



CriançARTE: Cartografando processos e (des)construindo sentidos com “pessoas pequenas”

Rafael Dorneles Neves¹; Elysangela Koglin Ulo Limachi²; Marcelle Pereira da Rosa Zucolotto³

Resumo: O artigo apresenta o relato de uma experiência vivenciada em uma escola, por um grupo de estudantes de graduação em psicologia que, diante de uma proposta de extensão derivada da disciplina curricular, decidiram aproveitar a oportunidade para se lançar no campo e construir a partir dos encontros uma experiência cartográfica, princípio constituinte do rizoma, conceito nascido na botânica e importado por Gilles Deleuze e Félix Guattari para compor sua filosofia da diferença. Propomo-nos a fazer um relato tal como se estivéssemos a escrever em um diário de campo, cartografando os afetos que nos atravessaram, esboçando nossos encontros com o campo, com a equipe e as crianças da escola, alinhando nosso saber-fazer com as ideias de Deleuze e Guattari. Por fim, contamos acerca do andamento da oficina CriançARTE, suscitando reflexões acerca dessa produção coletiva que só foi possível por estarmos em constante atravessamento com um modelo rizomático-cartográfico de fazer pesquisa-intervenção.

Palavras-chave: rizoma; cartografia; arte; criança.

¹ Acadêmico de Iniciação Científica (IC) do curso de Psicologia e integrante do Grupo POLI - Coletivo de Estudos em Filosofias da Diferença e Polipoéticas da Subjetividade. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rafael.dornelesdneves@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5161-5983>. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil;

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria e integrante do Grupo POLI - Coletivo de Estudos em Filosofias da Diferença e Polipoéticas da Subjetividade. E-mail: elysangelaulo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6085-5292>. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil;

³ Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Psicologia Social e Institucional e coordenadora do Grupo POLI - Coletivo de Estudos em Filosofias da Diferença e Polipoéticas da Subjetividade. E-mail: marcele.zucolotto@ufsm.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6856-8626>. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

CriançaARTE: Mapping processes and (de)constructing meanings with “small people”

Abstract: The article presents the report of an experience lived in a school by a group of undergraduate psychology students who, faced with a proposal for an extension derived from the curricular discipline, decided to take advantage of the opportunity to launch themselves in the field and build from the encounters a cartographic experience, constituting principle of the rhizome, a concept born in botany and imported by Gilles Deleuze and Félix Guattari to compose their philosophy of difference. We propose to make a report as if we were writing in a field diary, mapping the affections that crossed us, outlining our encounters with the field, with the team and the children of the school, aligning our know-how with the ideas by Deleuze and Guattari. Finally, we talk about the progress of the CriançaARTE workshop, raising reflections about this collective production that was only possible because we were in constant crossing with a rhizomatic-cartographic model of doing research-intervention.

Keywords: rhizome; cartography; art; child.

Introdução

O presente trabalho se concentra em uma experiência de campo realizada por um grupo de estudantes de graduação em psicologia que, diante de uma proposta de extensão derivada da disciplina curricular “Escola, Aprendizagem e Contexto Cultural ‘A’”, decidiram aproveitar a oportunidade para se lançar no campo e construir a partir dela uma experiência de cartografia, princípio constituinte do rizoma, conceito nascido na botânica e importado por Deleuze e Guattari (1995) para compor o que chamaram de filosofia da diferença, ajudando a pensar e fazer a realidade enquanto multiplicidade.

Contudo, tínhamos de levar em consideração as dimensões que a atividade apreendia, pois durante o semestre em que a disciplina acontecia, cinco aulas previstas no cronograma foram concedidas para que o grupo pudesse se reunir para visitar a escola, pensar e praticar as intervenções. Sendo assim, salienta-se desde já que, tratando-se de uma atividade vinculada a uma disciplina, estávamos amarrados a algumas normas e regras, limitados para certos movimentos que poderiam conduzir a uma pesquisa-intervenção de estilo cartográfica. Houve uma intervenção, mas não se tratou de uma pesquisa, entretanto, nem por isso deixamos de nos (des)orientar por uma *postura* de cartógrafas(os) na realização da atividade de extensão, isto é, ancorados em um agir ético que, conforme descrito por Escóssia e Tedesco (2020, p. 106),

significa se colocar como ponto singular de uma infinidade aberta de relações, sem que sua ação se ampare em normas que funcionam como formas *a priori*, impostas do exterior à ação. A reticularidade do ato ético é o que permite passar de uma dimensão normatizante para uma dimensão de amplificação do agir.

E seguindo orientações da cartografia enunciadas por Passos e Benevides (2020), nos recusamos a utilizar modos prescritivos, conhecimento sobre o campo pré-estruturados e fixados, assim como objetivos já estabelecidos. Esses autores salientam que “a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (p. 17). Assim formaram-se as condições de possibilidades para a emergência da oficina de desenho CriançaARTE, que se apresentou para além da mera criação e produção plástica, prática que as crianças pareciam já acostumadas no ambiente escolar.

Ao longo do texto nos propomos a fazer um relato da experiência de extensão promovida pela disciplina, tal como se estivéssemos a escrever em um diário de campo, a cartografar os afetos que nos atravessavam, esboçando nossos encontros, o contato com o campo, com a equipe da escola e com as crianças, alinhando nosso fazer com as ideias de Deleuze e Guattari juntamente com outras eminentes pessoas que dividem conosco uma aliança com o pensamento desses autores, especialmente no que tange ao conceito de rizoma e o princípio da cartografia. Num último momento, iremos relatar o andamento da oficina CriançaARTE, bem como suscitar reflexões acerca dessa produção coletiva que ao nosso ver só foi possível por estarmos em constante alinhamento com um modelo rizomático-cartográfico de fazer pesquisa-intervenção.

A Chegada na Escola

Em uma abafada tarde de setembro, no ano de 2019, como grupo de estudantes de psicologia realizamos a primeira visita em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental no interior do Rio Grande do Sul. Esta visita concernia a uma atividade de extensão de uma das disciplinas da graduação - “Escola, Aprendizagem e Contexto Cultural ‘A’”. Logo de início uma primeira afetação: a escola perante nosso olhar enquanto estudantes emitiu a impressão de que não seria um espaço muito acolhedor, agradável e convidativo. Isso se deu porque infraestrutura era antiga e não aparentava ser preservada ou cuidada, além de haver naquele ambiente um modelo arquitetônico que remetia aos antigos internatos, com seus corredores extensos e sem vida, com tetos e janelas altas, sendo estas revestidas com um vidro estilo

martelado que não permitia enxergar através dele, mantendo, assim, uma barreira entre o dentro e o fora. Uma vez dentro da escola, nos encontramos e conversamos brevemente com a diretora, entregando uma carta de apresentação contendo informações referentes às motivações da visita naquela instituição e debatendo a respeito.

Nesse momento sentimos um ar de indiferença e, até mesmo, negligência por parte da diretora da escola, que sequer pareceu se importar com nossa presença na instituição. Após poucas e curtas palavras, nos liberou para realizar a atividade alertando que, se quiséssemos acompanhar alguma aula, teríamos que entrar em contato prévio com alguma professora ou professor, suspeitando que enquanto estudantes de psicologia estaríamos lá para realizar algum tipo de observação comportamental dos estudantes em sala de aula, como por exemplo, identificar os ditos alunos-problemas, portadores de algum transtorno mental ou distúrbios de aprendizagem. Porém, sobre essa primeira impressão acerca das atitudes da diretora iremos discorrer mais adiante pois, impelidos pela sensação de displicência, fomos levados a refletir primeiramente sobre quais seriam os princípios da escola, em que se fundamentava seu projeto político pedagógico, se havia algum vínculo com a comunidade, se de alguma forma investiam nas(os) alunas(os) e como estas(es) eram sonhados pela instituição. Tendo isso em mente, decidimos marcar para um outro dia, um horário apenas para conversar diretamente com a direção da escola sobre esses assuntos.

Aproveitando que estávamos ali, com a permissão da diretora, decidimos observar o intervalo das séries iniciais que já estava acontecendo. Dessa forma, poderíamos visualizar o que acontecia com as crianças na escola, podendo ter contato direto com elas. O intervalo das aulas na escola era separado entre as etapas: primeiramente ocorria para as crianças dos anos iniciais, isto é, do 1º até o 5º ano e, posteriormente, para as turmas de 6º a 9º ano, os anos finais do ensino fundamental.

Esse momento do intervalo dos anos iniciais nos remeteu a um cenário de batalha, uma zona de guerra difundida em caos, confusão, conflito, movimento e diversidade. A maioria pareceu se entreter com um jogo desordenado de futebol, sem regras e violento, onde os problemas que surgiram, interrompendo o jogo, eram resolvidos entre as próprias crianças com naturalidade. De outro lado, movimentos menos velozes, calmos e tranquilos, pois algumas crianças preferiam brincar sozinhas ou em pequenos grupos. Para a supervisão (ou vigilância?) do intervalo a escola dispõe da(o) porteira(o) do dia e a supervisora pedagógica, mas a intervenção desses(as) agentes, ao menos naquele dia, nos passou a impressão de ser mínima. Procuramos nos espalhar pelo ambiente, alguns de nós se “lançaram no campo” a jogar futebol,

outros conversaram com alguns alunos ou ficaram apenas na observação atenta, assistindo e acompanhando os momentos.

Após o sinal decidimos ficar para o intervalo do 6º ao 9º ano. A diferença foi extrema, dos gritos ao silêncio, da multidão a um número muito reduzido de alunos, da agitação aos semblantes de cansaço. A evasão escolar foi a primeira coisa que nos passou pelo pensamento após a troca de intervalos. O número muito reduzido de alunas(os) no pátio impressionou, porém tentamos não tirar conclusões precipitadas, pois foi apenas uma visita, um intervalo, e não conversamos com toda(o)s as(os) estudantes e nem vagamos por todos os corredores da instituição. Para esta(e)s aluna(o)s que agora o grupo observava, a escola dispôs de alguns elementos de entretenimento durante o período de intervalo, tais como uma mesa de ping-pong e tabuleiros de xadrez. Foi notório, também, a divisão entre pequenos grupos ou círculos de amizade no referido intervalo, fato este muito diferente das relações observadas entre as crianças do período anterior (em vez de grupos, a maioria formava bandos, misturando-se em multidão). Outro detalhe que nos chamou atenção foi que, nesse intervalo, não houve nenhum vestígio de incômodo ou estranhamento entre as(os) alunas(os) quanto a nossa presença, também não houve nenhum contato direto com as pessoas, ao contrário das crianças do intervalo anterior, que nos convidavam para enturmar. Contudo, tendo em vista ser a primeira experiência de campo da maioria dos participantes do grupo, nesse primeiro momento, realizamos uma primeira visita com observação de forma mais indireta, para assim, ao adquirir familiaridade com o território, tentar uma aproximação com alunos, professores, supervisores e outros trabalhadores da escola.

Conversas com a Diretora

Como dito anteriormente, durante o primeiro contato que o grupo teve com a escola, percebemos um estranhamento por parte da direção, talvez pelo fato de termos chegado sem uma proposta construída e pré-definida de atividades com as(os) estudantes. Em princípio sentimos certo descaso em relação ao que poderíamos oferecer, mesmo tendo salientado o interesse no agenciamento com escola para propor alguma atividade que dialogasse com a disciplina “Escola, aprendizagem e contexto cultural ‘A’”. Houve questionamentos sobre o formato da abordagem que pretendíamos ter, se seria em sala de aula, com grupos maiores ou menores ou com algum perfil de alunas(os) mais específico. Contudo, conforme já tínhamos explicado, inicialmente a intenção era observar a recreação e os espaços de convivência,

acompanhar a escola em seu funcionamento e seus processos com o intuito de constituir uma cartografia daquele território. Aqui cabe explicitar um pouco mais sobre o que estamos entendendo por cartografia e Kastrup (2020, p. 32) pode nos ajudar:

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas a serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que tem em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo.

E se ainda tínhamos a sensação de estarmos um pouco perdidos no caminho em nossa atividade, talvez tivéssemos de lembrar que o método de que dispomos para realizarmos a atividade propõe uma inversão importante: não o primado das metas, mas do próprio caminhar, para dele estabelecer as metas. Passos e Benevides (2020), mostram que, com isso, a cartografia se contrapõe aos modelos tradicionais de pesquisa:

não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional do método sem abrir mão da orientação do percurso de pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*méta-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-méta* (PASSOS; BENEVIDES, 2020, p. 17).

Então, a partir da primeira conversa, a diretora nos deixou livres na realização das observações para que pudéssemos mapear as demandas e observar a dinâmica escolar, rastreando possíveis pistas para refletir acerca da intervenção por vir. Já no segundo contato, quando novamente procuramos a diretora a fim de buscar uma conversa que pudesse propiciar um possível caminho nas futuras atividades, em contato por telefone para combinar um dia para o grupo retornar à escola, o sentimento foi, novamente, de total descaso e falta de interesse pelo que poderíamos oferecer. A diretora, com um tom de apatia, disse que em seguida iria para uma reunião, não tendo tempo para conversar e, se quiséssemos, teríamos de ir até a escola no período da tarde, sem sequer nos indicar um horário em que ela estaria disponível. Após essa segunda tentativa de contato houve grande desmotivação por parte do grupo. Não enxergávamos mais algum sentido de estar naquela escola ou algo que produzisse algum. Tentávamos buscar uma brecha para que pudéssemos adentrar nesse ambiente que à primeira vista parecia estar fechado para atividades externas, vínculos com a universidade ou com o curso de psicologia. Mesmo com o suposto descaso e a desmotivação perante a forma como

fomos recebidos, decidimos em conjunto, apoiando-nos e reunindo forças, persistir na escola e empreender novas formas de como poderíamos criar uma ponte de diálogo entre a educação e a psicologia, instigados pelas palavras de Deleuze (1992, p. 172):

É isso o que me parece interessante nas vidas: os buracos que comportam, as lacunas - às vezes dramáticas, às vezes nem tanto. Catalepsias ou uma espécie de sonambulismo por vários anos: muitas vidas comportam esse tipo de coisa. **É talvez nesses buracos que se faz o movimento.** Pois a questão é bem a de como fazer o movimento, como furar o muro, de modo a não dar mais cabeçada.

Então, energizados para buscar algum movimento, retornamos à escola e, com os recursos e o conhecimento construídos ao longo do curso e da disciplina de educação, nos dispomos a oferecer algumas ideias de forma mais concreta. Percebendo que talvez a diretora não estivesse sentindo confiança no grupo, buscamos mostrar comprometimento realizando perguntas sobre a escola, sobre as(os) estudantes, a comunidade, a colaboração com as universidades da cidade, elementos que poderiam auxiliar o grupo em uma compreensão do funcionamento da instituição, assim como demonstrar à diretora que o que pretendíamos na escola tinha alguma consistência e relevância no contexto das vidas presentes e atuantes na escola. Nesse momento a diretora nos apresentou à coordenadora pedagógica e juntas discorreram sobre as demandas emergentes na instituição e os projetos de extensão que aconteciam por lá.

Durante essa conversa foi possível visualizar uma dimensão da diretora e da proposta da escola que até então não estava visível, a parte sensível e comprometida com seus estudantes e suas particularidades, a parte disposta a fazer movimentos e realizar projetos que fossem interessantes e pertinentes para a comunidade estudantil e seus familiares. A partir desse momento foi possível furar o muro da instituição que até então parecia fechada e dura demais para atravessar. Por meio do diálogo, a escola começou a demonstrar abertura para nossa presença, desses que ali estavam preenchidos de desejos para colocar em prática seus estudos.

Dentro das Salas (Pois ninguém corria nos pátios)

Agora estávamos dentro das salas, junto com as crianças e professoras(es), subdivididos em duplas para poder participar de várias aulas e experiências. Todos nós, membros(as) do grupo, já passamos pela infância e tivemos que frequentar uma escola e o ensino fundamental, logo, foi inevitável que, ao penetrar naquele território não tivéssemos nossos corpos afetados e ativados por memórias afetivas de lugares em que passamos mais de dez anos das nossas vidas,

com efeito, a escola foi e é um lugar constitutivo e constituinte. Tínhamos consciência de que nossa presença ali não era neutra, o campo nos afetava e nós necessariamente afetávamos o campo, modificando as relações. Neste sentido, sabíamos que o que estávamos presenciando deveria levar esse componente em consideração.

Apesar de tanto tempo desde nossas vivências escolares, a maioria delas sob regimes tradicionais de educação, para nossa surpresa, encontramos por lá muito mais semelhanças com nossos processos de escolarização do que diferenças. Crianças imobilizadas em cadeiras atrás de mesas, dispostas em fileiras, escutando, como receptáculos, os ensinamentos daquele que supostamente é o único propenso a ensinar, a figura do mestre-professor. Também foi observado uma certa severidade nos modos de ensinar e educar, traço que também se encontra presente na figura tradicional dos educadores que utilizam desse estilo como forma de obtenção do controle da classe. Diante dessas observações, uma diferença foi notada, mas não das mais agradáveis. Em uma sala, crianças eram divididas espacialmente entre alfabetizadas, não-alfabetizadas e semi-alfabetizadas. Repartição estratégica que atendia ao interesse da professora para manutenção do controle da turma, facilitando a localização daqueles que conseguiam acompanhar com maior ou menor facilidade o conteúdo. A necessidade dessa estratégia deriva do fato que a escola permitia a passagem de alunos não-alfabetizados para os anos seguintes, visto que não conseguiria abrir vagas suficientes para atender a demanda da comunidade na matrícula de novas crianças na escola.

Outra diferença que foi percebida pelo grupo em comparação com nossas próprias vivências escolares dizia respeito a presença dos diagnósticos psiquiátricos na demarcação dos estudantes. Ao que tudo aparenta, há um constante crescimento da produção de diagnósticos dentro das escolas (Aparecida; Azevedo, 2015); crianças, singularidades e diferenças sendo agora organizadas, marcadas e representadas em transtornos mentais de ordem neurobiológicas. Ouvimos falas do tipo: “O aluno ali é TOD (Transtorno Opositor-Desafiador)”, “aquela lá é TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)”, “esse outro é TEA (Transtorno do Espectro Autista)”. Afinal, os ditos “alunos problemas” como alvo da maioria das demandas escolares para profissionais da psicologia que trabalham dentro dessas instituições.

Em Vigiar e Punir, Foucault (2014) descreve a passagem de uma sociedade onde atuaria o chamado poder soberano para uma sociedade em que passa a operar outra forma de poder, mais sofisticada e sutil, o poder disciplinar. O primeiro é essencialmente opressivo e repressivo, negativo e dispendioso. O rei é a lei encarnada, “o Estado sou eu”, célebre frase de Luís XVIII. O poder se manifesta externamente, intervindo nos corpos dos sujeitos através de saberes

convertidos em técnicas de castigo e tortura tal como consta no manual dos inquisidores e nas cerimônias de suplício. Devido a mudanças e transformações de ordem política-econômica-cultural-social, como revoltas populares contra o regime absolutista, aumento populacional, processos de industrialização das cidades e formação de uma ideologia capitalista, cria-se a necessidade de novos modos de operar com o poder, novas formas de coagir os sujeitos, de controlar, enquadrar e vigiar, efetuando-se, dessa forma, a passagem do poder soberano para o poder disciplinar. A nova forma parte de um princípio utilitarista: maximização de efeitos de poder com o mínimo de gastos de recursos e energia. Trata-se de um poder positivo e produtor, produtor de habilidades e disposições, poder interno, incorporado. Disciplinamento que visa uma produção política de sujeitos racionalizados, calculados e científicos (Foucault, 2014). Do corpo aniquilado pelo suplício, o poder passa a atuar na alma dos sujeitos através de mecanismos de coerção para a fabricação de corpos dóceis e úteis. Foucault, não restringindo a atuação dessa nova forma de poder às prisões, situa a existência de *formas-prisões*, instituições que até mesmo preexistem às prisões e reproduzem seu modelo e, junto a fábricas, quartéis e casas de correção, encontramos também as escolas. Lugares onde o indivíduo será controlado, catalogado, internado e submetido a regra (Foucault, 2014), com pouquíssimas chances para manifestação de diferenças. Trouxemos de forma breve e resumida o debate foucaultiano, pois pensamos que ele nos ajuda a pensar, contemporaneamente, a quem interessa a intensa e excessiva produção de diagnósticos e medicalização presente nas escolas. Compreendendo esse fenômeno também como continuidade do poder disciplinar em uma forma de regulação dos corpos, dos sujeitos, das crianças.

Sufocamento. Suspiros. Respiros. O sinal toca. É intervalo. Salvos pelo gongo. Retornamos da viagem reflexiva e a porta está aberta. O ar que entra sopra vida. As crianças explodem em uma energia antes contida, voam umas sobre as outras como se pudessem se atravessar, formando um emaranhado de linhas que aos nossos olhos soavam como algo familiar. Aos poucos retomamos o fôlego. As coisas estavam tomando algum sentido, percebemos que apenas estando mergulhados no campo e acompanhando os processos imanentes a ele, seguindo suas pistas, que pôde ocorrer um lampejo mediante o qual percebemos que naquele território em que tentávamos praticar os princípios de um rizoma e de um *fazer* rizomático, apesar das tentativas de escolarização/institucionalização das subjetividades ali presentes, uma energia cheia de potência estremecia as paredes sólidas da escola. Eram as linhas do rizoma inerente à infância que estavam se tornando visíveis, rizomas daqueles que ainda não cresceram e resistem às capturas dos seus devires, que conservam a

capacidade de produção de sentidos singulares e múltiplos, que desinventam objetos, inventam as palavras, imaginam e fantasiam fazendo agenciamentos de desejos dos mais diferentes tipos. Justamente nesse plano tínhamos agora condições de produzir matérias de expressão, em conexões com as forças criadoras das crianças e com o desejo de realizar uma intervenção que fosse condizente com um *fazer* rizomático.

Deleuze e Guattari (1995) discutem que, a qualquer tempo se traçam linhas de fuga perante as normas instituídas, aos modelos arbóreos de educação-aprendizagem, impotentes e sedentários. Modelos arbóreos são, para os autores, a formas clássicas de pensar, fundadas e calcificadas pelo pensamento ocidental. A árvore remete a um caminho unidirecional e hierárquico ao qual não podemos nos conduzir contra aquilo que já se encontra pré-definido e sustentado pela unidade central para a qual nada pode prescindir. Essa forma de pensar opera por meio de divisões, impondo binaridades: homem ou mulher, adulto ou criança, sujeito ou objeto etc.). Pensamento, portanto, que não compreende a multiplicidade e a diferença, apenas a repetição e reprodução do mesmo (Deleuze; Guattari, 1995). Contudo, mesmo que submetidas a um território que se organiza e funciona sob um regime arbóreo, assujeitadas aos modos de subjetivação derivados dessa maquinaria disciplinante e ortopédica, as crianças, no exercício de um *criançar*, são tal como as plantas pendentes que depois de amarrar-se a uma árvore e percorrer seus troncos e galhos, jogam-se num salto de vida para fazer conexões com o que está ao seu redor, desterritorializam-se, traçando suas linhas de fuga, linhas de ruptura, linhas que compõem o rizoma, rasgando os estratos, abortando as raízes e efetuando novos agenciamentos. Devir-criança. Nessa perspectiva, o rizoma é composto tão somente por linhas,

linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arbórescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31-32)

No mesmo dia, após acompanharmos os movimentos no recreio e na sala de aula, a coordenadora pedagógica nos convida para conversamos, pois tinha interesse em nos contar acerca de um evento que estava planejando para as crianças do ensino fundamental. Quando a coordenadora contou que planejava atividades especiais para a semana da criança em outubro

e ainda possuía alguns dias em aberto nos quais não sabia o que poderia fazer, encontramos ali uma oportunidade para promovermos alguma atividade de intervenção. Assim, após sair de um estado de estagnação, onde os movimentos pareciam difíceis de serem realizados, já num espaço de maior mobilidade para fazer fluir os desejos, feito aliança com a escola e com parte da equipe, começamos um planejamento das atividades em que poderíamos produzir uma conexão entre a psicologia e os modos de subjetivação e de expressão das crianças. Buscávamos algo que pudesse permitir esse compartilhamento tão desejado, trocando saberes, afetando e sendo afetados na inseparabilidade entre conhecer e fazer, pesquisar e intervir, horizontalizando relações entre a instituição escolar e os saberes das crianças, pois as reconhecíamos, apesar de serem maioria naquele território, como uma minoria política, assujeitadas a uma série de linhas duras e jogos de força, bem como a determinados modos de ser e existir ditados pelos adultos.

Com os corpos afetados com o bom encontro que tivemos, pelo que experienciamos naquele momento, pensando em tudo que estávamos sentindo antes e depois de efetuarmos o agenciamento com a instituição, ecoaram em nossos corpos as palavras de Rubem Alves (1980), no livro “Conversas com quem gosta de ensinar”:

Uma vez cortada a floresta virgem, tudo muda [...] os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (p. 12).

CriançARTE: Conectando devires

[...]Esta misma semana
Han encontrado a un par de adjetivos transtornados
A tres adverbios muertos de frío
Y a otros tantos de la raza pronombre
Que sueñan en sus jaulas
Con ser la sombra de un niño.
Love Of Lesbian - El Poeta Halley

Após muito pensar, conversar, se angustiar, pensar em desistir, voltar atrás, para frente, para os lados, se contorcer e virar de cabeça para baixo, trocar os pés pelas mãos, emergiu a ideia de uma oficina, oficina que ganharia o título de CriançARTE. O verbo *criançar* (no

infinitivo), devir-criança, fazendo aliança com a arte num projeto político que pretendia ser um artifício que liberasse o devir-artista de cada criança. Sim, político porque participa da ampliação do alcance do desejo, precisamente porque, assumindo a postura do cartógrafo, no seu caráter de produtor de artifício, participa da potencialização do desejo, nesse processo criador de mundos, facilitando as passagens para as intensidades vividas de formas aleatórias nos encontros (Rolnik, 2011, p. 70).

Afinal, em quê consiste a oficina CriançARTE? Antes de responder a esta pergunta consideramos importante responder a outra, anterior, que poderá fornecer um importante subsídio para compreender o que viria a ser a oficina. A primeira pergunta, então, é: como surgiu a CriançARTE? Pois bem, para responder, retornamos aos momentos relatados anteriormente, a observação dos processos em sala de aula. Numa das turmas recordamos que a professora fez um lembrete para as crianças: “não se esqueçam da atividade para fazer em casa, buscar os significados daquelas palavras no dicionário”. Naquele momento a frase proferida pela professora passou despercebida pelo grupo, não pareceu ser um alvo digno de alguma problematização.

Precisou de tempo, de algum acontecimento cuja intensidade viesse a convergir com outra e dessa colisão emergisse uma ideia. Foi dentro de um encontro informal entre o grupo, esquecidos ou despreocupados com a atividade de extensão, onde uma integrante comentava sobre uma oficina artística da qual estava participando, relatando e descrevendo algumas das atividades que foram propostas pelos organizadores. Uma das atividades consistia em desenhar palavras, que se referiam a objetos concretos, que eram sorteadas a cada participante. Ela contava que o enunciado era apenas esse, ninguém orientava ou prescrevia que os desenhos deveriam representar objetivamente aqueles objetos, contudo, a maioria dos desenhos continha de forma estritamente pragmática o significado dos substantivos, tal como se fossem extraídos dos dicionários com sentidos pré-definidos e fixos. Brilhou uma ideia! Um dos membros do grupo sugeriu: “O que aconteceria se pedíssemos para as crianças da escola que nos mostrassem os sentidos de palavras diversas, substantivos concretos ou abstratos, através de desenhos, brincando e gozando da liberdade, e não mais a partir do dicionário como pedia aquele dever de casa?”. Posteriormente, seguindo nossos estudos acerca do pensamento de Deleuze e Guattari (1995) a respeito do rizoma, viríamos a nos deparar com uma passagem em que sentimos haver alguma ressonância com o que foi pensando naquele momento:

Na linguística, mesmo quando se pretende ater-se ao explícito e nada supor da língua, acaba-

se permanecendo no interior das esferas de um discurso que implica ainda modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares. Não se criticarão tais modelos linguísticos por serem demasiado abstratos, mas, ao contrário, por não sê-lo bastante, por não atingir a máquina abstrata que opera a conexão de uma língua com os conteúdos semânticos e pragmáticos de enunciados, com agenciamentos coletivos de enunciação, com toda uma micropolítica do campo social. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15)

Enfim, vibramos, entre sorrisos e risadas, brindamos cafés e celebramos o nascimento da ideia. Acolhemos a proposta com a alegria contagiante de crianças que brincam e jogam, despreocupadas com obrigações da vida adulta que anulam o divertimento e a contemplação. Alavancados pelo desejo de conseguir enxergar substantivos concretos e abstratos pela perspectiva de pessoas privilegiadas por ainda não terem crescido, pessoas pequenas tal como se refere Saint-Exúpery (2018) às crianças, pessoas que não se tornaram impotentes e assujeitadas à hegemonia do significante, que ainda não tiveram seus olhos embaçados e não se corromperam pela técnica que poda a expressão virgem, cujo processo imaginativo ainda não foi congelado, elaborou-se a oficina CriançARTE.

A CriançARTE visou a ressignificação dos sentidos das palavras como achamos que as conhecemos, fixadas em matrizes representacionistas que possuem como base o modelo árvore-raiz, onde se concebem ideias como uma relação natural entre palavra e coisa, supondo então uma universalidade da linguagem. Ao contrário, num rizoma o que há é “um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea. A língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, uma realidade essencialmente heterogênea” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 16). E com o CriançARTE visamos alinhar-nos a esse método rizomático, “efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua[que] não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência.” (idem, p. 23). Portanto, traçando uma nova significação, engenhosa, regada de criatividade e transparência que estivesse em consonância com o princípio da multiplicidade.

a hegemonia do significante é recolocada em questão. Semióticas gestuais, mímicas, lúdicas etc. retomam sua liberdade na criança e se liberam do "decalque", quer dizer, da competência dominante da língua do mestre – um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local. Assim, as árvores gerativas, construídas a partir do modelo sintagmático de Chomsky, poderiam abrir-se em todos os sentidos, fazer, por sua vez, rizoma (Deleuze; Guattari, 1995, p. 25).

Tínhamos então, uma ideia que se converteu em projeto que até já ganhara nome. Contudo, problemas também surgiram. Que palavras iríamos escolher? Como iríamos fazer para essa oficina não parecer uma obrigação? De que forma nos comunicaríamos com as crianças? Como iríamos explicar o intuito da oficina para elas? Com tantos problemas e em busca de soluções criativas, lembramos das palavras de nossos aliados:

Se é verdade que o mapa ou o rizoma têm essencialmente entradas múltiplas, consideraremos que se pode entrar nelas pelo caminho dos decalques ou pela via das árvores-raízes, observando as precauções necessárias. Existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomençar a brotar em rizoma. A demarcação não depende aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de intensidades. No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24).

Adentramos a floresta cheia de árvores, floresta-dicionário, este livro-raiz onde as palavras encontram-se solidificadas, cristalizadas em sentidos que, se não unitários, ainda que múltiplos (sistema radícula), seguem dentro dos limites de uma estrutura fundada numa unidade principal pivotante (Deleuze; Guattari, 1995). Fomos até esse território que logo as crianças, por dever, também teriam de visitar, contudo, fomos resgatar as palavras que se encontravam quase mortas de frio, traçando para elas linhas de fuga, linhas de desterritorialização, pondo-as em agenciamento com as crianças, essas que, ao nosso ver, teriam a potência necessária para salvá-las.

Então, chegado o dia das atividades festivas para celebração do dia das crianças, após encontrar uma diversidade de palavras que acreditávamos serem familiares para elas, reunimos materiais de produção que a escola dispunha (folhas de ofício, giz de cera, lápis de cor e canetas coloridas) e fomos ao encontro com as crianças, sala após sala, turma após turma, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, carregando as palavras dentro de um pote de sorvete reutilizado como se dirigíssemos uma ambulância com pacientes em estado de emergência, socorristas das palavras. Para interagir com as crianças mais uma vez fomos inclinados a pensar enquanto cartógrafos. Foi preciso criatividade, já que não faria sentido nos comunicarmos de forma acadêmica, com uma fala técnica e rebuscada cheia de conceitos teóricos. Para o cartógrafo, segundo Rolnik (2011), não importam tanto as referências teóricas, o que importa é que sempre a teoria seja cartográfica. E assim sendo, o cartógrafo

faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha. Para isso ele absorve matérias de qualquer procedência. Ele não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo (Rolnik, 2011, p. 65).

Era necessário horizontalizar a comunicação para o mais próximo dos modos de expressão das crianças, instigando suas curiosidades e despertando interesses. Então, quando adentrávamos em alguma sala de aula, improvisávamos algo parecido com:

“Nós precisamos da ajuda de vocês! Encontramos um monte de palavras que estavam

congeladas. Somos pessoas grandes, adultos, e não sabemos mais o significado delas. Nós crescemos e esquecemos os significados. Mas não estamos buscando os significados que tem no dicionário, esses foram escritos por adultos também. E nós não somos mais criativos como vocês. Quando ficamos adultos parece que o nosso pensamento fica congelado, por isso viemos aqui pedir para vocês ajudarem a nós e a essas palavras a encontrarem seus significados. Será que vocês conseguiriam descongelar as palavras? Mas diferente do dicionário, dessa vez o significado delas serão desenhados. Vocês acham que podem nos ajudar com isso?"

Pois bem, com as crianças assumindo o cuidado com as palavras congeladas, contaremos agora de que forma funcionou a oficina: consistia em que cada pessoa pequena ilustrasse suas percepções quanto à palavra que retirou de dentro do pote onde as palavras estavam em estado grave de hipotermia esperando serem socorridas pelo calor da imaginação das crianças. Não era exigido o uso necessário deste ou daquele material, de posições ou traços específicos, reforçando, a todo momento e em cada sinal de insegurança artística, que o "desenho feio", "errado", "ruim" ou "esquisito" (como adjetivaram algumas crianças em cima de suas obras de arte) não era menos que qualquer outro desenho, que também contava uma história e que era perfeitamente justo em expressão. Buscamos mostrar uma abertura, um caminho de liberdade no meio da rigidez artística que ainda vemos e que, culturalmente, ainda não fomos capazes de desconstruir. Em meio a tudo, foi tido um especial cuidado para que a oficina não tomasse a forma de obrigação, estávamos comprometidos em levar diversão e entretenimento, nosso princípio ético maior era efetuar o infinitivo *criançar*.

Sobre o congelamento imaginativo como pessoas grandes e a necessidade da ajuda das crianças para reverter a situação em que se encontravam, e sobre a importância de proporcionar às pessoas pequenas uma liberdade de expressão através da arte, nos inspiramos na vivência de um certo aviador ex-adulto, em um conto de um pequeno (grande) príncipe, contada por Saint-Exupéry:

Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, "Histórias vividas", uma impressionante gravura. Ela representava uma jiboia engolindo um animal. [...] Dizia o livro: "As jiboias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão". Refleti muito sobre as aventuras da selva e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. O meu desenho número 1. Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: "por que um chapéu daria medo?". Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas. As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. Fora desencorajado

pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo para crianças, ficar hora explicando... (Saint-Exupéry, 2018 p. 7-8).

Como grupo de acadêmicos(as), tentamos fornecer a maior liberdade possível para que as crianças pudessem se expressar da forma como desejassem: se alguém não se sentisse confortável com a palavra que tirou no papelzinho, poderia trocar; se alguém não estivesse com vontade de desenhar, tudo bem. Ao final da atividade havia uma apresentação, cada criança, se quisesse, mostrava sua obra, contava sobre ela e revelava qual era a palavra que tinha salvado; caso alguém não quisesse apresentar para a turma, duas pessoas do nosso grupo passavam individualmente para dar ouvidos à timidez dessa criança. E, ao final, a turma decidia democraticamente em qual espaço gostaria de expor o cartaz com as obras coladas (nas suas salas ou nos corredores da escola); se a criança autora do desenho não quisesse expor sua obra no mural, ela ficava com o desenho para si.

Ao final do texto, se poderá contemplar um breve recorte das obras das artistas, assim como da oficina em seu processo, preservando, é claro, a identidade de cada criança que participara do projeto. Infelizmente, talvez por tamanha intensidade no instante do encontro, o grupo não lembrou da importância que seria ter registrado em áudio todas as narrativas das crianças a respeito de seus desenhos, a história por trás deles, assim como a explicação do sentido das palavras articulados com suas representações gráficas. Contudo, temos algumas lembranças ainda quentes de algumas narrativas, talvez aquelas que com mais força nos afetaram e permaneceram registradas em nossas memórias. Julgamos que seria rico, apesar de serem poucas, compartilhá-las com a(o)s leitora(o)s. Abaixo traremos algumas dessas narrativas, com o adendo de que usaremos nomes fictícios e iremos omitir os nomes que foram anexados junto aos desenhos pelas próprias crianças, como podemos reparar nas fotografias.

- *“Desenhei um show porque eu quero ser cantora. Aqui é a plateia com cadeiras e aqui é o palco, as luzes, o microfone...”*
 - *“E cadê você?”*
 - *“Eu não apareci ainda.”*
 - *“Ué, por quê? você não vai cantar?”*
 - *“A palavra que desenhei é timidez.”*
- (Mariele, 3º ano)

- *“Desenhei uma bicicleta, aqui um coração e um sol”*
 - *“E que palavra você desenhou Nathaly?”*
 - *“Sonho! Quero ter uma bicicleta”*
 - *“E você não quis desenhar você na sua bicicleta?”*

- “É que eu não sei andar ainda, aí desenhei só a bicicleta.”
(Nathali, 4º ano)

- “Desenhei várias coisas. Desenhei uma árvore, uma casa, um coração, um pulmão, grama, árvore, e umas comidas também.”
- “Quanta coisa nesse desenho. Qual era a palavra, Théo?”
- “A palavra importante!”
(Théo, 4º ano)

- “Aqui é minha casa, aqui é o primeiro piso e aqui o segundo. Aqui embaixo desenhei eu brincando no tapete. Aqui é minha mãe subindo as escadas. Do lado de fora desenhei o céu, a lua, as estrelas.”
- “Bastante coisa nesse desenho, que palavra você desenhou?”
- “Desenhei a noite! Quando chega de noite eu tô em casa e quero brincar com a minha mãe, mas ela não quer brincar comigo.”
(Júlia, 2º ano)

- “Desenhei uma sala de aula.”
- “Só você e a professora nessa sala?”
- “Eu sou a professora!”
- “Ah tá! (risos). E que palavra você desenhou pra gente?”
- “É sonho, o meu sonho é ser professora quando crescer.”
(Ana, 1º ano)

Naquele espaço, não existiam desenhos feios, assim como não existiam desenhos bonitos. Existiam desenhos. Não existiam crianças menos artistas ou crianças mais artistas, mas crianças (como qualquer criança que não perdeu sua infância, artistas). E, como tínhamos imaginado, todo o processo artístico de atribuição de sentido fugiu da formatação dos significados hegemônicos, com o grafite dos lápis, a cera do giz e as fibras dos papéis, as palavras viveram novamente, ganharam novos sentidos, aderiram a novas formas e contornos, foram (des)inventadas, tiveram rachaduras em seus significados cristalizados. Ali, crianças de seis a doze anos, em diversão e experimentação, rearranjando o espaço das salas, mudando as coisas de lugar, revirando as cores e com seus corpos em movimento, conseguiram expressar devires, especialmente os devires-artista correlacionados ao verbo *criançar*, fazer arte, criança arteira, encontrando matéria de expressão para falar por ela própria, coisa que o mais sofisticado dos artistas técnicos busca durante sua carreira inteira ser capaz de produzir.

Considerações finais

Como poderia ser feito um rizoma no espaço escolar, lugar tão conhecido por sua lógica normativa, organizadora e normalizadora? Buscamos, com essa atividade de extensão produzir um território para a criação sem subjetivações esperadas, oportunizando às crianças a darem seus próprios significados às palavras, rompendo com o jeito reto, esperado, formado e já direcionado tal como modelos de educação árvore-raiz, tornando o ambiente fértil para emergência de um rizoma.

Consideramos, portanto, que a partir da forma como nos colocamos perante a experiência de extensão possibilitada pela disciplina de “Escola, Aprendizagem e Contexto Cultural ‘A’”, levando em consideração sua dimensionalidade, suas regras, normas, dias e horários aos quais estávamos submetidos, conseguimos nos colocar tal como se conduziria um cartógrafo. Foi possível ver e fazer essa experimentação pela ótica do rizoma, afinal, no *fazer* rizomático, se efetuam os princípios de conexão e heterogeneidade, o princípio da multiplicidade, e também o princípio da cartografia (Deleuze; Guattari, 1995). É nesta direção que esperamos que este texto se apresente ao leitor como uma possibilidade de um *fazer* rizomático e cartográfico, que buscou trazer as múltiplas paisagens que se transversalizaram em nossa experiência.

Conforme Deleuze e Guattari (1995, p. 11), “um livro não tem sujeito e tampouco objeto, é constituído de diversas matérias que são formadas de datas e velocidades diferentes”. Nosso relato evidentemente não é um livro, porém buscamos oferecer com sua leitura uma experiência que pode ser lida de forma múltipla, assim como pode inspirar outras, levando em consideração as multiplicidades e as especificidades de cada domínio em que o cartógrafo se encontrar (KASTRUP; BENEVIDES, 2020).

Lançamo-nos no campo sem métodos prontos, sem objetivos pré-definidos e modelos prescritivos – características que configuram modelos tradicionais de realizar pesquisas e intervenções, optando pela prática da cartografia, acompanhando os processos imanentes ao campo, sempre singulares e variantes em domínios específicos. As metas surgiram ao caminhar, se impuseram na própria experiência: oportunizar uma multiplicidade de expressões de crianças que são atravessadas pela lógica disciplinar da instituição escolar. Este caminhar percorreu paisagens marcadas pela inserção em uma escola estadual, por tentativas frustradas, por desânimos, por satisfatórias conexões com a instituição, por brincadeiras nos intervalos e pelo mal-estar dentro das salas. Estas paisagens foram se transformando e fornecendo artifícios

para abriremos caminhos para a construção da oficina CriançARTE e, mais do que isso, para a construção de uma proposta que parece ter contribuído para a expressão livre e alegre das crianças da escola.

Referências

- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Guarulhos, SP: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1980.
- APARECIDA, M. & AZEVEDO, C. **Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola**. In: VASQUES, C. e MOSCHEN, S. (Orgs). *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*. Porto Alegre: Evangraf, 2015.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Trad: Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G & GUATTARI, F. **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. V.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- ESCÓSSIA, L. & TEDESCO, S. (2020). **O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad: Raquel Ramalhe. 41. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PASSOS, E. & BENEVIDES, R. **Cartografia como método de pesquisa-intervenção**, 2020. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina. Porto Alegre: Sulina.
- KASTRUP, V. **O Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- ROLNIK, S. (2011) *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre, RS: Sulina; Editora da UFRGS.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Trad: Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

Como citar este artigo (Formato ABNT):

NEVES, Rafael Dorneles; LIMACHI, Elysangela Koglin Ulo; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. CriançARTE: Cartografando processos e (des)construindo sentidos com “pessoas pequenas”. **Id on Line Rev. Psic.**, Outubro/2022, vol.16, n.63, p. 363-381, ISSN: 1981-1179.

Recebido: 22/09/2022; Aceito 19/10/2022; Publicado em: 30/10/2022.