

## A LITERATURA COMO POTÊNCIA PARA MOVIMENTAR REDES DE PENSAMENTOS E DE SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Hociene Nobre Pereira WERNECK<sup>1</sup>*  
*Sandra Kretli da SILVA<sup>2</sup>*

### **Resumo**

O artigo apresenta fragmentos de pesquisa cartográfica sobre a potência de ação coletiva e as invenções curriculares criadas por professores e crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil em composição com os signos da arte. Utiliza redes de conversações, sendo elemento disparador a literatura infantil como signo artístico. Em diálogo com Deleuze, Deleuze e Guattari, Carvalho, Machado, Spinoza, dentre outros, aponta que os signos artísticos revelam processos de subjetivação que permitem ao sujeito atingir os diversos mundos que o constituem por meio da experimentação; assim, funcionam como fluxo de força para quebra das representações, impulsionando invenções de possíveis e de novas imagens de pensamento. Defende a experimentação e a problematização como alternativas a invenção de outros possíveis para os currículos, além de possibilitar a constituição de um comum plural de modo que a escola se torne uma comunidade compartilhada.

**Palavras-chave:** Signos artísticos. Literatura infantil. Invenções curriculares. Potência de ação coletiva. Educação infantil.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação- PPGMPE/UFES.  
E-mail: hociene@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Teorias e Práticas do Ensino da Ufes e do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE).  
E-mail: sandra.kretli@hotmail.com.

## LITERATURE AS A POWER TO MOVE NETWORKS OF THOUGHT AND FEELINGS IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Hociene Nobre Pereira WERNECK*  
*Sandra Kretli da SILVA*

### **Abstract**

The article presents parts of cartographic research on the power of collective action and the curricular inventions created by teachers and children of a Municipal Center for Early Childhood in composition with the signs of art. It uses conversational networks, triggering children's literature as an artistic sign. In dialogue with Deleuze, Deleuze, and Guattari, Carvalho, Machado, Spinoza, among others, points out that artistic signs reveal processes of subjectification that allow the subject reaches the different worlds that constitute him through experimentation; thus, they function as a force flow to break representations, driving inventions of possible and new images of thought. He defends experimentation and problematization as alternatives to the invention of other possible ones for the curricula, in addition to allowing the constitution of a common plural so that the school becomes a shared community.

**Keywords:** Artistic signs. Children's literature. Curricular inventions. Collective action power. Child education.

## Introdução

Fim de ano letivo. Clima de festa entre professoras e alunos de um Centro Municipal de Educação Infantil. Confraternização. Almoço coletivo e entrega de presentes na brincadeira de amigo-oculto. Professoras agradecem a companhia das colegas e expressam sentimentos, memórias e emoções que emergiram durante os encontros naquele período que se encerra. Apresentação de novos colegas e momentos de despedida. Uma enunciação possibilita um arroubo no pensamento: “Ontem vocês viram meu lado porco-espinho? Acho até que causei surpresa, pois sou de ficar quieta, não sou de falar muito. Mas, foi necessário virar porco-espinho”.

A professora comentava a respeito de uma rede de conversação<sup>3</sup> (CARVALHO, 2009) do dia anterior, que teve como elemento disparador o livro de literatura *Pedro vira porco-espinho*, de Janaina Tokitaka, que conta a história de um menino que leva a vida em suas rotinas de criança, porém vira porco-espinho quando acontece algo que não espera ou que o desagrada.

O livro de literatura infantil contém ilustrações feitas em aquarela, guache e nanquim que compõem imagens em diferentes tons e contornos. As imagens e as narrativas expressam o modo divertido de crianças pequenas manifestarem os seus sentimentos, inclusive mostrando as transformações que podem acontecer com elas quando as coisas não saem como esperado.

**Figura 1** – A literatura como signo artístico: *Pedro vira porco-espinho*



Fonte: Tokitaka (2017).

Ao folhear as páginas do livro, somos afetados com a leitura dessas imagens e dos curtos trechos escritos com simplicidade: “Se o dia está feio e cai o maior toró bem na hora de ir ao parquinho... Pedro vira porco-espinho” (TOKITAKA, 2017, p. 24-26).

<sup>3</sup> Segundo Carvalho, as redes de conversações expressam os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas e manifestam a pluralidade e a polifonia. A ênfase não recai sobre a voz de um indivíduo, mas nas relações tecidas na grupalidade por meio da participação ativa e criativa “[...] articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada” (CARVALHO, 2009, p.189).

**Figura 2 – Menino porco-espinho em dia chuvoso**



Fonte: Tokitaka (2017).

Como nessa imagem do menino porco-espinho em um dia chuvoso (FIG. 2), nos afetamos com outra imagem: a cena que presenciamos em nosso movimento de pesquisa quando as crianças em sala de aula, olhando pela janela, perguntam: - *Tia, já é hora do parquinho?* E, com a expectativa de uma resposta positiva, ouvem a professora responder: - *Hoje não dá para irmos ao parquinho, pois está chovendo.* Semblantes fechados, resmungos, braços cruzados, “espinhos ouriçados”, são as crianças em seu devir-porco-espinho expressando resistência à mesmice das rotinas escolares, desejosas por espaços brincantes de aprendizagem que vão além das atividades com quadro e papel. E agora o que fazer?

Essas imagens nos provocam a pensar nas invenções cotidianas criadas por professoras e crianças para dar conta do imprevisível no cotidiano escolar. Tais invenções, ao comporem com os currículos prescritos, abrem possibilidades para a criação de outros mundos, outros modos de aprender e ensinar. “*Podemos brincar aqui mesmo na sala. De que gostariam de brincar?*”, pergunta a professora em seu devir-criança. Morto e vivo, a galinha do vizinho, a dança das cadeiras são algumas entre tantas outras brincadeiras que fazem parte da lista de pedido dos pequenos. Somos contagiados pelo modo como as crianças aprendem e ao mesmo tempo ensinam: “*Tia, ele não está contando direito*”, argumenta uma menina na brincadeira “a galinha do vizinho”. “*Então conte para ele aprender com você*”, responde a professora. E lá se vai à menina em seu devir-professora realizar a contagem sob o olhar atento dos colegas.

Experiências como essas e tantas outras nos levam a pensar a literatura como potência para movimentar redes de pensamentos, de sentimentos e de conhecimentos na/da escola, assim como o devir-porco-espinho do personagem Pedro em um dia chuvoso mobiliza o nosso pensamento em direção aos fazeres e às invenções de crianças e professores ante o imprevisto nos currículos escolares, escapando das prescrições.

A literatura possibilita encontros inéditos e múltiplos, tanto bons como ruins<sup>4</sup>; ela nos oferece amorosidade e faz ascender potências e devires. A obra literária de Tokitaka (2017) nos propicia experimentar afetos com o menino Pedro. O devir-porco-espinho surge com os maus encontros, mas desvira, desdobra e se transforma diante dos bons encontros, pois "se abre o sol de repente, ganha bolo de chocolate, abraço apertado de vó ou joga bola com o vizinho... Pedro desvira porco-espinho rapidinho, rapidinho" (TOKITAKA, 2017, p. 28-30).

**Figura 3** – Pedro “desvira” porco-espinho quando abre o sol



Fonte: Tokitaka (2017).

Era sobre afetos provenientes desse encontro com a literatura numa rede de conversação que a professora falava naquele almoço de confraternização, afirmando que mostrou seu lado “porco-espinho”.

Um dos assuntos discutido nesse encontro ocorreu a respeito da divisão de turmas para o próximo ano. As professoras que estavam há mais tempo na escola defendiam que as turmas fossem diluídas e misturadas, pois, dessa forma, se possibilitaria maior interação ao ampliar o rol de amizades com crianças de outras turmas; além do mais, justificavam ser necessário analisar as particularidades de cada criança, já que algumas apresentavam agitação na companhia de determinados colegas, o que dificultava a aprendizagem, enquanto outras, por se mostrarem mais inibidas, desejavam a companhia de colegas de outras turmas para interagir melhor, de acordo com sugestões das famílias e diálogos estabelecidos com as próprias crianças. No entanto, algumas professoras novatas defendiam que se mantivessem as crianças na mesma turma no ano seguinte, pois argumentavam que apresentavam bom desempenho e interagiam bem com os colegas da turma, sendo,

<sup>4</sup> De acordo com Spinoza (2009), é da natureza de todos os corpos afetar outros corpos e ser afetados por eles; e é através do encontro entre os corpos que se produzem afecções que acarretam modificações na potência de agir de cada um dos envolvidos. Corroborando Spinoza, Machado (2009, p.76) anuncia que “[...] quando a potência de agir aumenta, sinto alegria, e quando a potência de agir diminui, sinto tristeza”. Assim, ao encontrarmos um corpo que combina e se compõe com o nosso afeto de alegria, ocorre o que Spinoza chama de "bom encontro", mas, quando um afeto de tristeza diminui a nossa potência de agir, o filósofo considera que tivemos um "mau encontro". É nesse sentido que afirmamos a potência da literatura para nos afetar e nos proporcionar encontros múltiplos, tanto bons como ruins.

portanto, desnecessária nova reorganização. Essa situação provocou divergências de opiniões, conforme nos disse a pedagoga:

Ficou um clima muito pesado, tenso. Um grupo defendia uma ideia, o outro grupo defendia outra ideia. Acho que, de alguma forma, a história do Pedro vira porco-espinho nos afetou. Acho que a literatura dá esse suporte, ela nos faz pensar. Pensar sobre as coisas, sobre a vida, enfim, sobre tudo. Permite-nos virar porco-espinho para argumentar uma ideia e até mesmo mudar de ideia. (Rede de conversações - Diário de Campo - 2019).

Este texto reúne, portanto, fragmentos de uma pesquisa que busca cartografar a potência de ação coletiva na invenção dos movimentos e composições curriculares de um Centro Municipal de Educação Infantil. Utiliza, como elementos disparadores para as redes de conversas com professoras e crianças, os signos da arte, que funcionam, segundo Deleuze (2003), como fluxo de força para quebra das representações, impulsionando invenções de possíveis e de novas imagens de pensamento.

Para tanto, utilizamos a Cartografia como opção metodológica por não engessar o nosso modo de fazer pesquisa e nos possibilitar traçar nossas metas no próprio percurso da caminhada. Segundo Oliveira e Paraíso (2012), a cartografia é uma figura sinuosa que se adapta aos acidentes do terreno, isto é, aos imprevistos, às circunstâncias no/do movimento de pesquisa e, fazendo referência a Deleuze e Guattari, afirmam ainda que não há em nenhum dos escritos dos filósofos uma lista de “procedimentos metodológicos” a serem seguidos. “Se há uma coisa que eles se negam a dar são *receitas-de-como-fazer*, seja lá o que for” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.169).

Junto à cartografia optamos também pelas redes de conversações (CARVALHO, 2009), pois essa composição metodológica nos possibilitou cartografar os afetos e afecções resultantes do trabalho coletivo no cotidiano escolar acompanhando “os fluxos de conversações em redes de subjetividades compartilhadas” (CARVALHO, 2009, p.189). Desse modo, acompanhamos os processos, as enunciações e os agenciamentos que se estabeleceram no cotidiano da educação infantil, cartografando as múltiplas composições que, de forma compartilhada, problematizam o currículo propondo *com* o coletivo novas experimentações. Para tanto, nos munimos de tudo que se fez preciso e mais adequado às demandas da pesquisa: diário de campo, máquina fotográfica, gravador de voz, conversas, troca de experiências, dentre outros.

Sendo assim, no presente artigo apresentamos ao leitor parte desta cartografia, onde na primeira parte do texto temos como objetivo discutir/problematizar, a partir de Deleuze, a literatura como potência para forçar o pensamento a pensar e para a expansão de processos inventivos na escola. Em seguida, problematizamos: como professores e crianças constituem o “comum” e a coletividade no cotidiano escolar? Como as escolas reagem diante das diferenças e do pensamento que diverge?

## **A literatura: signo artístico que provoca a violência no pensamento**

Deleuze (2003), em sua obra *Proust e os signos*, ao falar da relação entre signo e pensamento, cita a literatura como signo artístico que, como tal, é potência para “forçar” o pensamento a pensar. Segundo o filósofo, não há como pensar de forma natural, pois pensar é sempre interpretar, traduzir e decifrar os sentidos de um signo. “Sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá que pensar’” (DELEUZE, 2003, p. 89).

Para o autor, tudo é signo e o ato de aprender envolve a interpretação de signos, pois “[...] tudo que nos ensina alguma coisa emite signos” (DELEUZE, 2003, p. 4). Em um encontro, tornamo-nos sensíveis aos signos emitidos pelo objeto. Esses signos violentam os nossos pensamentos e nos forçam a pensar, assim como ocorreu no encontro das professoras com a obra de literatura infantil *Pedro vira porco-espinho*, onde foi possível pensar sobre o modo como agimos em relação ao divergente.

No entanto, os signos são plurais e, portanto, apresentam diferentes mundos que se organizam de forma circular e que, em algum momento, se cruzam (DELEUZE, 2003). Como matérias diferentes que constituem diferentes mundos, cada um interpretará os sentidos de um signo de modo singular, porque eles não aparecem da mesma maneira e assim não há como decifrá-los do mesmo modo. Nesse sentido, podemos dizer que cada professora interpretou os signos emitidos pela história *Pedro vira porco-espinho* à sua maneira, assim como a pedagoga encontrou um jeito de interpretar aquele acontecimento a seu modo.

Os signos não operam por identificação. Estão sempre mudando, evoluindo e sendo substituídos, por isso não se pode falar que descobrimos a verdade absoluta, pois “[...] a verdade é sempre uma verdade do tempo [...] e o próprio tempo é plural” (DELEUZE, 2003, p. 16), sendo possível então se chegar a outras verdades pela via dos signos. De fato, não há verdade, só há interpretações (DELEUZE, 2003). Em cada signo existem sentidos implicados, não existem certezas e ideias claras.

Deleuze (2003) dispõe os signos em quatro grupos: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signos artísticos. Entretanto, afirma que os signos artísticos detêm certo privilégio em relação aos demais, pois eles são capazes de nos revelar a essência. Machado (2009, p. 203) ao abordar as ideias de Deleuze sobre a questão do signo e essência afirma que:

Os signos mundanos, os signos amorosos e até os signos sensíveis são incapazes de nos revelar a essência: eles nos aproximam dela, mas sempre caímos nas armadilhas do objeto, nas malhas da subjetividade. Se a arte revela a essência, revelação que não se dá nos outros signos, é porque, no caso da arte, o sentido dos signos é a essência considerada com singularidade, “como qualidade última de um ponto de vista singular” [...]

Percebe-se que essa essência nada tem a ver com identidade, como evidenciado na visão platônica, mas sobretudo com a diferença. Se em Platão a essência se refere a algo imutável e faz com que o indivíduo atinja verdades universais, para Deleuze (2003) a

essência é objeto de uma seleção involuntária, isto é, não depende nem do sujeito nem do objeto, mas dos encontros que se tem com os signos. Encontros que violentarão o pensamento de modo particular, produzindo diferenças e não totalidades absolutas.

Assim, ao engendrar uma mudança no modo como os significados são produzidos, os signos artísticos possibilitam muito mais a criação do que o ato de (re)conhecer; e nesse sentido, são considerados os únicos signos imateriais por possibilitar uma descontinuidade capaz de criar um mundo novo, não representativo. Sobre o caráter imaterial dos signos artísticos, Machado (2009, p.203) destaca:

[...] é porque, no caso da arte, a essência singular liberta de toda a contingência, de toda a determinação exterior, de toda a materialidade, e, desse modo, senhora de sua própria encarnação, constitui a verdadeira unidade, a verdadeira adequação entre o signo e o sentido ou “sua razão suficiente”.

Como visto, os signos artísticos são importantes, pois são eles que vão *dar o que pensar*, que abrirão possibilidades de interpretações múltiplas, provisórias, incertas. Assim é a literatura como signo artístico. Ela não é representativa, não é ilustrativa, não é metáfora, “[...] já que nenhuma arte, nenhuma sensação, jamais foram representativas” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 248). Ela capta forças que nos movem, se abre para outros possíveis, outras possibilidades de vida. Ela é um espaço privilegiado para a produção de devires, para rupturas, para a criação de outros possíveis.

Na educação infantil, percebemos o quanto as contações de histórias possibilitam a criação de novas composições e invenções curriculares. Foi o que nos mostrou uma professora ao dialogarmos sobre o trabalho que ela realizava com sua turma utilizando a literatura infantil: *“Você sabe como gosto de trabalhar com histórias. Esse livro é mais que uma literatura. Ele tem um valor sentimental para mim, porque ele fala da nossa própria história”*. A professora se referia ao livro *10 Lendas capixabas que nunca te contaram*, em que Andréia Espíndula resgata lendas “desconhecidas”<sup>5</sup> de monumentos históricos do Espírito Santo. Segundo a professora, ao contar a lenda do Teatro Carlos Gomes para as crianças, se encantou com o modo como acolheram a história, vivendo as tramas dos personagens. A lenda narra a história de seu Moacir, antigo funcionário da limpeza do teatro que, por ter se encantado profundamente com as obras de pintura do artista Homero Massena, resolveu guardar, a pedido do pintor, a preciosa maleta de tintas, pincéis e outros objetos, que chamava de “baú dos tesouros”. No entanto, com a morte de seu Moacir, a maleta nunca mais foi encontrada, e a história deixa no final um mistério: onde estará guardada a maleta? Quem a encontrará? O mistério envolveu crianças e professora em afetos que suscitaram a criação de outras composições curriculares, como disse a professora:

---

<sup>5</sup> Desconhecidas, pois se trata de histórias produzidas, criadas e inventadas com os alunos da autora e professora Andréa Espíndula a partir de “lendas e fatos históricos de cidades capixabas”. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/67718/versoes-romanticas-e-poeticas-de-lendas-e-historias-capixabas-em-livro-de-andrea-espindula>. Acesso em: 17 jun. 2020.

O mais legal foi que um aluno no final perguntou: “quando a gente vai lá? Eu quero procurar também”. Isso me marcou, porque eu vi que ele entrou na história. Eu falei que seria muito legal se a gente pudesse ir. Deixei a porta aberta. Não disse que não seria possível. E fui problematizando com eles: onde estará a maleta? Até eu fiquei me imaginando olhando embaixo das cadeiras do teatro para procurar. (Risos). Pena que não deu tempo de concluir esse livro, mas dá um excelente projeto e eu pretendo desenvolvê-lo com as crianças ainda. (Rede de conversações - Diário de Campo da pesquisadora -2020).

Percebe-se, nesse caso, que a literatura propicia experimentações e agenciamentos para pensar a educação, bem como outros modos de ensinar e aprender. Ela possibilita ir mais além da didatização, além de seu uso em benefício da aprendizagem cognitivista ao sensibilizar a produção de subjetividades de professora e crianças. As subjetividades se fazem num processo de produção, não tendo, portanto, relação alguma com a identidade ou com a representação, pois, como indica Kastrup (2005, p. 1276), “[...] os processos de subjetivação [...] fazem-se num plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação”.

Sendo assim, como não devir-pirata em busca do “baú dos tesouros” escondido por seu Moacir? Por que não ultrapassar as fronteiras das normatizações curriculares e agenciar-se com o devir, com as intensidades dos encontros? Trata-se, portanto, de aprender com as experimentações, as problematizações e os agenciamentos, produzindo experiências que atravessam o vivido. Por meio dos agenciamentos, sujeitos e objetos se veem mergulhados num processo de transformação permanente, pois “[...] a aprendizagem não é um processo de solução de problemas nem a aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade” (KASTRUP, 2005, p.1273).

O cotidiano da educação infantil é repleto de potências suscitadas pelo agenciamento com os signos artísticos, no qual a literatura tem seu lugar privilegiado, pois força o pensamento a pensar e contribui para a expansão de processos inventivos na escola. Além do mais, a composição da literatura em redes de conversação com professores faz engendrar problematizações que possibilitam a constituição do comum, como no caso do encontro das professoras com a história *Pedro vira porco-espinho*, quando vimos que o pensamento foi forçado a pensar, fazendo surgir problematizações sobre a questão da divisão de turmas: as crianças ficarão ou não na mesma turma no ano seguinte? Quais discussões haviam sido feitas anteriormente nesse sentido? O que pensam os novos professores? Quais vantagens e/ou desvantagens para as crianças? Tais perguntas ora tiveram respostas, ora não, mas o problema estava posto, pois, como sustenta Kastrup (2005), a aprendizagem não é um processo de solução de problemas, mas é, antes de tudo, a capacidade de invenção de problemas, aquilo que nos força a pensar e nos envolve num processo constante de transformação, produzindo a nossa subjetividade.

Nesse caso, consideramos que outras problematizações também poderiam ser feitas de modo a evidenciar a potência das vozes na composição de um *coletivomatilha*<sup>6</sup>, ampliando-se as redes de conversações: O que pensam as crianças e seus familiares a respeito da divisão de turmas? Como dar voz a todos os envolvidos nesse processo? Embora não tenha se pensado nessa possibilidade de ouvir as crianças e as famílias, pois, como nos disse a pedagoga, a situação ocorreu no último dia letivo do ano, ficou como uma experiência de aprendizado para novas discussões em torno do assunto.

Vimos então que a literatura pode funcionar como um disparador para as redes de conversações. O que importa não é aquilo que ela representa, mas sim a força de seus encontros. São encontros não de pessoas, de livros, mas de intensidades. Deleuze (1992) assevera que há duas maneiras de ler um livro, ou seja, considerando-o como uma caixa ou como uma pequena máquina a-significante. No primeiro modo de leitura, buscamos o significado do livro, o seu significante, pensando-o como dentro de uma caixa, e assim passamos a interpretar e a buscar explicações. No segundo modo, não se trata de interpretar ou explicar o livro em si, mas de realizar a leitura em intensidade, possibilitando que algo passe em nós ou não. Aí temos o conselho dos filósofos: “se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro” (DELEUZE, 1992, p. 16).

Corroborando nesse mesmo sentido, Cabral e Kastrup (2007) explicam essa relação do leitor com o texto, como também os efeitos que a leitura exerce sobre ele. Assim, fazem uma distinção entre uma leitura de aquisição de informação e uma leitura de acolhimento ou à espreita, conforme descrevem:

a) leituras de aquisição de informação ou de acumulação: onde o leitor não está aberto em sua relação com o texto, mas visa apenas reafirmar suas próprias concepções. Busca adquirir saber ou cultura. Não existe possibilidade de encontro consigo ou com a alteridade e a leitura não produz transformações. O leitor permanece sendo o mesmo

b) leituras de acolhimento ou à espreita: quando o leitor entra na leitura sem objetivo pré-definido e acolhe o que vem do texto. Ele entra em contato consigo e com a alteridade que o habita. E, com uma atenção à espreita, está aberto para o inesperado, permitindo-se ser afetado e transformado. (CABRAL; KASTRUP, 2007, p. 6).

Na defesa de uma leitura à espreita, as autoras apontam que

[...] o encontro com a literatura pode levar a uma experiência imprevista, inventiva, de encontro consigo mesmo e com a alteridade. Podendo constituir um acontecimento de liberdade e pluralidade, produção de sentidos e de subjetividade, é uma abertura para a invenção (CABRAL; KASTRUP, 2007, p. 3).

<sup>6</sup> Quando falamos em *coletivomatilha*, não estamos nos referindo a ajuntamento de pessoas, pois viver em matilha não é necessariamente viver em quantidade numérica, uma vez que seus elementos são partículas, “[...] sua quantidade são intensidades, são diferenças de intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 60). As matilhas são composições em redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos que em movimentos constantes e aventureiros comportam multiplicidades de desejos intensivos e pensamentos selvagens que viajam explorando territórios, resistem à domesticação e se proliferam por contágio, formando multiplicidades selvagens as quais os diagramas da normatização não conseguem aprisionar com facilidade. Observa-se também que utilizamos essa forma de escrita unindo palavras para criar uma nova, ou seja, não é nem uma nem outra, mas uma terceira, formando novos sentidos num jogo de criação e invenção.

Daí a importância de estarmos atentos e dispostos a acolher o que vem da leitura de uma obra literária sem nos prendermos ao livro em si, como o que está dentro de uma caixa, mas deixar-nos atravessar pelas intensidades do encontro com o texto, de modo que saíamos transformados. Isso implica uma resistência ao excesso de informação e uma possibilidade de “[...] abertura para o desconhecido que permite a invenção de novas formas de ser e de viver” (CABRAL; KASTRUP, 2007, p. 11).

A literatura torna-se então um processo de experimentação e não de interpretação, assim como os currículos, que também “[...] devem ser entendidos como processos de produção, de experimentação, invenção de outros mundos possíveis” (CARVALHO, 2016, p. 451). Ela se compõe por territorialidades, mas também por desterritorializações, isto é, por fluxos que se conjugam com outros fluxos por linhas de fuga. Com o seu potencial de produzir resistências, faz a vida escapar ao poder dominante e se reinventar. Isso porque, em movimento de desterritorialização, tem que haver sempre processos de reterritorialização, de invenção, para que não sejamos *encravados num buraco negro*, ou mesmo sejamos *envolvidos numa catástrofe ao saltar os estratos sem prudência*, como alertam e orientam Deleuze e Guattari (2012, p. 27):

O pior não é permanecer estratificado— organizado, significado, sujeitoado — mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca. Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra.

Quando a pedagoga explica que, para ela, a literatura “[...] funciona como um suporte”. confirma assim a potência da composição com a literatura nos encontros que se estabelecem no cotidiano escolar para forçar o pensamento a pensar e fazer surgir o estranhamento às práticas discursivas dominantes. É nesse aspecto que pensamos a literatura como experimentação de vida, pois possibilita encontros, resistências, rupturas. A resistência se organiza não apenas como oposição, mas como modos alternativos negociados e articulados comumente com o coletivo para a invenção de novos modos de existência.

Nesse sentido, consideramos também importante destacar aqui as características de uma *literatura menor*, conceito construído por Deleuze e Guattari (2003) ao analisar a obra de Franz Kafka. Quando os filósofos falam de *literatura menor*, não estão se referindo a graus de inferioridade ou a uma língua menor, “[...] mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 38). Trata-se de uma literatura não representacional, revolucionária. Portanto, para identificarmos uma obra como literatura menor, os autores citam três características principais a serem observadas, a saber: a desterritorialização da língua, o caráter político e o valor coletivo.

Desterritorializar a própria língua é possibilitar escrever de outra maneira, diferente da tradição, da cultura, pois toda a língua tem sua territorialidade, e a literatura menor nos

possibilita novos encontros, novos agenciamentos. É desviar-se do modelo e fazer a língua maior entrar num devir revolucionário. Seu caráter político desafia o instituído pelas diversas conexões de que é capaz, pelo agenciamento que é. Se numa literatura maior as questões individuais são enfatizadas e se liga a outros casos individuais, tendo a sociedade apenas como simples meio, numa literatura menor ocorre o contrário, todas as questões individuais estão imediatamente ligadas à política. Sua terceira característica, e que por sinal tanto nos afeta, é que nas literaturas menores tudo adquire um valor coletivo, uma importante análise da literatura e sua relação com o social. Não há espaço para o individual, que passa a ter caráter público e coletivo.

Para Deleuze e Guattari (2003), não há sujeitos individuais, há apenas *agenciamento coletivo de enunciação*. Portanto, um enunciado não remete ao sujeito de enunciação e nem ao sujeito de enunciado, mas a uma multiplicidade de agenciamentos e de vozes, que faz com que o enunciado tome características de agenciamento coletivo de enunciação. Nesse aspecto, Gallo (2017) assim anuncia, ao falar do valor coletivo das literaturas menores:

Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade. Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do *muitos*, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo (GALLO, 2017, p. 63).

Falar por toda a coletividade: fantástica característica da literatura menor! Foi o que percebemos no relato da pedagoga sobre a história contada na reunião às professoras, ou seja, ao se relacionarem com a obra de literatura infantil *Pedro vira porco espinho*, produziram agenciamentos coletivos de enunciação em redes de conversações. Compreendemos nesse movimento que a autora da história, Janaína Tokitaka, não escreveu para as professoras ou em nome delas, mas escreveu *com* elas. Tornou-se desconhecida, pois o que interessa para um escritor é a experimentação da vida.

Nesse sentido, a literatura menor não se procede por dualismo — sujeito e objeto —, mas por agenciamentos, encontros que produzem o devir minoritário ou devir revolucionário, pois, como declaram Deleuze e Guattari (2003, p.40), “[...] é a literatura que se encontra carregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação colectiva e mesmo revolucionária [...]”. Portanto, quando dissemos que somos profundamente afetados pelo valor coletivo que traz consigo uma literatura menor, é porque ela não trabalha com a ideia de representação de massa, mas com a ideia de matilha, multiplicidade que não se deixa reduzir a uma unidade representativa. A literatura infantil, utilizada em nosso movimento de pesquisa como disparador das redes de conversações como literatura menor, inventa e produz a matilha.

Ao perguntarmos à pedagoga se a literatura contribuiu para a constituição do comum em relação à divisão de turmas, ela afirmou: - *Contribuiu sim. Você viu na fala da professora (risos). Ela disse que mostrou seu lado porco-espinho. Acho que a história nos afetou de alguma forma, mesmo que não tenha sido do jeito que muitas delas queriam.*

Percebe-se que a literatura proporcionou ao coletivo fugir de suas limitações e vivenciar devires, potencializando, desse modo, experiências de problematização, assim como relataram as professoras:

- Esse negócio de porco-espinho nem é tanto a minha cara, mas quando a gente menos percebe já virou um porco-espinho (risos).
- Eu não acho que é ser porco-espinho. Isso é colocar a nossa opinião. E tem gente que pensa que isso é ruim, aí fala que é porco-espinho. Eu gosto de falar o que penso e não sou porco-espinho por isso.
- Eu acho que “porco-espinho” quer dizer o modo como a gente reage quando uma opinião é diferente da nossa. Mas, se você pensar bem, nem sempre o porco-espinho é uma ameaça. Ele fica ali quietinho. Só te espeta se você o ameaçar, do contrário, ele continua na dele.
- O fato é que parecia um problema simples essa questão de divisão de turmas, mas a gente viu que não é. Acho que a gente precisa conversar mais sobre isso. (Redes de conversações - Diário de campo-2019/2020).

As problematizações em redes de conversações entre as professoras e a composição com a literatura dão conta em que as singularidades ressaltam a multiplicidade da matilha e contribuam para a constituição do comum. Nesses espaços é possível problematizar e vivenciar devires. Nesse caso, a literatura possibilitou às professoras entrarem num processo de devir ao compor com partículas animais do porco-espinho. Elas apresentaram em suas redes de conversações afetos diferentes em relação à história, pois a questão não é simplesmente ser ou não porco-espinho, mas compor outro corpo em devir-porco-espinho, de modo que se possibilite a criação de outros possíveis.

É nessa perspectiva que Deleuze (2003) pensa os signos artísticos em sua relação com o devir. Para o filósofo, a literatura como signo artístico desencadeia devires, assim como o devir-porco-espinho vivenciado pelas professoras ao divergirem sobre a questão da divisão das turmas para o ano seguinte. Os devires fazem parte da composição do coletivo. Eles se entrelaçam e evidenciam a multiplicidade de composições estabelecidas no cotidiano escolar: devir-lobo, devir-porco-espinho, devires. Nesse caso, ninguém perde suas formas para se tornar porco-espinho, ninguém imita o porco-espinho, pois o devir não se produz pela perda de nossas formas, não busca semelhança ou imitação, o devir é ele mesmo. A essência do devir não é a imitação ou o fazer “como”, mas é a criação.

Machado (2009), baseado nas ideias de Deleuze sobre o conceito de devir, admite que é real o próprio devir e não o termo ao qual se devém, como mulher, criança ou animal, por exemplo:

Devir não é atingir uma forma; é escapar de uma forma dominante. Devir também não é metafórico, não se dá na imaginação, nem diz respeito a um sonho, a uma fantasia. O devir é real. Não no sentido de que, ao devir alguma coisa, alguém se torne realmente outra coisa, como um animal. É o próprio devir que é real, e não o termo ao qual passaria aquele que se torna outra coisa. O devir é animal sem que haja um termo que seria o animal que alguém se teria tornado. O devir animal do homem é real sem que seja real o animal que ele se torna. (MACHADO, 2009, p.213).

Num devir-animal, emitimos “[...] partículas que entram em relação de movimento e repouso com as partículas animais” (MACHADO, 2009, p. 213). Somos atravessados por intensidades e contaminações mútuas que colocam em questão o descentramento do sujeito. Quando a professora diz que “mostrou o seu lado porco-espinho”, ela indica o quanto foi atravessada pela força desse devir-animal. Isso não é metáfora. Deleuze e Guattari (2003) asseguram que as metáforas são uma das coisas que os fazem desesperar da literatura:

Não se trata de uma semelhança entre o comportamento de um animal e o do homem; e muito menos de um jogo de palavras. Já não há homem nem animal, visto que cada um desterritorializa o outro, numa conjunção de fluxos, num *continuum* reversível de intensidades. Trata-se de um devir que compreende, pelo contrário, o máximo de diferença enquanto diferença de intensidade, transposição de um limiar, subida ou descida, queda ou erecção, tônica de palavra. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 48).

Portanto, experimentar o devir com a literatura não implica interpretar as ideias individuais do/a autor/a e nem imitar a forma, mas de experimentar com ele/a esse desbotar de sujeito e objeto pela contaminação de sua escrita. É devir-porco-espinho sem ter que imitar o porco-espinho, e junto com a literatura encontrar e afirmar outras possibilidades de estar coletivo no cotidiano escolar.

### **Devir-porco espinho: divergências que se compõem na constituição do comum**

Problematizamos: de que modo professores e crianças constituem o “comum” e colocam em movimento o trabalho coletivo no cotidiano escolar? Respondemos: através da interação das diferenças, suas atrações e repulsões. É na composição com forças heterogêneas no plano de imanência dos cotidianos escolares. Na possibilidade de se articular o coletivo e construir políticas ativas por meio das redes de conversações.

Um importante passo para constituição desse “comum” é compreendê-lo como plural e não como consenso, pois esse é produzido onde os afetos de tristeza, de medo e de coação tendem a reduzir a potência de agir do coletivo. De acordo com o *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis on-line*, a palavra “consenso” significa “concordância ou unanimidade de opiniões, raciocínios, crenças, sentimentos etc. em um grupo de pessoas”; como sinônimo da palavra “consenso”, o dicionário apresenta as palavras igualdade, identidade e uniformidade.

O “comum plural” que defendemos nada tem a ver com identidade, mas com multiplicidade. Falamos de um comum que não se faz na imposição, mas no compartilhar de ideias, articulado por singularidades. Esse comum produz matilhas e não massas uniformes e passivas, não se constitui pela adesão a uma voz representativa, mas pela polifonia de vozes, em que os sujeitos falam por si mesmo.

Quando a pedagoga nos disse que “ficou um clima pesado e tenso” ao se referir às divergências das professoras sobre a questão da divisão de turmas para o ano seguinte, é porque faz parte do processo de constituição do comum os conflitos e as divergências, pois,

se entendemos o comum como articulação de singularidades, conseqüentemente não é a ideia de um indivíduo que prevalecerá sobre a do outro, mas são as problematizações advindas desse conjunto de singularidades em relação que fazem brotar o novo, outros modos de fazer e produzir currículo. É nesse sentido que Carvalho (2012) considera os grupos como grandes “guarda-chuvas”, por abrigar diferentes posicionamentos. Ao operar com essas multiplicidades, é possível a constituição do comum, isto é, o proliferar de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes (CARVALHO, 2009).

Desse modo, as matilhas escolares, ao se relacionarem em busca da constituição do comum, participam de um processo bastante complexo, pois não se trata de trabalhar com a homogeneidade de discursos e opiniões, mas envolve a articulação de singularidades na composição de divergências e convergências de ideias, de conexões e tensionamentos.

Nesse sentido, questionamos: como as escolas reagem diante das diferenças e do pensamento que diverge? São momentos em que professores/as vivenciam devires, como o devir-porco-espinho relatado pela professora: - Ontem vocês viram meu lado porco-espinho. Acho até que causei surpresa, pois sou de ficar quieta, não sou de falar muito.

Quando o devir-porco-espinho é vivenciado de modo que seja dada voz a quem não tem ou mesmo a possibilidade de expressar diferentes posicionamentos, configura-se como composição potente na constituição do comum; mas, quando professores e outros integrantes da matilha enrolam-se nas suas verdades e se fecham na defesa de seus ideais particulares, fazem com que os espinhos das certezas impeçam a constituição de um comum plural, como disse a pedagoga: *A gente precisa aprender a conversar, se não a gente machuca o outro com nossos espinhos.*

As divergências fazem parte e se compõem na constituição do comum. Podemos dizer que são importantes para colocar o nosso pensamento em movimento, pois nada está fixo. Kastrup e Passos (2013) explicam que o comum não é algo que está posto e, por isso, se constitui num desafio a ser enfrentado permanentemente, pois é algo que não se pode conquistar de modo definitivo. No contexto educativo, podemos compreender bem essa provisoriade do comum, pois o cotidiano escolar se configura como uma realidade sempre movente. A cada ano, a cada mês, a todo instante, são evidenciadas novas situações, quando novos desafios são propostos.

No entanto, aquilo que uma vez foi construído com o coletivo anteriormente não deve ser desconsiderado, como nos disse uma professora: - *A gente não pode simplesmente chegar e querer mudar o que está posto. É preciso levar em conta o que já foi acordado.* Por isso, é de extrema importância partilhar um bem comum para que se crie o efeito de pertencimento, pois “[...] o comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 267).

A pedagoga nos disse que tanto ela quanto algumas professoras que atuavam há pouco tempo na instituição desconheciam as decisões feitas anteriormente sobre a divisão de turmas:

Acho que não ficou bem esclarecido, faltou conversar sobre isso antes. Não dá para dizer que já se faz assim há muito tempo. A gente precisa entender o motivo, como se chegou a essa conclusão. Não se trata de negar o que já foi construído, mas isso precisa ficar claro para o grupo. Nós chegamos agora e não sabíamos do combinado. (Rede de conversação- Diário de campo- 2019).

Desdomesticarmo-nos talvez seja a palavra ou mesmo o nosso desafio. É devir-lobo em nossa docência, pois os lobos não podem ser domesticados e vivem a aventura de não saber o que os esperam. Não é fácil, mas é preciso para que possamos nos abrir às intensidades e viver o cotidiano escolar como práticas de experimentações e problematizações. Será possível experimentar diferente em relação à constituição das turmas? Podemos continuar do mesmo modo? Qual a melhor maneira de se proporcionar maior interação entre as crianças? O que pensa a comunidade escolar (professores, crianças, pais...) sobre isso? Essas problematizações nos levam também a pensar na seguinte questão: existe mesmo uma “verdade” para a constituição de turmas de crianças?

Então, para responder a essa questão, voltamos com Deleuze, quando anuncia que não há verdade, só há interpretações, pois “[...] a verdade é sempre uma verdade do tempo [...] e o próprio tempo é plural” (DELEUZE, 2003, p. 16). Portanto, situações como essa relacionada à divisão de turmas e tantas outras situações que perpassam o cotidiano escolar são, pois, uma questão de construção *com* o coletivo, já que as verdades são provisórias. É preciso *partilhar, tomar parte, pertencer, engajar*, como nos dizem Kastrup e Passos (2013) com suas sábias palavras-ações, utilizadas para definirem o modo como se dá a constituição do comum.

Em meio a essas redes de conversações, a fala de outra professora nos acendeu o alerta sobre uma situação frequentemente vivenciada nas escolas, isto é, a ausência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que reflita a realidade de professores e crianças em suas vivências no/do/com os cotidianos escolares: - *É uma fragilidade não termos o nosso PPP consolidado. Muitas questões como essa da divisão de turmas e tantas outras deveriam estar no PPP. É dar valor àquilo que a gente construiu.*

Pensar nessa concepção de PPP é concebê-lo construído em redes de conversações, já que se configura como agenciamento coletivo de enunciação, em que os enunciados não remetem a um sujeito em si, mas ao entrecruzamento de forças, movimentos e composições diversas. Desse modo, ele deixa de ser um documento “de gaveta”, construído verticalmente, para se tornar a expressão do comum partilhado e constituído no plano de imanência dos cotidianos escolares. Sendo construído num movimento de partilha, cria nos professores e em toda a comunidade escolar um efeito de pertencimento.

No entanto, assim como Kastrup e Passos (2013) salientam que o comum não é algo que está posto ou algo que possa ser conquistado de modo definitivo, o Projeto Político-Pedagógico como agenciamento coletivo de enunciação, construído em meio a redes de conversações, também não é definitivo e, portanto, precisa ser revisitado quantas vezes for necessário para que possa refletir a expressão do comum plural.

Por outro lado, como dissemos anteriormente, esse processo de constituição do comum não é tão simples, pois não se trata de trabalhar com a centralidade de ideias e discursos. Sendo constituído na experiência do coletivo, o comum não representa opiniões individualistas. Segundo Kastrup e Passos (2013), quando apostamos em pontos de vista próprios ou particulares, confundimos o comum com o homogêneo, buscando a identidade, ou seja, os que se assemelham a nós. No entanto, para que a escola venha se tornar uma comunidade compartilhada, é necessário fazer participar e não apenas repartir com vistas a excluir o não semelhante. É preciso acolher esse outro estranho, dessemelhante, que pensa diferente de nós, mas para isso é necessário construir relações de confiança.

Carvalho (2009, p. 210) considera que “[...] a conquista da confiança é um grande avanço para o estabelecimento de ‘zonas de comunidade’”, entretanto reconhecer no outro aquilo que não nos convém realmente não é algo fácil, na verdade é um grande desafio. Quando aceitamos esse desafio, passamos a viver uma vida mais intensa, com outros modos de estar coletivo, outras maneiras de existir no cotidiano escolar. Então, o que necessitamos é “[...] ir além, ou seja, não mais buscar o que no outro se assemelha a nós, mas o que no outro é irreduzível, ou seja, sua diferença absoluta, sua singularidade radical” (CARVALHO, 2009, p. 210).

Sendo assim, as relações e as negociações coletivas são imprescindíveis à constituição do comum; nesse aspecto, as redes de conversações contribuem para expandir a força de ação coletiva da matilha, como ressaltou a pedagoga ao enfatizar a necessidade do diálogo sobre os assuntos de interesse do grupo. Independentemente do tempo na escola ou na função, é preciso se reconhecer como integrante da matilha e também reconhecer o outro como legítimo outro. Para tanto, há que se levar em conta o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, discutindo os assuntos com o coletivo, buscando saber o modo como as decisões foram tomadas anteriormente, mantendo atitude de abertura ao novo e ao inusitado, considerando a multiplicidade de ideias para que se chegue à constituição do comum na diferença.

Logo, percebe-se que a questão a ser observada não é *o que é* a matilha, mas sim *como fazer* matilha, “[...] não é ser comum, mas construir comumente, como comunidade, no comum” (CARVALHO, 2016, p. 449). Nessa *comunidade matilha*, “[...] não há propriedade particular, nada que seja privado, já que todas as forças estão disponíveis para serem experimentadas” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 270). Assim, a noção de privado toma outro sentido, isto é, não se refere apenas ao que é particular, individual, mas significa, antes de tudo, privado de participação na vida pública, privado de voz (CARVALHO, 2009).

Muitos professores se encontram nessas condições, coagidos pelo medo, pelo silenciamento de vozes, constituindo a grande massa passiva e conformada. Mas, numa *comunidade matilha* que busca constituir o comum na diferença, a participação se faz ativa e o compartilhar de singularidades não anula a multiplicidade; portanto, a noção de público

também toma outro sentido, não se referindo ao que é de todos num composto uniforme, ou seja, o bem público é a própria multiplicidade partilhada.

### Considerações finais

Uma *comunidade matilha* não tem medo de ousar. Ela experimenta e problematiza, pois experimentar e problematizar são caminhos para a constituição desse comum plural e da escola como comunidade compartilhada. São caminhos para que professores e crianças escapem em suas linhas de fuga às prescrições de diretrizes curriculares, em busca de algo que realmente lhes passe, lhes afete, produzindo assim movimentos inventivos que transbordam vida nos currículos.

A nossa aposta é experimentar e problematizar com a literatura, pois ela se configura como potência para movimentar redes de pensamentos e de sentimentos na Educação Infantil. É a literatura a arte da diferença que, como signo artístico, é capaz de revelar uma essência não identitária, engendrando uma mudança no modo produzimos os significados. A ela importa a força de seus encontros, os deslocamentos provocados em relação às práticas discursivas hegemônicas produzidas no cotidiano escolar. Ela tem o potencial de mover nossos corpos-pensamentos por suas composições e pluralizar nossos modos de existência no cotidiano da Educação Infantil, pois como signo artístico, funciona como fluxo de força para a quebra das representações, impulsionando a invenção de outros possíveis para os currículos e novas imagens de pensamento.

Assim, da mesma forma como Deleuze (1992, p.16) afirma em relação à literatura — “[...] se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro” —, ousamos aqui deslocar a ideia do filósofo para o campo da educação e aconselhar: se não funciona, se nada se passa, experimentemos outros currículos, outros modos de aprender e ensinar, outros modos de estar coletivo no cotidiano escolar.

Se nos constituímos por meio dos encontros experimentados com os signos em nossos trajetos, como aponta Deleuze (2003), ousemos então experimentar. Experimentar novas composições, experimentar as divergências e convergências, experimentar encontros, devires, pois o que afirmamos no cotidiano escolar é essa vida plural. Por mais encontros que nos possibilitem experimentar, problematizar, vivenciar devires: devir-porco-espinho, devir-lobo, devires!

### Referências

CABRAL, Maria; KASTRUP, Virgínia. Encontros que nos movem: a leitura como experiência inventiva. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 14., Rio de Janeiro, 2007. *Anais* [...]. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab\\_completo\\_283.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_283.pdf). Acesso em: 24 maio 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. “Campos gravitacionais” discursivos sobre as políticas de currículo e a escola – GT Currículo 2011. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL,

- Carmem Teresa; RODRIGUES, Antonio Carlo Amorim (Org.). *Políticas de currículo e escola*. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. E-book GT Currículo. ISBN: 978-85-7713-142-6. Disponível em: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document) Acesso em: 16 maio 2020.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e... *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CONSENSO. In.: *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis on-line*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=mbE4>. Acesso em: 27 maio 2020.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2 ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 (Coleção Trans).
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Kafka: para uma literatura menor*. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora. 34, 2011. v. 1.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal Rev. Psicol.*, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/04.pdf>. Acesso em: 24 de mar. 2020.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*. v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>. Acesso em 05 de mar.2020
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Recebido em: 02/07/2020  
Aprovado em: 06/10/2020