

**CARTOGRAFANDO CURRÍCULOS:
crianças e suas fabulações
audiovisuais cotidianas**

**CARTOGRAPHING CURRICULUM:
children and their everyday
audiovisual fabrications**

**CURRICULUM DE CARTOGRAFÍA: los
niños y sus fabricaciones
audiovisuales cotidianas**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.60715

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Rosilene Lopes de Pinho

Licenciatura Plena em Pedagogia

Mestranda em Educação pela
Universidade do Estado de Mato Grosso,
Brasil.

E-mail: rosi.pinho26@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-85800135>

Maritza Maciel Castrillon Maldonado

Doutora em Educação

Professora da Universidade do Estado de
Mato Grosso, Brasil.

E-mail: maritza@unemat.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6574-4463>

Resumo: Este artigo é um convite a pensar currículos outros, a pensar o currículo como potência, como resistência, como fabulações que movimentam o ambiente escolar. Objetiva-se problematizar as relações entre o *espaçotempo* escolar, o currículo e crianças, que na imanência de suas infâncias, de suas afecções com o mundo virtual, criam narrativas audiovisuais no cotidiano escolar entre linhas de fugas e escapes. Como inspiração metodológica, utilizamos a cartografia para adentrar o *espaçotempo* de uma escola pública estadual do município de Cáceres-MT, perceber a relação entre escola, currículo, crianças e infâncias e fazer ressoar as bonitezas, fabulações e criações curriculares de seus *praticantespensantes*. Apresentamos o resultado parcial de uma pesquisa de mestrado que acompanhou movimentos e encontros que acontecem nos *espaçotempos* escolares, que vão muito além de normatizações, na medida em que mostram linhas de escapes, resistências, brechas e fugas que fazem a escola, que criam currículos rizomáticos, currículos *pensadospraticados* com o cotidiano, currículos criados pelas crianças que produzem efeitos e singularidades outros.

Palavras-chave: Currículo. Crianças. Cotidiano.

Recebido em: 31/08/2021

Aceito em: 09/11/2021

Publicado em: 22/12/2021

Como citar este artigo:

PINHO, R. L.; MALDONADO, M. M. C. CARTOGRAFANDO CURRÍCULOS: Crianças e suas fabulações audiovisuais cotidianas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-16, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.60715>.

Abstract: This article is an invitation to think about other curricula, to reflect about the curriculum as power, as resistance, as fabulations that move the school surroundings. The aim is to problematize the relations between school spacetime, curriculum and children, who in the immanence of their childhoods, of their affections with the virtual world, create audiovisual narratives not in everyday school life between lines of escapes and escapes. As a methodological inspiration, we used cartography to enter the spacetime of a state public school in the city of Cáceres-MT, we noticed the relationship between school, curriculum, children, and childhood and make it resonate with beauty, fables, and curriculum creations of its thinking practitioners. We present the partial result of a master's research that followed movements and encounters that take place in school spaces-times, which go far beyond standardizations, as they present escape lines, resistances, gaps, and escapes that make the school, that create rhizomatic curricula, curricula thought to be practiced in everyday life, curricula created by children who carry out effects and other singularities.

Keywords: Curriculum. Kids. Daily.

Resumem: Este artículo es una invitación a pensar otros currículos, a pensar el currículo como potencia, como resistencia, como fabricaciones que mueven el ámbito escolar. Pretende problematizar las relaciones entre el espacio-tiempo escolar, el currículo y los niños, que en la inmanencia de su infancia, sus afectos con el mundo virtual, crean narrativas audiovisuales en la escuela cotidiana entre líneas de fuga y escapes. Como inspiración metodológica, utilizamos la cartografía para adentrarnos en el espacio-tiempo de una escuela pública de la ciudad de Cáceres-MT, comprender la relación entre escuela, currículo, niños e infancias y hacer resonar las bonitezas, fabulaciones y creaciones curriculares de sus pensadores-prácticos. Presentamos el resultado parcial de una investigación de maestría que siguió los movimientos y encuentros que ocurren en los espacios y tiempos escolares, que van más allá de las normas, pues muestran líneas de fuga, resistencias, huecos y escapes que hacen a la escuela, que crean currículos rizomáticos, currículos pensados-prácticos con la vida cotidiana, currículos creados por los niños que producen otros efectos y singularidades.

Palabras clave: Plan de estudios. Los niños. La vida cotidiana.

1 MOVIMENTOS INICIAIS...

As narrativas, os acontecimentos, os movimentos presentes neste artigo foram produzidos através dos encontros com crianças e professores que habitam uma escola pública estadual do município de Cáceres-MT. Os encontros narrados são resultantes de uma pesquisa desenvolvida em uma dissertação de mestrado. Os participantes da pesquisa foram professores e alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental¹. Os nomes das crianças, professores e da escola, são nomes fictícios inspirados em personagens e nomes de filmes para preservar a identidade dos mesmos.

A escritura reúne fabulações, sensibilidades, singularidades, criações com as quais procuramos “dar a ver” os saberes que permeiam o *espaçotempo*² escolar, “dar a ver” as invenções que movimentam o currículo escolar, “dar a ver” outras infâncias que nos mostram modos outros de pensar, criar, agir e resistir e que muitas vezes fogem aos nossos olhos acostumados aos afazeres do cotidiano escolar.

Como uma forma de perceber, “dar a ver” situações do presente, propusemo-nos, neste texto, ao falar sobre escola, produção de vídeos, currículos e crianças contemporâneas, perceber como essas crianças que estão no cotidiano escolar em contato com artefatos tecnológicos e interfaces digitais, participam de seu contexto social, como dialogam e de que maneira constroem significados dentro desse contexto.

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNEMAT em 14/12/2018, através do parecer nº 3.085,453.

² Neste texto utilizamos a junção de palavras grafadas em itálico tais como *espaçotempo*, *praticantespensantes* e *professorepesquisadores* a partir do referencial teórico de Alves (2008) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Adotamos a expressão *espaçotempo* compreendendo que não podemos separar as duas dimensões para entender o cotidiano; não podemos tratar espaço e tempo de forma dicotomizada, pois as práticas vividas no cotidiano se dão em um tempo e um espaço simultâneos.

Na pesquisa realizada, utilizamos como procedimento investigativo a cartografia, o que possibilitou e desfez certos mundos, criou e potencializou outros. Para isso, foi preciso deixar-nos afetar; foi necessário acompanhar o movimento da superfície do cotidiano escolar e escrever a partir da intensidade do que nos tocou, nos transbordou, nos atravessou, nos afetou. Utilizamos a cartografia como modo de traçar linhas de forma rizomática que nos “deu a ver” e permitiu perceber aberturas, desvios, desconstruções, que são movimentos constantes que não seriam vistos por um olhar unilateral e fixo.

Acompanhamos os movimentos nos *espaçotempos* da escola *Múltipla Escolha*. percebendo os sons que se misturavam nos corredores – falas dos professores na sala de aula, conversas de pessoas que por ali passavam, vozes de crianças que saíam das salas, sons de panelas vindos do refeitório. Sentimos os gostos tocando e relacionando com pessoas desse *espaçotempo*, aproximando-nos e misturando-nos aos *praticantespensantes* (OLIVEIRA,2012), percebendo que o cotidiano é repleto de criações, de possibilidades outras.

Cartografando movimentos, sensibilidades, singularidades, dentro do *espaçotempo* escolar, encontramos-nos com crianças vivendo suas infâncias e se relacionando com artefatos tecnológicos e as interfaces digitais, e que a partir desta relação, criam narrativas audiovisuais que movimentam o currículo escolar. Narrativas essas que quebram, que abalam, que afetam modos hegemônicos de se pensar currículo, escola, crianças e infâncias.

Deste modo, este texto consiste em “dar a ver” a escola onde foi realizada a pesquisa... “Dar a ver o ordinário e material da escola” é “torná-la presente, fazê-la aparecer na luz” (LARROSA, 2018, p. 27), e compor narrativas cuidadosas desse *espaçotempo*³, pensando-o como espaço de experiência, de encontros, de acontecimentos, de possibilidades, bem como pensar o currículo como potência, como resistência, como fabulações que movimentam todo ambiente escolar. Propomo-nos, assim, a pensar o *espaçotempo* escolar além do que pensamos ser escola, além das denominações “negativas” que ela vem recebendo ao longo do tempo, pensar o currículo além do já instituído, do já pensado, além do pensamento arbóreo que nos acostumamos. Trata-se de perceber “coisas pequenas”, “tornar visíveis forças que não são visíveis” (DELEUZE, 2007, p.62), reaprender outros modos de ver e pensar o mundo escolar.

Partimos da ideia de Larrosa (2018, p.26) para dizer que, ao habitar o *espaçotempo* da escola,

[...] é preciso trazer à luz “o professor que todos temos dentro de nós” e, portanto, o “amor à escola” que lhe está subjacente. Porque o que ocorre (o que normalmente ocorre em um curso de mestrado) é que esse “professor que temos dentro de nós” e esse “amor à escola” costumam estar escondidos e obscurecidos. Primeiro nos alunos, porque eles já se sentem mais pesquisadores do que professores e porque, em muitos casos, compreendem a sua relação com a escola a partir da crítica e da renovação (quando não, de uma maneira mais burocrática, a partir da avaliação, da gestão e da inovação).

Somente quando nos colocamos como *professorpesquisadores* é possível “dar a ver” o *espaçotempo* escolar, “dar a ver” o currículo, “dar a ver” o cotidiano da escola a habitar. Colocamos os sentidos na pesquisa realizada como *professoraspesquisadoras*, cuja intenção foi acompanhar os ritmos, os movimentos, os fluxos dos acontecimentos por meio das narrativas dos *praticantespensantes*, compreendendo-as como “*personagens conceituais*”, e não como meros “dados a inserir na pesquisa”. De acordo com Alves (2010, p.1.203-grifo da autora),

[...] para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas e as imagens de professoras e de outros *praticantes* dos *espaçotempos cotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como “fontes” ou como “recursos metodológicos”. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de *personagens*

³ Larrosa utiliza as palavras de Peter Handke para dizer que a melhor forma de tornar algo presente é pela linguagem. No paradoxo de Larrosa – “dar a ver”, “aparecer na luz” –, existe a intensão de dizer que devemos ter cuidado com as formas de ver, de escolher e de cuidar as palavras que direcionamos à escola (LARROSA, 2018, p.27).

conceituais. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como *personagens conceituais* necessários aos processos que realizamos.

Dessa forma, trabalhamos com as narrativas como um modo de “dar a ver” redes de sentidos, de “dar a ver” redes de significações, de “dar a ver” redes de percepções que tecem o cotidiano escolar, enfatizadas pelos *praticantes-pensantes*. Vale ressaltar que consideramos como *praticantes-pensantes* as crianças e professores que participaram da pesquisa.

Partimos do princípio de que na contemporaneidade, as crianças vivem em meio às interfaces digitais, tendo acesso aos artefatos tecnológicos e à mídia, arrebatadas cotidianamente por agenciamentos coletivos de enunciação que metamorfoseiam suas subjetividades, pois, como ressalta Santos (2014, p.33), “além da mobilidade dos computadores, a exemplo dos *palmtops, laptops, notebooks e netbooks*, contamos com uma infinidade de celulares inteligentes, *smartphones*, permitindo acesso ao ciberespaço”. Esse acesso ao ciberespaço abre possibilidades múltiplas de criações. Trata-se de um espaço que não segrega ninguém e as crianças são seduzidas por ele na mais tenra idade. Muitas dessas crianças portam *tablets*, celulares e *notebooks*, o que favorece a criação de narrativas digitais.

Em torno desta escrita, procuramos “dar a ver” o espaço escolar como campo de possibilidades de criação de currículos outros, currículos fluidos, rizomáticos, flexíveis que movem o cotidiano escolar por meio de movimentos, encontros, singularidades, fabulações das crianças contemporâneas. Deste modo, a escritura traz parcialmente resultados de uma pesquisa de mestrado que buscou pensar sobre as potências criativas de crianças produtoras de vídeos que movimentam o *espaçotempo* escolar e o currículo da escola Múltipla Escolha.

1.1 Modos outros de criar, modos outros de viver infâncias...

A infância hoje está bem descaracterizada. A criança entrou muito no mundo adulto, não tem fantasia. Antigamente, as crianças, até a adolescência, faziam uma visão diferente de mundo. Hoje ela não tem fantasia do mundo, não tem fantasia nem do próprio corpo, porque tem tudo na internet. [...] Quem vive no mundo de hoje e que não conheceu a infância nos anos 80, 90, acha que, com essa tecnologia e com esse avanço, nós melhoramos muito, que a infância melhorou muito. No meu ponto de vista, não. Falo isso porque eu vivi minha infância nos anos 70 e 80, e minha adolescência nos anos 80 e 90, e acompanhei a vivência dos meus filhos nos anos 2000, nos anos de tecnologia. Se for colocar o meu mundo, a minha infância sem tecnologia, sem computador, sem internet e sem celular, eu não trocaria jamais pela infância que eu acompanho hoje no dia a dia. (Prof. François Marin⁴)

Ao trazer essa fala de um professor da escola pesquisada, queremos demonstrar que ainda pensamos e comparamos a infância contemporânea com as que vivenciamos ou com as de “antigamente”. Os conceitos de infância definidos e narrados ao longo do tempo vêm sendo marcados pelo signo de uma infância acrônica, condicionada, imaginada, naturalizada e idealizada culturalmente. Essa visão é produzida desde o limiar da modernidade, sendo representada e construída por enunciados discursivos e não discursivos, com base nos processos e costumes sociais de determinadas épocas, como ficou perceptível na fala aqui transcrita do professor François Marin e das professoras Claireece Preciosa, Elizabeth Halsey e Louanne Johnson, como mostramos a seguir:

A concepção da infância nos dias de hoje é bem diferente das de alguns séculos

⁴ François Marin é o nome do professor protagonista do filme *Entre os muros da escola*, dirigido por Laurent Cantet em 2008.

atrás (prof. Claireece Preciosa⁵).

As crianças vieram se transformando ao longo dos anos, e a cada dia vai se representando melhor com a sua personalidade (prof. Elizabeth Halsey⁶).

Hoje a criança é vista com outros olhos, leis de proteção e direitos da criança. Obrigatoriedade de estar na escola a partir dos 4 anos (prof. Louanne Johnson⁷).

Através dos relatos dos *praticantes-pensantes*, é possível dizer que a criança que viveu tempos atrás constitui infâncias distintas das que vivem nestes nossos tempos. Além disso, nos tempos atuais, é impossível falar de uma única infância. As crianças vivem suas infâncias a partir dos efeitos que o mundo provoca nelas ou, como diria Leibniz, segundo Deleuze (1991), a partir da dobra que o mundo faz em seu viver cotidiano. Assim, as representações e conceituações de crianças e infâncias do passado, no cenário contemporâneo, têm sido questionadas, pois estão imersas em uma cultura tecnológica que disponibiliza diversas referências simbólicas, o que provoca modificações no modo de agir, de relacionar-se e de pensar com a cultura dos adultos.

A criança, neste mundo contemporâneo movido por imagens e sons, descobre, cria e inventa a partir do que está ao seu redor, fazendo-nos pensar formas outras de ver a realidade, ressignificando o que os adultos acreditam conhecer, acreditam saber, acreditam entender. Essas crianças produtoras não são um vir a ser; são crianças do aqui e agora, do presente. Constroem fugas, escapes, e produzem seus modos de ser, estar, brincar, nos mais diversos espaços – nesse sentido, não podemos pensá-las como futuro.

As narrativas, os encontros com as crianças e o repertório teórico estudado, permite-nos dizer que a criança vive e experiencia o presente, por isso, encontra impulso no acesso às potências, aos acontecimentos, aos encontros, aos devires. Deleuze e Parnet (1977) descrevem os devires como fenômenos de dupla captura, em um processo de molecularização das formas definidas e ao processo de desmanchamento das formações subjetivas.

Plataformas digitais como o YouTube, o Facebook e o Instagram que estão no ciberespaço, fazem parte do cotidiano da criança contemporânea. Esta criança cria modos de brincar a partir da relação com as plataformas. Como ressalta Brougère (1998, p.22), “a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo”, ou seja, a criança contemporânea abre-se ao devir.

Para Deleuze e Guattari (1997, p. 19), o devir manifesta-se como uma “involução”, pois é um movimento de desmanchamento das formas, das regras concebidas. Assim, preferem “chamar de *involução* essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição que não se confunda involução com regressão. O devir é involutivo, a involução é criadora”.

Desta forma, a criança contemporânea, com seu ato de criação, com suas formas de brincar, mantém-se no seu devir. Porém, se procurarmos na perspectiva nostálgica antiga, moderna, não a encontraremos, pois o devir criança é movimento puro de desterritorialização, de fuga, de rompimento das formas perfeitas, conhecidas, estabelecidas, concebidas. O devir-criança acessa meios onde há movimentos, há acontecimentos, há potências, com características de multiplicidades e de fluidez que vão além do acesso aos objetos e formas conhecidas, predefinidas, preconcebidas, ou seja, o devir é aliado à desterritorialização, a fugas, a escapes que dão possibilidade de abertura a experiências outras, a territórios outros a constituir.

Assim, podemos dizer que os desafios que as crianças contemporâneas trazem para os adultos, na medida em que experienciam acontecimentos outros e criam suas próprias conclusões dessas experiências, que diferem das explicações produzidas pelo adulto, demonstram que seu mundo é

⁵ Claireece Preciosa é o nome da professora protagonista do filme *Uma história de Esperança*, dirigido por Lee Daniels Cantet em 2009.

⁶ Elizabeth Halsey é o nome da professora protagonista do filme *Professor sem classe*, dirigido por Jake Kasdan em 2011.

⁷ Louanne Johnson é o nome da professora protagonista do filme *Mentes perigosas*, dirigido por John N. Smith em 1995.

desafiante e se distancia das “verdades absolutas”, muitas vezes ainda preconizadas no mundo adulto. Esses desafios escapam dos padrões preestabelecidos e passam a ser estimados como “desvios” que necessitam ser modificados, enquadrados, para corresponderem ao modelo ideal.

Quando a criança se apropria da linguagem, revelando seu potencial expressivo e criativo, ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano, iniciando um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade na compreensão do real. (JOBIM; SOUZA, 1994, p. 159).

A potencialização do processo criativo e participativo da criança contemporânea por meio de suas narrativas audiovisuais coloca-nos a questionar concepções predominantes, causando rupturas com a representatividade da criança incompleta, da criança do futuro, da criança do passado, da criança frágil que precisa de amparos, de modelos ideais para um sustento do que é ser criança. Nesse sentido, faz-se necessário situar as crianças

no espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e linear que flui numa direção única e preestabelecida. A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo. (JOBIM; SOUZA, 1994, p. 159).

Pensar a criança como hoje significa estar em um constante movimento de transformação. Com isso, a criança modelo, a infância idealizada, tendem a desaparecer, como constatam muitos discursos enunciados por pesquisadores de diversas áreas, como psicólogos, médicos, biólogos e até mesmo pedagogos, entre outros.

Na atualidade, as crianças protagonizam formas de criar, pois nascem e crescem neste mundo em constante revolução, em um contexto multifacetado, permeado por culturas híbridas, pela dinâmica da vida, por contatos diários com artefatos tecnológicos e internet, o que possibilita o ato de criação. A criança, nessa relação com o ato criativo, convida-nos a todo momento a “estranhar o que sempre foi tão familiar. A desnaturalizar o tido por natural. A duvidar do que oferecia só certezas. A desassossegado o sossegado. A assustar o tranquilo. A suspeitar das verdades colocadas acima de qualquer suspeita” (CORAZZA, 2002, p. 57).

Portanto, sabendo que enunciados contribuem para que discursos sejam construídos e permeiem a sociedade contemporânea, neste texto, procuramos trazer as produções dos *praticantespensantes* da Escola Múltipla Escolha como possibilidades de narrativas contadas por eles, como formas de expressar como percebem, como vivenciam, como veem e como entendem o mundo e nele vivenciam infâncias de seu tempo. Com esta pesquisa, talvez possamos apontar que as crianças contemporâneas vivem suas infâncias a partir do seu contato com o mundo, suas interpelações, seus acontecimentos. Elas vivem, a seu modo, o seu tempo e o seu espaço, sendo subjetivadas neste que é o seu mundo!

1.2 MODOS OUTROS DE HABITAR O ESPAÇOTEMPO ESCOLAR: Fabulações cotidianas...

A criança tem que viver o tempo dela,
criança tem que brincar,
correr, jogar bola,
não ficar perdendo tempo
com essas coisas [produção
de vídeo pelas crianças].
(Prof. Elizabeth Halsey)

Crianças... “seres estranhos” (LARROSA) que não cansamos de desejar-lhes um futuro, de ditar um norte, de traçar percursos... a epígrafe acima, que faz parte da narrativa de uma professora participante da pesquisa, demonstra que ao falarmos de crianças, não cansamos de falar o que dizer, o que fazer,

como fazer... Mas, elas “[...] não param de dizer o que fazem ou tentam fazer” (DELEUZE, 1997, p. 73), estão em constante processo de cartografar, ou melhor, são cartógrafas que vivem procurando meios de produzir, de resistir o instituído, de criar rotas de fugas, de criar dobras, de criar mapas, de inventar... e como nos diz Mario Quintana (DILSON, 2012) “*Quem inventa fica mais perto da realidade*”.

Criar, inventar, é algo que fazemos sempre? Inventamos todos os dias? De acordo com Deleuze (1999), “todo mundo sabe muito bem que ter uma ideia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente” (p. 2). O filósofo diz que, criar é um ato muito raro, pois exige ousadia, é desafiante, é imprevisível, é movimento, é encontro, faz pensar na realidade, como nos diz Mario Quintana. Para Deleuze (1999, p. 2), a ideia não nasce do nada ou precisa de uma inspiração: “ter uma ideia não é algo genérico. Não temos uma ideia em geral. Uma ideia, assim como aquele que tem a ideia, já está destinada a este ou àquele domínio”, ou seja, cada criação segue caminhos específicos diante de sua necessidade.

De acordo com o filósofo, para se ter uma ideia, é preciso de algo que nos force a pensar em um determinado contexto, um determinado assunto, uma determinada área, uma determinada realidade, na tentativa de resolver uma situação, problematizar algo, pois “um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (DELEUZE, 1999, p. 6).

Pensando em potências inventivas, de processos de criação, fomos ao encontro de possibilidades e nos deparamos com crianças que, por meio da criação de narrativas audiovisuais, demonstram que cada vez se tornam mais autônomas em seus modos de pensar, quebrando a visão dominadora “do ser inocente, incapaz de pensar por si só; do ser que não tem a competência de ensinar, somente aprender com os mais velhos” (discursos comentados recorrentemente).

A partir da pesquisa realizada, compreendemos o vídeo como uma das possibilidades de acesso ao conhecimento, pois, com o avanço das interfaces digitais, a utilização desse recurso tornou-se prática das crianças no seu cotidiano fora da escola. Quando passam a frequentar as escolas, as crianças trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e informações que, muitas vezes, a língua da escola (LARROSA, 2017; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013) não prioriza. Assim ao realizar o primeiro mapeamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola Múltipla Escolha, objetivando identificar crianças que produzem audiovisuais, constatamos que, de 70 (setenta) crianças 31 (trinta e uma) produzem vídeos fora do *espaçotempo* da escola. A segunda etapa da pesquisa foi realizada com as 10 (dez) crianças do 4º e 5º anos, que disseram ser produtoras de vídeos. Dessas, apenas, 03 (três) disseram produzir vídeos dentro do *espaçotempo* escolar. Mas, elas realmente estão criando narrativas? Inventando? Ou apenas estão reproduzindo o já pensado, o já produzido? Realizamos o seguinte questionamento durante a entrevista que realizamos: Você grava seus vídeos a partir do que assiste, ou a partir de sua vivência?

Mary Jane:⁸ A partir do que eu assisti.

Tintin:⁹ Eu gravo a partir do que eu assisti.

Lebrac:¹⁰ A partir do que assisto.

Gibusinho:¹¹ A partir da minha vivência em casa.

Zahra:¹² Eu gravo a partir da minha vivência, tipo, eu estou fazendo alguma coisa, daí pego celular ou tablet e gravo.

⁸ Mary Jane é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *Pequeno Nicolau* (2010), dirigido por Laurent Tirard.

⁹ Tintin é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.

¹⁰ Lebrac é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.

¹¹ Gibusinho é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.

¹² Zahra é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *Filhos do paraíso* (1998), dirigido por Majid Majidi.

Yaaba:¹³ Eu assisto a algumas crianças, aí, vou me inspirando, mas também pego algumas coisas de minha vivência.

Isabelle:¹⁴ Eu gravo tanto a partir do que assisti, quanto a partir de minha vivência.

Asteca:¹⁵ Eu gravo a partir de minha vivência.

Alice:¹⁶ Eu gravo a partir de minha vivência.

Phoebe:¹⁷ Eu gravo com base no meu cotidiano, por exemplo: quando estou brincando ou jogando, me dá vontade, e daí começo a gravar.

Realizamos uma busca, após as entrevistas, para fonte de informações, dos vídeos de cada criança. Após passarem o endereço, fizemos uma visita aos canais daquelas que postavam vídeos em alguma plataforma, a fim de nos informarmos sobre os conteúdos produzidos. Em relação aos que não publicavam, pedimos que enviassem seus vídeos pelo WhatsApp ou email. Vale ressaltar que a visita à plataforma e a visualização dos vídeos produzidos pelas crianças foi uma maneira que encontramos para compreender os sentidos e seus paradoxos, atribuídos pelas crianças às suas produções, como podemos observar:

Yaaba: suas principais produções são sobre jogos online, estilo Minecraft; além disso, produz sobre fazer coisas do cotidiano, como ensinar a fazer suco, bolo, aprender e fazer penteados em cabelos cacheados, ensinar a fazer massinhas, maquiagem em bebês (bonecas), roupas de bonecas, jogar UNO, dominó e cartas com as amigas.

Tintin: seus vídeos são gravados com câmera fotográfica, com conteúdos sobre diversas brincadeiras, incluindo perguntas e respostas, sobre carrinhos confeccionados por ele e seu irmão, sobre relacionamentos com seus primos e diversos outros.

Zahra: ela produz vídeos sobre sua vida, sobre alguma brincadeira que ela e a irmã fazem no dia a dia, como brincar de panelinha, de casinha, de fazer “comidinhas”, de corre-corre, de lambuzar o rosto com bolo. Com sua amiga Alice, gravam sobre os materiais que sobraram do ano letivo e que vão reutilizar no próximo ano na escola.

Mary Jane: suas produções são sobre brincadeiras com bonecas com suas primas e amigas, de fazer roupinhas, de construir casinhas e eletrodomésticos de papelão, e sozinha com seu Bebê Reborn¹⁸.

Lebrac: suas produções são sobre jogos, principalmente Dragon ball.

Gibusinho: suas gravações são realizadas por meio do celular, com conteúdos sobre jogos, como Free Fire e Black Stars, e brincadeiras de fazer pegadinhas. Produz vídeos brincando com os amigos de perguntas e respostas, assim como conversando com sua prima sobre tipos de brincadeiras com bola e filmes.

¹³ Yaaba é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *Yaaba: um amor silencioso* (1989), dirigido por Indrissa Quedroogo.

¹⁴ Isabelle é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *Pequeno Nicolau* (2010), dirigido por Laurent Tirard.

¹⁵ Asteca é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.

¹⁶ Alice é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A menina no País das Maravilhas*, dirigido por Daniel Barnz.

¹⁷ Phoebe é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A menina no País das Maravilhas*, dirigido por Daniel Barnz.

¹⁸ Segundo Dino (2017),¹⁸ Bebês Reborn “são bonecos cuja aparência se assemelha com os traços de bebês humanos reais”, que podem ser restaurados.

Isabelle: produz vídeos ensinando a fazer amoeba, meleka, água colorida, experiências com corantes e misturas de tintas para inventar novas cores, porém, não publica em nenhuma plataforma

Asteca: produz seus vídeos a partir de sua vivência, gravando suas próprias brincadeiras cotidianas, como brincar de competição de quem faz mais gol, corrida de carros, criando barreiras para carros, jogando dominó, pega-palito, entre outras.

Alice: suas produções são gravadas no celular; narra as festas de seus aniversários, mostrando seus presentes, mostrando seus materiais do ano letivo, ensinando como reciclar materiais do ano que se passou na escola, ensinando a encapar livros e cadernos, ensinando a pintar camisetas, a pintar sapatos com canetas permanentes, brincadeiras dentro de sua casa, entre outros.

Phoebe: Os conteúdos de seus vídeos são sobre sua vida, jogos, brincadeiras de casinha, de boneca, de ensinar a cozinhar, a fazer doces, mostrar as várias guloseimas que ganha dos aniversários de suas amigas.

Através das falas das crianças, percebe-se que elas narram seus cotidianos, criando a partir do que vivenciam no dia a dia, experimentando modos outros de expressar. Também recontam algo aprendido, algo assistido, ao mesmo tempo em que o recriam de acordo com as suas singularidades, mostrando modos outros de experienciar audiovisuais com interfaces digitais que fazem parte de nosso cotidiano. Percebemos que os conteúdos que as crianças veem, o que assistem, elas apenas os utilizam como ponto de partida, pois os artefatos tecnológicos lhes dão possibilidades de criar, de atualizar, de controlar e de representar do seu jeito singular. Ou seja, os conteúdos assistidos podem ser concebidos como intercessores para as crianças no ato de criação de seus audiovisuais. Para Deleuze (1992, p. 156),

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. [...] 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.

Podemos afirmar que as crianças, por meio de suas produções de vídeos e no *espaçotempo* da escola, demonstram que não se enquadram dentro de modelos instituídos. Mostram-nos que, a partir de suas singularidades, criam formas de brincar, de viver, de falar de uma maneira que surpreende. Intrigam, deixam os adultos calados diante de suas potencialidades ao vivenciarem suas infâncias. Como explica Certeau (1994 *apud* PAIS, 2003, p. 12), “o tempo é o que dele fazemos e o espaço é um lugar praticado. Tempo e lugar são folhas em branco que só ganham sentido com a inserção, com a assinatura dos indivíduos que dele fazem parte”.

Desta forma, as crianças da escola Múltipla Escolha ao produzirem, ao criarem, ao inventarem, resistem ao que chamamos de “normal”. A resistência é a primeira força singular que rompe com o já instituído, com o já produzido, com o já dito, com o já pensado; ela cria possibilidades para as linhas de fuga, a serem adotadas como aberturas à potência criativa (DELEUZE, 1999). Resistência? Pode ser criada como abertura ao novo?

Utilizamos aqui o conceito “resistência” para abordar as produções de vídeos das crianças como narrativas que resistem ao padrão instituído das formas e direitos de narrar e que muitas vezes driblam a lógica mercadológica, trazendo singularidades. As produções mostram-nos maneiras outras de ver, pensar e agir, ou seja, apontam “a resistência como criação, como potência na gestação e experimentação de outras maneiras de existir” (OLIVEIRA JR., 2010, p. 162). A palavra *resistência* é utilizada neste texto com a pretensão de dizer que estamos a favor de algo, e não contra algo. Como explica Oliveira Jr. (2010, p.162), “resistência assim pensada é toda ação que faz proliferar outras formas de viver, outras formas de pensar, para além e aquém daquelas formas que já temos vivido e pensado”.

Oliveira utiliza-se dos dizeres de Arthur Omar (1997) para evidenciar que, ao escolhermos uma linguagem, estamos fazendo uma opção “para dar existência a uma obra qualquer”. As crianças escolhem

a linguagem audiovisual porque é uma linguagem que faz parte de sua cultura e utilizam-na como um dispositivo para narrar seus modos de viver, de pensar. A linguagem audiovisual traduz-se também em uma maneira de destacar que as crianças vivenciam suas infâncias com suas singularidades, com suas próprias formas de resolver questões e problemas diários, “escolhendo aquela linguagem que tem maior potência de agir na parte da cultura e da sociedade onde visamos atuar, onde visamos que nossa obra seja acolhida e referendada” (OLIVEIRA JR., 2010, p.163).

Percebemos que as crianças, por meio de suas narrativas, não se submetem aos cânones da linguagem costumeira da comercialização, de reprodução. Elas os alteram, indo além do que a linguagem da rede mercadológica estabelece, fazendo com que haja uma resistência na maneira de narrar modos outros de existir. Como enfatiza Oliveira Jr. (2010, p.163), “resistir ao falar da língua em nós é justamente alcançar subvertê-la, fazê-la versar versões diferentes de pensar, de viver [...]”.

Enfatizamos que a resistência se dá no próprio vídeo produzido pelas crianças da Escola Múltipla Escolha, na medida em que o conteúdo mostra o cotidiano das infâncias contemporâneas vivenciado de maneira nunca explicitada em forma de audiovisuais. Isso nos mostra outros modos de proliferar, resistindo aos “pacotes fechados de modos de subjetivar-se, direcionados modos de pensar, modelados modos de agir, enfim, empacotados modos de existir” (OLIVEIRA JR., 2010, p.162).

Podemos dizer que as infâncias contemporâneas resistem ao criarem modos de proliferar, modos de existir no mundo, não mais da forma de antes, mas de uma maneira diferente, delirante, diversa, atraente, como é o caso da produção de audiovisuais. Segundo explica Deleuze, “criar não é comunicar, mas resistir. Há um liame profundo entre os signos, o acontecimento, a vida, o vitalismo. É a potência de uma vida não orgânica, a que pode existir numa linha de desenho, de escrita ou de música” (DELEUZE, 1992, p. 179).

A grande potência dos vídeos produzidos pelas crianças está no resistir, está no criar maneiras de fazer notar as singularidades que compõem as infâncias contemporâneas. Por meio de suas criações, colocam-se como resistentes a uma visão tradicionalista de uma verdadeira e única infância a ser vivida, que persiste e permeia a sociedade na atualidade. A criança, mediante suas criações, seus questionamentos, suas curiosidades, surpreende a nós, adultos, porque nos acostumamos a dar-lhe um sentido frágil, ingênuo. Aliás, porque nos acostumamos a dar-lhe o sentido que acreditamos ser o mais verdadeiro para essa fase da vida. No entanto, as crianças resistem, apresentando-nos formas outras de ser e estar neste nosso mundo tanto fora do *espaçotempo* escolar, quanto dentro.

1.3 Modos outros de curricular...

Partimos do princípio de que o acesso às interfaces digitais é uma realidade que não pode ser descartada como modo de constituição de subjetividades infantis na atualidade, pois, essas crianças nascem e crescem no mundo da cibercultura, um *espaçotempo* em que as imagens e sons permeiam suas experiências. Essas experiências fazem com que tenham facilidade e uma certa “naturalidade” em narrar, escrever e transformar a realidade em que vivem por meio de narrativas que vão além das orais e escritas – são as narrativas audiovisuais.

Todas as espécies de narrativas fazem parte da formação da criança, constituem seu “mar de histórias” e trazem possibilidades de criação, combinando-se e juntando-se numa hibridação entre contos orais, mídia e literatura, podendo ser cada vez mais ampliadas, recombinadas e recriadas em novas histórias. (FERNANDES, 2009, p. 220-221).

Procuramos pensar e perceber, dentro do espaço escolar, como o currículo se movimenta frente a esse *espaçotempo* de cibercultura e ciberespaço, pois, neste cenário sociotécnico contemporâneo, a utilização das interfaces digitais é inevitável fora do espaço escolar, desafiando assim, as práticas pedagógicas distanciadas do tempo presente. Para Pretto (2013, p.54),

Os espaços para a educação devem ser pensados de forma a compreender o que são os processos formativos, qual o papel dos conteúdos nesses processos e que

outros elementos, além daqueles formais da escola instituída, precisam estar contemplados em um projeto de educação para um país, estado ou cidade.

Sendo assim, queremos a partir daqui pensar em currículos rizomas (DELEUZE; GUATTARI, 1995), currículos fluidos, currículos *pensadospraticados* no cotidiano escolar, currículos outros... currículos? Ou currículo? Se pensarmos para além de um currículo arbóreo, percebemos que não há um currículo, mas sim currículos, pois como nos diz Gallo (2011, p. 44-45):

Com a imagem da árvore, ficamos na compartimentalização: os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo autonomiza-se em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore. Mas a comunicação entre os ramos de uma árvore fica dificultada, assim como fica dificultada e, quem sabe, impossibilitada, a comunicação entre as disciplinas num currículo escolar. Impossível não lembrar aqui também a imagem de uma gaveta: as disciplinas convertem-se em gavetas de um arquivo, compartimentos estanques, sem comunicação entre si. (GALLO, 2011, p. 44-45).

Precisamos pensar para além da linearidade engendrada nos currículos escolares: devemos criar relações de diversas naturezas e sentidos que contemplem a criança que vive no mundo contemporâneo, pois a contemporaneidade nos convida a todo instante a tornarmo-nos rizomas, como nos dizem Deleuze e Guattari (1995), e a não mais sermos lineares e arbóreos:

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma. (...) O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.25).

Pensar em currículo produzido pela imagem arbórea, é pensar em currículo utópico, conservador, imposto, enrijecido que possui pontos de partida e chegada delineados, sem desvios, sem linhas de fuga, o que pode impedir, muitas vezes, a fluidez do pensar, movimentos... Precisamos pensar em currículos moleculares, em currículos rebeldes, em currículos por linhas de fuga, por escapes... Em currículo rizoma!

Com o rizoma, as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo à identidade. (GALLO, 2011, p. 45).

Ao habitar o *espaçotempo* escolar, imbricadas com a cartografia, buscamos acompanhar os movimentos, captando deles acontecimentos que expressavam currículo rizoma, currículo *pensadospraticados* no cotidiano escolar. Com a intenção de pensar como a produção de audiovisuais movimenta o currículo da Escola Múltipla Escolha, questionamos: *você produz ou já produziu vídeos aqui na escola?*

Mary Jane: Não, nunca, mas gostaria.

Tintin: Nunca gravei, mas gostaria.

Yaaba: Sim, já gravei vídeos com minhas amigas. Falei sobre brincadeiras de amarelinha, de jogar UNO, jogando bolinhas de gude e outros af.

Phoebe: Não, mas gostaria.

Lebrac: Não, mas eu queria gravar.

Gibusinho: Sim, um só, com meus amigos, falando sobre jogos que assistimos, e outro a gente jogando bolitas.

Isabelle: Não, mas queria.

Alice: Já gravei diversos vídeos na escola, sobre minhas coisas e sobre as brincadeiras que brincamos aqui.

Asteca: Não, mas gostaria, sim.

Zahra: Ainda não, mas quero.

Percebe-se que as crianças da escola *Múltipla Escolha* criam movimentos curriculares, fazem rizomas em seus cotidianos através de suas experiências e abrem brechas, abrem possibilidades para expor currículos *pensadospraticados*. Essa possibilidade advinda de currículos *pensadospraticados* efetua-se nos movimentos de experimentações que não estão instituídos como conteúdos a compor o projeto curricular, mas sim, no modo sentido e vivido pelos *praticantes*¹⁹ dentro do *espaçotempo* escolar.

Deparamo-nos, com narrativas que desterritorializam concepções de escola, infância, criança e currículo, tidas e havidas como verdadeiras; deparamos com crianças que se formam, se reinventam nos entrelugares, compõem alteridade, reexistem ao currículo já produzido, ao já pensado no *espaçotempo* escolar, como podemos perceber na narrativa de Alice:

Um dia, saí da sala pra atender a ligação de minha mãe, e daí minhas amigas estavam dentro do banheiro [risos], daí eu peguei e falei: -vamos gravar um vídeo aqui para postar? Daí, a gente gravou sobre o nosso final de semana [risos]. Foi muito divertido” (Alice).

Através da narrativa de Alice, podemos dizer que as crianças que criam narrativas, interpretam, interagem, estabelecem, manifestam no *espaçotempo* escolar, criando sentidos e significados culturais, ou seja, essas crianças são atores sociais de seus contextos socioculturais, onde criam sentidos no *espaçotempo* escolar e constituem suas próprias subjetividades, demonstrando autonomia em seu jeito de pensar, fazer, falar... assim como Mary Jane durante a entrevista:

Como eu começo, professora?

Ah...Não sei...O que você acha? (pesquisadora)

Me fale um pouco sobre você... (pesquisadora)

Tá bom, então, vou dizer como se fosse uma entrevista mesmo...

E como é uma entrevista? (pesquisadora)

Oi!

Meu nome é Mary Jane.

Estudo na Escola *Múltipla Escolha*,

tenho 9 anos e

estou no 4º ano do Ensino Fundamental...

(Mary Jane)

Vemos as narrativas de Alice e de Mary Jane como potências que quebram nossos pensamentos e nos fazem perceber que as crianças pela autonomia de falar, pensar, fazer dentro do *espaçotempo* escolar, criam linhas de fuga, de rupturas, de escapes no tempo, no espaço, para produzir suas narrativas, permitindo que fabulações sejam expostas e movimentem o currículo. Para Deleuze e Parnet (1998, p.49), as linhas de fuga são

¹⁹ “o termo pretende deixar claro que os praticantes das escolas a que nos referimos em nossas pesquisas, a partir de Certeau (1994) em sua *Invenção do Cotidiano*, precisam ser compreendidos como produtores de conhecimentos e significações e não na perspectiva praticista de compreensão que separa quem faz de quem pensa” (ALVES, 2015, p. 56).

desterritorialização [...] fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano. [...] Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada.

Nesse contexto, fugir é descobrir mundos e faz parte do ato criativo, rompe com o preestabelecido, possibilita o encontro do novo, do imprevisível, do inexistente, das incertezas, pelo fato de ser uma linha não linear, não rígida. É possível dizer, então, que as crianças que produzem linhas de fuga da Escola Múltipla Escolha estão a criar currículos por linhas de fuga, por escapes. Correspondente ao escape, à ruptura dos estratos, as linhas de fuga rompem, desterritorializam, desestratificam as séries segmentares. Criar linhas de fuga é uma maneira de libertar-se das amarras, das certezas, do já pensado e instituído. Nesses termos, por que não pensar em criar currículos com as crianças? E se pensarmos na possibilidade de fabular currículos com as crianças, criaremos rebeldias curriculares, e como enfatiza Chassot, (2007, p.156),

Quando se advoga uma rebeldia aos currículos ditos ilegais, talvez valesse a pena nos inspirarmos no inconformismo de Nietzsche com métodos e programas. Há ainda no século 21, como na segunda metade do século 19, uma continuada necessidade de estarmos atentos à maneira como nos são impostos currículos dominadores em nossas salas de aula e rebeldemente nos inconformar com estes.

Os currículos *pensadospraticados* nos cotidianos fazem com que as “formas de tecer conhecimentos” com diversos modos de agir mantenham diálogos “permanentemente uma com as outras”, o que resulta em diferentes resultados, e os resultados são apenas provisórios (OLIVEIRA, 2012, p.90). Currículos criados a partir do cotidiano são currículos vividos, cuja produção se movimenta em linhas de fuga, linhas pulsantes que emergem de acontecimentos e que possibilitam modos outros de habitar o espaço escolar e praticar currículos. E falando em acontecimentos, em linhas de fuga... Veja o diálogo que ocorreu durante a espera para realizar as entrevistas com as crianças participantes, quando de repente uma criança sai da sala para questionar:

- Oi, tia! Você vai filmar minhas amigas?
- Oi...Por quê? Você quer participar da entrevista? (pesquisadora)
- Não, tia, eu não gravo vídeo, mas quero que você me filme cantando pra você.
- Ah, sim, claro, filmo, sim. (pesquisadora)
- Você canta sempre? Onde? (pesquisadora)
- Sim, canto na minha casa, nas festas das minhas amigas. Eu já cantei até na igreja. Minha mãe grava sempre eu cantando, mas eu tenho vergonha de cantar na frente das pessoas. [risos]
- Que legal... Agora eu quero ouvir você cantar, então, na hora que você estiver pronta, me fale, que irei iniciar a filmagem, tá? (pesquisadora)
- Pode apertar o play, tia, eu vou começar já, antes que bata o sino e minhas amigas me vejam cantando. [risos] (Lanterna²⁰).

O diálogo com Lanterna, não só demonstra autonomia, invenções, brechas, linhas de fugas, mas também afirma que na tessitura cotidiana há transformações moleculares, e como Soares e Nolasco (2015) afirmam, “pensar os currículos criados nos cotidianos das escolas é pensar nas relações de forças exercitadas no miudinho do dia a dia, nas ambiguidades dos discursos, nas tensões e invenções que resultam, permanentemente, das negociações em torno das significações” (p. 591). É isso! Criar rebeldias, criar brechas, criar dobras, criar linhas de fuga em nossas práticas cotidianas em sala de aula, assim como

²⁰ Lanterna é o nome de uma das protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.

traçam cartografias, desafiando-nos a sair da mesmice, da tranquilidade de apenas seguir modelos, de pensar o já pensado, são movimentos apontados pelas crianças.

Portanto, a criança, ao criar narrativas, cria movimentos curriculares em meio a currículos instituídos como documentos oficiais, e rompem com a versão hegemônica de que currículos são criados, elaborados por professores e gestores especializados, pois demonstram “autonomia curriculante” (MACEDO, 2012), produzindo saberes e criando currículos. Assim, as crianças passam a mostrar que são “atores sociais, *indexalizados* e *implicados* a seus contextos socioculturais” e que “podem *alterar* as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) pelos seus *atos de currículo*” (MACEDO, 2012, p.428).

Pensamos a partir da pesquisa que o uso de narrativas produzidas por crianças pode ser traduzido enquanto fabulação potente para criar currículos outros, produzir conhecimentos outros, ou seja, a utilização de audiovisuais pode ser uma maneira potente para desafiar a tessitura de sentidos outros em currículos, pois como as crianças da escola pesquisada mostram que estão criando, inventando, fabulando currículos outros.

MOVIMENTOS OUTROS...

Encontros, movimentos, criação, invenção, produção, rizomas... são potências narradas e descritas no texto, que desterritorializam formas concebidas de pensar em crianças, infâncias, escola, currículos... Através da escritura deste texto, procuramos enfatizar que a criança de hoje é diferente da criança da modernidade, pois, as crianças contemporâneas são atravessadas e vêm sendo marcadas pelo contexto social da contemporaneidade, que é permeado de interfaces digitais; elas se formam e transformam nas interações por meio dos artefatos tecnológicos.

Este texto continua a ser um convite a pensar as crianças como aquelas que, pelo seu modo de olhar, de viver, de ser, de estar e de ver o mundo, transformam a realidade em que vivem, modificam culturas. Dessa forma, ao falar sobre crianças produtoras de vídeos, problematizamos modos singulares de viver as infâncias na atualidade, mostramos crianças vivendo de uma maneira que não foi pensada para elas, que brincam em suas produções, que ensinam, que influenciam e são influenciadas por esse modo de viver suas infâncias, que rompem com as maneiras de pensar “infância uma etapa da vida”.

Percebemos com a pesquisa realizada que as crianças contemporâneas, em suas produções de vídeo, não apenas reproduzem certos conteúdos, como lhes conferem diferentes significados e características da sua convivência, de suas experiências, expressando e configurando suas singularidades, e que sempre escapam das fronteiras preestabelecidas, do que é comum e do que é fixo; criam linhas de fuga, procuram desestabilizar o que é petrificante.

As possibilidades, experiências narradas durante os encontros e acontecimentos pelos *praticantespensantes*, nos permitem dizer que as crianças deste *espaçotempo* de cibercultura, com sua maneira de pensar, de ser, atuar, de ver o mundo, de estar no mundo, muitas vezes não são reconhecidas como possuidoras ou construtoras de saberes válidos; a maneira como vivenciam suas experiências, com significados outros, com comportamentos fluidos, com interesses que diferem do que pensamos ser adequados e certos, é minimizada.

As linhas percorridas, as bifurcações enfrentadas, os abismos sentidos, os horizontes vislumbrados fazem parte da cartografia que indicou brechas para pensar currículos produzidos na Escola Múltipla Escolha. Compreendemos que currículo são os movimentos que ocorrem no cotidiano do *espaçotempo* escolar, modos de existências, fluxos intensivos, acontecimentos *pensadospraticados* nos cotidianos. Portanto, constatamos que as crianças produzem currículos em ato, e, por meio desta incessante construção, criação e atribuição de sentidos e significados, constituem-se nas experiências, no tocar, olhar, no sentir e permeiar os *espaçostempos* em que habitam, alterando-o, modificando-o através de suas ações e percepções.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores.

Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out/dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/o8.pdf> Acessado em 28- 11- 2018.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

CHASSOT, Attico. **Educação Consciência**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007

CORAZZA, Sandra. Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e o indivíduo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 31-52. (O sentido da escola).

DELEUZE, G. **O que é a filosofia?** Tradução de: Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Coleção TRANS. Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O ato de Criação**. Palestra de 1987 Edição brasileira: Folha de São Paulo. trad: José Marcos Macedo, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Dialogues**. Paris: Flammarion. 1977.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: 34, 1995.

DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Campinas: Papyrus, 1991

DILSON, P. **Soneto de aprendizado**. Natal, RN, Recanto das letras, 2012.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Infância e Cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade? Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GALLO, Silvio. A orquídea e a Vespa: Transversalidade e currículo rizomático. In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, Editora: Alínea, 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**. Campinas, SP, Papyrus. 1994

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte. Autêntica. 2017

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e Formação: O príncipe provocado**. In: CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas. Revista Teias v. 13 • n. 27 • 67-74 • jan./abr. 2012

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública** Belo Horizonte Autêntica Editora. 2013

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alli, 2012^a

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. **Videos, Resistencias Y Geografías Menores Lenguajes Y Formas Contemporáneas de la Resistencia Olho**. Faculdade De Educação/Unicamp. Terra Livre São Paulo/SP Ano 26, V.1, n. 34 p. 161-176 Jan-Jun/2010. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/316/299>

PRETTO, Nelson de Luca. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação**. Salvador: Edufba, 2013.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa – formação na cibercultura**. 1^a Ed. Santo Tirso- Portugal: Printhus, 2014

SOARES, Maria da Conceição Silva. NOLASCO, Leonardo-Silva. Diferença, Identidade e Ficção: tecer currículos em redes, narrar os cotidianos e inventar o presente. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 588-598, set./dez. 2015 ISSN 1645-1384



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).