onde o texto torna-se um emaranhado com múltiplas possibilidades de leituras - entradas e saídas -. Podendo o (a) leitor (a) iniciá-lo por qualquer piolho e/ou piolhiferações. As ramificações do rizoma-dissertação não têm início e também não se sabe o fim, está na ordem da legião, da multiplicidade. Como Zourabichvili (2004) comenta:



O rizoma diz ao mesmo tempo: nada de ponto de origem ou de princípio primordial comandando todo o pensamento; portanto, nada de avanço significativo que não se faça por bifurcação, encontro imprevisível [...]

[...] Não julgar previamente qual caminho é bom para o pensamento, recorrer à experimentação, erigir a benevolência como princípio, considerar enfim o método uma muralha insuficiente contra o preconceito, uma vez que ele conserva pelo menos sua forma (verdade primeira): uma nova definição do sério em filosofia, contra o burocratismo puritano do espírito acadêmico e seu “profissionalismo” frívolo.

[...] O mínimo que se pode dizer é que não é fácil manter-se nesse ponto: sob essa relação, o rizoma é o método do antimétodo, e seus “princípios” são regras de prudência a respeito de todo vestígio ou de toda reintrodução da árvore e do Uno no pensamento. (ZOURABICHVILI, 2004, p.52,53).

e ...

Dessas piolhiferações emerge um piolho, o meu estar diretor de escola, e vários outros ‘piolhos’ dos meus outros ‘Eus’ que se desvelam nesta narrativa: o pesquisador que se desdobra. É necessário perder-se de si mesmo no exercício com o ‘fora’. Para fortalecer-me ainda mais, como pesquisador imbricado a sua pesquisa, coloco-me à deriva como uma casca de noz no oceano, aberto a possíveis conexões e afecções.



Um pesquisador interceptado-intercedido-embriagado torna-se imperceptível¹, em lugar de transcendente-soberano, ou seja, ao invés de postado em recuo quanto aos pontos de problematização vigentes e/ou emergentes. Correlativamente, esses pontos colorem o mundo a explorar (bem como aquele que explora) de sua própria cor, instaurando univocidade, isto é, ausência de hierarquia nos modos de ser. Sujeito e objeto, tão bem separados nos manuais dos “metodólogos”, veem-se assim necessariamente “entre”: não mais há extremidades já dadas, puras e autônomas, e a possível entrada (no mundo e na pesquisa) situa-se invariavelmente “no meio”. (RODRIGUES, 2011, p.237, grifos do autor).

Com efeito, assumo o contágio como possibilidade de atuação e de estar implicado ao objeto pesquisado e ser um pesquisador interceptado-intercedido-embriagado. Assim, narro fragmentos de minha própria trajetória de vida em seus imbricamentos com minha ‘escolarização’, por entender que contribuem com a pesquisa, na medida em que são relatos de lembranças do meu cotidiano escolar,

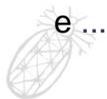
¹ Rodrigues (2011, p.237) esclarece: “Tornar-se imperceptível” nada tem a ver com neutralidade. Trata-se, ao contrário, de rejeitar essa suposta posição do pesquisador, promotora de assimetria (pesquisador neutro *versus* pesquisados implicados), a fim de favorecer a busca do que emerge “entre”. – grifos do autor -

onde fui criança, aluno, desaguando no hoje professor, diretor e pesquisador.

Utilizei nomes fictícios para manutenção do sigilo e das identidades das professoras, auxiliares de educação e das crianças. O interesse maior desta pesquisa é destacar os acontecimentos onde as crianças deram risadas demonstrando suas alegrias; acredito tratar-se de acontecimentos comuns que ocorrem em qualquer creche. Assim, não temos uma única forma para coleta de dados, foram utilizadas conversas informais, observações, diário de campo e análise de documentos.

e ...

Para trazer potência à minha escrita e para que esta dissertação seja rizomas de poesia, alegria, imbriquei o procedimento das narrativas ficcionais a modo de bio:grafias de Reigota (2003, 2008) à escrita artística de Corazza (2006) com o 'xeretar' de Heckert (2012). Sendo que Corazza e Heckert, utilizei como intercessoras para que eu pudesse ser: 'escrevinhador impessoal' e 'xereta' que se rende as risadas das crianças.



Umolhonoacontecidoeonariznoacontecer.



Quem escreve? Ora, um Desdobrado, cuja palavra passa a constituir um espaço de transgressão, em que tudo o que é fixo se torna móvel, as verdades são abaladas e veem-se desmanchadas as dicotomias interior/exterior, sujeito/objeto, eu/mundo. Esplendor de um escrevinhador impessoal... (CORAZZA, 2006. p. 28).

Nesse esplendor de escrevinhador impessoal me indago: Qual procedimento seguir na feitura desta pesquisa? Que caminho é este, que não disseque os acontecimentos a ponto de torná-los fosseis de museus arqueológicos?

Intuo, como um cão que cavouca, cavouca, cavouca:

Xeretar é ficar à espreita dos processos que pedem passagem, que provocam perturbações. Como um cão que procura vestígios, sendo atraído por sons, cores e cheiros, o xereta precisa manter os sentidos em prontidão e à deriva, ultrapassando-os (HECKERT, 2012, p. 247).

Como um cão? Então, me porei à espreita com as orelhas em pé, com o corpo em prontidão de ataque. Assim, é como esse cão que uiva a lua, que buscarei atravessamentos, linha disjuntiva, que intentarei roubar a escrita do/no berço, como Corazza propõe:

No berço.
 Nebulosas,
 Conjuntos vaporosos,
 que convocam
 as forças inumanas
 que vivem no educador.
 Da jararaca.
 Do jacarandá.
 Da petiça.
 Da samambaia.
 Do sol.
 Da alamanda.
 Da lesma.
 A escrita em educação
 pensamenteada
 numa teia de aranha.
 A paixão de escrever
 dançando na corda bamba.
 Por toda parte,
 fabulação de beleza,
 poesia, lírica,
 música, ditirambos.
 Contingência pura.
 No extremo da abstinência,
 rouba-se a escrita no berço.
 (CORAZZA, 2006. p. 21,22).

Assim sendo, essa dissertação intenta uma escrita artista que não acaba, pois não se esgota em si mesma, são tantas as questões, tantas brechas, linhas de fugas existentes no solo fértil da creche. Antes, designa o seu caráter devir, um devir minoritário. Matutando com Corazza (2006, p.28): **“andava matutando: jacaré achou as respostas para essas perguntas? Nem eu...Talvez, só valha a pena dizer: - Damos escrita para aqueles que são incapazes de fazê-lo; mas esses dão devires à nossa escrita, sem os quais ela seria impossível”.**

e ...

Ainda:

É preciso afectar e ser afectado para poder escrever...(...)Viver. Escrever é um pensamento de vida, não uma receita de felicidade nem uma sonolência gostosa, nem uma irresponsabilidade divertida. [...] [...] Escrever é dobrar o Fora, como faz o navio com o mar. Fazer do pensamento uma experiência do Fora, escapar do senso comum, desestruturar o bom senso, entrar em contato com uma violência que nos tira da re-cognição e nos lança diante do acaso, abalando certezas e o bem estar da verdade [...] Escrever é criar, aligeirar e descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida, fazer nascer o que ainda não existe, ao invés de representar o que já está dado e admitido. (CORAZZA, 2006, p.29).

Como esclarece Heckert, para o pesquisador xereta insistir nas bifurcações dos acontecimentos no cotidiano, para além do aparente, é a saída para novas possibilidades de pesquisa.

Espreitar o acontecimento raro, vasculhando com insistência por entre formas já dadas (mas sempre contingenciais) e forças informes talvez seja o que mova o pesquisador-xereta.

Um olhar atento e onariznoacontecerpodeserumarecomendação valiosa, posto que a atenção exclusiva às formas pouco nos diz do que se passa. [...]

[...] Xeretar implica atentar-se ao que passa despercebido, em ficar à espreita e vasculhar com insistência por entre as porosidades que nos são apresentadas como muros de concreto armado. Requer manter o corpo em um estado de inquietação permanente. Enquanto bisbilhota por entre fissuras o xereta vai se sujando com as cores, cheiros e poeiras do mundo. Não é possível xeretar sem 'outrar-se', sem contaminar-se com os movimentos na vida, ao mesmo tempo em que estes movimentos são importunados pelas ações que efetuamos [...]

[...] Por isso, xeretar requer abrir-se ao estranhamento dos modos de existência instituídos e banalizados, àquilo que em nós não há respostas prévias e é índice de nossa ignorância. (HECKERT, 2012, p.247,248).

Nesses emaranhados, as narrativas ficcionais de Marcos Reigota (1999), ordenam sem matar as possibilidades de potência desta dissertação, porque a mesma mantém a dimensão temporal e processual, propiciando a potência do acontecimento e como as pessoas envolvidas foram afectadas – narrador e personagens -. Reigota (2003, p. 80) diz que: “As narrativas (escrita, oral, visual, corporal) são uma forma criativa de organizar e comunicar situações vividas e imaginadas”.

E adiante, acrescenta:

[...]as diferenças e proximidades entre a narrativa e a ficção delimitam formas de expressão do ser humano, presentes nas conversas do cotidiano, em cartas, reportagens, textos religiosos, literários, biográficos, autobiográficos e científicos, na dança, artes plásticas, música, cinema, teatro, etc.[...] (REIGOTA, 2003, p. 81).

Nesse sentido, a construção de narrativas como possibilidade de territorializações/desterritorializações, permitiu ao adulto/pesquisador sair de sua linguagem adultocêntrica para uma linguagem gaguejante da criança; possibilitando ressignificações de vivências.

Reigota e Prado denominam de bio:grafia esse formato de narrativa divergindo da ideia de biografias e autobiografias:

Os escritos produzidos não são nem podem ser considerados narrativas autobiográficas, embora apresentem características que permitem essa interpretação. Também não são narrativas literárias, elaboradas com rigor linguístico e/ou de estilo, posteriormente comercializadas e difundidas como produto cultural. [...]

Eles são registros solicitados e escritos em contextos específicos que definimos como BIO:GRAFIAS. Não são biografias no sentido mais amplo, ou seja, escritas por uma pessoa sobre outra que revelam interpretações, testemunhos e fatos pessoais de interesse histórico e/ou cultural, nem são autobiografias que trazem confissões e detalhes da vida dos autores. [...]

Outro aspecto fundamental na definição das bio:grafias são as características do seu conteúdo pautado nas trajetórias pessoais relacionadas prioritariamente com a temática ambiental, nos seus aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e ecológicos, e por serem resultantes de processos pedagógicos. (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 128, 129).

E, adiante, continua:

Por último, as bio:grafias permitem a presença de “múltiplas vozes” no espaço público sobre temáticas, conhecimentos, vivências e aspectos do cotidiano de locais específicos através dos relatos de seus cidadãos e cidadãs e de profissionais como os/as extensionistas, professores e professoras. (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 129).

Desse modo, ao assumir o papel de pesquisador interceptado-intercedido-embriagado e de escrevinhador impessoal, esclareço que esta é uma dissertação que rouba, empresta, e produz seus atravessamentos. Convoca o(a) leitor(a) a fazer suas contaminações, descobrirem outras fissuras, outras linhas de fuga, outras entradas e saídas de um dado lugar; a creche e suas múltiplas potências escondidas no seu cotidiano. Mas, sobretudo, desejo que seja uma escrita que convoque, dizendo: - Desaba Creche! Deixe suas larvas brotarem, deixe seus piolhos sugarem o sangue dos cadáveres gelados que impedem as crianças de sorrirem. Assumindo assim, com Guattari (2011) a escrita como um campo vibracional onde cada palavra carrega em si força capaz de movimentos.

A escrita é um campo de vibração onde palavras surgem, juntam-se a outras, para depois se separarem, juntarem-se a outras, ainda e desaparecerem ao sabor dos fluxos com os quais o texto está conectado. *O texto é fluxo. Seu movimento é físico.* Como disse Deleuze certa vez numa entrevista: “Félix trata a escrita como um fluxo esquizo que arrasta em seu curso todo tipo de coisas. Quanto a mim, interessa-me que uma página fuja por todos os lados, e no entanto que esteja bem fechada sobre si mesma, como um ovo. Além disso, que haja num livro retenções, ressonâncias, precipitações, e um monte de larvas”. (GUATTARI, 2011, p.185,186, grifos do autor).

Assim, caros (as) leitores (as) como Lispector (2009 p. 5), os alerto:

A POSSÍVEIS LEITORES
Este livro é como um livro qualquer.
Mas eu ficaria contente se fosse lido apenas
por pessoas de alma já formada.
Aquelas que sabem que a aproximação, do que
quer que seja, se faz gradualmente e penosamente –
atravessando inclusive
o oposto daquilo que se vai aproximar.
Aquelas pessoas que, só elas,
entenderão bem devagar que este livro nada tira de
ninguém.
A mim, por exemplo, o personagem G.H. foi dando
pouco a pouco uma alegria difícil;
mas chama-se alegria.

O caminho percorrido trouxe-me, de maneira geral, mais inquietações que certezas, mas, permitiu-me muitas alegrias e aleluias. Aleluia! Aleluia! Aleluia! Canto eu. Abriu fendas em minhas certezas, me fez ter olhos para ver e pensar a Educação Infantil, como multiplicidades e não identidades.

e ...

[...] Eu sei que isto que estou dizendo é difícil, muito entrançado.

Mas o senhor vai avante. Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. O que induz a gente para más ações estranhas, é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito, e não sabe, não sabe, não sabe!

Sendo isto. Ao doido, doideiras digo. Mas o senhor é homem sobrevivendo, sensato, fiel como papel, o senhor me ouve, pensa e repensa, e reduz então me ajuda. Assim, é como conto. Antes conto as coisas que formaram passado para mim com mais pertença. Vou lhe falar. Lhe falo do sertão. Do que não sei. Um grande sertão! Não sei. Ninguém ainda não sabe. Só umas raríssimas pessoas – e só essas poucas veredas, veredazinhas. O que muito lhe agradeço é a sua fineza de atenção. (ROSA, 2006, p.116).

Como Riobaldo fala: - **é tudo muito entrançado.**

É tudo muito entrançado no cotidiano escolar da creche; não é simples relatar o trabalho desenvolvido com as crianças que frequentam a creche; sem discutir o impacto de diferentes teorias e concepções de infância que subsidiam as práticas pedagógicas. Afinal, creche é escola? O bebê é um aluno? Como chamar a (o) profissional que trabalha na creche: Professor (a) ou Cuidador (a)? Na tentativa de responder estas questões, costumeiramente dizemos que ao cuidar se educa e que ao educar se cuida. Mas ao nos embrenharmos um pouco mais neste território perceberemos a dualidade, educar como instruir ou ensinar e o cuidar como os

aspectos ligados a rotina. O cuidado é compreendido como assistência e como negativo, pois é relacionado a atividades femininas e não valorizadas em contextos escolares.

No contrapelo deste emaranhado de questões que se sobrepõem no cotidiano da creche, reafirmo que estou a serviço das crianças e que sempre que utilizar a palavra: cuidado, o farei como o gesto mínimo que desorganiza e desaba os currículos escolares, como uma minoria que chega para desorganizar o que aparentemente já estaria solidamente consolidado. Como o piolho, um animal democrático e ético, não discrimina raça, idade, credo, sexo, classe social embora tenha suas preferências, como por exemplo, as epidermes mais novinhas e limpinhas.

Nesta perspectiva, esta dissertação está organizada em capítulos que vou denominar de **'PIOLHIFERAÇÕES E SEUS PIOLHOS'**; 'Piolhiferações I - a modo de uma introdução', exporei o tema dessa dissertação e procedimentos metodológicos. 'Piolhiferações II - O sertão é dentro da gente', narro a jornada de minha história pessoal imbricada à formação escolar, desembocando no objeto de estudo: acontecimentos transgressores de uma pedagogia menor no cotidiano da creche. Deslizando nas piolhiferações das experiências escolares que marcaram a minha trajetória de aluno, professor, diretor e pesquisador, vou demarcando o atravessamento e restituindo o impacto que a experiência escolar teve nas minhas territorializações e desterritorializações enquanto diretor e pesquisador. Na 'Piolhiferações III - O que um relatório não mostra', narrarei os três piolhos catados entre as multiplicidades, no cotidiano escolar da creche, onde pudemos observar resistências, rupturas com a pedagogia do controle, para uma pedagogia menor onde a criança foi feliz. 'Piolhiferações IV - Experimentações-vida, ensaio de uma creche menor'; realizo o ensaio da menor das creches, explicitando possibilidades de um ambiente no cotidiano escolar da creche onde a experiência da criança esteja em primeiro lugar, antes dos planos e metas, ou que seja a única meta da creche. Em 'Piolhiferações V - O sertão é dentro da gente II', faço aproximações de uma (In)conclusão, refletindo sobre possíveis resultados desta pesquisa e reterritorializações do pesquisador.

2 PIOLHIFERAÇÕES II – O SERTÃO É DENTRO DA GENTE



Não se escreve com as próprias lembranças, a menos que delas se faça a origem ou a destinações coletivas de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e renegações. A literatura americana tem esse poder

excepcional de produzir escritores que podem contar as próprias recordações, mas como as de um povo universal composto pelos emigrantes de todos os países [...]. (DELEUZE, 2011, p. 14, 15).



Figura 2 Êxodos: Disponível:

< http://oarmariodajanela.zip.net/imagens/sebastiãoosalgado_2.jpg >

Acesso em 19 out.2014.



Este caminho da dissertação-narrativa-memorial, não tem o intuito de ser autorreferente, mas deixar o outro em mim falar e paradoxalmente ao me contar, tornar-me-ei, parafraseando Sandra Corazza: ‘Um escrevinhador impessoal’ (2006, p. 28). Provocando assim, uma desterritorialização/reterritorialização e fuga da prisão identitária, deixando-me guiar pelos uivos dos cães do deserto.

Em contrapartida, estarei como um campo virgem, a entender mais e melhor as crianças, não por me colocar no lugar delas e sim porque um adulto capaz do cuidado com sua própria infância é capaz de sintonia com os sentimentos das crianças, simplesmente por estar ao lado delas.

Além disso:



[...]Fim último da literatura: pôr em evidência no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, isto é, uma possibilidade de vida. Escrever por este povo que falta... (“por” significa “em intenção de” e não “em lugar de”).” (DELEUZE, 2011, p.16).

Logo, o capítulo possibilitará o 'outrar-se', como também o desnudamento dos vários "eu's", ou ainda, o descascar como se faz com a cebola de Ibsem (apud SOARES, 2001, p.18) convocando assim, as desterritorializações necessárias a esta pesquisa, ou seja, o movimento pelos vários papéis desempenhados no cotidiano da creche – diretor, pesquisador, homem, entre outros -.

Estar naquele lugar era um convite a fazer um balanço de sua existência, e ele se sentia como se estivesse deixado de ser um imperador vitorioso para se converter em um velho solitário. Compreendia que seu tão cobiçado império, no máximo, seria um domínio de animais selvagens que ali habitavam. Contemplou uma cebola e, aos poucos, foi retirando todas suas cascas. Como se sua vida também fosse assim: uma camada por cima da outra. Uma casca era o naufrago que tinha ido dar na praia; outra, o passageiro cheio de si. Mais uma, o garimpeiro magro da Califórnia, seguido do rude caçador de focas da Baía de Hudson. Havia uma película para o eterno mergulhador do desconhecido, outra para o Profeta, além de uma para o milionário desmesurado. A cada casca tirada, a cebola ficava menor: Lá no fundo, meio bichado, podre, um miolo lembrava o traficante de negros e ídolos. E tudo em torno do nada; a cebola acabava, de repente, em volta de coisa nenhuma [...] (SOARES, 2001, p.18).

Por conseguinte, já de entrada, nesta empreitada, aviso com Rjobaldo: - "Sertão é dentro da gente"; e mais ainda:

Sou só um sertanejo, nessas altas idéias navego mal. Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é de uns conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração. Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, ano e meio, meante cartilha, memória e palmatória...Ah, não é por falar: mas, desde do começo, me achavam sofismado de ladino. Inda hoje, apreço um bom livro, despaçado. (ROSA, 2006, p.30).

Mas de que lugar estou falando?

“Um lugar, um baiano lugar – para morarem famílias de gente. Serve meus pensamentos...” (ROÇA, 2006, p. 325).

A escola me fez mal. E quem foi que disse que águas passadas não voltam mais?! Minhas primeiras lembranças, o lugar era Cercadinho, vilarejo do sertão baiano. O tempo era 1966. Estava eu no que se chamaria hoje de pré-escola. Mas, lá no baiano lugar, era uma sala mista com alunos como eu de quatro anos, outros de dez anos, outros treze anos e outros ainda mais velhos, todos os que queriam estudar frequentavam uma mesma sala. A escola era em uma casa comum, onde o professor morava. Alguns dos alunos vinham de longe, andavam sob o sol escaldante do sertão em busca de conhecimento.

Foi aí, nesta escola deste baiano lugar, que meu primeiro acontecimento com a escola se deu. Num certo dia, fui chamado pelo professor para soletrar o velho “ABC” - livreto antigo parecido com as cartilhas escolares com letras do alfabeto, tabuada, etc.- Eu não sabia ler e por isto, levei alguns “bolos” de palmatória. Lembro ainda desta escola, do cheiro da merenda (arroz doce) de como era gostoso.

“No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigoso...” (ROÇA, 2006, p.101).

Chegamos a São Paulo. O ano era 1967. Ao chegar à rodoviária o susto! Nunca tinha visto tanta gente! Um alvoroço de dar medo. Ficamos uns dias na casa de uma tia no Bairro da Penha. Lá vi televisão pela primeira vez, outro susto! Não entendia o que via, mas gostava.

Depois de alguns dias, fomos morar no Bairro do Jardim Cliper, Zona Sul de São Paulo. Não tínhamos nada. Começamos a ganhar coisas dos vizinhos como panelas, fogão, colchão. Lembro-me de uma noite, quase sem nada para comer e minha mãe contando estórias do tempo em que os bichos falavam. Foi como um alimento para nossos espíritos, pois a lembrança é muito boa. A estória falava do Sol quente e da Morte: A formiga que ao sair de casa queima o pé na manteiga derretida pelo calor do Sol.

Meu pai começa a trabalhar como servente no grupo escolar do bairro. Meus irmãos a Lula e o Mil começam a estudar. Um dia meu pai me leva e apresenta a Dona Odila, diretora da escola, que me dá um lápis e um caderno de presente e pergunta: - Você quer estudar?

Não tinha, ainda, idade para estudar, pois só poderia quando fizesse sete anos. Completaria no ano em que o “Homem” pisaria na lua pela primeira vez. Era 1969. Lembro da ansiedade e da alegria de, enfim, poder ir à escola. A minha professora era bonita, chamava-se Dona Marcia. Um dia, solicita uma lição de casa dizendo: - quem trazer a maior letra “A” ganhará um presente. Era para recortar de revistas, jornais. Ocorre que em casa não tinha jornais ou revistas, não pude fazer a lição de casa e conseqüentemente não ganhei o presente. Quem ganhou foi o Paulo Henrique - que era filho de um policial -. Estudei com Paulo Henrique até o primeiro semestre da quinta série. Vale lembrar que competia veladamente com Paulo Henrique para ser o melhor da sala.

“O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo o mundo...” (ROSA, 2006, p.31).

Na segunda série, minha professora era a Dona Nici; magrinha de cabelos bem lisos e compridos. Eu tinha um “caroço” na cabeça - carrego a cicatriz ainda hoje -. Depois de ir ao médico e utilizar vários remédios, nada de melhorar. Só cicatrizou com uma pomada que ela deu para minha mãe passar. Ela olhava o curativo todos os dias quando eu chegava à escola, se achasse que não estava “limpinho” me fazia voltar para casa, para minha mãe trocar. Outro aspecto que me lembro de Dona Nici, era que me chamava de “Gomes”, eu adorava. Sentia ser importante. Mas teve um episódio engraçado, um dia veio a professora de outra sala conversar com ela, aí Dona Nici, começou a me elogiar: Dizendo que eu era inteligente e apresentou-me: - este é o Gomes, filho do Seu João. Fiquei todo “cheio”, então a Dona Nici me pede para ir buscar algo na diretoria, saio em disparada para buscar. No meio do caminho paro pensando: - o que será mesmo que é para pegar?! De tão feliz que estava de ser elogiado e por me sentir útil a professora, nem espero ela dizer o que queria. Eita menino sabido!

“Em termos, gostava que morasse aqui, ou perto, era uma ajuda. Aqui não se tem convívio que instruir. Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso...” (ROSA, 2006, p.41).

Outro deslizamento. Mudamos para a favela do Rio Bonito, bairro próximo de onde morávamos. O barraco era bonito, eu forrava a parede de onde seria a sala/cozinha com desenhos que eu fazia, - minha mãe dividia o ambiente com uma cortina feita de chita -. Talvez venha daí eu achar este tecido tão lindo, é muito florido e colorido -. Nesta época, ganhei em uma quermesse um livro de estórias, era um livro grande, pesado com muitas estórias, tinha da Branca de Neve, do Peter Pan, entre outras. Passava horas a fio lendo o livro. Meu pai ralhava comigo dizendo: - Esse menino não quer nada, só fica com este livro, vai ficar louco, não faz nada o dia inteiro.

Ele queria que eu fosse catar xepas na feira ou catar ferro velho para vender como meus primos e outros meninos da favela faziam. Mas, eu não conseguia. Não gostava. Gostava mesmo era de ‘**sonhejar**’ ... Desenhava, brincava com as joaninhas das flores que minha mãe plantava; fazia ‘experiências científicas’ com as lagartinhas verdes, as colocava em vidros que cuidadosamente furava as tampas para entrar ar. Colocava folhinhas para elas comerem. Ficava horas a fio observando. Isto me ocupava todo o tempo. Não tinha tempo para catar ferro velho.

Ao (re) contar, (re) viver estas lembranças, me vem o filme **Abril Despedaçado** de Walter Salles (2001). Ao assisti-lo fui profundamente afectado - Deleuze e Guattari (2012) consideram o afecto não como um sentimento mas uma efetuação de uma potência que nos faz sair da inércia por que afecta todo o “Ser” e faz vacilar o eu - como o menino personagem do filme, quando lia o livro que ganhei na quermesse, **sonhejava** outras possibilidades, viajava para mundos mais felizes.

O filme narra a rivalidade entre as famílias Breves e Ferreira que disputam pela posse da terra, disputa esta que justifica o assassínio cíclico entre eles.

Há um rito familiar traçado pelos seus membros que zelam pelo cumprimento cego do destino e inibir qualquer iniciativa que rompa com o destino do herói da vez: a camisa do morto deve ter o sangue amarelado para que a sina macabra seja vingada. A história acontece no meio do sertão, não há alegria nem felicidade; só a

mesmice de ações e comportamentos repetitivos. O trabalho é o mesmo que o avô do avô já fazia. Há repetição de gestos, atos e palavras. O menino vive a observar tudo e vez ou outra ensaia uma desobediência, mas nada consegue. Seus sonhos são tolhidos, até mesmo os bois insistem em trabalhar mesmo sem canga. Até o momento em que o menino ganha o livro e um nome.

A cena em que o menino ganha o livro da moça do circo e passa a "sonhejar". Outro destino se descortina.



Figura 3 Ravi Ramos Lacerda, como personagem Pacu, em cena de Abril Despedaçado. Disponível <www.google.com. – cinemapollywood.wordpress.com – 608x256> – Acesso em 20 out 2014.

O pai cobra-lhe: - **Bora, bora, bora, bora boi, vamo meu boi...ô menino ta sonhando acordado? Apanha logo a cana, traz essa cana logo menino. Que moleza é essa!**

Ou quando o pai pega seu livro: - **Tú pensa que pode ficar sem obrigação nesta casa.**

Fica então numa tristeza profunda, lamentando com Tonho - **o pai tomou meu livro e agora não consigo mais me lembrar nem das histórias e nem do rosto da sereia.**

Ou ainda sua mãe lhe diz: **Não larga mais isso não menino? Não tá vendo que isto faz mal pras vistas!**

Ao que o menino reflete: - **A gente é que nem os boi, roda, roda e nunca sai do lugar... Em terra de cego quem tem um olho só, todo mundo acha que é doido...**

Chegando a perguntar ao observar a bolandeira parada:

- **Mãinha, eu tava pensando... O que acontecia se os boi decidisse parar de rodar?**
- **O que acontecia?**
- **Nós usava os jegue.**
- **E se eles também decidisse parar?**
- **Isso não vai acontecer. É assim desde que o mundo é mundo.**

Assim, o menino prossegue no seu sonhar: a imaginar outros territórios, tenta insuflar seu irmão a fugir do destino prescrito pela tradição familiar e em uma cena bem emblemática; Tonho está com a canga nos ombros ao que o menino lhe aponta os bois:

- Tonho, os boi tão rodando sozinhos...

Refletindo sobre estas recordações e seus efeitos em mim produzidos, - tanto pelo filme quanto pelas lembranças -, concordo com Martin-Jones (2011, p.45): "Embora a criança observadora possa parecer passiva em sua inabilidade de usar sua percepção em forma de ação, na verdade a criança como testemunha da história é um modelo que esconde uma verdade mais brutal, a da criança como vítima da história".

"Do que o que: o real roda e põe diante. – essas são as horas da gente. As outras, de todo tempo, são as horas de todos". (ROÇA, 2006, p.154,155).

Na terceira série a professora era dona Eunice, que ficou doente e saiu de licença, veio a substituta. Um dia pediu um trabalho sobre "avicultura", meu trabalho foi escolhido para exposição na delegacia de ensino. A professora me coloca

sentado na sua mesa para passar o trabalho a limpo, pois segundo ela, a letra estava horrível. Fiquei muito nervoso, por estar sentado à mesa da professora e por tamanha responsabilidade. Tremia todo, então a letra só piorava. A professora de vez em quando vinha olhar como estava ficando e dizia: - Capricha mais, esta ficando pior...

“Mire veja: o que é ruim, dentro da gente, a gente perverte sempre por arredar mais de si. Para isso é que o muito se fala?” (ROSA, 2006, p.55).

Mas vergonha que não esqueço: o concurso da horta. Entrei no concurso da horta. Fiz a minha nos fundos do banheiro que ficava fora de casa próximo ao córrego. Então, chegou o dia de verificarem a horta. Eu não imaginava que iriam até as nossas casas, para verem as hortas. A professora chamou cinco crianças que participavam e colocou no seu carro e disse: - vamos ver as hortas. Lembro-me da vergonha, dentro do carro, eu apontando a rua de minha casa. Dizia: é ali, a professora onde? E, eu ali. Olha... Apontando a rua que era paralela a entrada da favela. Pois favela não tem rua, né mesmo?! Acabei ganhando o concurso com a melhor horta.

Na quarta série a professora era a Dona Maria Izabel. Era mais velha. Tinha o mesmo sobrenome de minha mãe. Eu gostava deste detalhe e nem sei porque. Iria ter uma apresentação na escola, que não me lembro do que seria. Mas a nossa sala da quarta série iria cantar uma música. A música era ‘Águas de Março’ do Tom Jobim, ensaiávamos bastante, quase todos os dias. Mas, a Dona Izabel não estava gostando do resultado dizia: vocês precisam melhorar. Por fim, nossa classe não fez nenhuma apresentação. Lembro-me até hoje da frustração no dia da apresentação de ver muitas crianças se apresentando e eu não. Inclusive minha irmã mais nova a Lei, dançou. Minha mãe fez para ela a roupa que a escola pediu. Era branquinha e brilhosa. Lembro-me do orgulho de meu pai ao vê-la dançar.

Deverás se vê que o viver da gente não é tão cerzidinho assim? (ROSA, 2006, p.126).



Em 1973 estava na quinta série. Muitas disciplinas – português, francês, história, entre outras. A professora de desenho - cujo nome não me recordo -, tinha o costume de passar de carteira em carteira verificando se tínhamos levado o material por ela solicitado. Era uma lista imensa! O lápis preto tinha de ser apontado com um centímetro, raspado com gilete. Era necessário ter esquadros, transferidores, compasso, etc. Então um dia, quando ela chega na minha carteira eu já suava de medo, pois meu pai ainda não tinha conseguido comprar todos os materiais. Ela percebe e dá uma bronca. O pior ainda estava por vir. Ela olha as minhas unhas e me pergunta, alto para toda a sala ouvir: - Que é isto, você estava cavoucando terra? Virou Tatu?

Assaz essas coisas, eu inventava em fala, para ter meus eixos, meus aços. (ROSA, 2006, p. 479).

Pois tinha sido que mudamos para outro bairro de São Paulo, bastante distante do Rio Bonito, ainda na Zona Sul. Região do Jardim Ângela, que já foi considerada região mais perigosa do Brasil e, se não me engano, do mundo. Embora, nesta época, não era assim. Era uma região de trabalhadores, gente que tentava comprar seu lote para construir a casa própria. E assim foi. Meu pai comprou um terreno dividindo com um amigo, vizinho nosso, da favela. Foi assim, que começamos a construir nossa casinha.

“Tem horas em que penso que a gente carecia, de repente, de acordar de alguma espécie de encanto...” (ROSA, 2006, p. 100).

Era o segundo semestre de 1973, e o que ocorreu?! Eu ali perdido no meio de tantas matérias, tantos professores, me vi em uma sala, à noite, com colegas bem mais velhos. Lembro, por exemplo, do Nei que trabalhava como motorista de caminhão, ou seja, todos maiores de dezoito anos no mínimo. Então, veio a pergunta: Você é menino ou menina?

Aí, além das dificuldades com as disciplinas, de meu deslocamento com os colegas da sala, vieram as aulas de Educação Física, que nesta escola era completamente diferente da escola do Rio Bonito. Tínhamos uma quadra com todos os equipamentos para fazermos ginásticas, jogar vôlei, basquete. Na escola nova

não tinha nada disso. As aulas aconteciam num campo de futebol do bairro, onde a única coisa que fazíamos era correr ao redor do campo e depois jogar futebol, com todos os alunos misturados. Era aquela coisa de formar times. Dois alunos começavam a escolher quero este, este. E eu? Não precisa nem dizer, ficava sempre por último na escolha. Vinha aquela sensação de inadequação. Então, eu comecei a faltar às aulas. Saía todos os dias no horário, mas ficava no meio do caminho brincando no mato.

Como consequência, quem repetia por falta, em Educação Física tinha que fazer exames de todas as matérias, mesmo que tivesse passado em todas. Ocorre que no dia da primeira prova o diretor, Senhor Felipe, entra na sala e diz que fui dispensado de fazer as provas, porque alguém tinha intercedido por mim, - por eu ser um bom aluno -. Chorei de montão. Não entendia o que estava acontecendo e até hoje não sei quem intercedeu a meu favor. Tenho desconfiança que foi a Dona Olga, a professora de Ciências que gostava muito de mim. Neste mesmo ano, ganhei do diretor o livro: "Tistu o menino do dedo verde" como melhor aluno da quinta série.

Lembro que nestes anos escolares, da época ginasial, sempre destacava-me de alguma forma, seja com o melhor cartaz da campanha contra o tabagismo, com a pintura a guache nas aulas de artes, com a redação em língua portuguesa, mas matemática era o meu terror, não entendia nada, era um fracasso sempre ficava para os exames finais.

“Assim é que digo: eu, que o senhor já viu que tenho retentiva que não falta, recordo tudo da minha meninice. Boa, foi. Me lembro dela com agrado; mas sem saudade.” (ROSA, 2006, p.58).

No Ensino Médio, fiz o curso técnico em processamentos de dados, que era o curso da moda e que ofereceria boas condições de emprego. Sofri para concluir o curso, pois era basicamente matemática. Trabalhei alguns anos como operador de computador que na época, era o emprego de ponta. Isso no início dos anos oitenta.

Nesta mesma época, assisti pela primeira vez a um show da Maria Bethânia, - trago ainda na memória a primeira vez que ouvi sua voz, foi no radinho de pilha da D. Odete, vizinha que morava no barraco ao lado do nosso, deveria ter 9 anos de idade - quando ela entra em cena, sua presença é tão forte e impactante que meu corpo vibra. O repertório do show é marcado por músicas que retratavam o momento

histórico do país. Neste espetáculo, Bethânia declama Carlos Drummond de Andrade, emenda texto de Clarice Lispector(2006) com a música de Chico Buarque (1976) 'O que será – A Flor da Pele' – gravado por Bethânia em 1977.

"Sei de muita coisa que não vi. E vós também. Não se pode dar uma prova da existência do que é mais verdadeiro, o jeito é acreditar. Acreditar chorando. Esta história acontece em estado de emergência e de calamidade pública. Trata-se de um livro inacabado porque lhe falta a resposta. Resposta esta que espero que alguém no mundo ma dê. Vós? É uma história em technicolor para ter algum luxo, por Deus, que eu também preciso. Amém para nós todos". (LISPECTOR, 2006, P. 8).



Figura 4 Bethânia A Hora da Estrela (GOTLIB, Nácia Battela. **CLARICE FOTOBIOGRAFIA**, 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009. p. 466)

“O que será que será

Que andam suspirando pelas alcovas

Que andam sussurrando no breu das tocas

Que anda nas cabeças, anda nas bocas

Que andam acendendo velas nos becos

Que estão falando alto pelos botecos

Que gritam nos mercados, que com certeza

Está na natureza, será que será

O que não tem certeza nem nunca terá

O que não tem conserto nem nunca terá

O que não tem tamanho[...]

[...]Que todos os avisos não vão evitar...

O que não tem governo nem nunca terá

O que não tem vergonha nem nunca terá

O que não tem juízo”

Saio deste *Show* completamente modificado e mobilizado, encontro em Maria Bethânia a força de uma intercessora. A arte é revolucionária. A partir deste *show*, busco os livros de Clarice Lispector, Drummond, Fernando Pessoa, entre outros. Suely Rolnik (2011) comenta essa potência que a verdadeira arte carrega em si:

Há cultura, que é a regra. E há exceção, que é a arte...Todos dizem a regra: cigarros, computadores, camisetas, televisão, turismo, guerra. Ninguém diz a exceção. Isso não se diz. Isso se escreve...se compõe...se pinta...se filma. Ou isso se vive. E então é a arte de viver...É da regra querer a morte da exceção. Jean-Luc Godard (JE VOUS SALUE SARAJEVO apud ROLNIK, 2011, p.17).

Ao concluir o Ensino Médio em 1979, período tenebroso no Brasil, vivíamos a ditadura militar. Este período foi fortemente marcado, entre outras coisas, por: crise econômica, alta taxa de desemprego, greves dos metalúrgicos com prisões e mortes de trabalhadores. Ainda no ano de 1979 e morando na Zona Sul - uma região de muitas lutas sociais e de resistência -, engajei-me em movimentos sociais de luta contra a repressão. Sentia um misto de medo e de alegria por participar ativamente destes movimentos. Recordo-me em especial do acampamento do movimento dos 'Sem-terra' - era dia do meu aniversário - em frente ao prédio da Caixa Econômica Federal no centro de São Paulo, na avenida cantada por Caetano Veloso em sua música Sampa, a Avenida São João. Atmosfera que conferia à ocasião um simbolismo bastante especial; poesia maior não poderia haver.

**“Daí, de repente, quem mandava em mim já era os meus avessos”
(ROÇA, 2006, p. 486).**

Nessa atmosfera simbólica e poética, com Soélia, - amiga querida e intercessora - entrei em contato com o Existencialismo de Sartre, com o Teatro revolucionário de Brecht. Assisti peças polêmicas com o Gianfrancesco Guarnieri a peça 'Pegue, Não Pague' de Dario Fô, Fernanda Montenegro a peça 'As Lágrimas Amargas de Petra Von Kant', de Fassbinder. Neste interim, iniciei um curso de teatro, no bairro da Bela Vista, reduto boêmio e gastronômico de São Paulo, mais conhecido como Bixiga. Neste curso conheci, ainda mais, textos e autores da contra cultura como Jean Genet, o cinema maravilhoso de Wim Wenders, Glauber Rocha, entre outros.

Participei ativamente da eleição de Luiza Erundina para vereadora de São Paulo pelo PT, trabalhávamos sem ganhar absolutamente nada, sonhávamos com um país melhor para todos. Sentíamos-nos felizes em participar da redemocratização do nosso país. Lembro-me de como achava bacana, ver a Bete Mendes - atriz, na época candidata do PT - vender salgadinhos na Avenida Paulista para arrecadar fundos de sua campanha para vereadora.

Contudo, no meio destas incursões ao existencialismo, à cultura, à política, sentia-me perdido, sem saber direito o que fazer. Como diria Macabéa – personagem de Clarice Lispector (2007) - Nem sabia que existia?!

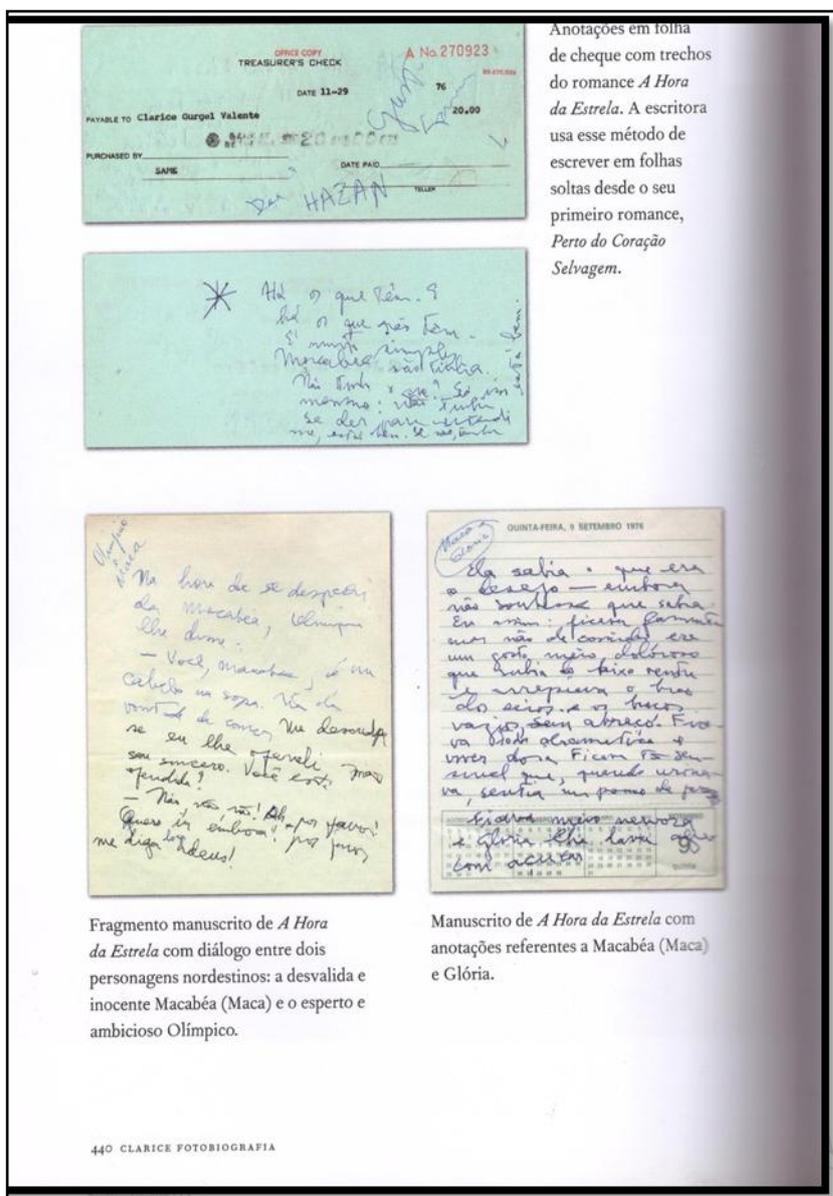


Figura 5: Manuscrito *A Hora da Estrela* (GOTLIB, Nádia Battela. **CLARICE FOTOBIOGRAFIA**, 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009. p. 440).

A datilógrafa vivia numa espécie de atordoado nimbo, entre céu e inferno. Nunca pensara em “eu sou eu”. Acho que julgava não ter direito, ela era um acaso. Um feto jogado na lata de lixo embrulhado em um jornal. Há milhares como ela? Sim, e que são apenas um acaso. Pensando bem: quem não é um acaso na vida? Quanto a mim, só me livro de ser apenas um acaso

porque escrevo, o que é um ato que é um fato. É quando entro em contato com forças interiores minhas, encontro através de mim vosso Deus. Para que escrevo? E eu sei? Sei não. Sim, é verdade, às vezes também penso que eu não sou eu, pareço pertencer a uma galáxia longínqua de tão estranho que sou de mim. Sou eu? Espanto-me com o meu encontro.” (LISPECTOR, 2006, p. 42, 43).

Neste pelejar, vinha a vontade de voltar a estudar, de fazer um curso superior mas não sabia o que, só sabia que teria que ser algo longe de matemática e que tivesse afinidades com as ciências humanas. Após consultar um manual de estudante e excluindo a área de exatas, acabei por me inscrever em três cursos; psicologia, pedagogia e serviço social na OSEC - Organizações Santamarense de Educação e Cultura – Fui aprovado em Psicologia.

O ano era 1983. Utilizarei a descrição de Virginia Chamusca (2000, p. 270, 271) para ilustrar minha formação acadêmica no curso de Psicologia. Esclareço que a citação é um pouco longa, mas importante para demonstrar minha vivência universitária, tijolos para a minha existência e subjetivações:

Ah! Pedro, como me lembro de você! Como são vivas as lembranças daquele tempo naquela faculdade! Ela também não deve ter esquecido de nós, não é mesmo?

Primeiro que estudar, ler, fazer coisas - e é assim ainda hoje - era uma atividade que desenvolvíamos, dentro do possível, com muito gosto. Digo "dentro do possível" pois se não o fizer, esse meu amigo fatalmente me chamará a atenção, troçando do meu pendor exagerado, recordando-me, sem piedade, de algumas matérias insuportáveis. Outras, nem tanto, mas sim os seus professores. Em outros casos, ambos. E pelos mais diversos motivos: particulares, ou não, inconscientes ou não, etc, etc.

Mas voltando às boas lembranças. Com muita frequência as nossas aprendizagens gestaram, ou foram frutos, de peças teatrais, poesias, músicas, semanas de psicologia... Saboreamos muitos devotados banquetes e, por isso, certamente, tenhamos podido aprender a retribuí-los [...]

Ainda, na vivência universitária, Virginia continua a nos contar a história do baiano e brasileiro como carinhosamente me retrata em sua dissertação de mestrado:

Não vivíamos passivamente os acontecimentos do mundo; eles se faziam presentes em nossas experiências estudantis cotidianamente. Era o próprio viver.

Assim, as nossas aprendizagens criaram, igualmente, indignação participativa e reivindicatória de direitos. Vivíamos àquela época, um período bastante conturbado da cena política brasileira e, ao mesmo tempo de grande representação para a vida do país em todas as esferas: em 1982, tivemos a primeira eleição direta para governador depois do golpe militar deflagrado em 1964; em 1984 tivemos as maiores manifestações pelas Diretas-já, movimento que levou milhões de pessoas às ruas do Brasil. (...)

A instituição em que estudávamos não passou incólume a esse período. Tentava resistir procurando impedir e sobrepor-se ao longo processo de transformação que se fortalecia, buscando assegurar a manutenção das estruturas da sociedade.

Desse modo, valorosa foi a nossa luta contra os aumentos abusivos das mensalidades; significativa foi nossa participação a favor de salários dignos para os professores, assim como para a obtenção de uma melhor qualidade de ensino e mudanças de *currículum*.

De todas as lutas empreendidas que, diga-se de passagem, não foram lideradas por nós seis, mas que contou com a nossa participação ativa, a principal, não sei se a mais sofrida (toda luta carrega em seu bojo uma certa dose de sofrimento e proporção arrazoada da dignidade contida na esperança), mas sem dúvida alguma, aquela que obtivemos uma vitória palpável naquele momento histórico, foi a que nos garantiu o embargo da venda da OSEC (Organização Santamarense de Ensino e Cultura) a um grupo que desenvolvia uma série de atividades irregulares.

Nesse aspecto, Pedro a OSEC também não nos esqueceu... E, se hoje ela é UNISA, estou convicta de que historicamente contribuímos". (CHAMUSCA, 2000, p. 270, 271).

Ao rememorar esta travessia universitária através do carinho desta amiga querida, faz eco em minha memória a fala de Fernanda Montenegro (2009) no programa de seu monólogo **VIVER SEM TEMPOS MORTOS**, baseado nas cartas de Simone de Beauvoir:

“Não sei se a arte pode mudar a realidade, mas a comunhão com um belo e forte espetáculo pode alimentar a alegria ou confortar a dor de uma perda. A arte também conforta. Não estranhem. Essa dualidade é fundamental.”

E ainda utilizando a fala de Montenegro (2009), reflito o período histórico de minha juventude, pois estes acontecimentos contribuíram às minhas subjetivações e subjetividades:

“Fui jovem numa época emblemática. Sou de uma geração que se pronunciava e ia às ruas para pensar e sentir. Devemos refletir sobre o nosso cotidiano saturado de esperanças não realizadas, da falta de Inteligência e, infelizmente de brutalidade”

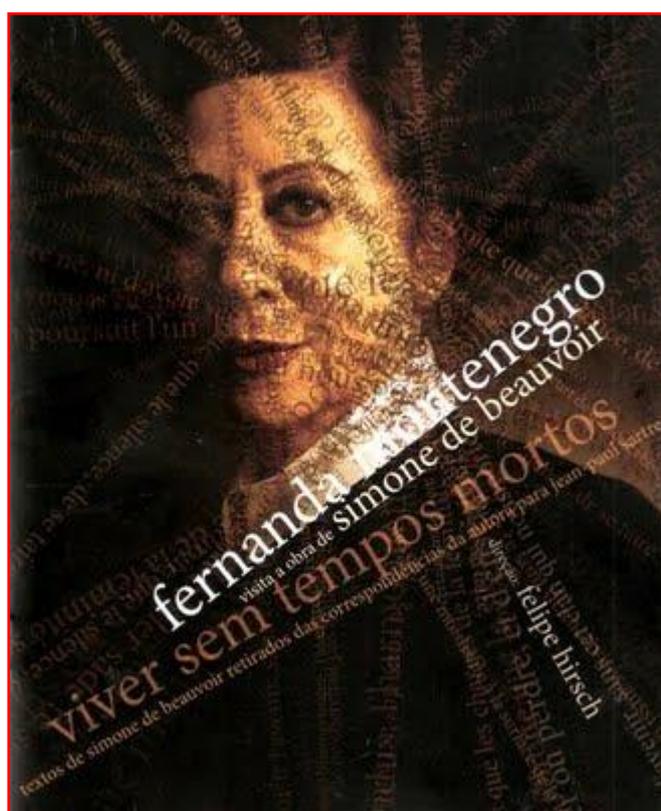


Figura 6: Cartaz da peça viver sem tempos mortos Disponível: <www.google.com.br/passaporteparaabelezablogspot.com-327x400-pesquisa-por-imagem>. Acesso 05 out.2014.

Tempos difíceis, sem dúvida alguma, mas não foram tempos mortos. Afinal vivia toda a intensidade de um final de ciclo político, cultural, de grandes transformações no país – luta pela anistia, diretas-já –. A arte como meio de possibilidades de compreensão deste momento histórico. Deleuze (2010, p. 219) fala da força da arte: “A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha.”

Além do mais, concordo com Deleuze (2010) a arte é o que nos permite a ampliação, a fuga dos reducionismos apriorísticos, que certamente nos afasta do inesperado, das possibilidades de afetar e ser afetado.

A arte também atinge este estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos. [...]Esses trajetos interiorizados são inseparáveis de devires. *Trajetos e devires*, a arte os torna presentes uns nos outros; ela torna sensível sua presença mútua e se define assim, invocando Dionísio com o deus dos lugares de passagem e das coisas de esquecimento. (DELEUZE, 2011, p.88, p.90)

Socorro Riobaldo, dê-me tua mão, e ...

"O mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez?" (ROSA, 2006, p. 326).

Assim, fui construindo minhas subjetividades. Simultaneamente a essa vivência estudantil, levado pela Virginia fui conhecer a C.A.R.E. - Carminha Associação para Reabilitação do Excepcional - instituição em que ela trabalhava como professora de Educação Física. Era outubro de 1983. Fiz estágio por dois meses.

Em fevereiro de 1984, comecei a trabalhar na C.A.R.E. como professor de habilidades básicas. O slogan desta instituição é: 'Passo a passo o seu caminho'.

Conviver com essas pessoas aparentemente limitadas, além de mostrar o equívoco do meu pensar, constatei os meus próprios limites e dificuldades na relação humana. Pois, é no encontro humano, na alteridade que está a base para qualquer aprendizado; fato que, ainda hoje, verifico no meu percurso como educador, como descrevo em minha monografia do curso de especialização em Psicologia:

Trago na lembrança os momentos difíceis, primeiramente como exemplo, o caso de um aluno diagnosticado como autista e com retardo mental profundo. Nos momentos em que ele apresentava comportamento agressivo (morder, cuspir, chutar, gritar), e eu não conseguia perceber a causa aparente deste comportamento, percebia-me internamente angustiada e em tensão. Em muitos momentos vi espelhado em meus alunos vários sentimentos que buscava esconder de mim mesmo (LIMA, 2001, p. 7).

Hem? Hem? O que mais penso, testo e explico: todo - o - mundo é louco. O senhor, eu, nós, as pessoas todas." (ROSA, 2006, p.32).

Trabalhei na C.A.R.E. até o final do curso de Psicologia no ano de 1987. No início de 1988, veio a minha primeira grande crise depressiva. Procurei psicoterapia. Mas, não me curando tanto, como Nise da Silveira diz: **gente muito curada é muito Chata.**

Foi um período difícil. Neste processo depressivo, pedi demissão da C.A.R.E. e fiquei sem saber o que fazer por uns seis meses. Trabalhava com pequenos bicos, não saía de casa. Ficava o tempo todo parado. Até que, cansado desta letargia, no início do ano letivo de 1989, resolvo procurar a delegacia de ensino da região onde morava para ver se conseguiria aulas de Psicologia. Na recepção, uma diretora de escola, me oferece aula de substituição em uma Classe Especial para Deficiente Mental. Assim, começo a trabalhar em escola pública.

"O que eu queria era ser menino, mas agora, naquela hora, se eu pudesse possível. Por certo que eu já estava crespado da confusão de todos. Em desde aquele tempo, eu já achava que a vida da gente vai à êrros, como um relato sem pés nem cabeça, por falta de sisudez e alegria. Vida devia de ser como na sala do teatro, cada um inteiro fazendo com forte gosto seu papel, desempenho. Era o que eu acho, é o que eu achava..." (ROSA, 2006, p. 260).

Foi outro acontecimento, aprendia mais do que ensinava. A classe especial no estado de São Paulo era organizada segundo as necessidades das crianças, mas geralmente era para crianças com dificuldades de aprendizado e atendia crianças em idade escolar - de 07 anos a 18 anos aproximadamente -. Atendíamos todas as deficiências e síndromes na mesma sala. Mas não poderia ultrapassar o número de quinze crianças matriculadas, o que garantia certa qualidade para o atendimento. Existia o agravante de que na época não tínhamos orientação pedagógica de nenhuma espécie. Então, eu contava com minha experiência anterior na C.A.R.E. - embora o perfil das pessoas ali atendidas fosse bastante diferente -, mas creio que o essencial havia aprendido lá: o respeito à alteridade, ao diferente. E com menos de dois meses trabalhando como substituto a diretora da escola me

procurou, oferecendo um projeto que permitiria que eu continuasse com a classe, mesmo que a professora titular voltasse. Trabalhei durante aproximadamente quatro anos com estas pessoas. Foi um período bastante feliz e produtivo.

"Bem, mas o senhor dirá, deve de: e no começo - para pecados e artes, as pessoas - como por que foi que tanto emendado se começou? Ei, ei, aí todos se esbarram." (ROSA, 2006, p.30).

Buscando novos desafios, queria experimentar lecionar Psicologia e também iniciar em consultório como psicoterapeuta. Resolvi deixar a classe especial e ir para o Ensino Médio. O susto foi grande, pois de quinze alunos na sala passei a mais de quatrocentos. Era um horror! No final da noite, saía da escola esgotado, frustrado. Acostumado com o contato direto, com a relação próxima, não conseguia lembrar nem o nome de tantos alunos. Neste interim, fui convidado a trabalhar como professor coordenador pedagógico em outra escola estadual que estava com um projeto novo. O ano era 1995.

Concomitantemente comecei a clinicar e trabalhar como professor coordenador pedagógico no período de 1995 ao ano de 2002 foi um período intenso e de muito trabalho. Aconteceram vários episódios que marcaram minha trajetória como educador em escola pública. Penso que os mais relevantes foram os que se referem a 'violência'. A falta de apoio e condições de trabalho, o descaso dos governos com a escola pública provocava em mim desânimo. Verificar que faltavam até carteiras para os alunos se sentarem, bibliotecas fechadas com livros e computadores trancados sem os alunos poderem utilizar, era muito padecedor.

"Ah! tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas - e no meio da travessia não vejo! - só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada." (ROSA, p.51).

Inquieto, insatisfeito com os rumos desta situação, iniciei um curso de especialização em Psicologia Analítica na Pontifícia Universidade Católica - SP o ano era 1998. A abordagem do curso era a de metodologia de trabalho. Desta forma, deveríamos imbricar a especialização à nossa prática de trabalho. Ocorre que as atribuições da escola no meu trabalho como professor coordenador pedagógico

tomava toda minha atenção, foi quando percebi que eu não levava nenhum caso do consultório à supervisão e sim casos da escola. Então, resolvi fazer um curso de complementação pedagógica para assim poder prestar concursos para gestão escolar.

Por que era que eu estava procedendo à-toa assim? Senhor, sei? O senhor vá pondo seu perceber. A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrando noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para lá de tantos assombros...Um está sempre escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia." (ROSA, 2006, p.80).

Assim, outro deslizamento: Simultaneamente à complementação pedagógica para gestão escolar eu fiz para educação infantil e séries iniciais também. Ponderava: se me sentia desmotivado em trabalhar com o ensino médio, a educação infantil poderia ser uma saída para a minha desmotivação profissional.

Aguardando surgirem concursos públicos para gestão escolar, fui trabalhando como vice-diretor em uma escola estadual, na mesma escola que trabalhei como professor-coordenador pedagógico. Iniciava a minha experiência na burocracia mais direta de uma escola. Foi um período importante, pois contatei mais diretamente com um dos lados do poder: da sua representação institucional.

"Mire e veja: Se eu estiver falando às flautas, o senhor me corte. Meu modo é este..."(ROSA, 2006, p.76).

Então, no ano de 2004, a prefeitura de São Paulo abre concurso público para professor de Desenvolvimento Infantil, para trabalhar em creche com crianças de zero a três anos de idade. Resolvo prestar as provas. E sou classificado em 19º. Começo a trabalhar na educação infantil.

"Minha senhora Dona, um menino nasceu – o mundo tornou a começar!" (ROSA, 2006, p.484).

Encantamentos e desencontros. e ...

O primeiro dia de trabalho como professor de desenvolvimento infantil foi uma surpresa, pois na creche não tinha nenhum homem; fato, aliás, recorrente ainda hoje. Por razões outras, que não há espaço para discussão neste trabalho como as questões de gênero, tabus, etc. Então percebi, por parte da diretora, a preocupação em me atribuir sala com crianças maiores, para que eu não trocasse os bebês, não desse banho, ou seja, não tivesse contato com o corpo das crianças. As colegas professoras também mostravam-se, de certa forma incomodadas com minha presença, perguntando se eu conseguiria dar conta da sala. Quando eu dizia que era formado em Psicologia, que trabalhei com crianças, elas se mostravam mais tranquilas.

Com quatro meses de trabalho na creche, fui convidado a trabalhar na Coordenadoria de Educação de Campo Limpo, região sul de São Paulo. Foi uma experiência importante porque me possibilitou o contato com os bastidores da burocracia - discussões de políticas públicas e programas de governo na esfera da secretária de Educação Municipal - e os meandros do poder numa esfera institucional mais ampla e abrangente, participando de reuniões com prefeito e governador. e ...

Sonhejador que sou, não caibo em caixinhas.

Após dois anos, trabalhando na Coordenadoria de Educação, constato que minha característica não era da burocracia; volto à creche.

**“Olererê, baiana...
eu ia e não vou mais:
eu faço
que vou
lá dentro, oh baiana!**

e volto do meio pra trás... - ?” (ROSA, 2006, p.83).

Vou trabalhar na creche no Jardim Ângela como Coordenador Pedagógico designado - quando não efetivo no cargo e escolhido pelo Conselho de Escola -.

Chego à Creche dias depois do ataque do 'PCC' - facção criminosa do estado de São Paulo -, a cidade de São Paulo foi literalmente paralisada, do transporte público ao comércio, inclusive as escolas. Só quem vivia na cidade nestes dias, é que pode dimensionar o terror e insegurança que sentíamos.

Esta creche era ladeada por casas, em alguns casos com janelas abrindo-se direto na creche as paredes das casas eram erguidas coladas ao muro da creche; a sensação de insegurança e de sermos vigiados era constante.

**“Acho que eu não era capaz de ser uma coisa só o tempo todo...”
(ROSA, 2006, p. 485).**

Neste interim, estudava para o concurso público para Coordenador Pedagógico do município de São Paulo e para outro cargo de professor, quando uma amiga me falou do concurso público para diversos cargos que o Município de Sorocaba havia aberto, insistindo para que fizéssemos inscrição. Com a intenção de utilizar o título - caso fosse aprovado para evolução funcional em São Paulo -, fiz a inscrição para os cargos de Orientador Pedagógico e de Diretor de Escola. Ocorreu que no concurso de São Paulo, fui aprovado para o cargo de professor, reprovado para Coordenador Pedagógico que era o meu maior interesse.

Em Sorocaba, passo com uma classificação excelente tanto para Orientador Pedagógico como para Diretor de Escola.

Outro deslizamento:

“Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro pensou. Viver nem não é muito perigoso?” (ROSA, 2006, p. 51).

De mala e cuia chego a Sorocaba. Era janeiro de 2008.

O estrangeiro. O olhar à esgueira. e ...

Há algo de incômodo em mim?!

Não há como não lembrar, do dia da escolha das vagas; estava ansioso e receoso. Não conhecia a cidade e nenhuma pessoa.

Não encontrei muitas dificuldades no que se refere as minhas funções de diretor. As atividades burocráticas inerentes a função eu já sabia fazer. Estranhamento, isto sim! Tive muito, apenas para constar:

O discurso recorrente de que o diretor é a cara da escola, se mostrava contraditório com a formação oferecida pelo Instituto Paulo Freire, que preconizava uma gestão democrática, não centralizadora.

Não posso deixar de mencionar que a questão de liderança de modelo empresarial fortemente enfatizada com um discurso neoliberal que ser Diretor de Escola se tornava sinônimo de 'Deus'. Conflitos humanos, inerentes ao ambiente escolar, tratados burocraticamente. Trazendo para esses seres superiores 'Diretores de Escola' a responsabilidade por questões que passam longe de nossa competência - demanda de vagas, número de funcionários -.

Então, quando ouvia este bordão de que a escola é a cara do diretor, cá com meus botões matutava: - Como assim?! A escola ser minha cara, o que isto quer dizer? Como eu poderia ser responsável por falta de condições de trabalho - número elevado de crianças em sala, estrutura física precária, funcionários com formação inadequada ao trabalho com crianças pequenas, entre outros -

Como diria o menino - do filme Abril despedaçado -:

“Em terra de cego, quem tem um olho só, todo mundo chama de doido...”

É importante frisar que, simultaneamente a esta formação existia o cotidiano 'real' da creche, o da micropolítica, como nos diria Guattari (2011).

Ressalto, que quando cheguei com meu matulão, na creche - a qual ainda trabalho -, todos os funcionários já trabalhavam há muito tempo, há mais de cinco anos, no mínimo. Então chega o estrangeiro:

[...] Vemos por acaso o estrangeiro: a heterologia pertencer a outra terra, falar outra língua é subsumida na negatividade de não falar a nossa língua, não precisa ser exageradamente literal: pode se tratar, de um modo mais amplo, daquele que não veste a nossa roupa, que não pensa o nosso pensamento ou, de maneira menos estrita, que vive outra vida. O estrangeiro é, de maneira geral, aquele que está fora de nosso universo. (KOHAN, 2009, p.135).

Já na primeira reunião de apresentação, botei reparo, que todos se mostravam amigos entre si, dizendo que eram uma família. No decorrer dos dias, fui percebendo que havia uma nítida separação entre professoras e auxiliares de educação, havia certa rivalidade. Xeretando nos ossos dos armários, verifiquei que este seria um dos aspectos a ser trabalhado por mim nas próximas reuniões de R.A.E.A², outro dizia respeito a justamente as crianças e o que elas diziam, ou melhor, o que elas não diziam.

A primeira providência foi organizar as próximas reuniões, discutindo todas as questões coletivamente sejam as pedagógicas, as administrativas, tentando mostrar que ambas se imbricavam. Buscava uma gestão menos centralizadora. Tentava promover encontros humanos satisfatórios, uma gestão mais flexível, traduzindo a máxima de que a escola não era a minha cara e sim a de todos: crianças, diretor, professores, merendeiras, auxiliares, pais, políticas públicas, etc. E que devíamos sempre responder a questão: A serviço de quem eu estou?

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Aífinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.” (ROÇA, 2006, p. 39).

Buscava inverter a luneta, sensibilizar a todos e todas, para as especificidades de nosso trabalho com as crianças e a grande responsabilidade que este trabalho exigia de todos nós. Desta forma, nas reuniões de equipe - todos os funcionários-, de pais, de R.A.E.A., trabalhávamos com dinâmica de grupo, filmes, música, poesia, textos, ou seja com materiais que nos permitissem refletir sobre o que as crianças precisam e aprendermos a respeitar suas infâncias. Utilizamos imagens do livro ‘Com Olhos de Criança’ de Francesco Tonucci (2007), onde diz que a criança não pode ser vista por cima e que a creche não é um cabideiro. Trabalhamos todos os anos estas imagens tanto com os pais como com todos os funcionários da creche.

² R.A.E.A. – Reunião de Avaliação de Ensino e Aprendizagem (na creche realizada bimestralmente com professoras e auxiliares de educação).

Talvez, devido a minha primeira formação em Psicologia, intuía que minha principal função como diretor de escola era a de provocar, de desequilibrar. A fim de que todas as funções estivessem a serviço das crianças. Sendo esta a primeira e única função da creche.

“Ser chefe, às vezes é isso: que se tem de carregar cobras na sacola.” (ROÇA, 2006, p. 532).

Contudo, nem tudo são flores, esta postura provoca insatisfações. Pois, ao olhar para o outro dou-lhe existência, potência, responsabilidades. Não é simples quebrar defesas ossificadas por anos de condicionamentos. Chego a pensar que não queremos autonomia; mudar posturas requer coragem e resistências. Então o caminho do estar diretor de escola, é o do fio da navalha, quando se busca a radicalidade na democracia.

Sentindo-me como um lobo solitário, sem a matilha, produzia árvores ao invés de rizomas. Buscando saídas, bifurcações, volto a estudar. Na Unicamp, faço o curso de extensão Proepr: Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas para Educação Infantil I. Com esta extensão, sentia-me mais estimulado e desafiado; compreendia o cognitivismo de Piaget e sua psicologia genética e as fases de desenvolvimento da inteligência da criança. Percebia a criança como sujeito integral, como em franco desenvolvimento nos aspectos afetivos, físico, social e cognitivo. No entanto, faltavam peças no meu tabuleiro para que desvelasse o cotidiano da creche.

“...Todos estão loucos, neste mundo? Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. Todos os sucedidos acontecendo, o sentir forte da gente - o que produz os ventos.” (ROÇA, 2006, p. 327).

Chego ao mestrado na Universidade de Sorocaba- UNISO.

Era o ano de 2012. Inquieto com os vários acontecimentos das fissuras no cotidiano escolar da creche, que angustiavam-me e ao mesmo tempo, instigavam e estimulavam a buscar compreender melhor as culturas da infância que subjazem as

posturas adultocêntricas das professoras, das auxiliares de educação, dos pais e demais funcionárias e a minha.

Ou seja, com essas inquietações, iniciei como aluno especial no primeiro semestre do ano de 2012 na UNISO, na linha de pesquisa em Cotidiano Escolar.

Paradoxalmente, minhas inquietações aumentaram e despertaram novas possibilidades de compreensão, ao cursar a disciplina Desafios do Contemporâneo no cotidiano escolar I, ministrada pela professora Dr.^a Maria Lúcia de Amorim Soares e professora Dr.^a Eliete Jussara Nogueira, onde estudamos o livro 'Fundamentalismo & Educação' de Silvio Gallo e Alfredo Veiga Neto (2009) que a cada capítulo – imbricados ao filme 'A Vila' que assistimos para reflexão - trazia uma bibliografia extraordinária que ampliava o entendimento sobre a complexidade do cotidiano escolar.

Neste embate acadêmico intelectual e filosófico, buscava linhas de fuga para passar o 'pente fino' nos meus próprios piolhos existenciais e adentrar no cotidiano escolar da creche. Qual entrada?! Ou qual saída?!

A professora Maria Lúcia funcionava para mim como intercessora. Com seus recortes de jornais, com suas perguntas beirando a impertinência, - que só uma velha feiticeira sábia poderia fazer – mostrava-me os segredos das profundezas da alma humana e a coragem de se mostrar pelo avesso, questionando os imperativos aos quais somos submetidos.

Colocar-me um imperativo. Imperativos? Esgrimir o combate de trinta e sete anos de magistério, amadurecidos/potencializados com densidade; esgarçar diálogos teóricos de filiação/diferenças; converter em escriba a ação de séries distantes, despojadas do estatuto operativo; construir mirantes e na perspectiva da mira, congelar fatias preterindo outras que não podem ser desossadas neste instante (aparas recicláveis no futuro?); permutar com a Academia, via julgamento, a auto – leitura biográfica através de palavras repartidas em letras, números, capítulos, rodapés, apêndices, anexos, fotografias, desenhos, bibliografia.(SOARES, 2001, p. 17, 18).

A professora Eliete com sua generosidade incalculável e sua meiguice alinhavava os retalhos estruturando a colcha produzida em cada aula, compondo com Maria Lúcia rizomas de múltiplas possibilidades para pesquisas no cotidiano escolar.

Com esta fermentação larval, em dezembro de 2013, participo como ouvinte do 15º Seminário Internacional de Educação – ‘Diálogo sobre a educação na primeira infância: criança, cultura e formação de educadores’. Assistindo a mesa redonda ‘Sem tempo de experiências: educação na primeira infância’, proferida pelas professoras Dras. Eliete Jussara Nogueira e Maria Lúcia de Amorim Soares, fui profundamente impactado com suas falas, faíscas que iluminavam meu pensamento.

A professora Maria Lúcia inicia citando Ibsen com a peça ‘A Dama do Mar’ para explicar a necessidade de tirarmos nossas cascas, nossas peles de foca para assim entrarmos no tempo contemporâneo e colocarmos-nos em prontidão, para não perdermos os vãos, os lapsos do tempo, do pensamento, E ...

A professora Eliete, fala do tempo necessário às interações e experiências das crianças; fala ainda da educação menor de Silvio Gallo (2008), defendendo para o professor mais responsabilidade e autonomia:

Para esse encontro, fiz um caminho em que pudesse explicar a criança, e as interações para experiências, como importantes no desenvolvimento da criança que idealizo – feliz, que mais ri que chora, mas também chora, que sente raiva, que se sensibiliza com o outro, que viva suas emoções; um pouco de cada, mas que tenha mais emoções que levem ela a sorrir – essa criança é minha criança ideal – feliz, tratada com afeto para se sentir segura e apoiada.

Ao ser indagada quanto ao cuidado na creche, a professora Eliete relata uma experiência de catar piolhos das crianças em uma instituição em que trabalhou, relatando este gesto como uma experiência de interação e de situação que ligou a professora às crianças no cotidiano escolar. Ouvindo este relato de uma relação entre professor criança que envolvia afeto e respeito, intui uma linha de fuga, um tema para minha dissertação. Pensei o ‘piolho’ poderia ser uma entrada, pois acabava de passar por esse acontecimento na creche – uma professora havia catado os piolhos de uma criança. Mas, a ideia de criança ideal ser a criança feliz, era instigante. Logo, percebi que estava diante do tema da minha dissertação: Criança Feliz.

3 PIOLHIFERAÇÕES III – O QUE UM RELATÓRIO NÃO MOSTRA



Como relatado anteriormente nas Piolhiferações II - O sertão é dentro da gente, participar das reuniões de AEA, faz parte do meu cotidiano como diretor de creche, em conjunto com a orientadora pedagógica. Nessas reuniões utilizamos, dinâmicas de grupo, filmes, músicas, textos, entre outras técnicas para sensibilização sobre o cotidiano da creche vivido pelas professoras e auxiliares de educação. Todo o material produzido é registrado em ata e arquivado na unidade escolar.

No entanto, como curioso e xereta que sou sobre o cotidiano da creche, tenho por hábito anotar todas as falas e situações que me causam estranhamento, utilizando-me para isso do material que tenho à mão, hábito este também lançado mão por Clarice Lispector que registrava seus pensamentos inclusive em folhas de talão de cheque.

Estas anotações deram vida ao meu diário de bordo, minhas memórias, meus piolhos como diretor de creche, dando-me condições de passar um pente fino nessas piolhiferações e catar três piolhos entre tantos outros.

Buscando Moscovich In Reigota e Prado (2008), minhas anotações representam fenômenos específicos relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar, criando tanto a realidade ou o senso comum e, ainda, conhecimentos obtidos de observação e vivências do cotidiano da creche, possibilitando o reconhecimento da prática cotidiana dos envolvidos nesse cotidiano escolar – diretor, professoras, orientadora pedagógica, crianças, auxiliares de educação -.

Dessa forma, convido para a leitura dos três piolhos por mim catados.

e ...



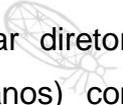
Fonte: Elaboração própria, Pesquisa de campo – Sala amarela

"A felicidade da minha filha,
não tem preço!"

"Voltei a ser criança, e foi
uma experiência ótima!"



3.1 PIOLHO 1: Alegria, alegria, ou a poesia escondida na lama



Estava eu no emaranhado dos fazeres burocráticos do ‘estar diretor de escola’, quando as crianças da sala amarela (crianças de três anos) com a Professora Catarina, passaram pelo corredor em uma algazarra-alegria, dizendo que eram porquinhos e iriam brincar na lama. Botei reparo, as meninas estavam com as camisetas enroladas como a fazerem tops e de calcinhas e os meninos sem camisetas. Não entendi nada; voltei aos meus afazeres de escrevinhador-diretor.

Passado algum tempo, devido aos ‘gritos-felicidade’ ou ‘algazarra-alegria’ e muita folia, fui ver o que acontecia. Então, o acontecido se deu, e...

A cena do cotidiano escolar era: As crianças, todas felizes, brincando com água e terra vermelha, fazendo uma verdadeira lambança com lama.

Fiquei um pouco distante observando, a professora estava com a mangueira na mão esguichando água nas crianças que estavam em pequenos grupos dentro das tartarugas - brinquedo plástico em formato de tartaruga com mais ou menos um metro de diâmetro - se lambuzando na lama produzida por elas mesmas. A professora, até então, com uma camiseta branca limpinha e calça arregaçada até altura da canela, tentava manter o controle da situação e tomando o máximo de cuidado para não se sujar.

Percebi que uma criança tentava pegar a mangueira da professora, mas esta evitava, estimulava as crianças a brincarem, mas mantendo uma certa distância, tentando se manter no controle da situação. Foi quando, num pequeno “descuido seu”, esta criança tomou-lhe a mangueira e começou a lhe molhar também; as outras crianças ao perceberem o que ocorreu começaram a gritar de alegria. Todos riam e gritavam:

- Prô, Prô, chamando a professora a se lambuzar também. Como não tinha mais volta a professora se entregou e entrou na dança também.

A alegria observada era tamanha. Contive meu impulso para não entrar na lama e participar da folia; às vezes estar diretor é muito pesado, e...

Pensava cá com meus botões: Aconteceu poesia.

Tocado pelo que via, me aproximei e perguntei às crianças o que estava acontecendo. Elas me responderam quase em coro:

- Somos porquinhos, estamos brincando na lama.

Perguntei então à professora se ela tinha percebido o que aconteceu quando ela perdeu a mangueira/controle.

Ela me olhou um pouco confusa; imediatamente percebi que eu havia feito uma grande besteira, - ao indagar-lhe, trouxe-a de volta para o mundo dos adultos -. A professora demonstrou sua preocupação com a sujeira que tinha feito ao que a tranquilizei dizendo que conversaria com as funcionárias responsáveis.

Ao chamar a funcionária para limpar o espaço, - a professora já havia feito uma pré-lavagem com as crianças - o que, diga-se de passagem, foi um pouco mais de diversão, a funcionária em questão, me respondeu não ter problema, a alegria das crianças vale a pena. Resposta idêntica obtive da responsável pela lavanderia ao pegar as toalhas sujas, ouvi: - vou colocá-las de molho para sair o encardido da terra vermelha.

Eu não me continha de felicidade, pois havia acontecido o que sempre dizia para todos, que o que mais gostaria de ver na creche era as crianças felizes.

Pensava, a alegria havia contaminado a todos. e ...

Após os banhos e limpeza, procurei a professora, insistindo se ela havia percebido o que tinha provocado. Afinal, não é no micro, no pequeno que nossa potência é mobilizada?

Um traço intensivo começa a trabalhar por sua conta, uma percepção alucinatória, uma sinestesia, uma mutação perversa, um jogo de imagens se destacam e a hegemonia do significante é recolocada em questão. Semióticas gestuais, mímicas, lúdicas etc. retomam sua liberdade na criança e se liberam do “decalque”, quer dizer, da competência dominante da língua do mestre – um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local. (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 33,34).

Dias depois, em uma reunião de A.P.M – Associação de Pais e Mestres - estava conversando com os pais, lhes dizendo sobre as várias questões da creche, dos trabalhos realizados com as crianças, que as crianças brincam no gramado e poderiam chegar em casa com a roupa suja, - como exemplo falei da atividade realizada pela professora sobre os três porquinhos - ; então, uma mãe me disse que sua filha havia chegado em casa com a camiseta toda suja, que tinha jogado fora a camiseta de tão encardida que estava. Eu, imaginando que a mãe estava brava e pensando que a menina teria ido para casa toda enlameada, perguntei: e sua filha como chegou?

A mãe - numa felicidade imensa - respondeu: - Ver a felicidade de minha filha

não tem preço.



Trata-se de perceber uma ética e estética da afetividade e da alegria que, ao contrário da passividade negativa, é força revolucionária, é amor à vida como uma bela arte. A ética da alegria e dos afectos é fundamentalmente exultante e busca os meios para satisfazer nosso desejo afirmando ao máximo os bons encontros e a aptidão de cada sujeito a se deixar ser afetado. (LINS, 2008, p. 45).

Lins (2008) nos ensina que a alegria é revolucionária e potencializa bons encontros. Com uma atividade simples, utilizando materiais acessíveis a todos (água e terra) a professora fez a alegria chegar até a casa das crianças.

Catar este piolho em sua piolhiferação, não é tarefa fácil!

Atravessado por esta experiência vivenciada pelas crianças e professora, ficava me questionando como possibilitar que o acontecido ali não se perdesse na burocracia dos conteúdos, queria devolver à professora a potência de vida que havia percebido no brilho de seus olhos e nos sorrisos das crianças, intuía que o que aconteceu ali foi um bom encontro, a professora ao brincar, mobiliza a criança no acontecimento:



Na vida diária, o que queremos conotar quando falamos em brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. Isto é, no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior.

Em outras palavras, falamos em brincadeira cada vez que observamos seres humanos ou outros animais envolvidos no desfrute do que fazem, como se seu fazer não tivesse nenhum objetivo externo. No entanto, embora comumente estabeleçamos essas conotações ao falar de brincadeira, na atitude produtiva de nossa cultura deixamos de perceber que aquilo que a define (a brincadeira) é um operar no presente. (VERDEN ZÖLLER, 2009, p. 144).



Imaginava que todas as atividades com as crianças deveriam ter por único objetivo fazê-las felizes. Ainda sobre o brincar e analisando um pouco mais, a atitude da professora, ao entrar na 'lama' e brincar com as crianças, podemos dizer que brincou como uma criança. Esta contaminação da professora pela alegria e felicidade das crianças estão desenvolvidos conceitualmente na página 60.

Ao refletir sobre todas essas questões, recorro ao planejamento da professora (ANEXO A). Verifiquei que a professora havia planejado e preparado a atividade e talvez, advenha daí sua ansiedade e preocupação em que tudo desse certo conforme a programação. Não poderia perder o controle. Mostrava-se um pouco

insegura como se estivesse transgredindo algo ao permitir que as crianças brincassem com terra e água se sujando e lameando o espaço. Entretanto, não era o espaço institucional e suas normas, já que estes previam e permitiam tais atividades, ao menos implicitamente, eu acreditava. Algo escapava... Gallo (2008) comenta que mesmo com todo o cuidado no planejamento, controle de variáveis, ainda assim:

A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos, sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. (GALLO, 2008, p. 84).

Da mesma forma, a experiência escapa de nossas mãos, ela acontece com a força necessária para mostrar-nos a vida acontecendo, quando a professora perde a mangueira é como se toda a situação planejada nas linhas molares - a professora com a mangueira em uma distância de segurança, as crianças nas tartarugas brincando com um pouco de terra, dentro de um território fixo e seguro. Ocorre que elas são porquinhos e formaram rizoma, deslizando nas linhas moleculares fugiram ao combinado. Justamente aí, o inusitado acontece, a vida irrompe em forma de alegria. Caetano Veloso (1989) diz: **É engraçado a força que as coisas parecem ter quando elas precisam acontecer!**

Refletindo sobre minhas sensações ao observar os 'porquinhos na lama', o que me vem é a sensação de alegria que contaminou crianças, professora, diretor. Completamente arrebatado com este acontecimento, fui xeretar o planejamento da professora, com mais cuidado na expectativa de achar pistas, fissuras, que de alguma forma a alegria pudesse já estar ali como meta, e...

Confesso que ao reler o planejamento, não consegui vislumbrar o que estava por vir: A alegria de todos e todas, as potências vívidas na experiência. Talvez por que isto não seja traduzível em palavras, como o que estou tentando fazer agora.

Verifiquei um planejamento excelente, coerente com o 'currículo' e as orientações da pedagogia maior dos documentos oficiais. Por exemplo, foi trabalhada a linguagem oral e escrita com a leitura e reescrita da história dos três porquinhos; a linguagem natureza e sociedade destacando as sensações, o tato

com a manipulação dos diferentes materiais utilizados na construção das casas dos porquinhos, entre outras linguagens.

No entanto, não era nos planos de aula que eu vislumbraria a alegria, que havia afectado até o diretor, porque tratava-se de documentos com planejamentos de atividade advinda de uma educação maior - com procedimentos, objetivos claros e resultado final esperado, qual seja o das crianças “manipulem” materiais diferentes. Quando as crianças subvertem, possibilitam uma linha de fuga que produziu uma desterritorialização:

[...] São permanentemente trabalhadas por segmentação molecular, com fissura em zigue-zague, que faz com que eles tenham dificuldade em reter seus próprios segmentos. Como se uma linha de fuga, mesmo que começando por um minúsculo riacho, sempre corresse entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização. [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 94).

Então, percorrer este minúsculo riacho, desta linha de fuga poderia me levar à compreensão/apreensão do que ocorreu?

Não sei bem, me parece que devo chamar a possibilidade do não entendimento como ‘intervalo’ nesta minha escrivinhação e ficar um pouco parado com as ‘larvas’ do meu pensamento, e não esmagar as entrelinhas... e ... e... e...

Clarice Lispector (1983) vem me socorrer...

“Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.” (1983, p. 11 apud WALDMAN).

Deslizando nesta capacidade de (In) compreensão; é necessário frisar, que por mais que se aproxime da compreensão do conceito, há sempre uma multiplicidade de coisas que podem corresponder-lhe, pois de fato nunca será atingido o infinito dessa compreensão. Atravessar por um dos pontos de seus rizomas é o suficiente para engendrar múltiplas possibilidades; de preferência alegres.

De fato, a alegria é possibilidade de entrada neste rizoma.

e ...

As crianças fazem rizoma ao dizerem: - ‘Somos porquinhos’:



Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de habitat, de provisão, de deslocamentos, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

Dessa forma, constato o desdobramento deste acontecimento, ao ler o relatório da professora pós atividade e o retorno da mãe de uma criança ao seu bilhete explicando a atividade. Ambas foram atravessadas pelo mesmo sentimento: - Alegria. (ANEXO B e C)

Mas onde começou a alegria?

Ao voltar-me ao momento da atividade, fui atravessado pela alegria das crianças já no corredor, todas em algazarra-feliz, cantando, saindo da sala de aula, de seu território; percorrendo trilhas como uns ‘porquinhos grunhindo’: - ‘somos porquinhos e vamos brincar na lama’.

Assim, pensar a sala de aula é entendê-la como um território. É entender o processo de estratificação molar da creche. Suas paredes são como aprisionamentos de intensidades. Linhas molares que delimitam devires.

Molar para Deleuze e Guattari (2008, 2011, 2012), é o mesmo que sólido, duro, fixo, codificado, das identificações. As linhas moleculares são flexíveis, permitem movimento, fugas das identificações. Portanto, um território é demarcado por linhas molares e moleculares. As linhas são intensidades que se entrecruzam demarcando territórios, como o canto dos pássaros; com Deleuze e Guattari (2012, p. 124): “O canto dos pássaros: o pássaro que canta marca assim seu território...”.

Deste modo, o território é o produto de uma ‘territorialização’:

O território não é primeiro em relação à marca qualitativa, é a marca que faz o território. As funções num território não são primeiras, elas supõem antes uma expressividade que faz território. É bem nesse sentido que o território e as funções que nele se exercem são produtos da territorialização. A territorialização é o ato do ritmo devindo expressivo, ou dos componentes de meios devindo qualitativos. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 128)

A professora ao segurar a mangueira em suas mãos tenta não se sujar, se mantém a uma distância segura; receia a bagunça, evitando perder seu território de professora que conduz a atividade, controla as variáveis. Demarcando assim, o

território da professora-adulto e o território da criança-aluno.

Contudo, o minúsculo riacho teima em prosseguir em seu fluxo de intensidades.

e ...

É nas brechas, nas fissuras que algo acontece. Deleuze e Guattari (2012, p. 132) dizem que: “O processo de desterritorialização é um movimento de abandono do território, uma operação de linha de fuga.”

Ainda que a professora tente organizar os fluxos, não consegue impedir o vaziar...Crianças, professora e diretor, são afectados pelas águas límpidas do riacho.

Como no redemoinho do Cramunhão³, que provoca um movimento *continuum*, há um deslizamento no espaço e tempo; produzindo fendas no cotidiano da creche: Há um desterritorializar, reterritorializando-se novamente nas voltas desse redemoinho:



A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir. Resta que a desterritorialização absoluta só pode ser pensada segundo certas relações, por determinar, com as desterritorializações relativas, não somente cósmicas, mas geográficas, históricas, psicossociais. Há sempre uma maneira pela qual a desterritorialização absoluta, sobre o plano de imanência, toma o lugar de uma desterritorialização relativa num campo dado. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 134).

Assim, a professora se alegra e se potencializa; uma das faces surpreendentes da alegria é sua potência de impulsionar a subjetividade para além da aprovação das circunstâncias que provocou, ativando um sentimento de afirmação da existência em si mesma.

Deleuze (2002) afirma que o conceito de alegria em Espinosa, é um pensamento que está inteiramente a serviço da vida. Com a minha **intercessora Maria Bethânia, (1997) interpretando Arnaldo Antunes**, faço um convite a dançarmos para a vida que nos é dada viver. E, quem sabe assim, nos aproximamos dos ‘porquinhos’.

e ...



³Diabo, conforme meu intercessor Guimarães Rosa.

Alegria




*Eu vou te dar alegria
 Eu vou parar de chorar
 Eu vou raiar o novo dia
 Eu vou sair do fundo do mar
 Eu vou sair da beira do abismo
 E dançar e dançar e dançar
 A tristeza é uma forma de egoísmo
 Eu vou te dar eu vou te dar eu vou
 Hoje tem goiabada
 Hoje tem marmelada
 Hoje tem palhaçada
 O circo chegou
 Hoje tem batucada
 Hoje tem gargalhada
 Riso risada
 Do meu amor*



A voz quente de Bethânia nesta bela canção ajuda a contatarmos a alegria como um conceito que produz resistência e potência. Alegria é um sentimento de contentamento, de satisfação intensa do prazer de realizar algo, de encontrar pessoas, de ler uma poesia, de ouvir uma música. Alegria é sentir o corpo vibrar por estes afectamentos e cantar e dançar. e, e, e ...

“Eu vou sair da beira do abismo e dançar e dançar e dançar; A tristeza é uma forma de egoísmo...”

O que pode um corpo?

Deleuze (2011) tão belamente nos ensina com Espinosa:



Um signo, segundo Espinosa, pode ter vários sentidos. Mas é sempre um *efeito*. Um efeito é, primeiramente, o vestígio de um corpo sobre um outro, o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de um outro corpo: é uma *affectio* – por exemplo, o efeito do sol e nosso corpo, que “indica” a natureza do corpo afetado e “envolve” apenas a natureza do corpo afetante. Conhecemos nossas afecções pelas ideias que temos, sensações ou percepções, sensações de calor, de cor, percepção de forma e de distância. (...) A afecção, pois, não só é o efeito instantâneo de um corpo sobre o meu, mas tem também um efeito sobre minha própria duração, prazer ou dor, alegria ou tristeza. São passagens, devires, ascensões e quedas, variações contínuas de potência que vão de um estado a outro serão chamados *afectos* [...] (DELEUZE, 2011, p. 177, 178, grifos do autor).

Quando o menino transgride e rouba a mangueira da professora e a molha, a contamina, a professora entra na dança. Dança com as crianças, é como se cantasse com Bethânia:

- “Eu vou te dar alegria...hoje tem goiabada, hoje tem marmelada, hoje tem palhaçada, o circo chegou...riso e risada...”

Poderíamos dizer que a professora efetuou uma potência e contaminou-se com a alegria das crianças; ao se sujar também, entrou um pouco na cor vermelha do barro e ficou igual as crianças. Deleuze (1996) nos esclarece: “Vou simplificar muito, mas quero dizer que a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência. Sente alegria quando preenche, quando efetua uma de suas potências. [...] eu conquisto, por menor que seja, um pedaço de cor. Entro um pouco na cor.”

Ousando, vencendo preconceitos e insegurança, a professora também se fez transgressora e fez aquilo que poderia não ter feito, brincou com as crianças, mostrando que, mais do que coisa de criança, a brincadeira é de todas as pessoas que ousarem tornar-se crianças também. A professora no seu devir-criança, evidenciou que a infância não se viabiliza pela idade cronológica, que os tempos são outros.

A brincadeira acontece no tempo da infância, da intensidade, segundo Kohan (2004), no tempo aiônico.



Um intrigante fragmento de Heráclito (DK 22 B 52) conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, “criançando”), seu reino é o de uma criança, infantil”. Há uma dupla relação aí afirmada: tempo-infância (*aión* – *país*) e poder-infância (*basilele* – *país*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de *chrónos* – segue os números, outra – a de *aión* – brinca com os números e infantiliza o movimento. (KOHAN, 2004, p.54).

Pensar a alegria oriunda da experiência de brincar na creche é transpor-se para outro tempo, um tempo...tempo da intensidade da vida humana, que não pode ser medido, e sim experimentado, vivido no instante-já, no seu devir intempestivo.

A esse respeito, Lins (2008, p.47, 48) diz que:

[...] a alegria é uma prática que se desembaraça de toda razão e se realiza na arte, no riso e no sagrado[...]

[...] Cabe acrescentar que uma ética da livre alegria acopla-se à razão nômade que a conduz para fora da passividade, razão itinerante, pois se deixa contaminar, tocar, vibrar pelos afectos sem medo de ser feliz. É o devir-criança da razão, inserido num movimento constante e criativo que ama o novo, territorializado/desterritorializado em um pensamento sem imagem, isto é, em um pensamento movediço, flutuante, que é puro devir.

[...] O ser em ato é um experimento, uma diferença, o inesperado, aquilo que estar por vir.

Com efeito, notaremos que a alegria apareceu no relatório da professora e também na resposta da mãe - anexo B e C - como um rizoma, em suas linhas, fluxos e devires. e ...



[...] o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensões máximas segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. [...] O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

E, mais ainda:

O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de “devires”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43, grifos do autor).

Outros piolhos e uma ‘porquinha’.

e ...

No cerzimento do cotidiano da creche, os dias se passavam, o que de longe do meu fazer molar de, como já disse, ‘estar diretor de escola’ permitia, espreitava pelas esquinas dos corredores, das risadas que ouvia, dos trabalhos que apareciam nas paredes da creche e, obviamente ficava mais detidamente **sonhejando** com as crianças da sala da professora Catarina, por acreditar que a força do que



acontecera, teria frutos. e ...

Assim dito e feito, não é que foi o que se sucedeu:

Na reunião pedagógica, ao trabalharmos a questão da autonomia - tema que havíamos estudado com professoras e auxiliares de educação -, a professora relata sua percepção sobre a repercussão do trabalho sobre a história dos três porquinhos e a brincadeira na lama. Menciona o caso da criança Manu, segundo a professora uma menina tímida, que ficava isolada; fazia 'xixi' na roupa, permanecendo sentada quietinha na poça de seu 'xixi'. No seu relato, a professora diz que Manu demonstrava aspectos de tristeza, não brincava para não sujar sua roupa. Ficava sempre impecável. Quando iam ao parque permanecia sentada. E ao ser questionada do por que não brincava, responde que a sua mãe não gostava que sujasse a roupa. A professora conversou com a mãe, que sorrindo disse-lhe que havia sim, orientado sua filha a não se sujar, alertando-a que caso sujasse sua roupa a faria lavar quando chegasse a casa. A professora orienta a mãe, explicando a importância do brincar para as crianças.

A professora relata então, que no dia de brincarem na lama a criança Manu, foi a que mais se realizou, a professora diz que não tem palavras para descrever a alegria da menina; que a mesma passava a lama no corpo inteiro, no rosto, no cabelo, ou seja, se lameou inteira de pura felicidade. E que a menina se transformou, diz: - 'é outra criança',

[...]Um indivíduo é antes de mais nada uma essência singular, isto é, um grau de potência. A essa essência corresponde uma relação característica; a esse grau de potência corresponde certo poder de ser afetado. Essa relação, finalmente, subsume partes, esse poder de ser afetado é necessariamente preenchido por afecções. Assim, os animais definem-se menos por noções abstratas de gênero e de espécie que pelo poder de serem afetados, pelas afecções de que são "capazes", pelas excitações a que reagem nos limites da sua potência. [

Continua o autor]

[...]quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de alegria, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida. Esta paixão é ainda uma paixão, visto que tem uma causa exterior; permaneceremos ainda separados de nossa potência de agir, não a possuímos formalmente. Esta potência de agir não deixa de aumentar de modo proporcional, "aproximamo-nos" do ponto de conversão, do ponto de transmutação que nos tornará senhores dela, e por isso dignos de ação, de alegrias ativas. (DELEUZE, 2002, p. 33,34).

Manu, ao se 'lamear', como 'uma porquinha', experimenta seu corpo, vivência

sua possibilidade de potência advinda de fora, que a contamina, a lama age como uma vitamina; ela passa a lama no corpo todo, no rosto, nos cabelos. Ganha um corpo e uma capacidade de afecção.

Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes. Os afectos são devires, Espinosa pergunta: o que pode um corpo? Chama-se *latitude* de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau. *A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como uma longitude, de partes extensivas sob uma relação.* Assim como evitávamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções, evitamos defini-lo por características Espécie ou Gênero: procuramos enumerar seus afectos. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 44, grifos do autor).

Deleuze, em seus estudos explica que Espinosa não separa corpo e mente; não os classifica em superior ou inferior. Propõe um paralelismo entre corpo e mente. O que acontece a um, acontece simultaneamente e imbricado ao outro. O que afeta o corpo, afeta a mente.



Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são os seus afectos, como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 45).

Acrescenta-se ao paralelismo o fato de que acontece uma infinidade de coisas no corpo que extrapolam nosso conhecimento acerca dele.

Como decodificar exatamente o que aconteceu com Manu?

Podemos pensar que existe os corpos e, entre os corpos, suas relações, seus encontros, que se compõem ou não.

Lins (2008) relata o encontro de Deleuze com jovens surfistas nos últimos anos de sua vida; denominando de 'alegria surfista' ou uma alegria da imanência, se referindo a alegria sentida pelo simples fato de seus corpos serem tocados pelo vento, pelo mar, ou seja formam um rizoma:



Nada mais belo que observar a *galera* descer do carro, se preparar, passar a parafina na prancha, usar o raspador para aumentar o atrito, pegar sua prancha (verdadeiro objeto nômade), se alongar olhando o mar e, ao avistá-lo de longe, como um "descobridor" avista a terra, se deixar embriagar por pequenas percepções ainda não nomeadas nem tocadas, numa espécie de *porre abstêmio*. Seu primeiro movimento ao olhar o mar é pura adrenalina, pura alegria! Ele vibra. O corpo é uma festa! (LINS, 2008, p. 50, 51, grifos do autor).

Desta forma, ousou comparar a alegria da professora e de Manu, com essa alegria da imanência, com a alegria surfista:

Encontro de um corpo-outro (a onda) cuja relação íntima é comparável com o corpo do surfista. Em consequência, os dois corpos formam uma nova relação. É um encontro misterioso, alegre, que desenvolve a potência de agir sem a qual não há surfe. Ele deixa-se ser afetado pela onda, sob o signo de uma alegria sem simbiose, e festeja as núpcias com os elementos: não quer esposar as ondas, mas ser onda com a onda [...]

Destarte, perceber o alfabeto das ondas é primordial para o surfista que evita, assim, diminuir a potência e se deixar carregar por uma constelação de tristezas. Ora, um surfista triste é um homem *morto*. É com a alegria que ele nutre o amor do desconhecido: a loucura do mar das ondas, em todas as suas dimensões, o inumano do mar. (LINS, 2008, p. 51).

Assim, a professora, mesmo que inconscientemente, agiu. Colocou seu corpo em relação, na roda da lama. Agindo, fez Manu sentir-se também segura e em relação com as outras crianças e consigo mesma. Como ‘surfistas’, sentiram na inteireza de seus corpos; tornaram-se, como Suely Rolnik (2000) diz: um corpo vibrátil, cheio de vida, podendo exercer sua potência e alegria.

Na inocência de uma constante experimentação, a criança explora o universo por onde passa, numa atividade febril de conexões e desconexões em função dos afetos mobilizados pelas forças que se agitam nestes universos variáveis. As brincadeiras são tentativas de formar um plano de consistência para estas passagens intensivas, que serão mais tarde substituídas pela criação cultural.

Brincadeiras e obras de arte, desta perspectiva, teriam em comum sua condição de cartografias, as quais a criança e o artista inventam movidos pelos efeitos intensivos das forças do Fora em seu corpo vibrátil: devires a-paralelos de si mesmos e do meio, reconfigurações dos limites da subjetividade e seu território. (ROLNIK, 2000, p. 6).

Podemos dizer que nesta brincadeira, as crianças e a professora experimentaram em seus corpos vibráteis, as forças da vida, todos os sentidos estavam presentes ao se lambuzarem de lama como porquinhos.

Assim, da alegria, da lama, da brincadeira se fez poesia.

e ...

3.2 PIOLHO 2: Uma professora louca, ou um gesto de amor?

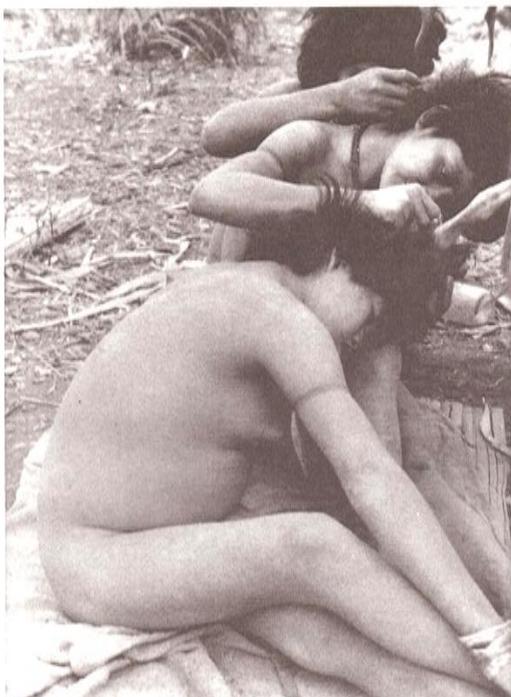


Figura 8: O Mundo dos Nambikwara (LÉVI-STRAUSS, Claude. **Saudades do Brasil**, São Paulo: Ed. Companhia Das Letras, 1996, p.149).



O que se odeia no índio
(Reynaldo Jardim)

O que se odeia no índio
não é apenas o ocupado espaço.
o que se odeia no índio

é o puro animal que nele habita,
é a sua cor em bronze arquitetada.
A precisão com que a flecha voa

e abate a caça; o gesto largo
com que abraça o rio; o gosto de
afagar as penas e tecer o cocar;

O que se odeia no índio
é o andar sem ruído;
a presteza



segura de

cada movimento;

a eugenia
nítida do corpo erguido
contra a luz do sol.

O que se odeia no índio é o sol.

A árvore se odeia no índio.

O rio se odeia no índio.

O corpo a corpo com a vida
se odeia no índio.

O que se odeia no índio
é a permanência da infância.

E a liberdade aberta
Se odeia no índio.

Escolho este poema de Reynaldo Jardim (1965), para sensibilizá-los (as) quanto ao 'piolho' que iremos catar, pois se trata de um 'piolho', diríamos assim: complexo. Jardim lembra da permanência da infância e da liberdade aberta, do puro

animal que existe em nós, o que nos potencializa; com nossas naturezas selvagens que nos atualiza nas nossas 'reais' necessidades, fala de estarmos inteiros com nossos corpos à espreita. Assim sendo, pente fino em mãos, lá vamos nós.

e ...

Dedo mindinho, fura bolo, cata piolho. E o que dizem os Piolhos?

Como não poderia deixar de ser, no ano de 2013, tínhamos várias crianças com piolhos na creche. Dentre elas a Te⁴, que traz algumas semelhanças com a personagem da vida real, era a Te de Felinto uma menina sem nome, não era batizada ainda; um nada, sem território. A nossa Te, é uma criança negra, três anos de idade, acanhada, fazia 'xixi' na roupa, pouco interagia com as outras crianças, filha de uma faxineira que trabalhava para uma empresa terceirizada que prestava serviço ao município.

A professora de Te, que chamarei pelo nome fictício de Ana; fez como sempre fazia, ou seja, enviou bilhetes a todas as mães das crianças de sua sala, as 'piolhentas' e não 'piolhentas' para não constranger nenhuma criança e não ter problemas com suas famílias. Segundo relato da professora, com quase todas as crianças com piolhos, este simples bilhete surtia efeito, pois suas mães catavam os piolhos nos finais de semana. Ocorre que com Te não era assim. Não adiantava, sempre os piolhos aumentavam. A professora então buscava conversar com a mãe pessoalmente e várias conversas depois, nada: Te continuava com piolhos, e ...

Assim a professora Ana, inquietava-se e questionava-se: o que poderia vir a fazer? Dizia: Na época da Assistência Social, a gente podia catar o piolho, agora não pode, porque vamos expor a criança a constrangimentos. Esta fala: 'expor a criança a constrangimentos' ganhava eco na voz das outras professoras, acrescido 'não podemos retirar a responsabilidade das famílias, se assim for, a escola abarca mais uma função e a família se exime do seu papel e isto é assistencialismo', reclamavam. No entanto, a professora sensível a situação da criança, refletia sobre as condições sociais de Te. No entanto, sem estigmatiza-la:

Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim

⁴ TE – personagem de Marilene Felinto, crônica publicada no jornal Folha de São Paulo em 30/01/2001. Que utilizo em homenagem e como grito de protesto em favor de todos os excluídos, dos que não tem voz.



aquele que procura viver situações e dentro dessas situações *produzir a possibilidade do novo*. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica, temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. (GALLO, 2008, p. 61, grifos do autor).

Até que um dia, já cansada de conversar com a mãe de Te, a professora tomou uma resolução, iria ela mesma catar os piolhos, e assim fez. Deu um belo banho em Te e pente fino em mãos, foi à guerra contra os piolhos. Resultado, a professora relata que se sentiu mais tranquila, feliz e percebeu que Te, que vivia arredia no seu canto, se aproximou mais da professora e das outras crianças e que ela ao ‘cobrar’ menos da mãe, a mesma também alterou sua atitude. Era como se a tensão entre ambas se amainasse.

Desta forma, catando os piolhos de Te, a professora opera uma desterritorialização, sai do tradicional, do seu território-professora e age no que a criança precisa, ainda que não fosse uma “aula” ou atividade programada em seu planejamento; superando a si mesma, a professora assovia fora do tom, reterritorializa-se e, como a Josefina de Kafka:

Enquanto há forma, há ainda reterritorialização, mesmo na música. A arte de Josefina, ao contrário, consiste em que, não sabendo cantar mais que os outros camundongos, e assoviando, antes, pior, ela opera talvez uma desterritorialização do “assobio tradicional”, e o libera “das cadeias da existência cotidiana”. (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 14,15).

A professora ao catar piolho, assovia fora do tom; subverte a ordem e este piolho traz um território para o encontro humano, onde a professora é afectada e se aventura, produz educação menor que traz felicidade e alegria, longe da normalidade que petrifica. Desloca-se junto de Silvio Gallo (2008) e faz uma escolha política, que renega outras discussões e se permite atravessar por esse deserto.



Um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca dos ratos, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual

traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzimos um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. (GALLO, 2008, p. 65).

Nas fissuras do chão da creche, a questão do piolho é recorrente. Todo ano é a mesma coisa, a criançada com piolhos. E a conduta é sempre a mesma.

No município de Sorocaba, temos um programa denominado 'Escola Saudável' que entre outras atribuições orienta sobre procedimentos quanto à pediculose. Pediculose é uma doença provocada pela infestação de piolhos - *Pediculus humanus var capitis* - e lêndeas. Faz parte do material para orientação um bilhete padrão para todas as escolas, com informações de possíveis tratamentos, receita de remédio caseiro, cuidados de higiene, entre outros. O que ressalta nestas orientações é a menção do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) nos artigos:

Artigo 5: Nenhuma criança será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos.

Artigo 6: É dever de todos velar pela dignidade da criança pondo-as a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Artigo 56: Os dirigentes de estabelecimentos do Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho tutelar os casos de maus tratos envolvendo seus alunos.

A interpretação feita desses artigos do ECA é de proibição, para não expor as crianças, justificando que ao catar seus piolhos as exporiam e no que se refere a negligência; sugere-se este aspecto apenas às famílias.

Ao analisar este material, torna-se compreensível o receio das professoras e a cultura vigente na creche. No entanto, paradoxalmente, Vital Didonet (2003, p. 08) legitima a atitude da professora ao nos esclarecer que: "Cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos professores e dos médicos. Todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando".

Ao xeretar um pouco mais esta questão do piolho em uma reunião de HTP⁵, constatei que todas as professoras tinham lembranças de quando eram crianças, ou já tiveram piolho, ou ainda, que quem não havia tido, lembraram-se de histórias escolares de crianças que tiveram geralmente fatos negativos do tipo: Professoras

⁵ HTP – Horário de Trabalho Pedagógico (professores se reúnem com Orientadora Pedagógica para estudos, planejamentos, etc.)

apontando as crianças 'piolhentas'. E, especificamente, em relação à creche contam que davam banho nas crianças com mangueira e depois passavam o pente fino; e que era uma choradeira só. Relatam também lembranças boas, como: 'A minha vó catava os meus piolhos e contava história, fiquei até arrepiada de lembrar'.

e ...

Contudo, esta atitude legalista vinda em forma de orientação da Secretaria de Educação, acaba por estriar as relações entre adultos e crianças e suas famílias. As professoras ficam em polvorosa, reclamam que as mães não cuidam, não catam os piolhos. As mães se queixam que seus (as) filhos (as) pegaram piolho na escola, pois em suas casas ninguém tem piolho. No final temos a criança com seus piolhos. E a creche com seus 'piolhos' a serem catados.

Ao transformar esta questão do piolho em um aspecto de constrangimento, burocratizamos o trabalho pedagógico, transformando-o em cumprimento frio de currículos ditados por referenciais que afastam a vida concreta da escola/creche, transformando a segunda em uma reprodução do que a primeira tem de pior, isto é, uma máquina de controle. Que produz o engessamento do tempo/espaço roubando da criança sua infância como o lobo mal faz na história infantil:

As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. [

Continua o autor]

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências. (GALLO, 2008, p. 68, grifos do autor).

O que as crianças precisam?

Ao catar piolho a professora dá a criança o que ela precisa: Afeto. Milton Nascimento (1980) tem uma música em parceria com Leila Diniz cujo título é: 'Um

Cafuné na Cabeça, Malandro, Eu Quero até de Macaco’. A música não tem nada a ver com piolho:



**Brigam Espanha e Holanda
pelos direitos do mar
o mar é das gaivotas
que nele sabem voar
Brigam Espanha e Holanda
pelos direitos do mar
Brigam Espanha e Holanda
porque não sabem que o mar
é de quem o sabe amar**

Neste poema simples, como a verdadeira arte que acontece na espreita, podemos indagar qual a relação com o Cafuné de Macaco? Intuo que tem tudo a ver, na medida em que o mar é de ninguém mas é das gaivotas que nele sabem voar. Deleuze fala que o território são as propriedades do animal; mas o que elas fazem com esse território? Apenas voam à espreita de seu alimento, mas o poema diz mais: **‘o mar é de quem o sabe amar’**. Eu deslocaria, e perguntaria não tem tudo a ver com o velho e lindo hábito dos macacos de catarem os piolhos uns dos outros? Ficam horas a fio no sol, nesta atividade tão animalesca e tão afetiva.

e ...

Quando indagada sobre sua atitude - catar piolho - a professora relata que se sentiu bem, feliz, não menciona nada negativo quanto a sua identidade profissional, exerce sua autonomia e liberdade. A liberdade é construída e reconstruída cotidianamente. Ser livre, portanto, é o mesmo que conceber o território como um lugar de passagem e não de chegada, estando em conexão com o mundo, e no caso com as crianças e suas necessidades, misturando-se, conectando-se as linhas de fugas movediças a partir do processo dinâmico da heterogênesse e do desejo que é a potência de estar à espreita para dar o bote.

Ousaria igualar a atitude da professora de ‘cuidar’ de Te com o ‘cuidado’ de um animal que cata os piolhos de seus semelhantes. Ao ser afectada pela necessidade da criança agiu e catou seus piolhos. Ser professora da educação infantil é colocar-se à espreita. E estar com as suas orelhinhas de pé, atenta. Deleuze (1996) define animal como um estar à espreita:



Se me perguntarem o que é um animal, eu responderia: é o ser à espreita, um ser fundamentalmente, à espreita. [...] O escritor está à espreita, o filósofo está à espreita. É evidente que estamos à espreita. O animal é ... observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo.

O piolho dá à Te um lugar, um mundo. A professora, ao catar-lhe os piolhos a territorializa, atualizando-a no momento presente no cotidiano da creche e simultaneamente a desterritorializa para outro lugar. Pois na “creche/escola” não se poderia catar piolhos. Isto não faria parte do processo de ensino-aprendizagem.

Deleuze (1996) diz que: "o que me toca em um animal, a primeira coisa, que todo animal tem um mundo. É curioso, pois muita gente, muitos humanos não têm mundo. Vivem a vida de todo mundo, ou seja, de qualquer um, de qualquer coisa, os animais tem mundos."

Ao dar o que a criança precisa, a professora rompe com o silêncio de suas colegas, ouve-se então: ‘só poderia ser a professora Ana, ela é louca mesmo’, ‘eu é que não vou catar piolho’. Percebe-se que um gesto mínimo, altera toda uma rotina engessada baseada em uma cultura adultocêntrica e escolástica. Ao querer dar banho na Te e catar seus piolhos a professora mobiliza a rouparia, pois precisa de toalhas, mobiliza a limpeza, já que necessitam secar o banheiro, ou seja, dá trabalho e alerta; já pensou se a moda pega! No entanto, dar o que a criança precisa seja catando seus piolhos; não seria um ato corajoso de resistência?!

Essa luta cotidiana de construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical. (GALLO, 2008, p. 61, 62).

Como uma minoria que chega para desorganizar o que aparentemente já estaria solidamente consolidado - não podemos catar piolhos, não podemos expor as crianças, lembrem-se do ECA -, os pais por sua vez, dizem: - Mas meu filho pegou piolho na escola. A professora desacata, em devir-minoritário rompe barreiras e a experiência acontece. A creche desaba.

Neste sentido, a creche traz sua história de assistencialista? Ou torna-se *locus* de experiências humanas e, por que não dizer de experiências transgressoras? Fica este piolho a piolhiferar na minha cabeça.

e ...

Uma piolhiferação...

No início do ano letivo de 2014, em meados de março, fui procurado pela professora Clotilde - do berçário -, dizendo que Beatriz, uma criança de nove meses de idade, estava infestada de piolhos, e com o couro cabeludo repleto de feridas. Orientei a professora a conversar com a mãe sobre os piolhos e encaminhar a criança ao posto de saúde, para tratar dos ferimentos em sua cabeça. Dois dias depois, conversei com a professora para saber como estava Beatriz, ela me relata que a mãe levou a criança ao médico e o mesmo lhe disse ser alergia o que a criança tinha; receitando-lhe uma pomada para ser passada na cabeça da menina. E quanto aos piolhos, a mãe havia limpado a cabeça da criança, diminuindo bastante.

Vale mencionar, que, neste período, fui procurado por todas as professoras relatando que tinham crianças com piolho em suas respectivas turmas. Seguimos os protocolos e enviamos bilhetes a todas as famílias solicitando que olhassem a cabeça de seus filhos e catassem os piolhos. Reforçamos as orientações na reunião de pais que ocorreu nestes dias.

Aproximadamente uma semana depois de enviarmos os bilhetes, a professora Clotilde chega à minha sala com dois papéis com piolhos colados com uma fita durex, dizendo que não sabia mais o que fazer com Beatriz, pois continuava com piolhos, e que sua preocupação era com o bem estar da criança e também tinha receio de que as outras crianças pegassem piolho. Perguntei-lhe então, por que havia me trazido os piolhos colados nos papéis? O que ela gostaria ou sugeria que fizesse? A professora então começa a chorar, dizendo não saber.

Lembrei-lhe então, que ela já havia conversado com a mãe, a mesma havia levado Beatriz ao médico, que segundo ela a mãe havia tratado dos piolhos de Beatriz, estando sempre solícita as suas orientações. Mas, de qualquer forma eu iria chamar a mãe para conversar e saber melhor o que se poderia fazer para juntos ajudar Beatriz. Mas que de forma alguma iria impedir a criança de frequentar a creche, por causa dos piolhos.

A professora continuava a chorar, eu lhe perguntava os motivos, pois não estava lhe dando bronca, muito menos questionando sua atitude, diga-se de

passagem, a professora Clotilde havia catado os piolhos quando deu banho em Beatriz. Observei que a professora estava muito nervosa, como se estivesse sendo cobrada de alguma atitude frente à situação - a professora era nova na escola, trabalhando com auxiliares que já eram da escola, estava, portanto, em estágio probatório - é um fantasma para os funcionários públicos -. Procurei acalmá-la, demonstrando o seu cuidado com as crianças, e que com relação à Beatriz ela estava fazendo o que estava ao seu alcance, inclusive catando os seus piolhos.

Ainda assim, a professora mostrava-se indignada como se a mãe negligenciasse Beatriz, começou a relatar a história da mãe: - Morava sozinha em Sorocaba, sem nenhum parente, tinha vindo de São Paulo, o marido estava preso, a mãe trabalhava como diarista para uma construtora, tinha mais dois filhos, uma menina de nove anos e um menino de cinco anos que estudavam em uma escola da região. As crianças ficavam sozinhas depois da aula, e quem vinha trazer Beatriz era uma condutora que ajudava a mãe de Beatriz. Sentia em seu relato como se 'culpasse' a mãe de Beatriz por toda esta situação. Argumentei com ela, que diante de seu relato, deveríamos ter ainda mais paciência e procurar cuidar de Beatriz com toda atenção possível, para que passasse bons momentos na creche. Percebi, então, certa irritação da professora Clotilde. Era como se me cobrasse uma postura mais enérgica. Então, disse-lhe, que não conseguiria acionar o Conselho Tutelar, pois não via onde eles poderiam ajudar a mãe, mas que entraria em contato com o CRAS - Centro de Referência de Assistência Social -, para orientação e ajuda a mãe que era o que ela precisava. A professora então diz, que se a mãe não conseguia cuidar de seus filhos deveria então entregá-los para adoção.

Não tenho como não confessar, que esta fala me incomodou muitíssimo, ao que apenas respondi à professora que eu não conseguiria jamais dizer isto a uma mãe que estava lutando como podia para ficar com seus filhos.

Estes 'Piolhos' que temos no cotidiano escolar são duros, difíceis de serem catados, compreendidos e reterritorializados. No entanto, intuo que, neste jogo de 'culpados' de buscar 'piolhos-expiatórios' que justifiquem o enquadramento do sistema escolar ou social, não é nada criativo e muito menos produtor de alegria e, menos ainda, dão às crianças o que elas precisam e merecem.

A culpabilização é uma função da subjetividade capitalística. A raiz das tecnologias capitalísticas de culpabilização consiste em propor sempre uma imagem de referência a partir da qual colocam-se questões tais como: "quem é você?", "você que ousa ter uma opinião, você fala em nome de quê?", "o que você vale na escala de valores reconhecidos enquanto tais na



sociedade?”, “a que corresponde sua fala?”, “que etiqueta poderia classificar você?” E somos obrigados a assumir a singularidade de nossa própria posição com o máximo de consistência. Só que isso é frequentemente impossível de fazermos sozinhos, pois uma posição implica sempre um agenciamento coletivo. No entanto, à menor vacilação diante dessa exigência de referência, acaba-se caindo automaticamente numa espécie de buraco, que faz com que a gente comece a se indagar: “afinal de contas que sou eu? Será que sou uma merda?” É como se nosso próprio direito de existência desabasse. E aí se pensa que a melhor coisa que se tem a fazer é calar-se e interiorizar esses valores. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 49, grifos do autor).

É muito importante, neste emaranhado de ‘piolhos’ desta piolhiferação, não confundir estes procedimentos de culpabilização; a professora ao trazer os piolhos colados nos papéis estava - pressuponho -, explicitando sua angústia e o quanto estava sendo pressionada para que tomasse uma atitude, que exercesse seu papel de professora e, por sua vez, cobrasse do diretor uma atitude para com a mãe.

Aprofundando a conversa, resolvemos levar o problema à próxima reunião de HTP. Colocamos a situação e, como de praxe, ouvimos vários: ‘não podemos expor as crianças’ e a ‘responsabilidade da família’, entre outros. Como tínhamos a maioria de professoras novas na escola (seis) e remanescentes apenas duas, expus a experiência da professora Ana, de como foi bom para ela e para a criança em questão. E que me preocupava, pois enquanto espaço educativo, eu não sentia que estávamos fazendo o nosso papel, mesmo por que não importava onde a criança havia pegado o piolho, mas que de qualquer forma a criança continuava com o piolho. E, no meu entendimento, estávamos perdendo uma grande oportunidade para fazer um trabalho onde envolvêssemos todos: a creche, a família e se fosse necessário, a secretaria de educação. Como exemplo, falei do mosquito da dengue, que cabia a todos a prevenção e a mudança de hábitos. E, com a questão do piolho, poderíamos trabalhar vários outros aspectos: como os mitos que envolvem - a falta de higiene, pobreza entre outros -. Pois, envolvendo as crianças poderíamos ter mais êxito no combate, ao menos na creche, visto que em todas as turmas, tínhamos crianças com piolho. Ou no mínimo, conseguiríamos diminuir a tensão e a culpabilização mútua.

O piolho se tornaria de todos, como Munduruku (2010, p.10) tão lindamente nos ensina:

“Quem vive numa aldeia sabe que todos são responsáveis por tudo. Ninguém está isento de contribuir para que todos vivam bem e sejam o mais possível. É uma forma encontrada para que ninguém se arvore o direito de se achar melhor que o outro e quebre, por isso, a harmonia.”

Combinamos que iríamos pesquisar o material da secretaria de educação, e que faríamos algum projeto para lidarmos com os piolhos.

Pesquisando a questão do piolho, cheguei ao material⁶ da secretaria de educação e ao livro de Daniel Munduruku: *Catando Piolhos Contando Histórias*, onde ele relata os costumes de sua aldeia, onde tem mãe, avó, pai catando piolhos e contando história. Pensei: bingo! Está aí um ótimo motivo, poderíamos fazer uma catação de piolhos e contação de história envolvendo toda a comunidade escolar. Levei o livro e fui mostrando para as professoras que, individualmente, mostravam-se receptivas, disse-lhes que iríamos desenvolver no HTP.

Conversei bastante com a Orientadora Pedagógica, que gostou muito da ideia e adorou o livro do Daniel.

Após estudo do material enviado pela secretaria de educação, do programa escola saudável, a Orientadora Pedagógica Valdirene resolveu retomar no HTP, pensando em realizarmos a atividade no dia da família na escola, aproveitaríamos para fazermos uma palestra sobre a pediculoses, uma atividade de catação de piolho e contação de história. Nesta reunião de HTP, eu não estava presente, a orientadora relata que todas as professoras passaram a questionar o projeto, se dizendo contrárias, chegando a se exaltarem, dizendo “onde já se viu, vamos parar na Secretaria de Educação por expor as crianças”. A orientadora relata que ficou sem palavras, completamente chocada diante de uma recusa tão veemente, mesmo porque já havíamos conversado anteriormente e imaginávamos que estávamos construindo coletivamente uma ação na creche.

Analisando o fato, chegamos à conclusão de que no primeiro momento a presença do diretor no HTP poderia ter intimidado as professoras para realizarem o projeto. E que não deveríamos insistir, pois para conseguirmos êxito, seria necessário o envolvimento espontâneo da equipe.

Refletindo sobre esta dificuldade das professoras, principalmente no que se refere ao ‘Assistencialismo’, pondero que a questão da assistência é considerada inferior à educação por questões ideológicas produzidas na nossa sociedade. E está presente entre as próprias professoras, menosprezando o trabalho de umas e enaltecendo o trabalho de outras. Quando a professora Ana, catou os Piolhos da Te,

⁶ Material distribuído pela prefeitura de Sorocaba, no programa Escola Saudável. Informações sobre a Pediculose: o que é, como evitar e tratamento.

ouvíamos: ‘só podia ser a professora Ana ela é louca mesmo’. Quando a professora Ana exerce sua autonomia/dessubjetiva da ideologia que afasta o cuidar do educar produz a educação menor (GALLO, 2008) no seu aspecto modos de operar.

e ...

Mais Piolhiferações...

‘Piolho’ complexo este, pois imbrica multiplicidades de questões. Vamos nos aproximar aos poucos de algumas de suas entradas e saídas. Afinal, já de início, caros (as) leitores (as) os (as) alertei na fala de Riobaldo: **é um caminho dificultoso**, pois é um ‘Piolho’ entrançado este.

Uma das possibilidades de aproximação deste ‘Piolho’, para a compreensão da recusa das professoras e na dificuldade de heterogênesse no seu cotidiano escolar, é a prisão identitária, ou seja, a ossificação em um território com fronteiras demarcadas com muralhas milenares como as muralhas da China. Esse território fechado, delimitado impede a criatividade e bons encontros com o Outro, a criança e sua infância.



O território é primeiramente a distância crítica entre dois seres de mesma espécie: marcar suas distâncias. O que é meu é primeiramente minha distância, não possuo senão distâncias. Não quero que me toquem, vou grunhir se entrarem em meu território, coloco placas. A distância crítica é uma relação que decorre das matérias de expressão. Trata-se de manter à distância as forças do caos que batem à porta. (...) Há toda uma arte das poses, das posturas, das silhuetas, dos passos e das vozes. Dois esquizofrênicos se falam, ou deambulam, seguindo leis de fronteira e de território que podem escapar. É muito importante, quando o caos ameaça, traçar um território transponível e pneumático. Se for preciso, tomarei meu território em meu próprio corpo, territorializo meu corpo: a casa da tartaruga, o eremitério do crustáceo, mas também todas as tatuagens que fazem do corpo um território. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 134, 135).

Dessa maneira, os diplomas, os currículos, as fronteiras institucionais da creche, conferem às professoras uma territorialização que as aprisionam em si-mesmas, nos respectivos uniformes.

Outra possibilidade de entrada nesta piolhiferação, para a recusa em catar piolho, é a de que trazemos em nós asco de determinados animais, insetos que provocam reações as mais diversas como nojo, medo, fobias, etc. Reações inconscientes ou não, por este, ou por que motivos forem. Estes aspectos foram explorados ao longo da história, também por motivos os mais diferentes, como Richter e Fernandes Vaz (2010, p. 122):



Essa fisionomia determinada pela “qualidade de vida” alcança forma na lei e, confundindo-se com a vida (vida simplesmente vivente), cria um universal homogêneo e, ao mesmo tempo, uma *repugnância ao não-igual*. A aversão ao diferente, ao desviante, ao *não-igual* corresponde àquela mesma intrusão de princípios biológico-científicos na ordem política, a exemplo da eugenia nacional-socialista, ao extirpar a “vida indigna de ser vivida”: a dos judeus eliminados como piolhos, vida nua. O diverso (o outro, agora visto como inimigo) cumpre papel de paciente ou cadáver e, [...]. (grifos dos autores)

Essa sensação de asco, de medo, contribui para a reação das professoras de forma tão contundente, pois as mesmas aceitam trocar fraldas, dar banho nas crianças, mas catar piolho de forma alguma.

Nesse processo, é como se as professoras travassem uma batalha interna, em busca de uma identidade profissional que lhes proporcionasse segurança, mantendo-se presas a um território: Ao catar piolhos correriam o risco de deixarem de ser professoras, tornando-se ‘apenas’ mães, mulheres.

Como se estivesse colada aos seus corpos uma etiqueta definitiva, uma máscara, um modelo de conduta e de se comportar diante do aprioristicamente determinado, levando-as a acreditarem ser essa a essência do ser professora - a que detém determinados conhecimentos organizados em conteúdos preestabelecidos nos referenciais curriculares, que deverá ser transmitido aos seus alunos -. Assim, segregar os indivíduos em potes hermeticamente fechados e identitários, torna-se de fundamental importância, a ampliação e o fortalecimento do sistema educacional a serviço do capitalismo.

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se transa, como se fala, e não para por aí. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é “a” ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 51).

Instaura-se assim, um fenômeno de serialização hierarquizante, no qual todos os desejos desterritorializados são habilmente controlados, deixando o indivíduo inoperante para interagir consigo mesmo e com o outro em função de suas próprias referências e desejos; Como Guattari e Rolnik (2011, p. 50) referem: “*Outra função da economia subjetiva capitalística*, talvez a mais importante de todas, é a da

infantilização. Pensam por nós, organizam por nós a produção da vida social. Grifos dos autores”.

O pensar é infantilizado, incapaz, não no sentido de voltar a ser criança e sim de como sujeitos não se conceberem capazes de caminharem com autonomia e auto referência, bloqueando-se, a partir daí, qualquer possibilidade de linhas de fuga criativas.

Retorno ao filme ‘Abril Despedaçado’, os bois de tão acostumados que estão de rodar a bolandeira, mesmo quando lhes é retirada a canga, rodam sozinhos, sentindo falta dos aboios de seu dono. Sem as determinações legais, sem um programa prescritivo, as professoras se perdem rodando em torno de si mesmas.

Poderíamos pensar que o ‘Ser Professora’, carrega em si múltiplos componentes de subjetividade: como o ser mulher, mãe, expectativas sociais da profissão, pouco ou nenhum reconhecimento da profissão pelo sistema capitalista; que imprime marcas no cotidiano da creche.

Além disso, ao que parecem com receio de se lançarem as forças disruptivas, ou por temerem a regressão instintiva que o catar piolho lhes convocaria, as professoras permanecem presas em seu território profissional, ao modelo do professor ideal, que tem o que ensinar às crianças. Um modelo de professor detentor de poder, que lhe é conferido pelos currículos escolares de uma pedagogia molar. Guattari e Rolnik (2011) dá pistas para compreendermos

O indivíduo, a meu ver, está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade. Entre esses componentes alguns são inconscientes. Outros são mais do domínio do corpo, território no qual nos sentimos bem. Outros são mais do domínio daquilo que os sociólogos americanos chamam de “grupos primários” (o clã, o bando, a turma). Outros, ainda, são do domínio da produção de poder: situam-se em relação à lei, à polícia e a instâncias do gênero. Minha hipótese é que existe também uma subjetividade ainda mais ampla: é o que chamo de subjetividade capitalística. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 43).

Neste sentido, a professora Ana, ao se desterritorializar/reterritorializar, profana e restitui o cuidado na sua relação com Te, cria fissuras. Busca linhas de fuga no seu ‘Ser Professora’ e rompe com as proibições. Cata os piolhos de Te. Não se preocupa em uma relação sincrônica de poder e submissão, busca a alteridade ao olhar concretamente para as necessidades de Te. Troca com ela, a respeita em seu respectivo território existencial.

Assim sendo, nos aponta uma perspectiva de ‘Ser Professora’ a serviço da educação menor e revolucionária; exercendo sua autonomia e singularidade.

Uma prática política que persiga a subversão da subjetividade de modo a permitir um agenciamento de singularidades desejantes deve investir o próprio coração da subjetividade dominante, produzindo um jogo que a revela, ao invés de denunciá-la. Isso quer dizer que, ao invés de pretendermos a liberdade (noção indissolivelmente ligada à de consciência), temos de retomar o espaço da farsa, produzindo, inventando subjetividades delirantes que, num embate com a subjetividade capitalística, a façam desmoronar. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 39).

A este propósito esclarecem Guattari e Rolnik, diferenciando individualidade e singularidade. Indivíduo, para eles, é justamente aquele que é “fabricado, modelizado e serializado”, de acordo com os interesses da lógica vigente e da produção da subjetividade capitalista:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 42).

Na esteira deste percurso com a professora Ana, que ousou e compartilhou com Te a alegria produzida por sua subversão ao catar-lhe os piolhos, torna-se ‘professora louca’. Podemos refletir com Guattari e Rolnik:

Ora, não há profissão alguma que seja essencialmente policialesca, a não ser a própria profissão de polícia, e até isso é discutível. Do ponto de vista micropolítico quaisquer práxis pode ser ou não policialesca; nenhum corpo científico, nenhum corpo de referência tecnológica garante uma justa orientação. A garantia de uma micropolítica processual, aquela que constrói novos modos de subjetivação que singulariza não se encontra nesse tipo de ensino. A garantia de uma micropolítica processual só pode – e deve – ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de referência, de modos de práxis. Invenção que permita elucidar um campo de subjetivação e, ao mesmo tempo, intervir efetivamente nesse campo, tanto em seu interior como em suas relações com o exterior. Para o profissional do social, tudo dependerá de sua capacidade de se articular com os agenciamentos de enunciação que assumam sua responsabilidade no plano micropolítico. (2011, p. 38).

É importante sublinhar que, diante desse contexto, a diferença passa pela ideia da produção de um coletivo, não no sentido de agrupamento de pessoas, mas em uma composição de forças, desembocando no devir enquanto movimento e em

uma concepção diferenciada de liberdade e criação. É estar traçando para si novas singularidades a cada encontro e não apenas tolerar o outro ou mesmo desenvolver com ele única e exclusivamente um elo de solidariedade e de fraternidade.

[...] – para que esses processos se efetivem, eles devem criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante.

É preciso que cada um se afirme na posição singular que ocupa, que a faça viver, que a articule com outros processos de singularização, e que resista a todos os empreendimentos de nivelção da subjetividade. Pois esses empreendimentos são responsáveis pelo fato de o imperialismo se afirmar hoje através da dominação econômica. Em qualquer escala que essas lutas se expressem ou se agenciem, elas têm um alcance político, pois tendem a questionar esse sistema de produção de subjetividade. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 58, 59).

Neste sentido, a professora Ana, a serviço do que a criança precisa entra no campo do devir, e compõe o inusitado a partir de seu encontro com o outro - seu próprio mundo interior que não suportou os piolhos e agiu - e com a Te, embarca na linha de fuga desterritorializante, parafraseando Rolnik (2000), suporta a vertigem da desestabilização provocada por uma relação de forças inusitadas.

Partindo dessa ideia, podemos provisoriamente, afirmar que cada sujeito pode ser definido por uma lista de afetos e devires, quer dizer, ele é por si só, uma multiplicidade de acontecimentos que nunca cessam de assediá-lo e de gerar efeitos diferenciados em sua vida. Podemos ainda, reconhecer passo a passo, quais afetos estão atravessando o nosso corpo e que tipo de composição é possível com afetos de outros corpos. Não se trata mais de uma relação de dominação e de assujeitamento e sim de transformação mútua a partir da relação com o outro, compondo algo mais potente para meu corpo em pleno processo de singularização. Assim, Deleuze estudando Espinosa, esclarece:

[...] Bom e mau têm pois um primeiro sentido, objetivo, mas relativo e parcial: o que convém à nossa natureza e o que não convém. E, em consequência, bom e mau têm um segundo sentido, subjetivo e modal, qualificando dois tipos, dois modos de existência do homem: será dito bom (ou livre, ou razoável, ou forte) aquele que se esforça, tanto quanto pode, por organizar os encontros, por se unir ao que convém à sua natureza, por compor a sua potência. Pois a bondade tem a ver com o dinamismo, a potência e a composição de potências. Dir-se-á mau, ou escravo, ou fraco, ou insensato, aquele que vive ao acaso dos encontros, que se contenta em sofrer as consequências, pronto a gemer e a acusar toda vez que o efeito sofrido se mostra contrário e lhe revela a sua própria impotência. É que, à força de encontrar indiscriminadamente qualquer coisa, seja sob que relação for, julgando que sempre nos sairemos bem à custa de muita



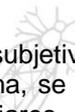
violência ou um pouco de astúcia, como não fazer mais encontros maus do que bons? Como evitar que nos destruamos a nós mesmos, à força de culpabilidade, e destruamos os outros à força de ressentimento, propagando por toda parte a nossa própria impotência e a nossa própria escravidão, a nossa própria doença, as nossas próprias indigestões, as nossas toxinas e venenos? Acabaremos por não mais encontrar sequer a nós mesmos. [...] Espinosa não é daqueles que pensam que uma paixão triste tem algo de bom. Antes de Nietzsche, ele denuncia todas as falsificações da vida, todos os valores em nome dos quais nós depreciamos a vida: nós não vivemos, mantemos apenas uma aparência de vida, pensamos apenas em evitar a morte e toda a nossa vida é um culto à morte. (DELEUZE, 2002, p. 29, 32).

Na perspectiva da citação anterior, em vez de nos localizarmos como prisioneiros a territórios profissionais e existenciais fixos, intransponíveis; podemos interpretar a nós mesmos como seres em constante formação, resgatando a posse do processo de heterogênesse e situando-se, como diriam Deleuze e Guattari (2012), na mais pura imanência. É o mesmo que pensarmos em um movimento contínuo de desterritorialização, no qual cada sujeito, em sua multiplicidade, caminhasse na direção do que Guattari (2012) chamou por território existencial auto referencial, desenvolvendo diante de si uma dinâmica constante de abertura para novas possibilidades de alteridade e do devir outro.



Quer nos voltemos para o lado da história contemporânea, para o lado das produções semióticas maquínicas ou para o lado da etologia da infância, da ecologia social e da ecologia mental, encontraremos o mesmo questionamento da individuação subjetiva que subsiste certamente, mas que é trabalhada por *Agenciamentos coletivos de enunciação*. No ponto em que nos encontramos a definição provisória mais englobante que eu proporia da subjetividade é: “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. [

Continua o autor]



Assim, em certos contextos sociais e semiológicos, a subjetividade se individua: uma pessoa, tida como responsável por si mesma, se posiciona em meio a relações de alteridade regidas por usos familiares, costumes locais, leis jurídicas... Em outras condições, a subjetividade se faz coletiva, o que não significa que ela se torne por isso exclusivamente social. Com efeito, o termo “coletivo” deve ser entendido aqui no sentido de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao *socius*, assim como alguém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos. (GUATTARI, 2012, p. 19, grifos do autor).



Neste ponto, podemos compreender o campo de intensidade criado na creche, a respeito do impacto do gesto de amor e cuidado da professora Ana, que ao catar os piolhos de Te, atinge diretamente a mãe que altera sua atitude frente à

filha - passou a ser mais cuidadosa - tendo a professora como espelho. Ouso afirmar: o encontro com o outro quando genuíno é revolucionário.

Como afirmou Barros (1996, p. 52): “Podemos dizer que fundamentalmente a marca de Guattari é o compromisso com as trajetórias singulares e vivas de cada encontro”.

Sabemos que este piolho ou sua piolhiferação – no seu lado sombrio e triste - atinge ainda mais a creche em suas linhas molares: seja na recusa das professoras em catarem ‘seus piolhos’, seja nos enquadramentos da ‘creche’ enquanto ‘escola’, seja nos enquadramentos de suas crianças e suas respectivas infâncias em alunos. Mas, este é um piolho danado de bonito na sua multiplicidade e dificuldade de ser catado. Pensar rizomas é lidar com as fissuras, rupturas. É ousar mergulhar no caos, rumo ao desconhecido e por isso mesmo rico de possibilidades:

Portanto, xeretar estas piolhiferações na perspectiva da filosofia da diferença há de se ter coragem, mas essencialmente suavidade, como nos convoca Guattari:



Da perspectiva do novo paradigma estético, ou melhor, do novo paradigma ecosófico, existe esse mundo de relações de tensão, de antagonismos, da luta pela vida, do darwinismo. Mas há, também, outro mundo, e é isto o que se deve dizer com respeito ao neoliberalismo: você tem este mundo, mas há outros possíveis! Não é a ciência, não é a essência das relações humanas que implica aquele tipo de lógica. Então, o problema da construção de um universo de suavidade se coloca em termos completamente diferentes: a suavidade não é uma sublimação em relação a uma agressividade que estaria sempre aí, latente; não provém da sublimação. A suavidade é um dado imediato da subjetividade coletiva. Ela pode consistir em amar o outro em sua diferença, em vez de tolerá-lo ou estabelecer códigos de leis para conviver com as diferenças de um modo tolerável. A nova suavidade é o acontecimento, o surgimento de algo que se produz e que não é eu, nem o outro mas, sim, o surgimento de um foco enunciativo. (1996, p. 34).

Está na hora de terminar e ou catar este ‘piolho’, mas me desculpem os (as) senhores (as) o alongamento desse deslizamento, ainda não acabou. Não poderia deixar de emprestar de Munduruku (2010) sua última história, não para catar e matar este piolho, e sim para abrir brechas e convidá-los (as) a lerem seu livro: *Catando Piolhos Contando Histórias*.



Hoje cresci. Conto histórias como quem cata piolhos na cabeça de quem lê meus textos. Vez ou outra volto para casa, onde minha mãe ainda cata piolhos em minha cabeça. Isso mesmo. Às vezes vou para casa, na



minha aldeia, a aldeia de meus pais, apenas para ouvir histórias de minha mãe e de meu pai.

Meus cabelos continuam compridos e os piolhos – hoje chamo inquietações – ainda trafegam por minha cabeça. Por isso, volto para casa e deito no colo de meus pais para ouvir conselhos e sentir a mesma mão me afagando os cabelos.

Faço o mesmo com meus filhos. Gosto de achar que eles têm piolhos apenas para eu deitá-los em meu colo e os ficar acariciando, matando saudade de um tempo que já foi, mas que trago em mim feito tatuagem. Sei que eles gostam disso também.

É por isso, talvez, que eu gosto de escrever histórias. É a hora em que posso catar piolhos. Sei que são frutos de minha imaginação, mas me dá uma impressão muito boa de estar sentando as crianças no colo, acariciando cabelos de tantas cores diferentes.

Há quem ache muito boba essa comparação, mas eu gosto de usá-la, porque foi assim que passei longos anos de minha vida, e, confesso, aprendi muito com minha mãe, com meu pai, com meus avôs e avós, meus tios e tias, irmãos e irmãs. Todos eles tinham formas diferentes de contar as histórias, mas todos usavam o mesmo método de acolhida: catavam meus piolhos. (MUNDURUKU, 2010, p. 40, 41)



e ...



3.3 PIOLHO 3: Ela é ruim, ou uma pérola escondida, ou dorme antes que você morra.

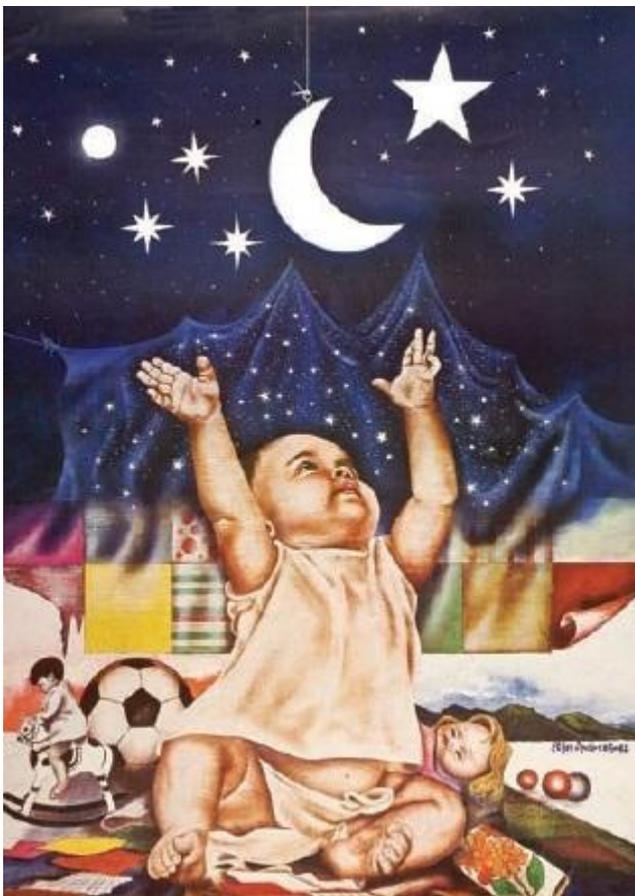


Figura 9: Cartaz da Peça Lua de Cetim. Disponível < <http://correio.rac.com.br/conteudo/2014/09/entretimento/210409-exposicao-reune-cartazes-famosos-de-elifas-andreato.html>> Acesso 02 set.2014.

Nassíria e Najaf (Karina Buhr)

Dorme antes do míssil passar
daqui a um segundo
eu posso não ter mais você
você não mais que isso
nossa casa explodir
uma arma cravar meu corpo
um corpo furar sua carne
Mesmo o que a gente não tem mais
pode morrer aqui
não importam seus amigos anjos
nem sua vontade de comer um
bolo
nem meu vestido novo
nem meu vestido velho
Dorme logo antes que você morra!
Está chovendo fogo
e as ruas estão queimando
todo mundo assistindo
a gente desmilinguindo
nosso sangue derretendo
junto com o mundo que vai se
acabando
Não deu certo!
Tanto trabalho, tanto tempo,
Planeta ser feito, gente ser feita,
Não deu certo!
Dorme logo antes que você morra!
Essa é para as criancinhas de
Nassíria, Najaf, de Bagdá, uma canção de
ninar.

Utilizo esta canção de ninar de Karina Buhr (2009) 'Nassíria e Najaf', como protesto e grito contra o horror pelo qual passam as crianças, nas guerras, nos grandes centros urbanos, nos sertões, nas suas casas, e infelizmente em algumas creches.

Devo confessar, fui profundamente atravessado quando a ouvi pela primeira vez, e logo nos primeiros pensamentos quanto à pesquisa em si, intuía que, de alguma maneira estaria presente. Pois, me fez desterritorializar o 'estar diretor de

escola' e produzir deslocamentos com Gallo (2008, p. 61) do professor militante para diretor militante da criança e sua infância: "O professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação".

Ouvir Karina Buhr, convoca-me a refletir sobre o tempo e de como roubamos a infância das crianças, seja por iniciá-las precocemente nas semiologias capitalistas, seja por matá-las em guerras civis, em doenças previsíveis, pela falta de saneamento básico, e misérias outras. No entanto, quero com este 'Piolho-pérola', a alegria, a potência como cantada na música 'Alegria' por Bethânia e como Orlandi (2010) reforça o protesto que nos condena a tristeza:

"A tristeza é uma forma de egoísmo".

O efeito desse protesto é um grito que condena a tristeza. Que condena a tristeza imposta à criança pelo exercício do poder paterno. Denuncia a tristeza imposta à criança pelas manifestações de uma decadente vontade de poder. Essa vontade de poder separa o corpo infantil de sua potência vital, ameaçando aniquilar o futuro ao mesmo tempo em que aniquila o que seu corpo pode no presente. (ORLANDI, 2010, p. 62)

Assim, este 'piolho-pérola', é para o narrador-diretor, muito caro. Pois, carrega em si toda a força de um encontro humano, estou falando de Gabriela que carinhosamente chamarei de Gabi.

O encontro com Gabi me convocou à pergunta: - a serviço do que ou de quem estou diretor de escola? A expressão 'ela é ruim mesmo' dirigida a um bebê, me mobilizou a compreender o cotidiano da creche e questionar, que lugar é este? Que coloca marca tão forte num bebê?!

Gabi chegou para nós da creche - tinha sete meses de idade - com um histórico nada convencional; fugindo dos padrões ditos normais da instituição 'família'. Seus pais encontravam-se presos por tráfico de drogas. Segundo relato de sua avó materna, sua mãe passou mal na rua por 'overdose', foi encaminhada ao hospital e Gabi nasceu, teve apenas três meses de convivência com sua mãe.

Nas primeiras semanas na creche, Gabi mostrava-se indiferente ao ambiente. Não mantinha nenhum tipo de contato com as pessoas, sejam visuais ou táteis; não aceitava toques físicos, era como se ficasse perdida nos seus pensamentos. Nos

momentos de 'atividades' em sala, Gabi ficava quietinha no seu canto com o mesmo comportamento 'fingindo que estava dormindo'.

Na hora da troca de suas fraldas ou dos banhos mostrava-se 'agitada', 'nervosa'; contorcia o corpo em espasmos, como a recusar o contato com o 'Outro'.

Mas, o que realmente chamava a atenção era na hora do almoço - todos os bebês eram dispostos no cadeirão - para serem alimentados pelas auxiliares de educação da sala. Gabi virava a cabecinha para o lado e fechava os olhos como se estivesse dormindo. Por mais que insistíssemos para que aceitasse o alimento, oferecíamos alimentos diferentes e de forma diferente; nada adiantava.

Neste interim, fui procurado pela auxiliar de educação Marly, para observar no banho o trabalho que Gabi estava dando - ela esperneava, enrijecia o corpo -, confesso que ouvia os gritos da criança de minha sala, que fica um pouco distante do banheiro. Ao chegar ao banheiro, perguntei será que ela está sentindo alguma dor? O que vocês têm observado de diferente nela? Então, a auxiliar Marly me responde: - Que nada, **'ela é ruim mesmo'**. Ao ouvir tal fala, fiquei bastante consternado, sem saber o que dizer. Voltei para minha sala, completamente aturdido e afectado com o 'sofrimento' da criança e possível incompreensão da auxiliar, que neste episódio, mostrava-se alterada, nervosa e ansiosa, sem saber o que fazer. Vale registrar que Marly sempre foi uma auxiliar de educação bastante comprometida no seu trabalho e zelosa com as crianças. E trabalhar no berçário com crianças menores era seu desejo.

Assim, passei a observar Gabi, e achei muito instigante seu comportamento de recusa a se alimentar, utilizando a estratégia de 'fingir' que estava dormindo, tentava chamar sua atenção, não adiantava nada. Na sala de aula, também era a mesma coisa, ficava isolada e quando chamada virava sua cabeça e fechava os olhos. Depois, abria-os a esgueira, notando que continuávamos a observá-la, fechava-os novamente.

Depois de muito matutar, pensava no histórico de Gabi, da sua história de vida, já tão 'pesada' para um bebê, num lampejo pensei que talvez eu fizesse a mesma coisa para sobreviver, chego a um ambiente estranho, com pessoas estranhas, o que sentiria? Com toda certeza sentiria medo e tentaria me defender desse mundo estranho.

Desde os tempos mais remotos, o medo acompanha a trajetória humana, seja como ansiedade específica do indivíduo, seja como características da sociedade humana, configurado no meio ambiente real, no mundo infantil de fantasmas e bruxas ou no íntimo da pessoa, por meio dos estados psicológicos mais sutis. (NOGUEIRA; SOARES, 2008, p. 6).

Resolvi conversar com as auxiliares da sala, e propus à elas o desafio de mudar esta história da Gabi na creche, definimos o seguinte problema: Vamos inverter a luneta da questão e pensar que ao invés de olharmos Gabi como um ‘bebê ruim’ a víssemos como um bebê que estava tentando sobreviver, como um bebê resistente e bastante capaz. Pois, criara a estratégia ‘fingir dormir’ para ficar quietinha no seu mundinho, dobrava-se sobre si mesma, Guattari (2012, p. 135) diz que: “A dobra do corpo sobre si mesmo é acompanhada por um desdobramento de espaços imaginários.”

Nesta perspectiva, a atitude de Gabi demonstra sua potência para a vida.

O Bebê apresenta essa vitalidade, querer-viver obstinado, cabeçudo, indomável, diferente de qualquer vida orgânica: com uma criancinha já se tem uma relação pessoal orgânica, mas não com o bebê, que concentra em sua pequenez a energia suficiente para arrebentar os paralelepípedos (o bebê-tartaruga de Lawrence). Com o bebê só se tem relação afetiva, atlética, impessoal, vital. Não há dúvida de que num bebê a vontade de potência se manifesta de maneira infinitamente mais precisa que no homem de guerra. Pois o bebê é combate, e o *pequeno* é a sede irredutível das forças, a prova mais reveladora das forças. (DELEUZE, 2011, p. 171, 172).



Figura 10: Massagem Shantala (LEBOYER, Frédéric. **Shantala massagens para bebês**: uma arte tradicional. 7. ed. São Paulo: Ground, 1998 p. 21).

Na tentativa de subsidiar o trabalho das auxiliares de educação, falei sobre a Shantala - massagem para bebês - emprestei-lhes o livro para que utilizassem com Gabi, é um livro muito bonito com imagens belíssimas. Shantala era uma mãe

indiana que vivia em extrema pobreza e ainda assim, demonstrava zelo e cuidado com seu bebê –. Leboyer se encantou ao vê-la massagear seu filho. Por este motivo, a fotografou e escreveu o livro em sua homenagem. Frédéric Leboyer (1998) descreve seu encantamento ao ver Shantala:

E assim, de repente, em plena sordidez, foi-me dado contemplar um espetáculo da mais pura beleza!

Fiquei mudo.

Sorvia, em silêncio, o que presenciava.

Parecia um ritual, tão grave e investido de extraordinária dignidade era o ato. Parecia um balé, devido a tanta harmonia e ritmo exato, embora de extrema lentidão.

E, como o amor, possuía seu tanto de abandono e ternura. Fiquei deslumbrado, confuso. O horror das ruas sórdidas que percorrera, dos pardieiros avistados, havia sumido por completo. Eu estava cego de tanta beleza e amor.

Na verdade, o sol, numa explosão, fizera voar tudo em esplendor e iluminava a alegria por toda parte.

De repente, compreendi Jó e sua paciência e como ele pudera permanecer silencioso em meio ao estrume.

“E quem é você para pedir-me explicações?” E as palavras que toda a Índia conhece puseram-se a cantar:

“É no lodo que o lótus finca raízes, é nas águas turvas, pútridas que ele medra, irresistivelmente atraído por essa luz que ele desconhece, mas que pressente[...]

Sim, fiquei mudo pela maravilha. E confuso pela profundidade da lição. [...]

Finalmente, certo dia fiz as fotografias. Como um pintor que tentasse captar no ar, surpreender, deter, capturar o inapreensível, o que se move, o fugidio segredo da beleza. [...]. (LEBOYER, 1998, p. 146, 147, 151)

Outro aspecto que causava ‘revolta’ nas auxiliares de educação era em relação à higiene de Gabi, tanto de seu corpo como de seus pertences. Suas roupas chegavam sempre um pouco úmidas, e com cheiro muito forte de cigarro; o que depois descobrimos que sua avó quando ia visitar a mãe de Gabi no presídio levava cigarros soltos em sua mochila.

Em certos momentos, observamos que sua pele ficava bastante áspera, chegando a escamar principalmente, na região das pernas e cotovelos, conversamos com a família sobre o assunto, encaminhamos para avaliação médica, fomos orientados a passar óleo para hidratação. Mas não surtia efeito. Observando, mais profundamente, associamos que estas escamações estavam relacionadas às visitas ao presídio que fazia para mãe. Gabi sempre chegava nervosa, agitada e

agressiva. Então, estimulava Marly a fazer shantala com hidratante em Gabi - que havíamos comprado - e que procurasse transmitir confiança e segurança. E assim foi transcorrendo o tempo. Lópes (2013) a esse respeito diz:

No princípio da vida o tato constitui um âmbito fundamental de comunicação entre a mãe e o bebê. É um sistema de mensagens entre o bebê e quem cuida dele, tanto para acalmá-lo como para estimulá-lo. O abraço, o sustento corporal seguro, ajuda o bebê a integrar-se, a acalmar as ansiedades tão variadas que podem intimidá-lo. O contato com a pele é parte da história singular que possibilita logo, a expressão de um corpo nascente ao movimento e à conquista do espaço. (LÓPES, 2013, p. 51).

Nestes episódios, me sentia cobrado em relação a tomar uma atitude mais rigorosa com a família de Gabi, mas não conseguia perceber o que fazer. Na medida em que os pais de Gabi estavam na prisão, sua avó tinha mais filhos pequenos e moravam com ela outros netos, trabalhava como diarista. Em suma, viviam em condições bastante precárias. Existia uma atmosfera de tensão entre a família e a creche, o que repercutia na creche como uma aparente 'recusa' aos cuidados com Gabi.

Gabi tinha outro irmão de três anos matriculado na creche em outra sala, que vivia com a avó paterna. Era comvente seu cuidado com a irmã, indo sempre no berçário visitá-la. Nestes momentos, mostrava-se mais alegre. Passamos a levá-la também na sala do irmão para que o visitasse.

Ainda que me sentisse inseguro sobre quais procedimentos tomar, pois, nestas ocasiões em que as crianças apresentavam problemas de higiene, ou de qualquer outro aspecto, que sugerisse 'negligência' por parte da família, - enquanto diretor responsável por resolver todos os problemas - era pressionado, com a máxima de que a creche não era lugar para 'assistencialismos', mesmo por que, não havíamos refletido de que a creche não era cabideiro?!

Voltamos à questão da reterritorialização da creche, ao seu passado que aprisiona o imaginário social e a infância dificultando o desdobramento de novas posturas frente as crianças em situação de vulnerabilidade social. Ceccim e Palombini (2009) explicam-nos:



Da história da infância, tomamos, como imagem marcante, a Roda dos Enjeitados ou Roda dos Expostos, dispositivo no qual as crianças indesejadas (enjeitadas) eram expostas ao destino ou a sua própria sorte (Severo, 1996). A roda fornecendo uma imagem ao desvalor. Da criança enjeitada à alteridade enjeitada e, com isso, uma imagem à exclusão tanto na alteridade como do devir criança em nós: a alteridade ou o devir postos na Roda da exclusão, o desvalor de medir-se pelo outro, de contatar afetivamente com o outro, de entrar em um modo criança de contatar o outro (sentindo-o) e de compreender o mundo (explorando-o). A roda viria aí significar o movimento sem invenção, rotação sobre o que se é, sem o tornar-se. Uma roda que deve girar sobre si mesma, sem ciranda, sem circo, rotação sobre um eixo, sempre no mesmo sentido, sem produção de diferença, apenas o mesmo. Roda para não deixar ver, para não deixar dizer. (CECCIM, PALOMBINI, 2009, p. 2).

Nesse sentido, a roda que não canta uma ciranda, impede a alegria e empobrece os encontros humanos.

Da mesma forma, a questão: - sua história pessoal, parecia justificativa para o 'mal' comportamento da criança, era como se ela fosse 'culpada' por estar ali, por existir. Este aspecto me parece ser gerador do sentimento de impotência sentido por todos, frente à vida tão difícil e sofrida de um bebê. Então, acabamos por nos defender daquilo que rejeitamos no outro, no estrangeiro. O que infelizmente, acaba por justificar a recusa em cuidar do 'outro'.

Sem saber como agir enquanto 'diretor', mas preocupado no bem estar da criança na creche, solicitei da funcionária responsável pela lavanderia que lavasse toda semana as roupas e a mochila de Gabi, ao que ela atendeu prontamente. Paralelamente conversamos com a família, orientávamos em relação à higiene, entre outros. Observávamos que estas orientações surtiam efeito apenas momentaneamente.

A orientadora pedagógica Lilica, se envolveu na questão e com as auxiliares da sala, providenciaram roupas, mochila nova, cobertor, sapatos, mas que infelizmente, não retornavam para serem usados na creche. Optamos então por providenciar tudo novamente. Passamos a guardar na creche alguns itens como cobertor, agasalhos, entre outros, e assim fizemos uma caixa enfeitada para guardar os pertences de Gabi. Vale lembrar o empenho de todos, por vezes utilizava o dinheiro da APM - Associação de Pais e Mestres - para comprar produtos de higiene, ou até mesmo a auxiliar Marly comprava com seus próprios recursos financeiros.

Constantemente a Orientadora Pedagógica chamava a família - tia e avó - para orientações, mas de uma maneira a buscar parceria e não de julgamentos e culpabilizações.

As diferentes expectativas frente a creche produzem conflitos e tensões nas linhas molares do cotidiano. Então, este piolho-pérola ainda provocava reações do tipo: 'não podemos mimar, vamos estragar a criança, não podemos pegar no colo...'

Assim, resolvemos aprofundar as questões sobre o cuidado e a creche enquanto um ambiente que educa e cuida.

E assim se deu. Após alguns meses de trabalho com Gabi, ela foi mostrando-se uma criança ativa. Como Marly diz: - "começaram a surgir mudanças, um olhar muito tímido com um brilho discreto, mas já visível que a sementinha semeada, começava a dar pequenos frutos".

Percebemos na fala de Marly, uma resignificação de sua relação com Gabi, a mesma alterou seu olhar, ao rodar a roda a contrapelo e dar o que a criança precisa, podemos dizer que:



O trabalho com bebês e crianças pequenas exige das pessoas que estão como responsáveis "aprender a ler as crianças", e é uma das tarefas mais complexas que possamos imaginar. Ler nas entrelinhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras. A tarefa de interpretar os sentimentos e as necessidades das crianças pequenas, seus modos de pensar, requer uma sensibilidade e disponibilidade particular, além de certos conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil. Trabalhar para a primeira infância não é só um desafio político, mas também epistemológico. (LÓPES, 2013, p. 61, grifos da autora).

De acordo com a citação, entender o que as crianças dizem de seus desejos e que meios elas percorrem é uma possibilidade de abertura para novas reterritorializações que acolham um devir criança em nós que provoquem mudanças em nossas vidas.

Gabi a cada dia mostrava-se mais solta, independente e participativa, as auxiliares de educação se sentiam cada vez mais satisfeitas e felizes, por perceberem o resultado de seus trabalhos. A cada demonstração de alegria da Gabi, vinham até a direção comentar, como o dia que elas perceberam Gabi brincar com as outras crianças por sua própria iniciativa, fez uma roda com os outros bebês e balbuciava uma música.

Nesse sentido, Gabi desdobrava-se sobre si mesma, movimentando-se com desenvoltura por toda a creche. Este acontecimento garantiu para todos os

envolvidos com Gabi, pensar a criança na creche e em seu desenvolvimento que se dá de maneira integral, não compartimentada e que ocorre simultaneamente as relações humanas de forma rizomática.

Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns nos outros? A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, devindo ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade. Poder-se-ia dizer que a orquídea imita a vespa cuja imagem reproduz de maneira signicante (mimese, mimetismo, fingimento, etc.). Mas isto é somente verdade no nível dos estratos – paralelismo entre dois estratos determinados cuja organização vegetal sobre um deles imita uma organização animal sobre o outro. Ao mesmo tempo trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).

Compreendemos então, que o desenvolvimento da criança não remete ao futuro, mas às experimentações no tempo intempestivo em que pode exercer suas potências. E ainda, que a criança ao deixar-se afetar pelo outro provoca reterritorializações das subjetividades envolvidas como devires - criança.

Devires-criança que alteram a todos ao fazer desabar preconceitos, não se prendem a identidades e limites; colocam-nos na dança, na ciranda, na roda da vida, que é alegria, movimentos...

e ...

Uma cena do cotidiano do berçário. Dirijo-me ao berçário e ao abrir a porta, vejo que Gabi está balançando o bebê-conforto de outra criança - como se estivesse ninando a criança -. Reparo que Gabi olha para mim, mas não lhe dou atenção, falo apenas com as auxiliares e saio. Algum tempo depois, na hora do almoço, passo pelos bebês almoçando e não reparo que Gabi está me chamando. As auxiliares me chamam atenção, quando volto e vou falar com Gabi, ela vira o rosto me ignorando. Fato que me faz acreditar ainda mais na potência de Gabi. Ao que Marly comenta: - "Ela tem um gênio forte". Esta observação de Marly demonstra como ela tem percebido e respeitado Gabi de forma completamente diferente.

Devo confessar, ainda que baixinho, só para os meus botões: Que bom que ela resiste, que mostra que está viva e me ensina a prestar mais atenção às crianças. Este piolho-pérola é rico em linhas de fuga, em entradas e saídas para estudos do cotidiano escolar na creche. Ensina-nos os desafios de uma educação rizomática nos seus aspectos do cuidado para alteridade; demonstrando que é necessária a abertura aos encontros de afecção, não é possível cuidar sem abertura para o outro. E mais precisamente, na creche o respeito às diferenças como abertura para o devir criança que agregue o corpo, o choro, a alegria o prazer, todas as potências de que só um bebê é capaz.

Como um alerta, um estar à espreita nesta piolhiferação, para que ouçamos os gritos e sussurros dos bebês, ainda que 'finjam' dormir:

O LUGAR COMUM (II)

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como uma casinha de vidro na floresta em cima de um alfinete, disse a criança. É lá que eu guardei a minha pena da cara de todos.

Esta criança vai deixar de sorrir, disse o Medidor de Crianças.

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como uma laranja a brilhar no fundo do olho preto do pargo na mesa da cosinha, disse a criança. É lá que eu guardei o meu medo da cara de todos.

Esta criança vai deixar de correr, disse o Medidor de Crianças.

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como o ovo azul do bicho de seda, disse a criança. É lá que eu guardei o meu amigo.

Esta criança vai deixar de falar, disse o Medidor de Crianças.

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a pelinha que arde rasgada ao cimo da minha unha, disse a criança. É lá que eu guardei o meu pai.

Esta criança vai deixar tudo, disse o Medidor de Crianças.

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a pedra de açúcar que a mosca leva para os seus filhinhos partirem e fazerem espelhos, disse a criança. É lá que eu guardei a minha mãe.

Esta criança vai morrer, disse o Medidor de Crianças.

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a bolha de sumo dentro do gomo da tangerina, disse a criança. É lá que eu me guardei e comi-o e passou para o dentro do dentro do mais pequeno dos buracos do meu coração.

Esta criança acabou, disse o Medidor de Crianças.

É preciso fazer outra.

(COSTA, 1973, p. 61, 62).



4 PIOLHIFERAÇÕES IV - EXPERIMENTAÇÕES – VIDA: ENSAIO DE UMA CRECHE MENOR

Era uma creche muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada, o que ela tinha então? Não sei dizer, mas de longe ouviam-se as risadas, gargalhadas da criançada.

Parodiando a música 'A casa' de Vinicius de Moraes, entro nestas piolhiferações para ensaiar uma creche menor. Aqui, assumo a perspectiva da creche menor enquanto espaço educacional que se coloca como simulacro, compreendendo a possibilidade de crítica a um modelo exercendo assim a liberdade de experimentações, de ser 'outra coisa', o simulacro como liberador de devires; conforme diz Gabriel Sausen Feil (2010, p.86): "Tudo é simulacro! Qualquer outra afirmativa é o mesmo que permanecer no culto à coisa. Ou: Simulacro = Instância que abole toda possibilidade de haver um original". Assim, a creche menor torna-se experiência de si mesma, um constante devir. Resistindo ao modelo da "escolona" nos seus mais variados aspectos, seja curricular, organizacional - de espaço/tempo - formação de seus educadores (as), entre outros. Esclareço que não estou posicionando-me contrário a educação formal e muito menos desqualificando a 'escola tradicional'. Mas, problematizando a creche e seu cotidiano escolar a fim de ensaiar a menor das creches.

Ensaiai a menor das creches é fazê-la espaço de vida, de alegria, buscar linhas de fuga que favoreçam os movimentos criativos e inesperados de um devir-minoritário.

Antes, porém, faz-se necessário registrar um ligeiro mapear da creche buscando situar o leitor sobre o histórico das creches. Minhas interlocuções aconteceram a partir do livro 'Sociologia da Infância no Brasil' organizado por Faria e Finco (2011).

Segundo esses autores, a história da creche sempre esteve ligada à visão da sociedade, construída ao longo dos tempos, da mulher e da criança. Portanto, condicionada a variações políticas, econômicas e sociais que interferem diretamente no seu perfil.

Conforme já abordado na introdução, até hoje, a creche não está claramente definida quanto a sua função específica ou sua identidade. No entanto, para este ensaio importa pensar, em um aspecto, talvez o mais forte, que acaba por

condicionar os comportamentos e expectativas: o da creche-escola, isto é, como um ambiente escolar tradicional, com lousa, currículo, visando preparo para o ensino fundamental, entre outros.

A respeito desta escola 'tradicional' Nodari (2010) comenta:

No entanto, será essa trama composta somente por uma sucessão de normas, horários, rotina e regularidades? Se assim for, uma grande e eterna mesmice se instala. Como um teatro clássico onde se repete uma cena várias vezes a fim de atingir uma semelhança extrema ou equivalência perfeita. Então, ao caminhar pelo labirinto, veem-se apenas coisas, estados, um mundo estático. Cria-se um ponto de vista para ser reproduzido. Dá-se uma forma ao que a escola produz. Regida pelo intelecto. Apartada de tudo o que não possa ser conhecido, identificado, dominado. (NODARI, 2010, p. 95).

Nesse sentido, acabamos por imprimir na creche este modelo de 'creche-escola', padronizando condutas como se todas as crianças fossem iguais, estabelecemos normas e procedimentos para 'retirar a fralda' por exemplo. Percebemos que a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, tem feito as professoras da creche pensarem em preparar as crianças para a etapa seguinte, é comum ouvir nas escolas da pré-escola: - "as crianças não aprenderam nada na creche!".

Para colaborar na reflexão e no ensaio da menor das creches, trago Guattari (1985) que alerta-nos para os perigos da iniciação precoce das crianças as semióticas capitalistas, a preparação e antecipação das crianças para serem consumidoras e seus corpos docilizados, isto é preparados já na creche para atenderem as necessidades do mercado e da produção no mundo globalizado.

Nas sociedades industriais desenvolvidas, toda esta organização de faixas etárias parece ter desaparecido: é como se fosse desde a fase *infans* que começasse o processo de iniciação. A iniciação não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular, por exemplo, naquilo que se chama "campos de iniciação". Ela tem lugar em "tempo integral"; mobiliza todo o meio familiar e os educadores. Trata-se, pois de uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que não mais põe em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes. Um dos elementos primordiais da evolução desta iniciação concerne ao primado da escrita na formação semiótica de base da infância. (GUATTARI, 1985, p. 51, grifos do autor).

E adiante, acrescenta,



[...] na escola primária, o professor se preocupava principalmente em iniciar as crianças num certo tipo de lei, de disciplina; ele lhes ensinava a permanecer na fila, a falar quando se lhes solicitava etc... Este tipo de escola correspondia a certo modo de organização da produção, por exemplo, àquele das manufaturas, do trabalho em série, etc..., e da organização militar de “massa”. Ao contrário, a formação do trabalhador e do soldado implica hoje em dia uma integração máxima nos processos de semiotização escriturais. As crianças, diante da televisão, “trabalham”, assim como “trabalham” na creche, com técnicas de jogo que são concebidas para melhorar seus desempenhos perceptivos. [...] Não seria concebível, na sociedade atual, que se pudesse formar um trabalhador sem esta preparação que se faz na família, na creche, antes mesmo da entrada na escola primária. O ponto que nos parece, pois, importante é que cabe às crianças formar-se o mais cedo possível em certa *tradutibilidade do conjunto dos sistemas semióticos* introduzidos pelas sociedades industriais. [...] O capital é a própria matriz da tradutibilidade dos valores de troca e de todas as formas de trabalho. A iniciação ao capital implica, em primeiro lugar, esta iniciação semiótica nos diferentes modos de tradutibilidade, e nos sistemas de invariantes que lhes correspondem. (GUATTARI, 1985, p. 52, grifos do autor).

Pensando com o que Guattari (1985) nos propõe, verificaremos que nas escolas e nas creches, as relações que acontecem nos seus interiores, são construções oriundas das engrenagens maiores, isto é, fruto de representações de um sistema econômico, político, portanto ideológico e compreende-las como tal faz-se necessário para que possamos refletir e buscar linhas de fuga, estranhamentos que nos forcem a criatividade. Isso não é fácil. Na medida em que estamos acostumados a esses processos de dominação dificilmente conseguimos estranhar seus condicionamentos, pois acabamos por naturalizá-los, formando assim, nossas subjetividades com estes resíduos históricos, sociais e culturais.

Dessa forma, a creche ao reproduzir o modelo da ‘escolona’, acaba por repetir os mesmos equívocos, como a docilização dos corpos de suas crianças - com grade de horários para atividades, trocas, alimentação -. O horário para trocas das crianças é organizado - fazendo-se inclusive uma tabela de horário - número de crianças divididas pelo número de adultos de maneira que o tempo é quase cronometrado, prática esta, que afasta qualquer possibilidade de contato corporal mais afetivo e prazeroso. Tonucci (2007) faz uma crítica a esta situação, mostrando em sua charge, o comportamento industrial, seriado, com a troca da fralda sendo cronometrada e a criança pensando que não vale a pena sujar, o que no cotidiano da creche acontece: as crianças acabam por temer a hora das trocas de fraldas.

Ainda hoje, é comum ver nas creches os famosos ‘paredões’, as crianças são dispostas o tempo todo encostadas nas paredes para esperarem a hora para brincar, se alimentar, entre outros, o tempo da creche é o tempo cronometrado de

forma a organizar melhor o trabalho dos adultos (merendeiras, limpeza, o horário de entrada e saída), tratamento de coisa, de linha de produção.

É este modelo do sistema de produção – controle, serialização e individualismo - que as escolas/creches imprimem no seu cotidiano e a sua rotina. Guattari (1985), continua:

Hoje estamos longe do tempo em que se dizia aos jovens: “Você vai ver, durante o seu serviço militar, vão pôr você na linha, vão fazer de você um homem...”. Não se pode mais esperar tanto tempo assim. A precocidade do adestramento da criança implica uma mudança de método. Este tende a recorrer, cada vez menos, a sistemas de coerção materiais – pode-se dispensar a palmatória, o castigo – e, cada vez mais, a técnicas de impregnação audiovisuais que fazem o trabalho com suavidade, em muito maior profundidade. Uma espécie de lei de retroação poderia ser retirada: quanto mais precoce for a iniciação, mais intenso e duradouro será o *imprinting* do controle social.[...] O essencial, hoje, já não é a aprendizagem humana de uma língua materna. A fala é inteiramente programada pela linguagem, especialmente a audiovisual. A linguagem que é falada na televisão e nos filmes é apenas certa transcrição da fala. A televisão tomou a si uma série de tarefas que cabiam aos professores, às mães de família. É ela a babá, que tomou o lugar de certo tipo de relações que se estabeleciam antigamente no quadro das semiologias da fala. (GUATTARI, 1985, p. 53, grifos do autor).

Concordando com Guattari (1985), infelizmente nas creches a televisão está presente desde o berçário funcionando para ‘acalmar’ as crianças e para preencher ‘buracos’ das rotinas como nos intervalos entre uma atividade e outra - atividades pedagógicas, almoço, horário de saída -. Os aparelhos eletrônicos como rádios, tvs, dvds, são os primeiros itens a serem computados quando anualmente temos as verbas governamentais para aquisições de bens e materiais. Atualmente, temos a lousa digital nas creches, que também tem funcionado como ‘babas eletrônicas’ para acalmar as crianças, para ficarem bem quietinhas e esperarem a sua vez de ‘rabiscar’ a lousa.

Nessa perspectiva, estamos imprimindo nas crianças um padrão de consumo e de subjetividade como diz Rolnik (2002) ‘subjetividades lixo’ empobrecendo o imaginário infantil. É comum a decoração das creches com personagens da moda, do momento advindo de filmes comerciais de grandes bilheterias, nas festas comemorativas tocarem os ‘hit’s’ atuais, sem nenhum crivo estético ou ético. Quem não acha engraçadinho um bebê rebolando no ritmo quente de um ‘Funk’ ?! Estamos, portanto produzindo e reproduzindo subjetividades de acordo as semióticas dos adultos, Daniel Lins (2005, p. 1236) nomeia de pedagogia do

desastre: “falar pelo outro, pensar para o outro, fabricar a criança, o aluno insere-se na tentação conservadora, mais próxima do estudo dos monstros que da pedagogia. Fabricar criança equivale a ofuscar a própria criança. Mata-se o ovo [...]”.

Há uma propensão na contemporaneidade em padronizar, em homogeneizar os comportamentos humanos, enquanto efeito de uma política de produção em série e em larga escala. Na escola e mesmo na creche a criança torna-se um número no diário de classe da professora. Ou seja, o bebê torna-se um aluno, uma cópia de um mesmo modelo idealizado, reproduzido na creche como a criança limpinha, que não dá trabalho, não chora e come quietinha - quando a criança ‘X’ não se alimenta a conduta que os adultos têm com essa criança é padrão, é a mesma que foi estabelecida com a criança ‘Y’, liga-se para a mãe vir buscá-la mais cedo e se a mãe não pode, seja por qual motivo for, torna-se uma mãe desnaturada que não se importa com o (a) filho (a).

Deve-se levar em consideração que o efeito desta padronização é o aniquilamento das singularidades infantis. Outro efeito deste processo de homogeneização é o padrão de subjetivação que se estabelece às crianças como a produção de uma figura majoritária heterossexual, branco como suporte para uma modelagem do que é certo e errado, Guattari (1985) alerta-nos:

[...] O imaginário da criança atualmente escapa, por exemplo, ao sistema dos contos de fadas, e mesmo a certo tipo de devaneio. A educação televisual modela o imaginário, injetam personagens, cenários, fantasmas, atitudes, ideais; ela impõe toda micropolítica das relações entre os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, as raças, etc... Ela ocupa o lugar de certo tipo de conversa, de leitura, etc.

Um trabalho de creche, que quisesse engajar-se numa outra economia desejante, não conseguiria, pois, situar-se senão e contracorrente a este modo de formação. O que conta na creche, insistimos nisso, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Em que a atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema? Aí é que esta toda a questão! Um trabalho analítico numa creche não poderia ser fundamentalmente senão um trabalho micropolítico; e implicaria de imediato um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos, [...] A luta pela polivocidade da expressão semiótica da criança nos parece então ser um objetivo essencial dessa micropolítica ao nível da creche. Recusar fazer “cristalizar” a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado. (GUATTARI, 1985, p. 53, 54, grifos do autor).

Dessa forma, no contrapelo da creche como ‘creche-escola’ e como *lócus* de iniciação conforme Guattari (1985) convoca-nos a pensar sobre a creche enquanto iniciação das crianças às semióticas do mundo adulto. Saliendo a necessidade e

importância de refletirmos sobre nossas ações nas relações cotidianas com as crianças.

Ensaio a creche menor, nessa dissertação, como a um rizoma, uma toca, conforme Deleuze e Guattari (2014, p.9) adentram a obra de Kafka: “[...] É um rizoma, uma toca, [...] Parece, no entanto, que a Toca, na novela com este nome, tem só uma entrada que teria apenas uma função de vigilância”.

E, mais adiante, continuam:

Mas é uma armadilha, do bicho, e do próprio Kafka; toda a descrição da toca é feita para enganar o inimigo. Entrear-se-á, então, por qualquer parte, nenhuma vale mais que a outra, nenhuma entrada tem privilégio, ainda que seja quase um impasse, uma trincheira estreita, um sifão, etc.[...] (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p.9).

A creche como ‘toca’ tem várias entradas e saídas – suas crianças, suas infâncias, famílias, funcionários, legislação, entre outras - , mas compreendendo que a principal característica da menor das creches é que seja lugar de experimentação, faz-se necessário estarmos como os “bichos” à espreita, a tocaia para que os inimigos – visão adultocêntrica do mundo e das crianças, legislações feitas por adultos que regem a vida das crianças colocando-as no tempo futuro, arquiteturas dos prédios, organização dos espaços das cidades, entre muitos outros inimigos - não entrem na toca-creche e impeçam as crianças de se moverem e de fabularem.

As crianças que frequentam a ‘creche-toca’ exploram o meio de maneira intensa e traçam mapas correspondentes a esse percurso todos os dias. As crianças flanam. Segundo Deleuze (2011, p. 83): “[...] os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica”. No meio onde o trajeto é percorrido estão as potências das experiências. Como nas piolhiferações III - Piolho 1, as crianças felizes da vida ‘grunham’ pelos corredores: - ‘somos porquinhos, estamos brincando na lama’.

**A cabeça da jibóia
Agora é a Maria
Arreda do caminho
Deixa o Vitor passar
Olê, Olê, Olê,
Olê, Olê, Ola
Arrocha do caminho
Deixa a jibóia passar**

Embora jibóia não seja porquinho na imaginação das crianças vale tudo. Saíram de sua toca, percorreram corredores, abriram portas... e, e, e

As crianças ao traçarem seus mapas e os percorrerem, atualizaram-se em 'porquinhos', experimentaram a alegria, (DELEUZE, 2011, p. 83) explica: [...] “trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem. O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido”.

O mais importante no mapa, é o percurso traçado; assim as crianças ao percorrê-lo, atualizam seus desejos. As crianças vivem em movimentos, criam rizomas com o seu mundo, aumentam seus territórios por desterritorializações/ territorializações constantes, vivem seus devires.

Assim, a creche menor é toca para que os 'porquinhos' tracem seus mapas, brinquem na lama, ou para que a professora cate os piolhos e o bebê 'ruim' seja acolhido. e ...

Na menor das creches, as crianças podem brincar e traçar seus mapas, de mãos dadas com a vida fazem amizades umas com as outras e com os adultos, antes mesmo de saberem seus nomes. Porque flanam como as borboletas beijam as flores; ou como as vespas das orquídeas formam rizoma em seus devires:

Um devir está sempre no meio, só se pode pegá-lo no meio. Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois. Se o devir é um bloco (bloco linha), é porque ele constitui uma zona de vizinhança e de indiscernibilidade, um no *man's land*, uma relação não localizável arrastando os dois pontos distantes ou contíguos, levando um para a vizinhança do outro, - e vizinhança-fronteira é tão indiferente à contiguidade quanto à distância. Na linha ou bloco do devir que une a vespa e a orquídea produz-se como que uma desterritorialização, [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 96, grifos dos autores).

Nessa perspectiva, há uma coexistência do adulto e da criança, como da vespa com a orquídea, formando um rizoma. Não podemos dizer onde começa o adulto e acaba a criança, onde começa a criança e acaba o adulto. Pode se dizer, que ambos são corpos que se afectaram mutuamente, transformando-se em uma linha de fuga. A creche menor atualiza o ensaio, acontece enquanto território de experimentações. Deleuze e Guattari (2012) comentam:



[...] o território reagrupa todas as forças dos diferentes meios num só feixe constituído pelas forças da terra. É só no mais profundo de cada território que se faz a atribuição de todas as forças difusas à terra como receptáculo ou base. “Sendo o meio ambiente vivido como uma unidade, só dificilmente é que se poderia distinguir nessas intuições primárias o que pertence à terra propriamente dita do que é apenas manifestado através dela, montanhas, florestas, água, vegetação.” As forças do ar ou da água, o pássaro e o peixe, devêm assim forças da terra. Mais do que isso, se o território em extensão separa as forças interiores da terra e as forças exteriores do caos, não acontece o mesmo em “intensão”, em profundidade, onde os dois tipos de forças se enlaçam e se esposam num combate que não tem senão a terra como crivo e como o que está em jogo. No território, há sempre um lugar onde todas as forças se reúnem árvore ou arvoredos, num corpo a corpo de energias. A terra é esse corpo a corpo. [...] *É ao mesmo tempo que as marcas territorializantes desenvolvem-se em motivos e contrapontos, reorganizam as funções, reagrupam as forças.* Mas, com isso, o território já desencadeia algo que irá ultrapassá-lo. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.136, 137, grifos dos autores).

A creche menor, nesta perspectiva transforma-se em útero, forno de calor intenso que produz combustão, laboratório onde os alquimistas transformam mercúrio em ouro. Onde o tempo é puro indiscernimento, o atual e o virtual se imbricam o tempo todo, coexistem, compondo blocos de infância em constante devir, aproximando as fronteiras intercambiando; adultos nas crianças – crianças nos adultos- crianças nas crianças – adultos nos adultos, comunicando-se simultaneamente.

Dessa forma, nessa creche menor onde as crianças existem por si mesmas, e vivem traçando seus mapas nos seus voos-nômades; os adultos - professoras (es), auxiliares de educação, merendeiras, serventes, diretor (a) -, terão outros papéis para atuarem; poderão ser alquimistas, cantores, atores, atrizes, palhaços. Mas, essencialmente abridores de portas, e ... como diz Deleuze (2011, p. 84): “Não existe momento algum em que a criança já não esteja mergulhada num meio atual que ela percorre, em que os pais como pessoas só desempenhem a função de abridores ou fechadores de portas, guardas de limiares, conectores ou desconectores de zonas”.

Nessa creche menor, como ambiente de experimentações, a voz da criança está presente o tempo todo. Mas, será que aguentamos?! Ouvir o que as crianças têm a nos dizer é ouvir o outro, o diferente, muitas vezes não queremos ouvir o dissonante. E, principalmente talvez não compreendamos a língua das mariposas - roubo o título do filme ‘A língua das mariposas’ do diretor espanhol José Luis Cuerda, 1999 - para expressar minha dificuldade em entender a língua dos bebês, das crianças pequenas. Contudo, compreendo-as com o coração, como

recomendam Deleuze e Guattari (2014) ao comentar a maneira pela qual Kafka apresenta o iídiche em uma reunião:

[...] “é uma língua que dá medo, ainda mais do que suscita desdém “um medo misturado a uma certa repugnância”; é uma língua sem gramática, e que vive de vocábulos roubados, mobilizados, emigrados, tornados nômades interiorizando “relações de força”:[...] não se pode compreender o iídiche sem “senti-lo”, e com o coração. [...] “é então que os senhores estarão em condições de experimentar o que é a verdadeira unidade do iídiche, e o experimentarão violentamente que terão medo, não do iídiche, mas dos senhores. [...] Apreciem o quanto possam!” (DELEUZE, GUATTARI, 2014, p. 50, 51, grifos dos autores).

e, e, e ...

Temos medo do que não compreendemos. Abri a introdução desta dissertação com a epígrafe de Lispector (2009), alertando-nos para a necessidade de se ter coragem nesta jornada, pois ao relacionarmo-nos com as crianças e suas infâncias há de se ter coragem de conviver com o inusitado, com o novo, com o diferente de nós mesmos, e assim estranharmo-nos maravilhados:

No entanto na infância as descobertas terão sido como num laboratório onde se acha o que se achar? Foi como adulto então que eu tive que criar a terceira perna? Mas como adulto terei a coragem infantil de me perder? perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando. (LISPECTOR, 2009, p. 11).

Ensaiai a menor das creches é isso, experimentação-vida, deixar as crianças falarem por si, de suas necessidades, de suas infâncias, suas culturas, entre outras...Como?! Não é fácil, é ... é ... é ... Gaguejar, engatinhar, cair, levantar...

Como é difícil não prescrever! Mas, citarei um exemplo de uma atividade cotidiana onde a experiência não está presente, para pensarmos juntos outras possibilidades:

Faz parte da rotina da creche a atividade da ‘roda de conversa’ que muitas vezes funcionam para a ‘hora dos combinados’ - quando são feitas as normas de convivência o que pode e o que não pode ser feito pelas crianças e apenas pelas crianças -. Raramente as rodas de conversa servem para as crianças falarem livremente, devanearem, é mais um momento na rotina da creche onde a criança continua sem voz.

Ensaiai a menor das creches, é dar condições para que todas as vozes sejam

ouvidas, principalmente as que se pronunciam através dos murmúrios, dos balbucios e dos choros, mas também as das risadas... e ...

Borboletear-se nos ventos do devir...

Desaba creche! Desaba nas suas pequenas atitudes cotidianas - almoço, troca de fraldas, banho, brincadeiras. Desaba, deixe suas crianças dizerem com suas alegrias, falar da novidade, de um novo mundo possível.

Portanto, uma creche menor é aquela que se opõe ao eterno, ao idêntico, ao estável. É aquela sensível às conexões, insubmissa aos modelos pedagógicos, pois não é prescritiva, é das experimentações. Gallo (2008) é aquela que transforma a sala de aula na toca do rato, não se deixa assimilar pela máquina de controle do estado, não se deixa uniformizar. É rizomática, pois ao subverter a educação maior, mostra horizontes abertos, como proliferações de inúmeras possibilidades:

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentada, e não está preocupada com nenhuma falsa totalidade, Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar uma unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes; importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. (GALLO, 2008, p.68).

Dessa forma, a creche menor, driblaria os mecanismos de controle; funcionando como uma usina de possibilidades insuspeitadas e inusitadas de aprendizagem, de construção de conhecimento e de intercâmbio de saberes. Como está a serviço das crianças, possui aí suas ramificações políticas, pois torna-se potencializadora de militâncias a favor das minorias – crianças. Repercutindo politicamente também em sua operacionalização, com o valor coletivo norteando sua gestão, relações pessoais e interpessoais. Mas, produzindo também, desterritorializações, de maneira a permanecer sempre a espreita, pois a porta da toca está sempre aberta.

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.” (ROSA, 2006, p.39).

e ...

5 PIOLHIFERAÇÕES V – O SERTÃO É DENTRO DA GENTE II: UMA (IN) CONCLUSÃO



Figura 12: Ateliê de Francis Bacon; Disponível < <https://www.google.com.br/search?q=imagem+atelier+francis+bacon>> Acesso 12 out. 2014.

[...] No assoalho de Bacon, restos de todo tipo juncam o chão, formando uma espécie de composto de sedimentos, uma crosta áspera: o oposto da nitidez “clínica” de seus quadros, que não obstante nascem de fato aqui e cuja largura não pode exceder a diagonal da janela. Sapatos descasados, luvas de borracha cor-de-rosa, pratos, esponjas velhas, livros abandonados com páginas rasgadas, fotografias arrancadas... e arbustos de pincéis. Ele se desculpa: “Mas toda minha vida não passou de uma vasta desordem.” Rastros de tintas – laranja, roxo, amarelo vivo, rosa choque – correm pelo chão, sobem na porta e pelas paredes. O ateliê, iluminado por uma claraboia no teto, uma lâmpada solta, constitui uma imensa paleta. E um convite a pintar. [...] estou sempre à espreita. (MAUBERT, 2010, p. 16, 26).

Só sim? Ah, meu senhor, mas o que eu acho é o senhor já sabe mesmo tudo – que tudo lhe fiei. Aqui eu podia pôr ponto. Para tirar o final[...]

Não desperdiço palavras. Macaco meu veste roupa. O senhor pense, o senhor ache. O senhor ponha enredo. [...] Do jeito é que retorço meus dias: repensando. [...] Tenho saquinho de relíquias. Sou um homem ignorante. Gosto de ser. Não é só no escuro que a gente percebe a luzinha dividida? Eu quero ver essas águas, a lume da lua... (ROSA, 2006, p. 325)

De volta ao começo? e ...

Uma reterritorialização, outra entrada, outra saída, ou apenas um adiamento?

Recorro novamente a Riobaldo, pois nestes deslizamentos, compreendi que a creche menor é território da incerteza, da incompletude, pois é movimento... **Eu quero ver essas águas, a lume da lua...** Imbrico, Guimarães Rosa a Francis Bacon. Intercessores que me fazem perder o eixo e rodopiar na vida e no chão da creche e perceber toda a potência de vida que existe neste ambiente escolar. Ainda que num lampejo, pude olhar com ‘os olhos de criança’, Tonucci (2007). E, talvez, com a força da literatura de Rosa, imbricada a força da pintura de Bacon aliada a força da filosofia deleuze-guattariana, talvez assim, eu consiga transmitir aos senhores e as senhoras a sensação por mim sentida no percurso deste trabalho.

Assim, desdobrado que sou: misturo Cercadinho/Bahia, Cordisburgo/Minas Gerais, Paris/França, Dublin/Irlanda ou ainda Oise/França, E ... Como um velho feiticeiro, busco cores, sons e aromas nas falas:

De Rosa (2006, p. 77) – **“Todos os meus livros são simples tentativas de rodear e devassar um pouquinho o mistério cósmico, esta coisa movente, impossível, perturbante, rebelde a qualquer lógica, que é a chamada ‘realidade’, que é a gente mesmo, o mundo, a vida.”**

De Bacon (2010, p. 31) **“minha pintura é primordialmente do instinto. É um instinto, uma intuição que me leva a pintar a carne do homem como se ela se espalhasse para fora do corpo, como se ela fosse sua própria sombra. Vejo dessa maneira. O instinto está misturado à vida. Tento aproximar o objeto o mais perto de mim e gosto desse confronto com a carne, essa verdadeira escoriação da vida em estado bruto”.**

De Deleuze (2010, p. 222) **“Acreditar no mundo é o que nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo que superfície ou volume reduzido”.**

Misturo tudo no meu caldeirão mágico acrescentando pitadas de Clarice, Bethânia, Tetê, Caetano, Pink Floyd, Gismont, e, e, e, O que resulta de tanta misturação? Que poção mágica ou feitiço sai deste caldeirão?!

Por que tanta retentiva? Perguntaria Riobaldo. Talvez para protelar, porque sei que há algo nesta ‘misturação’ que não consigo dizer aos (as) senhores (as) de tão importante, pertence ao reino do indizível. Porque sei também, que estive o tempo todo escondido nas entrelinhas, no entre - como já alertado no começo de toda essa escrivinhação, lá na introdução -. Lembram?

Talvez também, para driblar minha própria dificuldade em caminhar por uma escrita dentro dos cânones oficiais da academia. No entanto, afirmo que foi mais por uma “pesquisa menor” que permitisse desterritorialização do saber adultocêntrico e que me permitisse uma aproximação mais direta, uma conexão profunda com o cotidiano escolar da educação infantil. Conexão que possibilitasse ouvir as crianças, decifrar sua língua.

Talvez, ainda, seja necessário escovar as palavras como Manoel de Barros (2008, p.21):

“Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras.”.

Tomara, conseguisse trazer a potência da presença de um bebê, de uma criança; por que prenes de vida e vida não se explica, vive-a em seus devires.

Assim, Bacon e suas cores provocam sensações de uma vida por vir: obra de arte?! Rosa provoca o cheiro de um sertão que é dentro de mim, o cheiro da chuva na terra quente, de estrume de vaca, de vida. Deleuze/Guattari, aproximações, possibilidades, simultaneamente rachaduras, fissuras, colocam-me em movimento.

Movimentos dos barcos, movimentos...vida. e, e, e ...

Digo aos senhores e as senhoras: - O bonito e difícil do ambiente escolar é estar à espreita. Estive o tempo todo à espreita. Com todos os meus sentidos em alerta, como carrapato, dormitava no ambiente da creche. Deleuze e Parnet (2008):

O carrapato responde ou reage a três coisas, três excitantes, um só ponto, em uma natureza imensa, três excitantes, um ponto, é só. Ele tende para a extremidade de um galho de árvore, atraído pela luz, ele pode passar anos, no alto desse galho, sem comer, sem nada, completamente amorfo, ele espera que um ruminante, um herbívoro, um bicho passe sob o galho, e então ele se deixa cair, aí é uma espécie de excitante olfativo. O carrapato sente o cheiro do bicho que passa sob o galho, este é o segundo excitante, luz, e depois odor, e então, quando ele cai nas costas do pobre bicho, ele procura a região com menos pelos, um excitante tátil, e se mete sob a pele. Ao resto, pode se dizer, ele não dá a mínima. Em uma natureza formigante, ele extrai, seleciona três coisas. (DELEUZE; PARNET, 2008)

Dessa forma, ao voltar-me, posso afirmar que os acontecimentos foram dirigindo olhares, foram permitindo alterações de rotas do meu ser diretor. Na tocaia, ao perceber vulnerabilidades minhas e das professoras, auxiliares de educação, demais funcionárias e familiares que por ventura pudessem nos afastar da pedagogia rizomática que traz a experiência da criança a frente dos planos de aula. Buscávamos a reflexão com todos da creche. Assim, posso dizer que quando a auxiliar Marli altera sua fala em relação à Gabi, ainda que tenha sido devido ao meu olhar de diretor e possível expressão de desagrado com sua fala. Concluo, que também foi devido a esse trabalho desenvolvido ao longo dessas piolhiferações e acontecimentos.

Dessa forma, tomo tais considerações como (in) conclusão da pesquisa, por acreditar, que expressam uma entre inúmeras possibilidades de leituras possíveis do cotidiano escolar da educação infantil. Mas, o que desejo é abrir portas para mostrar, a alegria como dispositivo pedagógico. Abrir campos, E ...

Nessa pesquisa, não defini o ambiente da creche, no entanto, paradoxalmente afirmo sua multiplicidade como lugar do viver coletivo, do cuidado do outro e a atividade pedagógica como acontecimento, uma experiência que ocorre no entre lugar, nas territorializações/desterritorializações do cotidiano escolar.

Figueiredo (2009), diz que trata-se de uma pedagogia em transe, de um espaço fronteiro onde os mundos se encontram, transportando para a creche podemos pensar no encontro do mundo adulto com o mundo infantil, o cuidado encontrando com o educar, o educar encontrando com o cuidar, formando uma outra

coisa, com outro nome a ser inventando.



Num volume intermediário, num *entre-lugar* que é o espaço fronteiro onde a pedagogia está em transe, passando do território descrito para algum outro patamar (ou sua captura para outro território ou sua livre expressão espacial), encontra-se o momento experienciante e criativo dessa mesma pedagogia. Nesse contexto, os pedagogos podem atuar (se) localizando e não, necessariamente, ocupando. Por isso, constata-se o limiar de um processo de reterritorialização. O único efêmero instante em que a pedagogia se liberta é quando se desterritorializa fazendo sua passagem por entre os territórios e produzindo criativamente algo que não é identificável de antemão, é expressão pura das forças intensivas e contingenciais. (FIGUEIREDO, 2010, p.81,82).

Logo, onde houve alegria ocorreram rupturas que promoveram bons encontros; cuidado ético na alteridade - um jeito de estar em relação consigo e com o outro -, onde aconteceu educação menor, quando o adulto/professora/auxiliar de educação se desterritorializou, deixando seu devir minoritário lhe guiar, ou seja, foi quando a criança traçou seu trajeto seu mapa.

Portanto, deslizar nessas piolhiferações, teve um impacto no meu jeito de ser, na minha vida pessoal e profissional. Reconhecer minha singularidade - ainda que provisoriamente - um jeito baiano e brasileiro de ser, um jeito de estar diretor de **CRECHE**, fez com que eu reconhecesse que a escola, não me fez mal apenas, ela também me fez bem. Afinal, tive ótimos encontros. Encontros que me possibilitaram existir. Percebi que no meu trajeto de aluno/criança sempre encontrei professoras que me deram o que eu precisava no momento presente desse encontro; cuidou de mim. E assim foi até a pós graduação.

No desenvolvimento desta pesquisa, observei, como diria minha intercessora Tetê Espindola (2013): **“lagrimas perfumadas orvalhando o sertão”**. Meu sertão seco foi amolecendo, se transformando em argila. E ...

Esclarecendo, ainda não damos conta de mostrar a potência e força dos percursos das crianças, corremos o risco de sermos reducionistas...Então, talvez, o jeito seja a entrega a **EXPERIMENTAÇÕES-VIDA. E ...**

Para encerrar, não encerrando, ‘roubei’ de Clarice Lispector, agora, o final de seu livro a Paixão Segundo G.H.:





E entregando-me com a confiança de pertencer ao desconhecido. Pois só posso rezar ao que não conheço. E só posso amar à evidência desconhecida das coisas, e só posso me agregar ao que desconheço. Só esta é uma entrega real.

[...] O mundo independia de mim – esta era a confiança a que eu tinha chegado: o mundo independia de mim, e não estou entendendo o que estou dizendo, nunca! Nunca mais compreenderei o que eu disser. Pois como poderia eu dizer sem que a palavra mentisse por mim? Como poderei dizer se-não timidamente assim: a vida se me é. A vida se me é, e eu não entendo o que digo. E então adoro.

e, e, e ...



REFERÊNCIAS

BARROS, Benevides Regina D. **Guattari e as “filiações”**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica- PUC-SP. 1996. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/cadernosubjetividade>>. Acesso em 05/08/2014.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**, São Paulo: Planeta, 2008.

BETHÂNIA, Maria. **Imitação da vida**. [São Paulo]: Emi-Odeon Brasil, p.1997. 2CD.

BETHÂNIA, Maria. **Pássaro da Manhã**. [São Paulo]: Philips, p.1977. 1CD.

BRASIL. Lei nº 8.069, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRITO, Maria dos Remédios de. Notas sobre a ideia de intercessores como um conceito na filosofia de Gilles Deleuze: por um teatro filosófico. **Alegrar** n. 11 – jun. 2013. Disponível em <www,alegrar.com.br>. Acesso em 30/11/2014.

BUHR, Karina. **Eu menti pra você**. São Paulo: Vértices, p2009. 1CD.

CECCIM, Ricardo Burg.; PALOMBINI, Analice de Lima. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia e Sociologia**. v. 21 n.3 Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300003>. Acesso em 13/09/2014.

CHAMUSCA, Virginia Maria Santana. **Em busca do tempo que não se perdeu: memórias de pessoas a respeito de seus professores**. 2000. 333f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Maria Velho da. **Desescrita**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1973.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Ed.34, 2010.

_____. **Crítica e clínica**. 2. ed. São Paulo: Ed.34, 2011.

_____. **Espinosa filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

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

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011. v. 1.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2004. v. 3.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012. v. 4.

DELEUZE, Gilles; PARNETE, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze** – 1996. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br>>. Acesso 20/08/2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire, **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1. abr/jul. 2003. p. 8.

ESPÍNDOLA, Tetê. **Pássaros na garganta**. [São Paulo]: p.1982. 1CD. Remasterizado em digital. SESC, 2013.

ESPÍNDOLA, Tetê. **Asas do Etéreo**. São Paulo: SESC, p. 2013. 1CD

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil**, Campinas: Autores Associados, 2011.

FEIL, Gabriel Sausen. O simulacro e o biografema – de A a Z, In CORAZZA, Sandra Mara. **Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

FERNANDES VAZ, Alexandre; RICHTER, Ana Cristina. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 26, n. 02, p. 117-134, ago 2010. <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a06v26n2>> Acesso em 20 jul. 2014.

FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Imagens embaralhadas: cenas-acontecimentos e geopedagogia, In AMORIM, Antônio Carlos. GALLO, Silvio. OLIVEIRA, Wenceslau Machado. (Orgs) **conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...** Petrópolis: DP et Alii, 2010.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUATTARI, Félix, **Caosmose: um novo paradigma estético**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

GUATTARI, Félix, **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HECKERT, Ana Lucia C. Xeretar. In: FONSECA, Tania Mara G.; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. (Orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

JARDIM, Reynaldo. **O que se odeia no índio**. Disponível em: <<http://www.azuldacordomar.blog.terra.com.br/2009/01/29/eu-queria-ter-nascido-indio/>>. Acesso em 14/09/2014.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Rio de Janeiro, maio de 2004). <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em 15/03/2014.

KOHAN, Walter Omar. A cidade da formação. In: GALLO, Silvio. VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Fundamentalismo & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEBOYER, Frédérick. **Shantala massagens para bebês: uma arte tradicional**. 7. ed. São Paulo: Ground, 1998.

LINS, Daniel. A alegria como força revolucionária. In: FURTADO, Beatriz; LINS, Daniel. (Orgs.) **Fazendo rizoma**. São Paulo: Hedra, 2008.

LIMA, Pedro Gomes. **Aquele que come pão comigo: a relação coordenador pedagógico – professor, uma experiência compartilhada**. 2001. 127f. Monografia, Pontifca Universidade Católica de São Paulo – COGEAE. São Paulo, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.**, Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

_____. Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

_____. Clarice. **Água viva**, 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LÒPES, María Emilia. **Cultura e primeira infância**. Bogotá – Colômbia: Documentos – CERLALC, 2013. Disponível em: <www.cerlalc.org> Acesso em 20 jul. 2014.

MARTIN-JONES, David. O 'opsigno de Gilles Deleuze em Machuca (2004): cinema e história após a ditadura militar. In: AMORIM, Antônio Carlos. GALLO, Silvio. OLIVEIRA, Wenceslau Machado. (Orgs.) **Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...**, Petrópolis: DP et Alii, 2010.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**, 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MAUBERT, Franck. **Conversas com Francis Bacon: o cheiro do sangue humano não desgruda os olhos de mim**, Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MONTENEGRO, Fernanda. **Viver sem tempos mortos**, Programa da peça teatral, Rio de Janeiro: [s.n.] 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando Piolhos**: contando histórias. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

NASCIMENTO, Milton. **Sentinela**. Rio de Janeiro: Universal, p.1980. 1 CD. Remasterizado em digital.

NODARI, Karen Elisabete Rosa. Pelos traços do impensado da escola. In: CORAZZA, Sandra Mara, **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **A condição contemporânea no cotidiano escolar**: o medo relatado por professores. In: VII Seminário de La Red de Estudios sobre Trabajo Docente, 2008, Buenos Aires, 2008.p. 1-15.

ORLANDI, Luiz B. L. **O pensamento e seu devir criança**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica- PUC-SP. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossujeitividade>>. Acesso em 05/08/2014.

PRADO, Bárbara Heliodora Soares do. REIGOTA, Marcos. **Educação ambiental**: utopia e práxis, São Paulo: Cortez, 2008.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**, 2; ed. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 2003.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Intercossos e narrativas: por uma dessujeição metodológica em pesquisa social. In: **Pesquisas e práticas psicossociais**. 6(2), São João del-Rei, ago/dez 2011. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/volume6_n2/Rodrigues.pdf> Acesso em 10 out. 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROSA, João Guimarães. Guimarães Rosa por ele mesmo. **Caderno de Literatura Brasileira**. n. 20 e n, 21. Rio de Janeiro: IMS, 2006.

ROLNIK, Suely. **Arquivo para uma obra-acontecimento**, 2010. SESC-SP,

_____, Suely. **Os mapas de Öyvind Fahlström**. 2000. Disponível em: <www.pucsp.br/nucleodesujeitividade/textos/SUELY/Fahlström.pdf> acesso em: 09 de set. 2014.

_____, Suely. Vida na berlinda. In: Cocco, Giuseppe (org.). **O trabalho da multidão**: império e resistência vida na berlinda. Griphus. RJ, 2002; pp.109-120 e in Trópico. Idéias de Norte a Sul. 25 de jul.2002 disponível em: <www.pucsp.br/nucleodesujeitividade/textos/SUELY/> Acesso em 10 de set.2014.

SALLES, Walter. [diretor] **Abril despedaçado** [DVD]. Barueri, SP. Imagem Filmes, 2001.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. **Girassóis ou Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico.** Sorocaba: Paratodos, 2001.

WALDMAN, Berta. **Clarice Lispector.** São Paulo. Brasiliense, 1983.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

VELOSO, Caetano. **Maria Bethânia e Caetano Veloso ao vivo,** Rio de Janeiro: Philips/ Polygram, 1989.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de deleuze,** Rio de Janeiro, 2004.
Disponível em: <www.claudioulpiano.org.br>. Acesso em 10 de jul. 2014.



ANEXOS



ANEXO B - Relatório da professora

RELATORIO
DESTAQUES DA SEMANA

Esta foi uma semana muito produtiva, trabalhei com as crianças uma história bem conhecida pois o repertório delas é bem restrito: Os três porquinhos. Iniciei a semana com o relato da história, pedi que eles me contassem e registava assim como eles contavam, auxiliando mostrando as imagens do livro, a história teve começo, meio e fim.

Na terça eles ficaram entusiasmados pois conheceram tanto em forma de mistério que foi a floresta, a magia negra, o vovô e disse que pedi aos porquinhos uma peça de das cabriolas para trazer para eles cozinharem, e de fato trouxe os materiais que os porquinhos utilizaram na cozinha que eles puderam tocar, segurar, comparar e inclusive provar. "Por isso que o bolo derrebeu", é muito fácil! (comem tudo de uma vez) neste momento a palavra se espalhou por toda sala. Foi uma experiência muito legal.

OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA

As crianças e o cenário da história, enquanto usamos conversamos sobre as formas e as cores.

Para fechar a semana, finalizamos com um delicioso bolo de laranja, assim como os porquinhos fazem para sua mãe dentro de uma pequena piscina, mas um aluno muito rapidamente pegou a mangueira, e fez entrar na lanchadina,

que não passou por aí todos pularam, rolaram, espiraram, puseram, e a diversão tomou conta. Voltei a ser criança e foi uma experiência ótima! palavras seriam hipocritas para descrever a sensação. Amei!!

Hoje foi um dia muito bom!!

ANEXO C – Bilhetes: da Professora, e da Mãe.

12-03- OK! 130-30-FO

Brigada pela contribuição,
 ção com o caixa escolar!

13-03- OK!

14-03- OK!

Mamãe:

Hoje nós nos divertimos muito brincando com lama assim como os porquinhos da nossa história. Sei que a roupa não ficou muito limpa, mas nossa alegria é muito maior e sei que posso contar com você para deixá-la cheirosinha outra vez. Também preciso de um banho caprichado, pois tomamos banho de mangueira e ainda posso ter uma sujeirinha escondida.

Obrigada,

Animal -

Bom-dia

Se agradeço por tudo que você e seus companheiros de equipe estão fazendo por minha filha e também para as outras crianças. Depois lavamos, mas vai alegria que vocês transmitem pra eles não tem dinheiro que pague.

Parabéns ia todos.
 Abraços

15/03

17-03!

Agradecemos muito a compen-
 sante!