

Devir-criança: outras possibilidades para o ensino de ciências

Becoming – child: other possibilities for science teaching

Veronica de Lima Mittmann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
veronica.mittmann@ufrgs.br

Claudia Glavam Duarte

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
claudiaglavam@hotmail.com

Resumo

As crianças têm sido compreendidas como seres que necessitam da tutela do adulto para serem educadas, cuidadas, alimentadas e tornarem-se adultos prósperos. Nesse viés, as crianças seriam seres em porvir. Intencionamos, de maneira contrária, compreender a infância como um devir, o devir-criança seria um dos devires menores, que rasurariam a norma e possibilitariam experiências outras. A intenção desse estudo foi a de identificar potências nas narrativas infantis para pensar a docência no ensino de ciências. Dessa maneira, esse estudo identificou que o animismo infantil seria potente para a invenção de outras linguagens e discursos para as ciências. O referencial teórico são os estudos de Deleuze, Guattari, Rolnik, Foucault e de autores que afirmam a potência da escola e da infância, tais como: Kohan, Schérer, Corazza, entre outros. O percurso metodológico foi a (conto)cartografia e o instrumento para produção dos dados a observação e entrevistas semiestruturadas com uma turma de pré-escola.

Palavras chave: Devir, criança, animismo, docência, ciências.

Abstract

Children have been understood as beings who need adult guardianship to be educated, cared for, nurtured and become prosperous adults. In this bias, children would be beings to come. We intend, in the opposite way, to understand childhood as a becoming, the becoming-child would be one of the minor becomings, which would erase the norm and allow other experiences. The intention of this study was to identify powers in children's narratives to think about teaching in science teaching. Thus, this study identified that children's animism would be potent for the invention of other languages and discourses for sciences. The theoretical framework is the studies of Deleuze, Guattari, Rolnik, Foucault and authors who affirm the power of school and childhood, such as Kohan, Schérer, Corazza, among others. The methodological approach was the (story)cartography and the instrument for data production was the observation and semi-structured interviews with a preschool class.

Key words: Becoming, child, animism, teaching, science.

Introdução

Este trabalho é um dos resultados de uma pesquisa de doutorado, em andamento, que tem por objetivo geral perceber como o devir-criança possibilita um *outramundar* que pressupõe diferentes formas de relação com a natureza. De forma específica, pretende perceber como essas outras relações que o devir-criança estabelece com o mundo e com as coisas, poderia rasurar o ensino de ciências e viabilizar a constituição de outros fluxos para a docência. A pesquisa se insere na linha temática: Linguagens e Discursos e tem como referencial os estudos de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik, entre outros.

Percebemos que a infância tem se constituído como uma etapa que antecede a fase adulta, isto é, o adulto seria o porvir do infantil. Com isso, as crianças seriam seres de passagem, aos quais são empreendidos esforços para que tão logo seja possível, deixem a infância. Para isso, as crianças precisam ser preparadas para o futuro, isto é, transformadas em adultos. Para docilizar esse corpo infantil, compreendido como selvagem e inadequado, tem se utilizado o Poder Disciplinar e técnicas como: a arte da distribuição, o controle da atividade, a organização das gêneses e a composição das forças. Tais técnicas são empregadas com bastante respaldo na escola, mas também na família. Tanto uma quanto a outra seriam instituições disciplinadoras, isto é, têm a incumbência de, por meio das técnicas citadas acima, tornar os corpos úteis e produtivos. (FOUCAULT, 2014).

Contudo, não é de hoje que as crianças são percebidas como seres “menores”. Desde a antiguidade, a infância era compreendida como a marca da imperfeição ou como um estado de ausência, isto é, aquele que não pode falar, que ainda não seria lúcido, sensato e forte e por isso, precisaria ser tutelado. (KOHAN, 2005). Para Corazza (2004), existiria um dispositivo pedagógico da infância que na atualidade, constrói a imagem de um infantil que seria o outro do adulto, o que limitaria tanto o infantil quanto o adulto. Assim, haveria um processo de adultização das crianças, o que desencadearia na negação do devir-criança. Na contramão dessa perspectiva, Deleuze e Guattari (2012a; 2012b), propõem a infância como um devir. Os devires seriam minoritários, por serem capazes de rasurar a norma e promover a invenção, não existindo, por exemplo, um devir-homem ou um devir-branco, pois seria esse o ser hegemônico. Assim, interessa-nos brincar com as crianças e abrir-nos para os afectos possibilitados nesse encontro, porque entendemos que os infantes pensam seriamente sobre a vida, sobre a natureza e sobre o mundo. E nos interessa esse pensamento, que muitas vezes nos tira o chão, por trazer outros fluxos e outras intensidades. Então, nesse encontro com o devir-criança, tivemos que fazer o exercício de experimentar e de deixar-nos transformar por esse outro mundo que nos foi apresentado.

A constituição/Invenção da infância em uma perspectiva histórica

Para pensar a infância, visitamos teóricos como Philippe Ariès (2019), René Schérer (2009) e Walter Kohan (2005). Segundo esses autores, a infância seria uma invenção do século XVIII e nem sempre designava crianças, pois poderiam ser infantes tanto menores de 7 anos quanto jovens de 18 ou 24 anos. A infância, nesses estudos, seria, desde a sua invenção, um estado

inferior do humano, ou seja, seriam como infantes as mulheres, os velhos, os alcoólatras, os doentes e os escravos. Ariès (2019) analisa as pinturas de diferentes momentos históricos e percebe que, ao longo dos anos, houve alterações nos retratos de família e de crianças que, inicialmente, eram pintados como adultos em miniatura e usavam, inclusive, os mesmos trajes dos mais velhos, com a peculiaridade de serem menores. Ao longo do tempo, as crianças vão adquirindo formas mais arredondadas, trajes próprios e centralidade no cenário familiar.

Do século XV ao XVIII surgem as escolas como espaço reservado ao ensino. No entanto, ainda não havia a separação dos alunos por idade, mas pelo nível de conhecimento da matéria a ser ensinada, podendo participar crianças, adolescentes e adultos na mesma aula. Também não havia uma idade compreendida como certa para começar a frequentar a escola e os estudos eram iniciados quando possível. As aulas, geralmente, ocorriam em salas alugadas por um professor e era costume os alunos sentarem-se no chão forrado com palha. Posteriormente, adotou-se o uso de bancos. Além disso, era comum mandar os filhos para a casa dos professores, do clérigo ou de algum parente para que fossem ensinados por eles e para que pudessem frequentar a escola. No entanto, antes dessa época, já havia iniciativa de educar as crianças como, por exemplo, nos textos de filósofos como Platão, que acreditava ser a educação das crianças importante para uma *polis* mais justa, mais bela e melhor. (KOHAN, 2005), pois seriam as crianças os futuros governantes da cidade. Já os colégios, no século XIII “eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios.” (ARIÈS, 2019, p. 110). Contudo, do século XV ao século XVIII iniciou-se o ensino das Artes nos colégios dos jesuítas, nos colégios dos doutrinários e nos colégios dos oratorianos: o colégio do Ancien Régime e, no século XIX, a organização dos estudantes em idade/classe. Assim, os colégios tornam-se locais para o ensino e o disciplinamento das crianças. Com isto, no início do século XVIII, surge um novo sentimento em relação à infância: o imperativo de educar as crianças e a necessidade de separá-las dos adultos. Para isso, surgem os trajes, os brinquedos, as literaturas e os objetos designados como próprios da infância. No entanto, a invenção da infância não se deu de forma generalizada nos diferentes países e nas diferentes classes sociais. No Brasil, nos primeiros anos do século XX, enquanto as crianças das classes mais altas já se inscreviam na infância, isto é, eram educadas e cuidadas; as crianças pobres ainda eram compreendidas como pequenos adultos no trabalho desempenhado no campo e nas fábricas (RAGO, 2014).

Posto isso, vivemos diferentes infâncias: infâncias-rurais, infâncias-urbanas, infâncias-alunos, infâncias-trabalhadoras, infâncias-cuidadas, infâncias-prostituídas, infâncias-miseráveis, infâncias-mimadas e infâncias-drogadas. No entanto, mesmo que a infância seja uma experiência que se difere, na atualidade, a educação e o cuidado são compreendidos como direitos das crianças, dever da família e do Estado, garantidos na legislação brasileira¹. Assim, os infantis devem ficar separados dos adultos em instituições escolares, que segundo Schérer (2009) seriam utópicas, e que constituiriam a criança também como uma utopia, isto é, a escola seria um lugar, mas também um não-lugar, um vazio. Como também seria a infância, que segundo o autor, serviria para infantilizar as crianças.

A criança como devir

A criança pode ser pensada como um devir, por ser uma das minorias, ou seja, o devir seria

¹ Seriam exemplos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.392 de 20 de dezembro de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

minoritário, e isso não tem relação com o número de pessoas, mas com o que foge ao modelo, ou seja, ao maior, isto é, os devires menores são os devires de todo mundo. Nesse sentido, o maior seria o homem, branco, rico, letrado, saudável, ou seja, a norma, que supõe um estado de dominação. Os devires rasurariam a regra por criarem a novidade², isto é, a potência de criação estaria no devir, pois a norma já é a referência. Os devires se dariam por meio de uma micropolítica, e não seriam separáveis de “[...] agenciamentos complexos que passam necessariamente por níveis moleculares, microformações que moldam de antemão as posturas, as atitudes, as percepções, as antecipações, as semióticas.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 101). Assim, os devires-menores seriam uma entidade molecular, enquanto a maioria seria uma entidade molar.

Além do devir-criança, seriam devires menores o devir-mulher, o devir-negro, o devir-animal. Para Machado (2009) o devir teria mais a ver com a diferença do que com a identidade, pois “devir não é atingir uma forma; é escapar da forma dominante” (MACHADO, 2009, p. 86). Para Castro (2018), os devires existiriam como virtualidades no nosso pensamento, por isso, seriam denominados intensivos e possibilitariam o encontro com o pensamento de fora que se constituiria como uma experiência do nosso pensamento. O devir seria a síntese disjuntiva, isto é, movimento da diferença, pois “é o que literalmente se evade, foge, escapando tanto à mimesis, ou seja, a imitação e a reprodução [...]. O Devir é amnésico, pré-histórico, anicônico e estéril: ele é a diferença na prática”. (CASTRO, 2018, p. 193). Segundo o autor, o devir é “um movimento que desterritorializa ambos os termos da relação que ele cria, extraíndo-os das relações que os definiam para associá-los através de uma ‘nova conexão’ parcial” (CASTRO, 2018, p. 192), estabelecendo relações antinaturais entre homem e natureza, uma conexão entre heterogêneos que se abre a relações outras, ainda sem termos.

Metodologia

Nosso estudo se insere na pesquisa pós-crítica, que entende que não há um caminho já delineado. Pelo contrário, a metodologia vai se construindo ao longo da investigação, já que “são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social, etc.”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 30). Assim, é experimentando o campo que podemos formular as nossas questões. Ao iniciar uma pesquisa, temos algumas intenções que podem se modificar nos encontros do pesquisador com pessoas, objetos, animais, sol e lugares, que viabilizam escolhas e que dão o tom da investigação. Para iniciar a pesquisa, construímos um projeto, com questões que desafiavam nosso pensar e, para persegui-las, optamos pela (conto)cartografia, ou seja, optamos pela construção de contos que dessem passagem para tais afectos.

Essa maneira de pesquisar não busca por verdades universais ou descobrir essências, mas entende que é preciso perceber os afectos produzidos tanto no corpo do pesquisador quanto aqueles produzidos nas crianças. Trata-se de um trabalho artesanal com palavras que são tramadas em uma folha. Palavras que são produzidas pelo devir-criança que compõe no corpo do pesquisador. Os contos são produzidos nesses encontros: do corpo contaminado de partículas do devir-criança com o teclado do computador. O conto é uma trama, onde os enlaces se fazem em um espaço entre, porque os contos sempre iniciam no meio e nunca terminam. Chega-se para escrever já cheio de mundo e a gente ganha mais mundo quando termina um

² Entendemos novidade como uma nova composição das coisas que já estavam aí. Seria ainda, o inusitado, o incomum, o que ainda não havia sido pensado.

texto. Ademais, a (conto)cartografia dá corpo para questionamentos, percepções, sensações e afectos.

Por tudo isso que foi exposto acima, não há como ser neutro em uma pesquisa, mas busca-se entender a implicação enquanto pesquisador, para se seguir a rigorosidade exigida em uma pesquisa ética. Além disso, o pesquisador precisa de coragem, para ir de peito aberto e se deixar transformar pelo campo. Também buscamos estar atentos, para entender as linhas que nos constituem e como as forças atuam em nossos corpos. Forças que querem na vontade das crianças brincarem e do pesquisador em produzir a sua pesquisa. Forças que nos movem e que nos paralisam: intensidades, partículas, velocidades e lentidão. O que pode um corpo pesquisador em devir-criança?

A invenção da (conto)cartografia foi possível devido a alguns encontros: com a minha orientadora, com a linha de pesquisa, com os teóricos pós-críticos, com as aulas de escrita criativa e com o devir-criança. O encontro com as crianças pesquisadas foi durante as manhãs do mês de março, com 23 crianças com idades entre 4 e 5 anos, da pré-escola de uma escola municipal de ensino fundamental do município de Osório, no Rio Grande do Sul.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi produzida a partir de instrumentos como a observação e a entrevista semiestruturada e que tais procedimentos foram inseridos nas rotinas da turma, que consistiam em atividades organizadas da seguinte maneira: momento inicial de recepção aos alunos; momento para a contação de histórias, seguida de uma atividade pedagógica, como por exemplo, pintura, desenho, entre outras. Depois, as crianças iam para o refeitório, para o recreio e, posteriormente, para a pracinha. A observação das crianças se deu na sala de aula e na pracinha. Nesses momentos, não se observava apenas o que as crianças diziam, mas também seus corpos.

Percebemos que a educação em ciências era prática presente na turma pesquisada, em que foram trabalhados pela professora da turma, por exemplo, temas que envolviam as diferentes emoções humanas; os diferentes sons: sons de animais, da chuva, do vento, do mar, das árvores; altura do som; as cores; as diferenças básicas entre animais e plantas; as diferenças básicas entre os animais (répteis, mamíferos, insetos), onde vivem e do que se alimentam. Segundo me relatou a professora da turma, a secretaria de educação promoveu capacitações e reuniões com os docentes do referido município, e orientou que fossem trabalhados os conteúdos, apontados na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil; no Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil e no Documento do Referencial Curricular do Município de Osório para a Educação Infantil. Na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil está explícita a intencionalidade na Educação Infantil e que:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p. 39).

Além da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, também consultamos o Documento do Referencial Curricular do município de Osório para a Educação Infantil que é organizado em eixos estruturantes e objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças Pequenas e afirma que:

Ao considerar os eixos estruturantes, pensa-se nas crianças com suas necessidades enquanto sujeitos que são e não que virão a ser, nas interações e brincadeira busca-se garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular: brincar, conviver, expressar, conhecer-se, explorar e participar, articulados com os cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós (EO), Traços, sons, cores e forma (TS), Corpo, gestos e movimento (CG), Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF) e Espaços, tempos, quantidades e transformações (ET). (OSÓRIO, 2019, p. 13).

Com isso, percebemos que a educação em ciências está amparada tanto na legislação federal, estadual, municipal e que havia o estímulo da escola para que as crianças tivessem contato com o pensamento científico. Nas contações de histórias, havia com recorrência o tema dos animais. Então, eram momentos propícios para ouvir o que as crianças tinham a dizer. Com isso, era preciso sentar próximo às crianças para ouvir as suas conversas e procurar também conversar com elas sobre plantas, animais e fenômenos da natureza.

Outro ambiente potente foi a pracinha, em que havia balanços, gangorras, árvores, plantas e insetos. Nesse lugar, as crianças corriam em brincadeiras variadas. Contudo, algumas, suspendiam as brincadeiras para me convidar para procurar formigas, aranhas, mosquitos, abelhas, flores e demais seres minúsculos. Pelos cantinhos desse ambiente elas me contavam as suas histórias. A entrevista semiestruturada possibilitou que, mesmo tendo como objetivo ouvir o que as crianças diziam sobre ciências, também ir modificando as abordagens a depender dos caminhos que a nossa conversa ia tomando. Saliento que as falas das crianças foram gravadas e posteriormente, transcritas e por uma questão de sigilo, seus nomes foram omitidos nas transcrições abaixo. Também foi utilizado um caderno de campo, onde eram anotados os movimentos da pesquisa, que não podiam ser registrados pelo gravador, como, por exemplo: os gestos das crianças e as ideias e percepções que eu ia tendo.

Animismo Infantil

A pesquisa produziu alguns resultados, entre esses, a percepção do animismo infantil, que se trata da compreensão de que animais, plantas, sol, enfim, seriam dotados de intenções e de vontades. O animismo entende que todas as coisas teriam alma. Esse animismo foi percebido em falas como:

- | |
|--|
| <p>- Pesquisadora: O que é?
- Criança: É uma ponte, aqui ela levanta e baixa. Agora ela tá baixa
- Pesquisadora: E quando ela levanta?
- Criança: Nunca porque é uma ponte sonolenta</p> |
|--|

- | |
|--|
| <p>Criança: Essas flores são do mal e essas são do bem
Pesquisadora: O que é ser do mal e do bem? Como eu sei se é do mal ou do bem?
Criança: Se é do bem cuida da gente e se é do mal machuca a gente. Olha a formiguinha. Ela fez uma casinha embaixo. O Real é o doninho das formigas, das mães.
Pesquisadora: O Real é o rei das formigas?</p> |
|--|

Criança: é,
Pesquisadora: Eu não sabia que as formigas tinham rei.
Criança: Tu não olhou na tua casa
Pesquisadora? Como você sabe que é o rei das formigas?
Criança: O das mães, eles nascem da barriga das mães. Ele bota os ovos e ele nasce. Aqui é a casinha dele. O Real subiu na minha perna. Eu vou dar um chazinho pra ele.
Pesquisadora: Por que? Ele está doente?
Criança: Não, ele quer frutinha. o escorpião come carne. Aqui é a casa da aranha, ela é bem feiosa.
Criança: Eu vou ser uma formiguinha.
Pesquisadora: Daí você vai me morder?
Criança: Não, tá doida. Você é do bem ou do mal? do bem. Olha ali a formiguinha ali. Ela dorme ali. Eu fiz uma escadinha pra ela. Vamos ver um outro bicho de estimação.

Tal perspectiva de pensamento não é uma exclusividade das crianças. Povos antigos e até mesmo os povos tradicionais, como os indígenas brasileiros, também cultivam o animismo. Segundo David-Ménard (2022), o animismo seria um modo de entender o mundo, a nós mesmos e a relação que estabelecemos com a natureza. O animismo não seria “nem uma crença nem um sistema classificatório, mas um pensamento” (DAVID-MÉNARD, 2022, p. 98). Com isso, o animismo estabelece uma outra racionalidade e uma outra maneira de estabelecer relações entre os diferentes seres que habitam a natureza, animados ou inanimados. Segundo Harari (2016),

[...] os antigos caçadores-coletores eram animistas, isto é, não acreditavam na existência de uma distância necessária entre os humanos e os outros animais. O mundo – isto é, o vale local e as cadeias de montanhas ao redor – pertencia a todos os seus habitantes, e todos seguiam um conjunto de regras comuns. Essas regras envolviam uma negociação incessante entre todos os seres aos quais concerniam. As pessoas falavam com animais, árvores e pedras, e também com fadas, demônios e fantasmas. Dessa rede de comunicação emergiam os valores e as normas que comprometiam igualmente humanos, elefantes, carvalhos e assombrações. (HARARI, 2016, p. 83)

Nossas primeiras experiências como crianças têm um tom animista, porque experimentamos o mundo com o corpo e nessas interações, produzem-se afectos. Nas obras de Deleuze, percebemos que não há uma separação dos seres em animados e inanimados, mas propõe que seríamos todos hecceidades, com propriedades de afectar e de ser afectado. Isto é “você é longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afectos não subjetivados”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 51). As hecceidades seriam graus de potência ou ainda, unidades do diverso em plano comum de imanência. Então, tanto uma pedra quanto um cachorro ou uma criança seriam, com suas singularidades, hecceidades, que possuem um grau de potência de afetar e de ser afectada, uma determinada velocidade e lentidão, latitude e longitude.

Ao nascermos, nos tornamos filhos do mundo e aprendemos e nos constituímos por essas interações, nas quais afectamos e somos afectados. Quando crianças, como ainda não temos toda a linguagem, somos corpos sem órgãos das experiências. Então somos pele para os acontecimentos, que nos tocam e que possibilitam a construção de contornos, para a forma de vida que estamos inventados. Nossa interação com as coisas se dá também pelos agenciamentos

que transformam vassouras em cavalos, pedaços de madeiras em carreta de bois, caixinhas de papel em celular, pedras em comidinha. Com isso,

Um agenciamento é isso. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre do ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção “e”, mas a complexa combinação implicada pela partícula “com”. “Isto e aquilo” é bom, mas “isto com aquilo” é ainda melhor. (CORAZZA; TADEU, 2003, p.72).

Assim, o animismo tem a ver com composição, com mistura de partículas. Um mundo animista infantil seria constituído por rizomas, onde elementos diversos se encontram em redes ou em teias e no qual não estabelece hierarquias, mas fluxos. Também não há posse ou propriedade, mas encontros. O animista rompe com o pensamento atual que separa o homem e as coisas e no qual o homem é o proprietário das coisas (animais, rios, plantas, carros, pedras). O animismo infantil não entende a possibilidade de relações de posse, porque a relação que estabelece é a de nomadismo. Isto é, os infantis estão de passagem e por isso, não almejam uma relação estática, mas ao contrário, parecem buscar pelas sensações produzidas nos encontros.

[...] a ótica animista traz, assim, um mundo produzido pelo fluxo aéreo do tempo, em vez de uma concepção fixa das coisas na paisagem. Nesse sentido, o céu se torna um meio habitado por uma variedade de seres (sol, lua, pássaros, trovão), os quais deixam seus rastros-movimentos através do céu, da mesma forma que seres terrestres deixam seus rastros através da terra. Isso, ao ler e escrever, tornam-se práticas de dar a ver e pensar, inseparável de todo sentir e querer, nas produções e constituições de presenças, linguagens em educação. (DALMASO; RIGUE, 2021, p. 270).

Ademais, parece ser o devir também um dos componentes do animismo. Os devires conectam partículas humanas a partículas de animais, rios e chuvas. E nesse sentido “[...] nunca se é animista no geral, apenas em termos de agenciamentos que geram transformações metamórficas em nossa capacidade de afetar e de sermos afetados – e também de sentir, pensar e imaginar” (STENGERS, 2017, p. 15). Com isso, pudemos pensar o animismo infantil com as ferramentas teóricas da oficina de Deleuze e Guattari, tais como devir, hecceidade, agenciamento e nomadismo.

Conclusões

Percebemos que o devir-criança viabiliza *outramundar*, pela produção de um pensamento que estabelece uma forma diferente de o ser humano se relacionar com a natureza e que, por isso, rompe com o pensamento vigente, que entende o ser humano como soberano e a natureza, um meio de apropriação e de utilização para o bem-estar das pessoas. O animismo infantil possibilita compreender que animais, plantas, rios e mares não existem para prover as vontades humanas. Ao contrário, compartilhamos o mundo e por sermos todos, habitantes do planeta: animais, plantas e rios também têm vontades e direitos que devem ser respeitados.

O animismo infantil suscita uma outra sensibilidade para as coisas do mundo, que disponibilizaria outras percepções para o que temos compreendido como natureza. Entendemos que esses deslocamentos menores favorecem outras linguagens e discursos para a educação em ciências, ao rasurar o saber científico hegemônico. E com isso, entendemos que o pensamento

infantil possibilitaria “um humanismo outro, que seja de fato instaurador de novas relações com as formas de vida vicinais: os viventes vegetais e animais, e todos os não viventes minerais”. (NASCIMENTO, 2021, p. 321). Que possamos pensar com as crianças, a emergência de outras ciências. O animismo infantil não traz respostas para os problemas que temos enfrentados. Traz rachaduras. A quebra de grandes narrativas pode, enfim, dar vida à invenção de diferentes pensamentos, para que as palavras possam ser estrangeiras, híbridas e mestiças e que haja espaços e atravessamentos para o movimento e para a invenção. Vamos mundInventar?

Talvez o animismo infantil seja uma maneira de escutar o mundo, de perceber os sussurros e as vozes inaudíveis e assim, possibilitar diferentes visibilidades. O devir-criança mobiliza outros devires: devir-terra; devir-rio, devir-animal, devir-formiga, devir-imperceptível e são esses devires que possibilitam a construção de novas matérias de expressão para aquilo que nos acontece. Entendemos que o devir-criança possibilita dar outras línguas para aquilo que nos afeta (ROLNIK, 2014) e quem sabe, uma língua que fale com plantas, com outros animais, com o sol, o rio e a noite. Talvez o devir-criança possa viabilizar espaços e vazios para inventar uma outra educação em ciências ou ainda, silêncios para pensar diferente. E para pensar com mãos, pés, pele e sangue. Pensar com a terra e com os ossos. Pensar com as dores e as alegrias e com tudo o que nos faz gente e que nos faz bicho.

Quem sabe, haja a necessidade de inventar um mundo onde caiba todo mundo. Em que caiba a vida, a gargalhada, o acaso e a alegria. Espaço di-verso, ou ainda, tri-verso, poli-verso, multi-verso. E que além de verso, tenha poesia e poeira.

Como inventar uma educação em ciências para *outramundar*? Ou ainda, como *outramundar* a educação em ciências? Como infanti-inventar ferramentas que possibilitem uma outra educação em ciências? Como inventar outras linguagens para as ciências? Quais discursos queremos fazer circular?

O animismo infantil possibilita novas composições e outras misturas. Talvez uma educação em ciências que tenha outras e diferentes tonalidades. Que seja também experimentação. Então, uma educação em ciências com menos hierarquia e árvore e mais rizoma. Que possamos não fazer como, mas fazer com (o professor, os animais e a vida). Que possamos ser nômades e menos apegados às verdades que foram um dia inventadas. Que haja devires! Quem sabe uma educação em ciências que tenha corpo e que tenha afecto. Um corpo capaz de afectar e de ser afectado e quem sabe, uma educação em ciências com mais potência.

Talvez uma ciência menos adulta e mais criança. Para que o mundo, as verdades e os discursos estejam sempre por nascer. Que possamos trazer outras ciências para a ciência ou quem sabe, soprar a ciência, para que ganhe movimento e para que fique menos empoeirada. Uma ciência mais colorida, mais viva, mais curiosa e menos cheia de tantas certezas. Uma ciência infantil ou uma ciência semente. Porque, talvez, tenhamos que inventar outros mundos (neste mundo) e uma outra maneira de sentir, perceber e estar no mundo.

Percebemos que as crianças não apenas repetem a ciências que aprendem na escola, mas também diferem. É nesse movimento, de bricolagem entre uma ciência maior e uma sensibilidade possibilitada pelo animismo infantil, que dança a ciência na escola. As crianças diferem porque digerem. A ciência que nasce deste parto ou dessa dança é uma ciência que experimenta. Tem gosto e tem paladar. É uma ciência que convida. É uma ciência labirinto. São tantas as possibilidades... Ouso dizer, que talvez seja uma ciência-viva. Porque brota todos os dias, nos escombros de uma sociedade. Aprendamos com as crianças!

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CASTRO, E. V. **Metafísicas Canibais**: elementos para uma antropologia pós-estruturalista. São Paulo: Ubu Editora, n-1 edições, 2018.
- CORAZZA, S. M. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Editora Ijuí, 2004. 392 p
- CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DALMASO, A. C.; RIGUE, F. M. A criança e um mundo todo vivo: composições de escritas para pensar a educação. **Aceno**: Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 8, n.16, p. 261-276, janeiro a abril de 2021. Disponível em: < [A criança é um mundo todo vivo: composições de escritas para pensar a educação | ACENO - Revista de Antropologia do Centro-Oeste \(ufmt.br\)](https://www.ufmt.br/revista-aceno/revista-de-antropologia-do-centro-oeste)>. Acesso em 16 jan. 2022.
- DAVID-MÉNARD, M. **A vontade das Coisas**: O animismo e os objetos. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2, v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012a.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2: v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012b.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HARARI, Y. N. **Homo Deus**: Uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- NASCIMENTO, E. **O pensamento vegetal**: a literatura e as plantas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- OSÓRIO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Documento Curricular do Município de Osório**: Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. – Osório: Secretaria Municipal de Educação, 2019.
- RAGO, M. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista: Brasil 1890-1930. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: Transformações Contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.
- SCHÉRER, R. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- STENGERS, I. **Reativar o animismo**. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2017.
- VEIGA-NETO, A. Olhares... In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23-38.