

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**CARLOS PEREIRA DE MELO**

**METAMORFOSES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS**  
**AGENCIAMENTOS COM O PRESCRITO ÀS INVENÇÕES DE CURRÍCULOS**  
**RIZOMÁTICOS**

VITÓRIA

2021

CARLOS PEREIRA DE MELO

**METAMORFOSES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS  
AGENCIAMENTOS COM O PRESCRITO ÀS INVENÇÕES DE CURRÍCULOS  
RIZOMÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Profissional, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

P436m Pereira de Melo, Carlos, 1978-  
Metamorfozes Curriculares na Educação Infantil: dos agenciamentos com o prescrito às invenções de currículos rizomáticos : Metamorfozes Curriculares na Educação Infantil: dos agenciamentos com o prescrito às invenções de currículos rizomáticos / Carlos Pereira de Melo. - 2021.  
187 f. : il.

Orientador: Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Metamorfozes. 2. Conversações. 3. Currículos. 4. Invenções. 5. Educação Infantil. I. Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE Mestrado Profissional em Educação**

**REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DO CANDIDATO AO GRAU DE MESTRE  
PELO PPGMPE/UFES**

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada **“METAMORFOSES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA APROPRIAÇÃO DO PRESCRITO AO CURRÍCULO RIZOMÁTICO”** elaborada por **CARLOS PEREIRA DE MELO**, candidato ao Grau de Mestre em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia 29 de junho de 2021, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

Aprovada

---

---

---

Reprovada

---

---

---

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------------------	-------------------------------------

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 30/06/2021 às 11:49

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/217982?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 01/07/2021 às 10:50

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/218900?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
JANETE MAGALHAES CARVALHO - SIAPE 99991942  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE  
Em 13/07/2021 às 17:34

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/227474?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
SOLER GONZALEZ - SIAPE 2086070  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 20/07/2021 às 18:25

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/232386?tipoArquivo=O>

## EU PRECISO FALAR DE NÓS

Você existe em mim e me conecta a tudo que existe. Nós nos fazemos pelos caminhos saltando, cantando, brincando, rindo e, às vezes, choramos. O gozo da nossa vida é o nosso segredo comum, que é o de saber que, no exercício de inventar, desbravamos o mundo para desfazer mistérios e fazer tudo ser interessante.

Somos parceiros da nossa existência e a direção do meu olhar é a indicação do seu dedo. Numa audição atenta, sou contagiado por todos os seus sons. Esses sons de criança arteira são como cócegas de vitalidade que, brincando, massageiam minha vida. Vida minha, vida sua, vida eu, vida você, nossa vida, vida nossa.

Somos um, a composição da outra. Somos a outra, a composição de um. Nunca pensamos um no outro, pois não existimos eu e você ou você e eu. Nós somos um, o outro do outro. Eu e você, você e eu, um composto de um corpo só. Somos eu e você uma conexão sem fim.

Diuturnamente brincamos com as letras, compomos, com as folhas brancas, as nossas escritas intensas e extensas para compusesse um universo numa conexão apegada para fluir, fluindo juntos.

Contamo-nos deles sorrir, porque tudo é quem nos prender em nos calar, projetando-nos incrível como rimos dessas paralisar e vamos rindo de fissuras e escapamos para nessas histórias, falamos de outro que, nas histórias que nos são contadas, falta aquela verdade. Aquela verdade que não está em verdades nenhuma, sem as quais seguimos livres. Que livres, as flores florescem, os pássaros voam, as borboletas bailam; nós criamos. Livres, experimentamos a luz do sol, ouvimos as vozes dos pássaros, encantamo-nos com os bailados das borboletas. E é por isso que a cor branca dos muros nos faz doer os olhos e inquieta nossas mãos para o exercício da criatividade.



Quando nos despimos das vestes diurnas e nos aconchegamos na rotina da noite, para nela outros movimentos fazemos, você, aconchegada em minha alma, acorda à noite e brinca com meus sonhos. Vira-os de perna pro ar, coloca-os uns sobre os outros e bate palma sozinha, sorrindo para o meu sono. Você, minha outra de mim, precisa saber que, nesse meu morrer de cada dia, que seja eu criança para ser levada no colo para dentro da minha alma. Que nessa morada, eu seja despida do meu ser cansado. Que eu seja deitada em uma cama. Que me conte histórias suas. Se eu acordar, que me faça adormecer. Quero sonhos de criança para brincar e bater palmas até que eu nasça qualquer dia sem perdê-la de vista.

Carlos Pereira de Melo

Prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo

Eu quero dizer  
Agora o oposto do que eu disse antes  
Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo

Sobre o que é o amor  
Sobre o que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela  
Amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio  
Amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor  
Lhe tenho horror  
Lhe faço amor  
Eu sou um ator

É chato chegar  
A um objetivo num instante  
Eu quero viver  
Nessa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo

Sobre o que é o amor  
Sobre o que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela  
Amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio  
Amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor  
Lhe tenho horror  
Lhe faço amor  
Eu sou um ator

Eu vou desdizer  
Aquilo tudo que eu lhe disse antes  
Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo

(Raul Seixas Metamorfose ambulante, 1998)



Crianças são como borboletas ao vento... Algumas voam rápido... algumas voam pausadamente... mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial.

Inês Clímaco

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela minha existência, e aos meus irmãos, que compuseram momentos históricos nas minhas ricas experiências de vida e me potencializaram para compor este momento importante.

Aos meus amigos de infância que fizeram parte de importantes momentos nas brincadeiras de futebol, na igreja e na escola.

Aos/Às professores/as da Educação Básica que contribuíram no meu processo de aprendizagem inicial e aos colegas que fizeram parte desta construção desde as nossas produções coletivas nos *espaçostempos* de aprender com as experiências da vida.

Aos professores dos cursos superiores – Filosofia, Pedagogia, Letras – e aos colegas que compuseram momentos importantes de nossa vida na construção dos nossos estudos acadêmicos.

Aos professores da especialização e suas contribuições para que eu compusesse minha vida pessoal de um jeito mais interessante e propiciasse momentos enriquecedores nas minhas ações como professor da Educação Infantil, professor do ensino fundamental e médio, professor em Assessoramento Pedagógico e professor em função de Gestão Escolar.

Aos colegas de profissão que estiveram na composição da minha vida de professor e, com eles, os alunos e suas famílias, por diversas escolas por onde passei, fomos construindo histórias importantes.

À Aline Vieira, grande parceira, uma dessas pessoas que a vida pôs no meu caminho, me incentivou ao retorno aos estudos depois de oito anos sem me aproximar de leituras acadêmicas e acompanhou minhas angústias nas tentativas de escritas no início do mestrado, sempre perdido, sem saber por onde começar.

À professora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, minha orientadora neste movimento de escrita, que nunca me deu um caminho pronto quando me sentia perdido, mas sempre me fazia acreditar que me encontraria. Um ser humano de quem não tenho palavras para expressar tamanha grandeza. Uma pessoa que se movimenta em matilha e, como pessoa de bando, possibilitou-me encontros com a professora Sandra Kretli da Silva e com a professora Janete Magalhães de Carvalho, pessoas fantásticas que contribuíram muito para o meu crescimento em momentos de estudos.

À Unidade de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Serra, que, por meio do seu coletivo, acolheu a pesquisa e nos permitiu entrar em relação com as composições inventivas das pessoas que fazem educação nesse território.

Ao grupo de pesquisa “Com-versações com a filosofia da diferença em currículos e formação de professores”, que alimenta e fortalece a nossa capacidade de pensar educação por meio das leituras, produções coletivas e muitas alegrias.

Aos colegas Eliana, Jaconias, Lívia, Izaque e Hociene. Amigos que me acolheram e me deram muita força, quando achava que não a tinha. Em especial, a Hociene, da mesma turma, do mesmo grupo de pesquisa, que considero uma irmã que a vida me possibilitou no mestrado. Juntos, aprendemos muito.

## RESUMO

Esta dissertação é um convite para conversar sobre os encontros estabelecidos durante as viagens no território da Educação Infantil. Sem inaugurar dualismos entre currículo prescrito e currículos agenciados no cotidiano escolar da Educação Infantil, buscou-se evidenciar as conexões inventadas, as linhas de resistências criadas num plano de composição para constituir os movimentos rizomáticos e as desterritorializações no/do território de um centro de Educação Infantil do município da Serra-ES. Diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento que busca controlar as ações dos/as professores/as e crianças, o objetivo, nesse território, foi analisar os modos como professores e crianças inventam conhecimentos, agenciando outras formas de inventar experiências curriculares no respeito à diferença, à multiplicidade e às diversas experimentações educativas com vistas às invenções de currículos nas/pelas redes de conversações cotidianas da Educação Infantil. Como aporte teórico-metodológico, recorreu-se às linhas de pensamento tecidas na interseção da pesquisa com formação, infância e currículo no cotidiano escolar, por meio das redes de conversação de Carvalho (2009), da Filosofia da Diferença e cartografia com base em Deleuze, Guattari, Parnet e Kastrup e tantos outros autores, para pensar a vida e a produção de conhecimento nessa etapa da Educação Básica. A cartografia é usada como caminho metodológico para perscrutar os movimentos metamorfoseantes que se configuram pelo meio do território da Educação Infantil, para romper com o fixado, movidos pelas linhas de vida que se compõem e se decompõem, contribuindo para o surgimento das múltiplas possibilidades de um currículo que se move, uma vez que a vida progride no ambiente escolar. Para isso, mergulhou-se no território infantil com o diário de campo e a máquina fotográfica, com o desejo de registrar as forças intensivas das crianças e dos/as professores/as que não aceitam uma realidade que não seja a criada por eles/as. Crianças e professores/as inventam mundos e fazem desaparecer o mundo que se apresenta como real, transformando-o em outros, des-realizando o mundo curricular que está dado no currículo prescrito.

**Palavras-chave:** Metamorfoses. Conversações. Currículos. Invenções. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This dissertation is an invitation to talk about the meetings established during trips in the territory of Early Childhood Education. Without inaugurating dualisms between the prescribed curriculum and curricula managed in the daily school of Early Childhood Education, we sought to highlight the invented connections, the lines of resistance created in a composition plan to constitute rhizomatic movements and deterritorializations in / from the territory of an Education Center Of the Municipality of Serra-ES. In view of the National Common Curricular Base (BNCC) as a document that seeks to control the actions of teachers and children, the objective, in this territory, was to analyze the ways in which teachers and children invent knowledge, managing other ways of inventing curricular experiences. with respect to difference, multiplicity and diverse educational experiments with a view to inventing curricula in \ the networks of daily conversations in Early Childhood Education. As a theoretical-methodological approach, the lines of thought woven at the intersection of research with education, childhood and curriculum in school daily life were used, based on the conversation networks of Carvalho (2009), the philosophy of difference and cartography based on Deleuze , Guattari, Parnet and Kastrup and many other authors to think about life and the production of knowledge in this stage of Basic Education. Cartography is used as a methodological way to look at the metamorphosing movements that take place in the middle of the Early Childhood territory, to break with the fixed, moved by the life lines that are composed and decomposed, contributing to the emergence of the multiple possibilities of a curriculum that moves as life progresses in the school environment. For this, he immersed himself in the children's territory with the field diary and the camera with the desire to register the intensive forces of children and teachers who do not accept a reality that is not the one created by them. Children and teachers invent worlds and make the world that appears as real disappear, transforming it into others, de-realizing the curricular world that is given in the prescribed curriculum.

**Keywords:** Metamorphoses. Conversations. Curriculum. Inventions. Child education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas realizadas entre 2017 e 2018.....	35
Quadro 2 – Pesquisas realizadas entre 2012 e 2017.....	37
Quadro 3 – Pesquisas realizadas entre 2016 e 2019.....	41
Quadro 4 – Objetivos da BNCC versões 2 e 3.....	57
Quadro 5 – Exemplo de objetivos e aprendizagens.....	60
Quadro 6 – Objetivos e aprendizagens.....	84
Quadro 7 – Organização dos movimentos de formação.....	137

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caminhos.....	19
Figura 2 – Metamorfoses das pesquisas com as infâncias.....	45
Figura 3 – BNCC Educação Infantil – Direitos Básicos de Aprendizagem .....	59
Figura 4 – Linhas curriculares .....	62
Figura 5 – Documentos normativos para a Educação Infantil.....	63
Figura 6 – Linhas que se constituem como movimento potente .....	67
Figura 7 – Currículo acontecendo .....	74
Figura 8 – Vidros curriculares .....	76
Figura 9 – Encontro de corpos.....	78
Figura 10 – A metamorfose, 2008 .....	80
Figura 11 – Descrição de código alfanumérico .....	84
Figura 12 – Desemaranhando linhas... ..	96
Figura 13 – Fabulações.....	100
Figura 14 – Como um andarilho.....	104
Figura 15 – Cantando com chocalho .....	106
Figura 16 – Encontros pelo caminho.....	112
Figura 17 – Cabeça dura: uma invenção das crianças no parquinho.....	116
Figura 18 – A arte de cozinheiros.....	117
Figura 19 – A invenção de um “negócio” para pôr na cabeça .....	118
Figura 20 – Uma boneca leitora .....	119
Figura 21 – Brincando de matemática.....	122
Figura 22 – Momentos de leitura.....	123
Figura 23 – Desenhos, escritas e fabulações .....	124
Figura 24 – Movimento a escrita.....	125

Figura 25 – Uma escrita pensada com a Turma da Mônica .....	127
Figura 26 – Escrita-pensamento .....	128
Figura 27 – Encontros <i>online</i> .....	135
Figura 28 – Uma vida de gavetas .....	139
Figura 29 – O elefante e o vendedor de porcelanas.....	143
Figura 30 – Desafios da vida: pai e filho.....	146
Figura 31 – Mentis imundas e belas .....	167

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UGR	Universidade de Granada
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIFEST	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPM-SP Universidade Presbiteriana Mackenzi – São Paulo

UTP Universidade Tuiuti do Paraná

USP Universidade de São Paulo

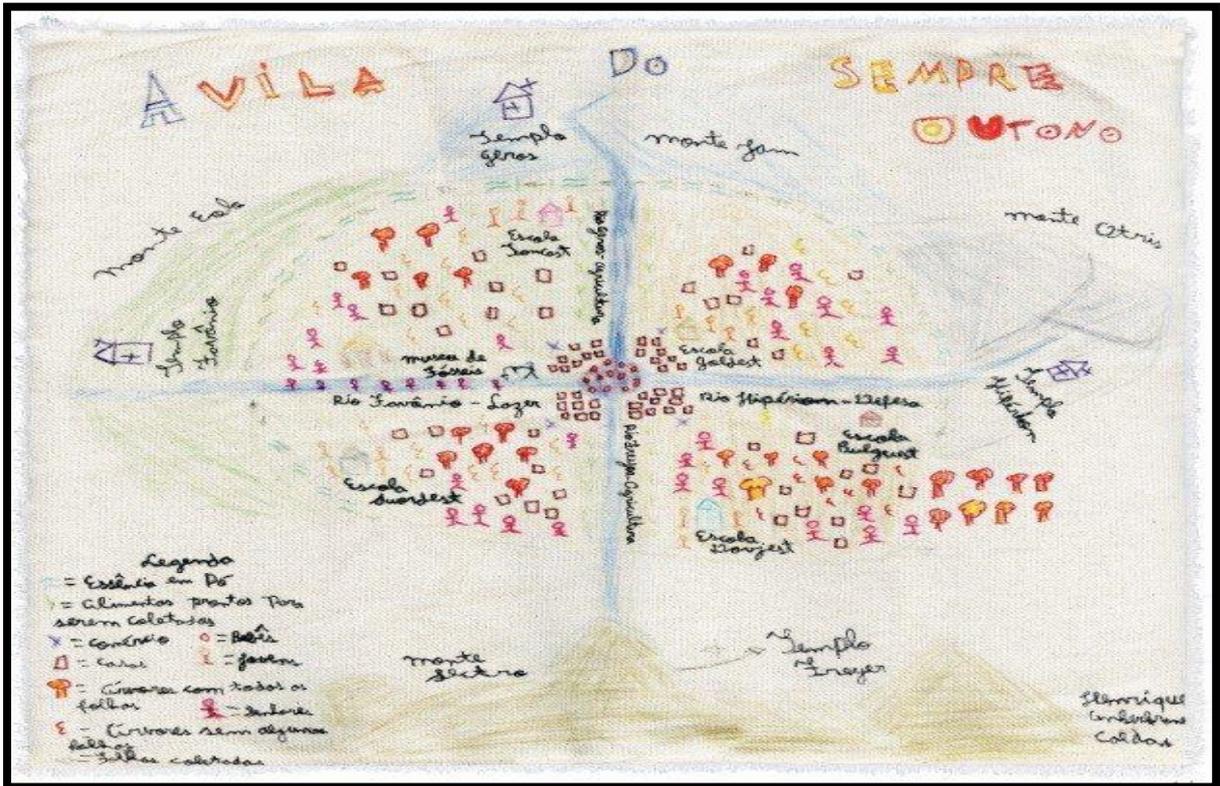
## SUMÁRIO

<b>1 COMEÇANDO PELO MEIO</b> .....	19
<b>2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENCONTRO COM PESQUISAS INVENTIVAS</b> .....	31
2.1 INICIANDO A CONVERSA.....	35
2.2 CONTINUANDO A CONVERSA... MAIS ENCONTROS.....	37
2.3 E VAMOS COM MAIS CONVERSAS... OS ENCONTROS CONTINUAM.....	41
2.4 PERDER-SE TAMBÉM É CAMINHO: INTER-RELAÇÕES COM O MAPEADO .....	44
<b>3 CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OUTROS TERRITÓRIOS POSSÍVEIS</b> .....	48
3.1 NOSSO ENCONTRO COM A BNCC .....	49
3.2 CURRÍCULOS: UM EMARANHADO DE LINHAS QUE SE ATRAVESSAM .....	62
3.3 ENCONTRO COM OS AGENCIAMENTOS COLETIVOS DE ENUNCIÇÃO.....	70
<b>4 MOVIMENTOS CURRICULARES QUE SE METAMORFOSEIAM NOS TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	80
4.1 O CURRÍCULO ARBORESCENTE E SEUS LIMITES TRANSPASSÁVEIS .....	83
4.2 CRIANÇA E PROFESSORA... UMA DUPLA CAPTURA .....	90
4.3 MOVIMENTOS QUE NÃO ACABAM AQUI.....	93
<b>5 FAZERES COTIDIANOS COM AS CRIANÇAS: TRANSBORDANDO CURRÍCULOS</b> .....	96
5.1 MAIS UMA VEZ, CHEGANDO PELO MEIO... .....	98
5.2 PROTAGONISTAS CURRICULARES PELOS MOVIMENTOS DE NEGOCIAÇÕES PROFESSORA E CRIANÇAS .....	103
5.3 DA SALA AO PARQUINHO, AS CRIANÇAS INVENTAM OUTROS CURRÍCULOS .....	111
<b>6 METAMORFOSES CURRICULARES: PROCESSOS DE FORMAÇÃO INVENTIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	131

6.1 DOS ENCONTROS FORMATIVOS .....	134
<b>7 SAINDO PELO MEIO</b> .....	167
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	171
<b>ANEXO</b> .....	178

## 1 COMEÇANDO PELO MEIO

Figura 1 – Caminhos...



Fonte: Novaescola, [s.d.].

“Por onde começar, entretanto? Pelo meio, claro, por onde mais? Quer dizer, por qualquer lugar, inclusive pelo começo” (TADEU, 2002, p. 48). Começar pelo meio não é escolher o caminho do meio, mas é surgir entre, no meio das intensidades, bem no lugar onde as identidades se desintegram, onde a potência faz a moral se desfazer. É como diz Freitas (2016): um meio que não se torna um modelo, um meio que não é melhor nem pior, apenas algo fora das extremidades.

Nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio. Sempre no meio. É aqui a morada da diferença. É esta, afinal, a moral: sair da história para entrar na vida. A eternidade spinoziana. A beatitude suprema. Tomar o caminho de uma linha de fuga que é sempre o estopim da criação (TADEU, 2002, p. 52).

Começar pelo meio é chegar como um nômade e habitar um plano de imanência em que as forças se somam, se cruzam, se territorializam e se desterritorializam. É desejar encontros para vivenciar a experiência de maneira absolutamente singular. Chegar pelo meio

e tudo fazer no meio, no entre. Não se trata de afirmar resultados nem fazer acontecer um pouso forçado ou planejado, mas acolher e ser acolhido com leveza, para levar adiante uma espécie de captura de afetos que multiplica as possibilidades de vida como um agenciamento.

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 sob o 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 (TADEU, 2002, p. 56).

Por isso, estando no meio, como um nômade que povoa o deserto, mas que também é um deserto povoado de muitas tribos, chegamos para contar os nossos encontros com a Educação Infantil e pedimos licença à escrita coletiva para falar em primeira pessoa do singular, ao menos para compartilhar os movimentos realizados antes da pesquisa, que fizeram com que eu aqui estivesse na experiência de pesquisador, mesmo sabendo que, ao escrever no singular, não estou nesse movimento sozinho. No exercício da escrita, a primeira pessoa do plural será evidenciadora da nossa viagem para dizer que não habitamos o território sozinhos e, ao nos deslocarmos para o movimento da escrita, deslocamo-nos povoados.

Para conversarmos sobre como fui sendo desintegrado identitariamente nos *espaçotempos*<sup>1</sup> vividos e partilhados antes do mestrado, trago ao presente o meu primeiro encontro com as crianças da Educação Infantil, que ocorreu em 2002, numa unidade de Educação Básica da iniciativa privada no município da Serra-ES. Vindo da rede estadual de ensino, depois de três anos como professor, e afetado pelas linhas segmentares duras dos currículos do ensino médio, vi-me arrolado num processo em que tudo era novo. Nem sempre tinha êxito nas escolhas das atividades que fazia para as crianças naquele tempo.

Diante de uma realidade movediça em constante devir, fui sendo desestratificado num processo de relação molecular que rompeu em mim as linhas duras de um professor enrijecido. As crianças tinham seus desejos e isso se tornava um desafio para mim, pois, todas as vezes que trazia, nas atividades propostas, as marcas das linhas duras como linhas de controle, normatização e enquadramento, buscando manter a ordem e evitar o que era considerado inadequado e não determinado naquele contexto, eu encontrava dificuldades, mas

---

<sup>1</sup> Alves e Oliveira (2004) juntam os termos espaço e tempo para mostrar a importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar. Nesse sentido, o termo é usado nesta pesquisa para pensar agenciamentos nos cotidianos da Educação Infantil como algo que acontece conjuntamente e não se separa.

precisava reinventar o currículo. Nesse movimento, procurei entender que as crianças aprendem por meio das experiências, das brincadeiras e das construções estabelecidas nas relações do dia a dia, mas essas relações nunca eram negociadas. Eu sempre achava que eu podia ter domínio sobre o corpo do outro e determinar o que as crianças deveriam fazer.

Nesse movimento de idas e vindas, encontros e desencontros, sabores e dissabores, silêncios e conversas – também com meus pensamentos –, resolvi, em 2003, fazer o concurso público da prefeitura de Vila Velha para atuar como professor da Educação Infantil. Em 2005, quando assumi meu posto de trabalho, ocorreu o meu segundo encontro com a Educação Infantil. Ainda estava marcado por uma ideia de currículo que me implicava num tipo de ensino para dominar os corpos (FOUCAULT, 1987), num movimento de ensino em que as diversas singularidades não eram consideradas. O controle era um meio pelo qual me esforçava para impor às crianças e torná-las submissas, docilizadas, impondo-lhes atividades diferentes, mas sempre repetitivas e de forma gradual. Procurava dirigir os comportamentos delas no processo de *ensinoaprendizagem* e isso, em alguns momentos, produzia nelas afetos tristes. O meu tempo de convivência com elas foi causando um plano de sintonia entre professor e criança que, aos poucos, fomos inventando um campo de criação, uma zona de vizinhança, em que transmitir informação numa relação dicotomizada entre professor e aluno deixou de existir e, conforme diz Kastrup (2001), a fronteira entre nós se foi desfazendo para surgirmos numa habitação compartilhada de uma zona de neblina, a zona molecular. Nesse campo indiscernível, a fronteira entre mim e as crianças desfez-se. Deixei de ser o centro das atenções e fui desestratificado molecularmente. Nesse movimento, estabeleci relação com a Educação Infantil até meados de 2010, quando me despedi desse encontro por meio de pedido de exoneração do cargo, para assumir a função de professor em Assessoramento Pedagógico na Serra.

Ao mesmo tempo que estava em Assessoramento Pedagógico na Serra, desde 2010, segui na função de professor de séries iniciais na prefeitura municipal de Cariacica, cargo assumido por meio de concurso público realizado em 2006. Até 2014, movimentei-me nessas duas redes de ensino, quando, em 2015, assumi a direção da escola em que atuei como professor no município de Cariacica. Nesse cargo, por se tratar de uma função eletiva para um mandato de três anos, permaneci até o fim de 2017. Em 2018, retornei para a sala de aula em Cariacica, atuando como professor na Educação Infantil. Nesse momento estabeleci o meu terceiro encontro com essa etapa da Educação Básica.

Embora estivesse na Educação Infantil, atuando pela prefeitura de Cariacica, é na Prefeitura Municipal da Serra que vejo intensificar os processos de formação continuada para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2019. Nesse momento, deparei com as discussões da BNCC implicando o processo de formação de professores nos cotidianos escolares, o que justifica a escolha de uma unidade de ensino nesse município para a realização da pesquisa.

A BNCC, documento aprovado em 2017, ao definir quais conhecimentos e habilidades são fundamentais para aprender em cada etapa da Educação Básica, determina que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Para isso, a organização curricular para essa etapa foi estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, BNCC, 2017).

Para Gonçalves (2019, p. 18), “[...] de maneira hierárquica, classificatória, prescritiva e regulatória, a BNCC enquadra as crianças, as professoras e os currículos em mecanismos de contenção e regulação [...]”, ao se apresentar como orientadora da prática pedagógica da Educação Infantil, ofertando intencionalidades político-educativas, as quais podem funcionar

[...] como uma prática discursiva que envolve um jogo de prescrições que determina escolhas e, também, exclusões. Esse jogo de definição de ‘verdades’, normalização, controle – consolidado a partir de uma tecnologia do corpo social – implica uma nova leitura da biopolítica, tomando como fio condutor a noção de ‘governo’, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos (CARVALHO; SILVA; DELBONI; 2017, p. 491).

Mediante a sinalização do governo federal, com prazo para iniciar a BNCC nas redes municipais, estaduais e particulares de Educação Básica desde 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Serra trouxe o assunto para as reuniões de formação continuada, ao longo de 2018, apontando serem essas iniciativas momentos preparatórios para a inserção do documento nas escolas para 2019.

Nesse movimento, passamos a pensar, com base em Oliveira (2013), sobre as atividades cotidianas no território da Educação Infantil. A autora ajuda-nos a pensar que as

atividades cotidianas nos proporcionam a criação de currículos constituídos de elementos dos textos das políticas curriculares oficiais com as possibilidades e desejos que temos. Essas possibilidades relacionam-se com aquilo que sabemos, acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas no momento em que entramos em relação com a turma, com os saberes das crianças e das circunstâncias de cada dia de trabalho realizado.

É nesse sentido que entendemos a impossibilidade de se avaliar as práticas curriculares através de mecanismos que essencializam os fazeres, colocando-os em lados opostos, sem considerar as ‘misturas’ que fazemos entre normas, circunstâncias e características que vivemos, dos grupos e locais em que estamos inseridos. Por isso, dizemos que ‘o preto e o branco’ não são as cores que nos permitem captar a complexidade e a riqueza desses processos. Em nossos cotidianos, criamos misturas de cores as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece, com as nossas próprias, nossos desejos. Além disso, há misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles saberes formalmente definidos como ‘conteúdo curricular’, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes, com novas tonalidades (OLIVEIRA, 2013, p. 383).

Cada modo de *ensinaraprender* relaciona-se com os conteúdos a serem trabalhados com as experiências particulares entendidas ante o conjunto de circunstâncias que torna possível o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar nas perspectivas pelas quais os currículos se constituem possibilita-nos o diálogo com os educadores que, estando nas escolas, produzem saberes e cotidianamente criam currículos na sua relação com as crianças (OLIVEIRA, 2003).

Assim, pensamos ser imprescindível problematizar a BNCC “[...] não a partir da perspectiva da prescrição, mas a partir do que é de fato realizado nas salas de aula” (FERRAÇO, 2005, p. 33). Buscamos pensar o currículo atrelado à constituição de tudo que é vivido, sentido e inventado no território escolar, ao considerarmos que os documentos escritos são desterritorializados nos movimentos de redes de conversações que estabelecemos por meio dos nossos agenciamentos coletivos de enunciação. Nesse sentido, uma proposta curricular desintegra-se à medida que as nossas ações e reflexões sobre ela se vão dando, assim que “[...] agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções e potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado” (CARVALHO, 2009, p. 196). O currículo, entendido como redes de conversações e ações complexas, captura a lógica das operações multiformes e singulares pela problematização e proposição de novas

experimentações que acenem para a heterologicidade, o hibridismo, a cooperação nas práticas discursivas e nos discursos práticos engendrados, tática e estrategicamente, nos *espaçostempos* e lugares que habitam e atravessam o cotidiano escolar (CARVALHO, 2009).

Nesse sentido, o nosso desejo é pensar a aprendizagem inventiva com base em Kastrup (2001), como forma de resistência ao que está dado mediante a BNCC, e afirmar a vida como criação da diferença. Defendemos a aprendizagem inventiva como potência de afirmação da vida e da diferença na infância, acreditando na força que está em seu percurso metamorfoseante, em processos de devir, sempre inacabado. Por isso, colocamo-nos diante de algumas problematizações para começarmos nossas conversas nos encontros que estabelecemos durante as nossas viagens pelo território da Educação Infantil.

Os nossos encontros estão relacionados aos movimentos que construímos na perspectiva da aprendizagem inventiva e, mediante movimento cartográfico, a pesquisa foi se constituindo por “linhas incertas e moduláveis” (DALMASO, 2014, p. 6). Abrimo-nos ao campo de liberdade para transitar e traçar percursos, permitindo-nos algumas questões sem a preocupação de resolvê-las, mas com a possibilidade de instaurar movimentos do pensamento.

Assim, tecemos nossos movimentos de pesquisa ante a problematização: Como se tecem as invenções, os territórios e as linhas de fuga que os/as professores/as dessa etapa da Educação Básica produzem nos agenciamentos com a BNCC? Ante esse questionamento, nosso campo problemático foi ampliando-se na composição de outras indagações: Como as pesquisas dão visibilidade à discussão política curricular da BNCC na Educação Infantil, especialmente, nas relações de controle e com os movimentos inventivos de professores/as e crianças em suas experiências cotidianas curriculares? Quais são os agenciamentos da Secretaria Municipal de Educação de Serra para a entrada e norteamento do trabalho docente na Educação Infantil com a BNCC? Como os/as professores/as e as crianças produzem inventividades ante as linhas duras da BNCC, no intuito de fomentar o aprender nas/com as diferenças do processo educativo? A BNCC, na sua rigidez sistemática, pode capturar as crianças e bloquear as aprendizagens na perspectiva da inventividade do devir-criança? Como os/as professores/as e as crianças produzem inventividades ante as linhas duras da BNCC, a fim de fomentar o aprender nas/com as diferenças do processo educativo? Como as múltiplas experiências de vida das crianças nos seus vários espaços de inventar conhecimento são captadas pelos agenciamentos pedagógicos na perspectiva do enfrentamento a uma proposta curricular que busca controle? Como se dão as múltiplas experiências vividas pelas crianças nos seus vários *espaçostempos* de aprender na perspectiva de currículos inventivos? Como

problematizar os documentos prescritos no cotidiano escolar, nos movimentos de formação, para possibilitar movimentos de aprendizagens inventivas? Como inventar novas possibilidades de ser e de estar em um mundo de complexidades infinitas que nos afeta o tempo todo? Como habitar os campos de experiências e se permitir abrir-se aos afetos e afecções, ao devir, estando em zonas de vizinhança para encontrar com as potências criadas pelas crianças?

Este estudo justifica-se, para o campo de estudos dos currículos, pela necessidade de constituirmos pesquisas que deem visibilidade às tensões que as enunciações da BNCC trazem aos profissionais da Educação Básica mediante um imperativo por um “[...] conjunto de padrões de conhecimentos que tal dispositivo de poder busca controlar e regular a vida, no sentido de estabelecer competências e habilidades individuais” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 481).

Assim, como objetivo geral deste trabalho, buscamos, em meio às linhas de segmentaridade duras que compõem as nossas relações, acompanhar os modos como professores/as e crianças inventam conhecimentos, agenciando outras formas de experimentações curriculares, em uma aposta à diferença, à multiplicidade e à singularidade.

Como objetivos específicos, apresentamos: compreender, por meio da materialidade documental, como se constituem os agenciamentos para as orientações e produções de práticas pedagógicas da Educação Infantil, sinalizado pela política da BNCC e pela Secretaria Municipal de Educação de Serra; cartografar as invenções cotidianas das crianças e professores/as nos movimentos das práticas curriculares da Educação Infantil; acompanhar os sentidos que os docentes de um centro de Educação Infantil do município da Serra-ES atribuem aos agenciamentos da BNCC para pensar a tessitura dos currículos inventados, na relação com sua prática profissional; e, por fim, ofertar, como produto de pesquisa, uma iniciativa de formação continuada com um CMEI da Serra, por meio de redes de conversações para fomentar a discussão sobre os embates, tensões, resistências e linhas de fuga que os/as professores/as produzem com a BNCC.

No processo de fazermos pesquisa com a cartografia, não estabelecemos regras nem caminhos lineares definidos de forma a priori. Tratamos de inventar caminhos à medida que estabelecemos relações com o próprio território escolar. Nesse sentido, afirmamos que “[...] a cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa” (COSTA, 2014, p. 71). Assumindo uma postura singular, não acessamos o território escolar para coletar dados nem fazer julgamentos,

mas para produzir dados, ao entrarmos em relação ao *espaçotempo* escolar e pormos em questão as forças que exigem julgamento. Ocupamos planos moventes, campos que estão em movimento à medida que fomos nos movimentando na pesquisa. Chegamos pelo meio e nos espaços não cultivados das importâncias culturais e sociais e colocamos nosso corpo para afirmar uma composição e assim nos perguntarmos sobre o que brota nos espaços mais improváveis, pelos montículos de vida que se fazem nos cantos, naquilo que o próprio espaço costuma refugar ou avaliar como não importante. Trata-se de um encontro “[...] ziguezagueante [...] que se passa entre dois, transitando pela multiplicidade de coisas e signos que povoam o momento singular do encontrar-se” (COSTA, 2014, p. 72).

Como cartógrafos, fomos delineando os movimentos que compõem esta pesquisa em quatro momentos:

No primeiro, perscrutamos, em um traçado inicial, o território das pesquisas acadêmicas realizadas nos territórios escolares, estabelecendo um de nossos primeiros encontros com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no intuito de cartografar, na produção teórica brasileira, a temática Educação Infantil e buscar estudos que convergem para a defesa de uma concepção de infância que problematiza as práticas curriculares com crianças nos *espaçotempos* das escolas, nas tentativas de controle e processos de invenção com os currículos prescritos.

No segundo, transformados pelos movimentos que os encontros com as pesquisas nos proporcionaram, seguimos para nossas produções sobre os currículos na Educação Infantil nos cotidianos escolares da rede municipal da Serra.

No terceiro, partimos para compor a nossa escrita por meio de conversas travadas no cotidiano escolar, nos encontros que construímos nas relações macro/micropolíticas em movimentos, para cartografar as invenções, territórios e fugas tecidos nas relações com a BNCC.

No último e quarto, cartografamos as invenções cotidianas das crianças e professores/as nos movimentos das práticas curriculares da Educação Infantil, com base nos dados das redes de conversações com as crianças, capturados no movimento de pesquisa no cotidiano escolar. E, finalmente, ofertamos, como produto de pesquisa, uma iniciativa de formação continuada com o CMEI por redes de conversações, para fomentar a discussão de embates, tensões, resistências e linhas de fuga que os/as professores/as produzem com o sinalizado na Base Nacional Curricular Comum.

Diante desses movimentos nos cotidianos de um CMEI no município da Serra, mantemos atenção especial às redes de conversações realizadas com as crianças do grupo IV<sup>2</sup> e os respectivos professores no turno matutino.

A oferta do produto como última parte da pesquisa, em virtude da covid-19, que nos tirou das escolas desde março de 2020, impedindo os nossos encontros presenciais, foi realizada por meio de plataformas *online*, o que possibilitou a participação dos/as professores/as do matutino, turno em que a pesquisa foi realizada, mas se estendeu aos/às professores/as do vespertino dessa mesma unidade de ensino e de outro CMEI localizado no mesmo bairro em que se realizou a pesquisa. Os nossos encontros formativos, mesmo em tempo de pandemia, não se pretenderam como finalidade, mas como afirmação da coletividade, cujo processo se constituiu de redes de conversações, redes afetivas de encontros que implicaram os movimentos em formação de linhas de possibilidades diversas. O nosso campo constituiu-se em mapas de intensidades em que a cartografia, na perspectiva da invenção, foi sendo reconfigurada, evidenciando outros possíveis diante do tempo pandêmico.

Para compormos o aporte teórico-metodológico como linhas de pensamento que são tecidas na interseção da pesquisa com formação, infâncias e currículos no cotidiano escolar, apostamos na Filosofia da Diferença e apresentamos Deleuze, Guattari, Parnet, Kastrup, Carvalho, entre outros, além de trazer para essa composição as reverberações produzidas nos encontros com os pesquisadores do grupo de pesquisa “Com-versações com a filosofia da diferença em currículos e formação de professores”, coordenado pela professora Janete Magalhães Carvalho.

Acompanhados de muitas vozes, estabelecemos nossos encontros para conversarmos sobre os currículos por meio dos diálogos com a diretora do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), com as professoras, com as crianças e com a gerente da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Serra, trazendo as relações estabelecidas entre as orientações curriculares do município com a BNCC e os processos de formação no contexto dos cotidianos com os sujeitos da etapa de ensino envolvidos na pesquisa.

Procuramos cartografar os movimentos inventivos que se configuram pelo meio para romper com o fixado, movidos pelas linhas de vida que se compõem e se decompõem, contribuindo para o surgimento das múltiplas possibilidades dos currículos que se movem, pois a vida insiste em perseverar no ambiente escolar.

---

<sup>2</sup> Inferência feita ao grupo de crianças de 4 anos na Educação Infantil do município da Serra, Espírito Santo.

Assim, como um andarilho pelo território da Educação Infantil, situamos no meio, no complexo jogo das linhas sem nenhum tipo de protocolo normalizado (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012) e fomos acompanhando os *espaçostempos* do cotidiano escolar e os momentos de aulas, planejamentos e formação em serviço. Entendemos esses espaços formativos tecidos por redes de conversações na quais, para Carvalho (2009), professores/as e crianças produzem experiências educativas e, com isso, se formam pela arte da conversa, na abertura ao acolhimento do encontro que consiste em sustentar as diferenças, com as quais a tessitura das subjetividades, da sociabilidade na\pela produção com conhecimentos.

A pesquisa em campo envolveu todos os espaços frequentados pelas crianças do grupo IV, incluindo parquinho, pátio, sala de música e sala de aula. Nesses espaços explorados pelas crianças e professores, fizemos registros fotográficos, de áudio e de vídeos de atividades pedagógicas, em meio às redes de conversações. A nossa presença na unidade de ensino ocorreu duas vezes por semana, num período de cinco meses, desde julho de 2019, antes, porém, em virtude de sabermos que o território da Educação Infantil é um espaço habitado por muitos, que, além de organizá-lo, desejam controlá-lo, apreendendo sob seu olhar o tempo e as ações que cada um experiencia no espaço em que circula, e querem saber sobre os habitantes novos que chegam, tivemos que pedir licença para entrar em composição. Começamos por estabelecer uma conversa com a diretora e, ante sua autorização, fomos apresentados ao coletivo de professores para falar das nossas intencionalidades, dos nossos desejos.

Depois de conversarmos com os/as professores/as, fomos direcionados para uma conversa com as crianças, fazendo visitas às salas para nossas apresentações e recebendo delas a nossa acolhida. Depois de ficarmos por um mês transitando pelo território escolar, fomos atraídos pelo grupo IV, uma coletividade formada por 20 crianças e quatro professores/as envolvidos/as nos movimentos cotidianos. Com elas, falamos de nosso desejo de estar ali, apresentamos nossas ferramentas de pesquisa e informamos sobre os registros no diário de campo, as fotografias e os vídeos gerados durante nossas atividades.

Aos/Às professores/as e às famílias disponibilizamos para a assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e às crianças, por meio de gravação de áudio, pedimos autorização para compor o território de pesquisa em movimento, depois de termos destacado que o nosso envolvimento na comunidade buscava conhecer como os professores e as crianças inventam seus movimentos, suas ações, tornando-se autores/as de currículos inventivos no cotidiano escolar.

Ao demarcarmos professores/as e crianças como autores/as do cotidiano escolar, vamos aos encontros para cartografar experiências educativas produzidas nas ações de dinamismo, diversidade e diferença, movimentos curriculares que ali são produzidos. Essa noção contrapõe-se aos conceitos marcados por ideias de fixidez e universalidade dos modos de fazer conhecimentos na escola, especialmente nos agenciamentos com documentos curriculares. Por esses movimentos, professores e crianças apresentam as forças potentes das experiências tecidas nas redes de conversações cotidianas das escolas de Educação Básica.

As forças das experiências tecidas nos cotidianos são alimentadas por Deleuze e Guattari (2009), ao se oporem ao sistema arborescente, estruturante e preestabelecido, trazendo a ideia de rizoma constituído de linhas de segmentaridades, de estratificação, como dimensões, e também as linhas de fuga ou de desterritorialização, segundo as quais as multiplicidades se metamorfoseiam e mudam de natureza. Rizoma é “[...] mapa aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 22).

Apoiados nessa ideia, buscamos problematizar políticas de currículos nas relações com as invenções de conhecimentos das crianças e professores/as e, no interior dessas inventividades, cartografar resistências estabelecidas com os agenciamentos das políticas curriculares governamentais e locais, ressignificadas cotidianamente, na busca por entender os modos pelos quais os sujeitos dos *espaçostempos* escolares produzem resistências. O espaço territorializado, desterritorializado e reterritorializado onde existe a subjetivação fechada sobre si mesma, manifestada por toda uma série de comportamentos, de investimentos nos *espaçostempos* sociais, culturais, estéticos e cognitivos, é formado por agenciamentos. Estes comportam dois segmentos: o agenciamento maquínico de corpos, que mistura ações que reagem umas sobre as outras, e o agenciamento coletivo de enunciação de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. São os movimentos desses agenciamentos que levam à formação ou desestabilização de territórios ou desterritorialização (DELEUZE, GUATTARI, 2009).

Nesse sentido, os currículos são territórios formados por agenciamentos produzidos pelos sujeitos com as políticas curriculares. As ações maquínica e coletiva de enunciação levam professores e crianças a desterritorializar currículos engessados, por meio de suas inventividades cotidianas singulares na Educação Infantil.

Pensar como se constituem as relações entre os agenciamentos de políticas curriculares governamentais e as invenções de currículos que reconheçam as autorias das crianças e professores/as como potência de ações é, neste estudo, um desafio para a constituição de um produto formativo por meio de redes de conversações (CARVALHO, 2009) nos cotidianos escolares. Apresenta a intenção de possibilitar *espaçostempos* à potência de afetos e afecções por intermédio da BNCC, criando conversas/debates como resistência e de agenciamentos para entrar em relação às invenções e outras possibilidades de práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica.

Nesses movimentos metamorfoseantes, roubamos de Seixas (1998) o termo metamorfose ambulante que, de forma poética, nos traz a metáfora do nômade, do pensamento livre, inventivo, criador, em contraste com as facilidades das realidades prontas e interpretadas. Seixas, na sua arte, fala-nos de um ser que, ao caminhar, descobre, liga, religa saberes e “des-realiza as realidades dadas” (LARROSA, 2014). Fala-nos de um sentido heurístico que não pressupõe certezas nem totalidades, mas sentidos contingenciais, intercambiantes, imprevisíveis, que incluem os sujeitos nas suas derivas e errâncias, na sua complexa condição de existência humana. Assumimos a intenção de ser uma metamorfose ambulante, instituinte da vida em movimento (NASCIMENTO; MACEDO, 2005).

## **2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENCONTRO COM PESQUISAS INVENTIVAS**

Na busca por pesquisarmos políticas de currículo na Educação Infantil por meio das redes de conversações com crianças e docentes e suas relações com a BNCC, buscamos dialogar com as pesquisas que problematizam as *teorias invenções* para a análise da temática nesta dissertação. Por isso, focamos os trabalhos que analisam as aprendizagens inventivas na perspectiva da Filosofia da Diferença, as políticas curriculares, a BNCC e seus dispositivos de controle.

Essa iniciativa constitui-se como uma revisão de literatura que analisa a produção do conhecimento na temática, partindo de um fazer cartográfico para compreender a seguinte problematização: Como as pesquisas dão visibilidade à discussão política curricular da BNCC na Educação Infantil, especialmente nas tentativas de controle e nas práticas inventivas de professores/as e crianças em suas experiências cotidianas curriculares?

A cartografia é o meio que usamos para acompanharmos as várias trajetórias de uma questão que nos parece importante para analisarmos o território das pesquisas acadêmicas realizadas nos cotidianos escolares. Nesse sentido, arriscamos um caminho de encontros implicados na Filosofia da Diferença, com base em Deleuze em sua parceria com Guattari, para capturar o que há nos movimentos de pesquisas que evidenciam vidas que pulsam e não param de movimentar-se nos territórios constituídos pelos currículos, pelo que é vivido no âmbito escolar e o que está posto na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações inventivas agenciadas pelos sujeitos da Educação Infantil.

Nesse movimento, procuramos capturar, na produção teórica brasileira da temática da Educação Infantil, estudos de análise da produção do conhecimento que convergem para a defesa de uma concepção de infância que problematiza as práticas curriculares com crianças nos *espaçotempos* dos cotidianos escolares em suas tentativas de controle e possibilidades de invenções, em um movimento de coengendramento de linhas molares e moleculares.

Nunes (2012) realizou um mapeamento de teses e dissertações e trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd sobre a temática, no período compreendido de 2000 a 2009, utilizando como descritores infância, criança e educação infantil. A autora encontrou 276 estudos nos anais da ANPEd, dos quais somente 13 apresentavam como abordagem teórico-epistemológica a Filosofia da Diferença para discutir os conceitos de crianças,

infâncias e Educação Infantil. Nas teses e dissertações foram mapeados 653 trabalhos, sendo 11 pesquisas com o referencial da Filosofia da Diferença.

Desse modo, compreendemos que é necessário o exercício da análise dos estudos na década de 2010-2019, especialmente focando as análises na relação política curricular e aprendizagens inventivas na Educação Infantil. Por isso, cartografamos movimentos de pesquisa por meio destes descritores: processos inventivos, aprendizagem inventiva, Educação Infantil, BNCC e Filosofia da Diferença. Ao fazermos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, de acordo com os nossos descritores, encontramos 140 estudos que pesquisaram políticas curriculares na Educação Infantil.

Tabela 1 – Políticas Curriculares na Educação Infantil (2010-2019)			
(continua)			
INSTITUIÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
UFES	08	14	22
PUC-SP	06	11	17
UNESP	03	11	14
USP	03	06	09
UFG	-	07	07
UNICAMP	03	03	06
UFSCAR	02	03	05
UFJF	01	04	05
UFMG	02	03	05
UFSM	-	07	07
UERJ	01	03	04
UNINOVE	-	03	03
UFPB	02	-	02
UFC	01	01	02
UFRN	01	01	02
UFFS	-	02	02
UFSC	01	01	02
UTP	-	02	02

Tabela 2 – Políticas Curriculares na Educação Infantil (2010-2019)			
			(conclusão)
PUC-GO	-	02	02
UFRGS	01	01	02
PUC-RIO	-	02	02
UFPE	02	-	02
UNB	-	01	01
UGR	-	01	01
UNIVILLE	-	01	01
UFP	01	-	01
UFAL	01	-	01
UFTM	-	01	01
UNISINOS	-	01	01
FJPP-BH	-	01	01
UFT	-	01	01
UPM-SP	-	01	01
UCS	-	01	01
UNIVATES	-	01	01
UNIJUI	-	01	01
UFPEL	-	01	01
UNIFEST	-	01	01
UFGD	-	01	01
TOTAL	39	101	140

Fonte: Elaborada pelo autor com base na BDTD (2019).

Entre os estudos que pesquisam políticas curriculares na Educação Infantil, cartografamos 13 para comporem com a nossa pesquisa, dos quais três pesquisadores/as – Fonseca (2018), Souza (2018) e Agostini (2017) – discutem a construção da BNCC e sua estruturação, a fim de demonstrar o campo de disputa de significados para o currículo da Educação Infantil, sem ter por objeto de estudo o diálogo com docentes e crianças em suas práticas curriculares na perspectiva da aprendizagem inventiva. Outras cinco pesquisas cartografadas não têm por objeto de estudo a BNCC, mas dedicam-se às relações

macro/micropolíticas nos seus agenciamentos pedagógicos na Educação Infantil com base na Filosofia da Diferença, na perspectiva da aprendizagem inventiva. São pesquisas realizadas entre 2012 e 2017, cujas pesquisadoras relacionadas são Prates (2012), Nunes (2012), Silva (2013), Fiorio (2013) e Medeiros (2017). Em outras cinco pesquisas, temos a discussão do currículo e aprendizagens inventivas na Educação Infantil mediante o referencial teórico da Filosofia da Diferença, trazendo como dispositivo de poder a BNCC. Isso ocorre nos estudos de Freitas (2016); Prates (2016); Silva (2018); Gonçalves (2019) e Zouain (2019).

Observamos, portanto, que há poucas pesquisas tomando a relação da macro/micropolítica na perspectiva da aprendizagem inventiva, tendo a BNCC como objeto de investigação. No entanto, precisamos trazer a importância de todas as pesquisas aqui cartografadas para o nosso trabalho. As pesquisas de Fonseca (2018), Souza (2018) e Agostini (2017) são importantes, pois problematizam a BNCC, objeto de nosso estudo em movimento cartográfico na Educação Infantil. Já as pesquisadoras Prates (2012), Nunes (2012), Silva (2013), Fiorio (2013), Freitas (2016), Prates (2016), Medeiros (2017), Silva (2018), Gonçalves (2019) e Zouain (2019) são relevantes para nossa investigação, pois, além de dialogar com os currículos normativos de suas épocas, trazem como aporte teórico diálogos ancorados em filósofos, tais como Gilles Deleuze e Felix Guattari, para cartografar processos de subjetivação que se desenrolam no ambiente escolar, evidenciando currículos agenciados e capturando modos de resistência na relação dos professores e das crianças com apoio nos currículos normatizados.

Ante essas fontes mapeadas, partimos para a seguinte organização de nossa conversa com os estudos: no primeiro momento, dialogamos com as pesquisas de Fonseca (2018), Souza (2018) e Agostini (2017), que discutem a construção da BNCC e sua estruturação, a fim de demonstrar o campo de disputa de significados para os currículos da Educação Infantil; no segundo, trazemos para conversa as pesquisadoras Prates (2012), Nunes (2012), Silva (2013), Fiorio (2013) e Medeiros (2017), que não dialogam com a BNCC como proposta curricular oficial, mas dedicam-se às relações entre os currículos macro/micropolíticos em ação nos seus campos de pesquisas e seus agenciamentos na prática pedagógica da Educação Infantil por intermédio da Filosofia da Diferença, na perspectiva da aprendizagem inventiva; por último, não menos importante, trazemos os trabalhos das pesquisadoras Freitas (2016), Prates (2016), Silva (2018), Gonçalves (2019) e Zouain (2019), que, nas suas discussões, debatem os currículos e aprendizagens inventivas na Educação Infantil com base no referencial teórico da Filosofia da Diferença, tendo por proposta curricular a BNCC.

## 2.1 INICIANDO A CONVERSA

Agostini (2017), Souza (2018) e Fonseca (2018) buscam analisar as versões da BNCC, elencando os pontos de sua construção e sua estruturação, a fim de demonstrar o campo de disputa de significados para os currículos da Educação Infantil, enfatizando os campos de experiência e a divisão da Educação Infantil em faixas etárias. Abordam a forma de construção da Base para essa etapa da educação, buscando analisar o texto do documento em relação à racionalidade e às tecnologias, às mudanças ocorridas, à inclusão das competências, além de pontos que questionam qual o objetivo da Base para a Educação Infantil. Essas pesquisas estão no quadro a seguir, apresentadas em ordem decrescente em relação aos seus anos de defesas, identificadas por nome da instituição, nome do autor, título do trabalho e titulação.

Quadro 1 – Pesquisas realizadas entre 2017 e 2018

INSTITUIÇÃO	AUTOR/A	TÍTULO DO TRABALHO	TITULAÇÃO
UFG – 2018	Daniel José Rocha Fonseca	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	Mestrado
UFSM – 2018	Daiane Lanes de Souza	Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos	Mestrado
UFGS – 2017	Camila Chiodi Agostini	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BDTD (2020).

Fonseca (2018) trata o documento como uma normativa que impacta, de forma direta, as políticas governamentais direcionadas para a Educação Infantil e aponta que isso vem produzindo variadas polêmicas no campo da Educação Básica. Evidencia que um dos propósitos da pesquisa foi considerar a BNCC mediante uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância e pensar o documento com uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos que tentam controlar vidas na Educação Infantil.

A razão da política pedagógica da BNCC na pesquisa foi questionada mediante uma dupla movimentação: a BNCC como uma política de implementação da vida (em particular, dos estudantes da Educação Infantil) e como uma prática de regulação da população. O estudo atentou aos trajetos de significações incutidos no campo da escolarização nacional, fazendo

uma contextualização de sua história e envolvendo os percalços da formação e transformação do objeto infância na qualidade de discurso produzido no Brasil.

O autor nos alerta sobre a noção de que a BNCC é um documento que organiza o campo educacional brasileiro, universalizando o funcionamento da população escolar e garantindo que todos os estudantes das escolas públicas e privadas do país ganhem uma identidade concatenada com os interesses de uma sociedade controladora, acoplada pela rede do poder disciplinarizador. O modelo de escolarização que a BNCC impõe, calcado no controle e em técnicas disciplinares, funciona como uma aparelhagem de saber que objetiva e sujeita a criança, governando-a segundo as regras refinadas de sanções normalizadoras.

Continuando a nossa conversa sobre a BNCC, apresentamos Souza (2018), que analisou a produção de sentidos da Educação Infantil mediante os discursos da BNCC e de gestores da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria-RS, constituindo uma pesquisa desde um movimento histórico até os dias atuais, evidenciando movimentos políticos que ilustram a consideração da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Posteriormente a pesquisa problematizou as políticas curriculares para essa etapa de ensino até a construção da BNCC, realizando paralelos entre as versões até a homologada, para identificar que os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem às vertentes de uma educação tradicional, de técnicas do saber fazer, articuladas a uma relação curricular de controle.

Preocupada com as subjetivações dos estudantes no interior da proposta curricular, Agostini (2017) busca investigar como a proposta curricular para a Educação Infantil é construída/disposta na BNCC, principalmente ao levar em conta a ótica de governamentalidade, baseada na construção de um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos. Ademais, investiga como essa proposta normalizadora está sendo tratada nesse novo documento, que pretende ser um dispositivo homogeneizador curricular, averiguando como este se constitui como prática subjetivadora, questionando a que serve essa Base Curricular da Educação Infantil, de que pressões ela é resultado e, dentro dessa perspectiva, é subjetivadora e normalizadora. Conclui que essa proposta se mostra como um latente campo de disputa para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos, com um discurso muito apropriado para tal fim, promovendo políticas neoliberais como uma forma eficiente de governar o indivíduo.

## 2.2 CONTINUANDO A CONVERSA... MAIS ENCONTROS....

Aqui apresentamos o segundo momento e trazemos para essa conversa as pesquisadoras Prates (2012), Nunes (2012), Silva (2013), Fiorio (2013) e Medeiros (2017), que se dedicam a pesquisar as relações dos currículos macro/micropolíticos e seus agenciamentos na prática pedagógica da Educação Infantil ante a Filosofia da Diferença, na perspectiva da aprendizagem inventiva. Tais pesquisas estão organizadas em ordem decrescente, no quadro 2, respeitando o ano de suas defesas, identificadas por nome da instituição, nome das autoras, título do trabalho e titulação.

Quadro 2 – Pesquisas realizadas entre 2012 e 2017

INSTITUIÇÃO	AUTORA	TÍTULO DO TRABALHO	TITULAÇÃO
UFES – 2017	Fernanda V. de Medeiros	Escrideleituras: gestos que transbordam infâncias	Doutorado
UFES – 2013	Angela Francisca Caliman Fiorio	Pensando o currículo com as crianças: ou sobre a aprendizagem inventiva na Educação Infantil	Doutorado
UFES – 2013	Giovana Barbosa da Silva	O que pode um corpo? Movimentos desejantes na Educação Infantil: experiências de afetos no encontro da dança com crianças e funcionários de um CMEI.	Mestrado
UFES – 2012	Kezia Rodrigues Nunes	Infâncias e Educação Infantil: Redes de sentidosproduções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças.	Doutorado
UFES – 2012	Maria Riziane Costa Prates	Composições Curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado Afetivo.	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BDTD (2020).

Nesse quadro, estabelecemos com as pesquisadoras relacionadas uma relação de conversas. Neste momento, trazemos para a nossa conversa a questão inventiva para o campo da escrita, com a pesquisadora Medeiros (2017), para refletirmos com base na experiência inventiva que se configura como *escrita-ensaio*: produzimos quais políticas da cognição? Cognição Representacional ou Cognição Inventiva?

A pesquisadora apresenta que estamos entre processos representacionais e inventivos que põem em questão o problema do conhecer. Estamos entre territórios de passagem, que são desafios das aprendizagens investigativas e buscam outras sonoridades. Assim, ela intenta fazer uma experiência com os *gestos-afecções* que ainda podem ser escritos no aprender como

fluxo, e não como código, problematizar diferenciados processos *escrideleituras*<sup>3</sup> das crianças que podem criar outros modos de pensar, de ler, de dizer e de sentir as relações com a escola e com o educativo, bem como cartografar os movimentos territoriais do Centro Municipal de Educação Infantil “Ritornelo”, com seus deslocamentos intensivos. O trabalho apresenta linhas narradas com Deleuze, Guattari, Rancière, Blanchot, Kohan, Corazza, Kastrup, Spinoza, Skliar, Larrosa e outros e convida-nos a uma aventura filosófica das pistas do plano conceitual, rizomando usos, conversas, processos formativos, invenção, diferença. Composições que evocam a potência dos bons encontros.

O estudo de Medeiros (2017) ajuda-nos a pensar como somos implicados a produzir práticas pedagógicas de totalidade representativa do código alfabetizador de aquisição das habilidades de ler e escrever. Por isso, a autora convida-nos a abraçar as escritas e leituras povoadas de *gestos-textos: escrideleituras*, uma língua que vibra diferença, um jeito de existir. Cores de poesia, ternura de uma vida que transborda infâncias.

Na conversa com Fiorio (2013), apoiados em sua tese, somos afetados pela afirmação de que ninguém consegue sair ileso de um encontro com os currículos e com a escola, principalmente diante de relações tão assimétricas de poder que não valorizam o que as crianças têm a dizer. A pesquisadora pergunta-se: Quantas narrativas curriculares há sobre as crianças? Quantas narrativas curriculares há com as crianças? Daí em diante, ela traz as narrativas e fotografias na sua pesquisa para demarcar que com elas nos pomos a pensar nos processos de criação curricular, explorando novas sensibilidades, novas maneiras de ver e falar, por meio das redes de sentidos, forjadas nos contextos vividos, imaginados ou pensados, dentro e fora da escola. Inclui o meio como as crianças se relacionam com as práticas pedagógicas dos professores e o modo como se relacionam com as escolas.

O trabalho provoca-nos a pensar como o uso da imagem fotográfica é capaz de afetar as práticas curriculares, traçando algo de potência da/na imagem fotográfica em sua função fabuladora por meio das oficinas de fotografias realizadas com as crianças em virtude da pesquisa.

Para a pesquisadora, a fotografia torna-se potente como um recurso para provocar a invenção de tessituras de outros sentidos, mas porque pode, ou não, ao ser usada e ao ser vista pelas crianças, agenciar outros possíveis para os currículos. Assim, o foco da discussão não é

---

<sup>3</sup> Termo criado na tese de doutorado de Medeiros (2017), denominada “Escrideleituras: gestos que transbordam infância”, para evidenciar outros modos de pensar, ler, dizer e sentir as relações que as crianças estabelecem com a escola no processo de ensino-aprendizagem.

a fotografia em si nem a criança em si, ou seja, não há protagonismo nem da criança nem da fotografia. O foco está nas relações, naquilo que nos passa, isto é, na experiência estética que ocorre, ao entrarmos em relação com as fotografias. Nesse sentido, a pesquisadora pensa as oficinas de fotografias como um dispositivo de criação e produção de acontecimentos em currículos, considerando-as como máquina de fazer “ver e falar”. O que as justifica como uma estratégia narrativa capaz de produzir acontecimentos na imagem e no mundo para pensar que sentidos de currículos são produzidos em multiplicidades? Pelas minoridades, a autora movimentou nosso pensamento no sentido de pensar currículos como fabulação, sem dizer o que ele é, mas no que ele vai se transformando com a chegada das crianças.

Compreendemos que Fiorio (2013) traz a potência para as pesquisas com as crianças nos encontro das imagens com as palavras, em que os currículos em extensão com as crianças, como co-habitantes, encontram os modos de olhá-los e fabular por meio das fotografias, das narrativas, dos cartazes, dos desenhos, das poesias... As conversas com as crianças provocam o real, põem em desequilíbrio algumas ideias feitas em educação, exigindo reordenações e invenções de outros pensamentos para currículos, docências, crianças e escolas. Nessa criação de efeitos impensáveis, surge a invenção de currículos possíveis. Aprender a olhar mais aquilo que não percebemos no dia a dia como uma dimensão política importante. Por meio desse gesto, afirma a pesquisadora, podemos criar um novo pensamento político em educação. A partir daquilo que nos dá a ver, as crianças vão inaugurar sentidos impertinentes, desestabilizadores daquilo que chamamos de currículos e escolas.

Na continuidade da conversa, trazemos para a discussão Silva (2013), que nos convida a dançar conforme a pesquisa que realizou em um CMEI de Vitória-ES, no intuito de cartografar/acompanhar os movimentos do desejo nas narrativas de um *pensar-currículo*, atravessados nos agenciamentos dos corpos com a dança que mobilizam os processos de constituição da Educação Infantil. Esses movimentos permitem-nos problematizar o que podem as relações de afecto ao corpo (coletivo) nesse ambiente educacional, percorrendo as trilhas de territorialização/desterritorialização da dança. A pesquisa compõe-se pelas narrativas das crianças e profissionais em meio aos movimentos de dança que emergem nos cotidianos do CMEI e pelo movimento de experienciar uma montagem de teatro-musical com os funcionários como fruto de um encontro. Desse modo, a autora problematiza os modos pelos quais esses sujeitos mobilizam os currículos pela expressão do desejo e questiona como eles agenciam a experiência com a dança para pensar currículos. Propõe investigar o

movimento de contágio dos corpos por meio da dança, para perceber as traduções e atualizações dos currículos que são produzidas pelos alunos e funcionários do CMEI.

O estudo de Silva (2013) ajuda-nos a pensar a composição dos currículos nas invenções que surgem das formas de ser e estar na escola, pelo encontro do corpo com a dança, permitindo-nos perceber, nas miudezas do bailado cotidiano, modos de afirmação da vida, de currículos que escapam ao controle do instituído e se fazem potencialmente inventivos, artísticos, dançantes, movimentando o desejo, o pensar.

Para conversarmos sobre os *conceitoterritórios* criança, infância e Educação Infantil, encontramos o estudo de Nunes (2012), que problematizou redes de *sentidosproduções* a esses conceitos, a fim de rasurar os seus contornos e compreensões hegemônicas e, nesse permanente movimento de des-reterritorialização, atualizar suas relações, pensando no que eles juntos têm se tornado. Ao cartografar o desejo e as produções das crianças, a pesquisadora manteve atenção às lógicas infantis que por vezes ampliam a compreensão sobre elas, sobre os seus mundos e sobre os modos como se pode relacionar com elas para além do conhecimento que se tem acumulado ou se considera válido.

Assim, mostraram-se relevantes as discussões que, na intercessão desses conceitos, os atualizam, considerando a escola como espaço de encontro, de brincadeiras com os amigos, de viver diferentes infâncias do conhecimento (ao estudar, ler, escrever, pintar, desenhar, brincar, inventar, fabular, enamorar). Essas experiências do *povocriança* em suas singularidades e diferenças ampliam a compreensão de infância, observando sua dimensão de duração e virtualidade, no intuito de provocar diálogos com as brincadeiras infantis, de considerar as modelações infantis e escolares à luz do choro, da insatisfação das crianças e de outras linhas que fogem para todos os lados.

Nunes (2012) contribui para nossa discussão, ao nos convidar a assumir as crianças como autoras da Educação Infantil em suas redes de *sentidosproduções*, novas exigências, outras possibilidades para os *espaçostempos* escolares. A des-reterritorialização desses conceitos consiste numa aposta política, em um desejo de mudança, que considere a necessidade de adultos e crianças a se recriarem simultaneamente e a compor em superfície linhas que horizontalizem suas relações, a fim de que tenham espaço as demandas tanto das crianças quanto da criança que existe em nós.

Para problematizar as interdiscursividades sobre currículos e infância com professoras e crianças em um CMEI na cidade da Serra-ES, Prates (2012) chega à conversa para

potencializar a emergência de outras possíveis singularidades nas práticas curriculares, por meio dos movimentos inventivos instaurados nas experimentações educativas – reuniões de formações continuadas, salas de aula e outros espaços, planos de organização e imanência – e nas expansões produzidas como arte do encontro pelo brincar, pela música e vivências na diferença como agenciamentos de afeto, favorecendo um aprendizado inventivo. Apresenta, como principais intercessores teóricos, Gilles Deleuze, Felix Guattari e Michel Foucault nas suas interlocuções com Espinosa.

O trabalho ajuda-nos a pensar a composição dos currículos na Educação Infantil, por aprendizados afetivos, requerendo ir além do estabelecido. Implica potencializar as ações coletivas na escola, valorizando o pensamento inventivo das crianças, seus ritmos pulsantes e latentes.

### 2.3 E VAMOS COM MAIS CONVERSAS... OS ENCONTROS CONTINUAM...

Neste tópico, agrupamos pesquisas que estabelecem relações entre o documento da BNCC e seus agenciamentos na prática pedagógica da Educação Infantil, com base na Filosofia da Diferença, na perspectiva da aprendizagem inventiva. Nessa perspectiva, dialogamos as pesquisadoras Zouain (2019), Gonçalves (2019), Silva (2018), Freitas (2016) e Prates (2016). Essas pesquisas seguem a mesma organização estabelecida nos quadros 1 e 2.

Quadro 3 – Pesquisas realizadas entre 2016 e 2019

INSTITUIÇÃO	AUTORA	TÍTULO DO TRABALHO	TITULAÇÃO
UFES – 2019	Ana Cláudia Santiago Zouain	Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias, currículos e docências inventivas	Mestrado
UFES – 2019	Camilla Borini Vazzoler Gonçalves	As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos	Mestrado
UFES – 2018	Tamili Mardegan da Silva	Os entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	Mestrado
UNIVATES 2016	Francine Nara de Freitas	De figuras que invento: movimentos de professores no currículo da Educação Infantil	Mestrado
UFES – 2016	Maria Riziane Prates	A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da Educação Infantil	Doutorado

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BDTD (2020).

Na intenção de mover o pensamento mediante a produção de imagens inventivas de currículos que vão na contramão do que propõe a BNCC, para encontrar transbordamentos nos limites traçados pelos currículos, Zouain (2019) aposta nos cotidianos escolares sob a perspectiva da Filosofia da Diferença implicada nos movimentos dos pensamentos de crianças e professores cineastas no encontro com *imagens-cinema* e *imagens-escola*.

Diante da questão de quais potências de pensamentos as crianças e os professores experimentam nos encontros com as *imagens-cinema* e as *imagens-escola*, a autora problematiza os efeitos de pensamentos que emergem pela experimentação infantil com o cinema, buscando entender em que sentido isso provoca a composição de territórios existenciais para os currículos e a abertura do campo dos possíveis para as docências inventivas na Educação Infantil. Aposta que os *corpos-pensamentos* dos agentes da Educação Infantil, em composição com os signos artísticos do cinema, fabulam currículos, docências e infâncias, ao atravessarem as fronteiras das ações habituais cronológicas e das ações criativas intensivas, desdobrando, assim, outros mundos possíveis para a escola.

Diante de um (des)convite a uma caminhada por um *labirintoescola*, Gonçalves (2019) trata de um percurso em que percalços, bifurcações e trilhas produzidas pelas crianças indicaram possíveis caminhos para pensar os currículos produzidos em um centro de Educação Infantil localizado no município de Vitória-ES. A pesquisadora buscou cartografar conhecimentos, linguagens, afetos e afecções potencializados pela docência das professoras e as *fabuloinventões* das crianças no cotidiano de uma escola de Educação Infantil. Para tanto, recorreu a algumas ferramentas conceituais produzidas por Gilles Deleuze, Felix Guattari e David Lapoujade, para pensar a vida e a produção de conhecimento e aprendizagens em consonância com a Filosofia da Diferença, no intuito de problematizar a criança, a infância, os currículos e os processos diferenciais de educação. Utilizou-se da cartografia como caminho metodológico em que, com as crianças, analisou as dobras que elas produziram nos currículos pensados pelas professoras por meio de um mergulho no Centro de Educação Infantil com o caderno de campo e a máquina fotográfica no desejo de registrar as intensidades que transpassaram o corpo da pesquisadora enquanto cartógrafa.

Nesse movimento, a autora defendeu, portanto, que os processos imanentes de aprendizagens não cabem em procedimentos universais e totalizantes ou podem ser definidos, conforme sugere a BNCC, em códigos alfanuméricos. A autora aposta, com as crianças, em processos imanentes de criação que não cabem em códigos, o que leva a caminhada pelo labirinto a tornar-se rizomática, pondo em suspensão o labirinto cartesiano dos currículos

prescritivos. Além do mais, evidencia como as *fabuloinvenções* das crianças se tornaram potência de investigação curricular, de modo que, ao fabularem e inventarem, as crianças criam processos de aprendizagens que não cabem em códigos, mas que se dobram em mundos possíveis que tendem ao infinito.

Trazemos Silva (2018) à conversa, apresentando as micropolíticas curriculares nas microações cotidianas que ajudam a sustentar a ideia de currículos escritos por uma literatura menor, produzido pelas infâncias como intensificador das aprendizagens. A pesquisa trata dos currículos tecidos nos *entrelugares* da Educação Infantil-Ensino Fundamental, problematizando os processos que movimentam esse rizoma educacional, bem como as composições possíveis nesses encontros *dentrofora* dos *espaçotempos* escolares. O que se tensiona na pesquisa é uma educação afetada pelo devir-criança que age como uma máquina de guerra em defesa das infâncias militando contra as *macropressões*, pois defende que não há idade demarcada para os processos educativos, conforme apontam os determinismos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e especialmente da BNCC.

É potente a contribuição do estudo de Silva (2018) para enfocarmos o fato de que as políticas prescritivas curriculares evidenciam a predominância da alfabetização tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, na linearidade desejada para uma transição segura entre elas. A autora destaca que é preciso defender que a alfabetização vai muito além desse caminho standardizado, assim como as passagens entre Educação Infantil e Ensino Fundamental que superam qualquer lógica de binarismos, focando o poder transversal dos currículos que criam fissuras com o que é instituído.

No intuito de pensar algumas práticas educacionais de professores nos currículos da Educação Infantil, tomando como problema de pesquisa os diferentes modos de figuras de professor que se movimentam na produção dos currículos da Educação Infantil, Freitas (2016) realizou uma pesquisa cartográfica, orientada pelas pistas que surgiram ao longo do processo de investigação e as aproximações com autores, tais como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e alguns de seus comentadores. Buscou compreender e tensionar a produção do pensamento curricular no decorrer do tempo.

Ao longo da investigação, a autora inventou cinco figuras para pensar os movimentos das professoras que colaboraram para a pesquisa: turista, rachadora, transbordante, devoradora e habitante. As figuras são ativas em si mesmas, e não simples produtos de relações ou conjuntos identitários; são, antes, brechas de produções discursivas que constituem cotidianamente as práticas pedagógicas. Depois da criação de tais figuras, Freitas

buscou dobrar identidades e representações, bem como percorrer movimentos e devires das professoras participantes da pesquisa, em meio aos currículos da Educação Infantil.

Prates (2016) traz para a nossa conversa a BNCC como um dos elementos que atravessam os processos curriculares da aprendizagem, produzindo um momento de conversas com professores nos encontros formativos na Educação Infantil. Mediante a problematização dos fluxos curriculares e de formação de professores na Educação Infantil, tece diferentes movimentos de pesquisa nos espaços da Secretaria Municipal de Educação da Serra, acompanhando os processos de formação de pedagogas e a produção curricular no cotidiano de um centro de Educação Infantil, no mesmo município. A pesquisadora potencializa a emergência de novos espaços e tempos de formação de professores e novos modos de composição e experimentações com as crianças na Educação Infantil, por invenções de aprendizagens afetivas.

Por fim, com o estudo de Prates (2016), conversamos com as apostas éticas nos afetos e as experimentações políticas de amizade e alegria como forças revolucionárias e potência de uma grupalidade que resiste aos engessamentos curriculares e inventam novos modos de constituição docente, pelos bons encontros que, na produção de aprendizagens afetivas, possibilitam a imanência de uma vida. O estudo provoca-nos a produzir outras pautas emergentes na formação de professores da rede municipal da Serra nas suas interlocuções com a produção curricular na escola, pela potencialidade de corpos em composições de planos diferenciais que devêm outros na busca de singularidades ao infinito.

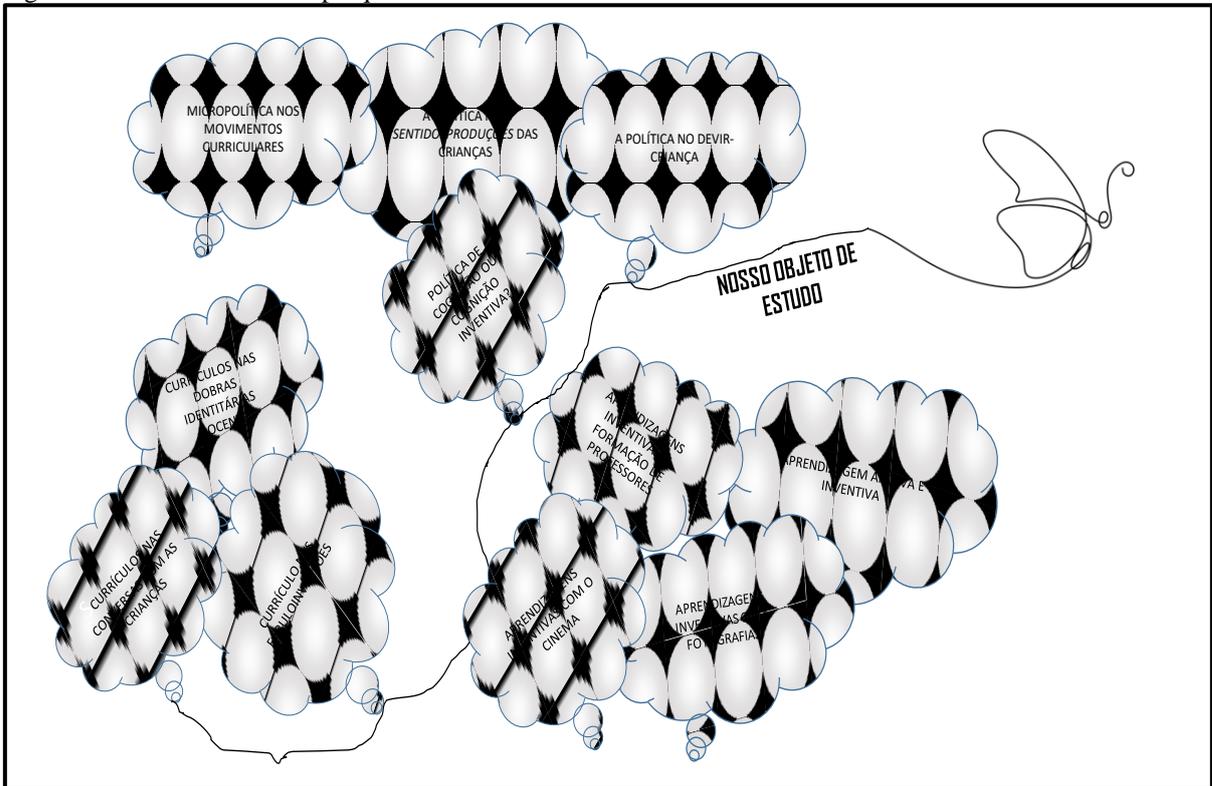
#### 2.4 PERDER-SE TAMBÉM É CAMINHO: INTER-RELAÇÕES COM O MAPEADO

Ao parafrasearmos Clarice Lispector, perdemo-nos nas conversas com os estudos mapeados, para irmos ao encontro daqueles que nos afetaram na experiência ética responsável de dialogar com o passado da produção do conhecimento, para pensarmos, no presente, o *vir-a-ser* de nossas invenções sobre a política curricular institucionalizada na BNCC nas relações com as aprendizagens inventivas de crianças e docentes na Educação Infantil.

Dessa maneira, chegamos ao que podemos chamar de composição inventiva com *conceitos-cifras* (DELEUZE; GUATTARI, 2017) que trazem potências ao debate de nossa temática. Entendemos, com os autores, que “[...] todo conceito é uma cifra” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 27). Chamamos a composição das metamorfoses da pesquisa com as

infâncias, e, nessa direção, os estudos mapeados indicam-nos que fazer pesquisas com crianças nos exige a abertura à produção de outras formas de ver, sentir, cheirar as experiências inventivas curriculares na Educação Infantil.

Figura 2 – Metamorfoses das pesquisas com as infâncias



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Ao darmos visibilidade às práticas inventivas nos cotidianos escolares com as crianças, as pesquisas mapeadas fortalecem-nos a defender o currículo estranho (CARVALHO; DELBONI, 2011), nas relações ética e estética do cuidado de si e do outro em suas experiências realizadas. Defendemos esse fazer, pois, com essa análise da produção do conhecimento, encontramos-nos com a noção de pesquisa com as crianças nos encontros com subjetividades que implicam movimentos inventivos para fazer currículos na Educação Infantil. Trata-se de

[...] inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos modos de relações e laços coletivos para além das formas de vida individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder. [...] As ‘artes da existência’, em primeiro lugar, não estão ligadas ao obrigatório. Integram, portanto, uma ética positiva, isto é, uma ética referida não ao dever, mas à elaboração da conduta. Em segundo lugar, as ‘artes da existência’ não pretendem a universalização. Nem se fundam numa teoria

universal da natureza humana, nem estão dirigidas a regular e moldar a conduta de todos os indivíduos. [...] A ação potencializadora desse processo da vida cotidiana está na ação de relação, do estar junto, na problematização de nossos processos de subjetivação questionando o que temos feito de nós mesmos para, então, engendrarmos diferentes formas de ser e estar no mundo em outros/novos processos de subjetivação que nos constituem. Nesse sentido, reiteramos que o movimento de conhecer-se é necessário para que possamos identificar muitas de nossas barreiras que agem nos encontros com o outro. Nem sempre o outro, percebido como perturbador, é o que está fora, distante: muitas vezes, o que incomoda é o ‘estranho em nós’, aquilo que percebemos como diferente em nós mesmos e com o qual não queremos nos defrontar (CARVALHO; DELBONI, 2011, p. 183).

Na composição dessa revisão de literatura, abrimo-nos a conversar com o diferente e conhecer outras formas de *teorias invenções* do pesquisar com crianças. Assim, no conjunto dos trabalhos realizados por Nunes (2012), Prates (2012), Freitas (2016), Medeiros (2017) e Silva (2018), sintetizamos a noção de políticas curriculares não atreladas somente a movimentos do instituído, a qual leva a fazeres de ensino e aprendizado baseados em documentos normativos na lógica de uma política cognitiva (MEDEIROS, 2017). Abraçamos os *sentidos produções* das crianças (NUNES, 2012) como políticas da potência dos afetos, invenções das experiências com o conhecimento.

Apresentamos também a ideia de currículo inventado, desenvolvido, tecido nas relações macro/micropolíticas das experiências do devir-criança (SILVA, 2018). As autoras que nos ajudam a pensar os currículos na Educação Infantil são Silva (2013), Prates (2016), Freitas (2016) e Gonçalves (2019), com as quais formamos as redes de currículos inventivos cheios de potências, com as *fabulo invenções* (GONÇALVES, 2019) e conversas (PRATES, 2016) com as crianças, levando-nos ao compromisso *ético-estético-político* de afirmar as práticas inventivas do que acontece, do que nos afeta e constantemente produz novos sentidos ao ensino e aprendizado no cotidiano escolar.

Nas conversas com as pesquisadoras Prates (2012), Fiorio (2013) e Zouain (2019), sobrevoamos as trajetórias que formam a noção de aprendizagens inventivas na Educação Infantil e defendemos a potência da produção do conhecimento nas experiências das crianças com diversas e diferentes linguagens expressivas, fílmicas, cênicas, as quais nos ensinam que a noção de alfabetização vai para além de um sistema linear e se amplia a agenciamentos das leituras múltiplas que formam e transformam as crianças ao longo de seu processo de escolarização.

Assim, o aprender leva em conta a distinção deleuziana entre plano molar e plano molecular, entre as representações e os signos, para conceber o trabalho fino realizado no plano molecular, evitando o plano molar e as dicotomias: sujeito-objeto e organismo-ambiente (KASTRUP, 2001). Escapamos daquilo que a pedagogia controla e o/a professor/a crê que ensina seus currículos, seus conteúdos e suas técnicas para pensar, além do aprendizado quantificável e quantificado, “[...] um ‘aprender quântico’, um ‘aprender obscuro’, como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um” (GALLO, 2012, p. 4-5).

O aprender relaciona-se com o constrangimento na matéria que não equivale à imposição de um mundo dado. Conforme diz Kastrup (2001), o constrangimento que está em jogo na aprendizagem inventiva está situado no plano molecular dos signos, e não no plano molar das formas. Para a autora, a positividade da necessidade marca os limites do presente variável e movente. Presente e passado, problema e solução limitam-se de forma recíproca, atestando a circularidade inventiva a que nos referimos. Há uma zona de indeterminação situada entre ambos os limites, a qual é o espaço onde a invenção ocorre e por sua vez responde pela imprevisibilidade de seus resultados.

Assim, depois do nosso encontro com esses/as pesquisadores/as nessa revisão de literatura, ao estabelecermos nossas conversas, no compromisso *ético-estético-político* com a diferença, com as multiplicidades e com as diversas experimentações acadêmicas, fomos abraçados pelos modos como eles/as entraram em composição com a lógica do pensamento inventivo na Educação Infantil e, contagiados, voamos com eles/as para nossas produções empíricas com as crianças nos cotidianos escolares da rede municipal da Serra.

### 3 CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OUTROS TERRITÓRIOS POSSÍVEIS

De resto, detesto tudo o que só serve para me instruir sem aumentar minha atividade ou animá-la diretamente (GOETHE, 1832).

No encontro com as pesquisas acadêmicas, na revisão de literatura desta dissertação, buscamos cartografar movimentos que problematizam a BNCC e concomitantemente assumir, nesse mapeamento, um compromisso *ético-estético-político* de afirmar a diferença, a multiplicidade e as diversas experimentações curriculares inventivas. Nesse encontro, fomos abraçados pelos modos como pesquisadores entraram em composição com a fluidez do pensamento inventivo na Educação Infantil. Agora, transformados pelos movimentos que os encontros com as pesquisas proporcionaram, voamos para nossas produções sobre os currículos na Educação Infantil nos cotidianos escolares da rede municipal da Serra.

Assim, pensamos ser imprescindível problematizar os currículos de formação continuada no que, de fato, acontece na sala de aula (FERRAÇO, 2005). Posto dessa forma, perguntamos: Quais são os agenciamentos da Secretaria de Educação da Serra para a entrada e norteamo do trabalho docente na Educação Infantil com base na BNCC? Como são tecidas as invenções, os territórios e as linhas de fugas que os/as professores/as dessa etapa da Educação Básica produzem nos agenciamentos com a BNCC? O currículo, na sua rigidez sistemática, pode capturar as crianças e bloquear as aprendizagens na perspectiva da inventividade do devir-criança? Como os/as professores/as e as crianças produzem inventividades em meio às linhas duras da BNCC, no intuito de fomentar o aprender nas/com as diferenças do processo educativo?

Apoiados nessas questões, objetivamos compreender, por meio da materialidade documental e das redes de conversações, como se constituem os agenciamentos para as orientações e produções de ações pedagógicas sinalizadas pela política da BNCC e pela Secretaria Municipal de Educação da Serra.

Nesse voo, é importante destacar o pouso. É no pouso que estabelecemos os encontros e, por meio deles, as nossas conversas com os currículos da Educação Infantil da Serra. No trajeto traçado nos encontros, apresentamos as conversas constituídas nos diálogos com a diretora do CMEI e com a gerente da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, para trazer as relações estabelecidas entre as orientações curriculares do município com a

BNCC e os processos de formação no contexto dos cotidianos agenciados com os sujeitos da etapa de ensino envolvida na pesquisa.

Nessa perspectiva, trazemos para a pesquisa uma análise que se guia pela necessidade de afirmação do processo inventivo do aprender dentro de um movimento em que se evidenciam as macro/micropolíticas presentes no plano de imanência dos cotidianos escolares, além de apontar os múltiplos contextos desses cotidianos produzidos pelos sujeitos que têm consigo os seus desejos<sup>4</sup> e, por intermédio deles, articulam-se entre si possibilidades para a desterritorialização e reterritorialização dos padrões e normas estabelecidos. Isto é, trazemos aqui a nossa aposta na metodologia das redes de conversações (CARVALHO, 2009) como instrumento na cartografia das problematizações engendradas no plano de imanência em que a pesquisa se desenrola.

### 3.1 NOSSO ENCONTRO COM A BNCC

A BNCC foi produzida pelo Ministério da Educação Brasileiro, com gestão do Conselho Nacional de Educação e sistematizada pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), órgãos responsáveis por sistematizar o documento e formar o grupo de trabalho que o redigiu, com base no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e na Lei de Diretrizes Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996.

Em março de 2015, a fim de promover a elaboração da BNCC, foram constituídos um comitê assessor, composto por professores universitários das Regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, e uma equipe de especialistas composta por professores de universidades que atuavam em cursos de licenciatura, professores de escolas de Educação Básica e técnicos das secretarias de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, sendo os integrantes desses dois últimos indicados pelo CONSED e pela UNDIME. Constituiu-se um grupo de 133 pessoas, organizado em 29 comissões e nomeado pelas Portarias nºs 19 e 20, de 10 de julho de 2015, da SEB/MEC, a quem coube elaborar a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem, disponibilizando à consulta pública pela SEB/MEC em setembro de 2015. Disponibilizada à consulta pública aberta no país, recebeu um total de 12.226.510

---

<sup>4</sup> Embasados em Deleuze e Guattari (2015), pensamos desejo como produção. Somos uma produção desejante uma vez que criamos outras maneiras e interferimos nos fluxos. Não somos autômatos. Não respondemos sempre da mesma maneira. Nesse sentido, somos sujeitos de desejos. Sentimos vivos e potentes à medida que conseguimos dar caminho à produção desejante e organizamos as coisas, tornando os fluxos mais interessantes.

contribuições, oriundas de 45.098 escolas, 4.356 organizações, 210.864 professores, culminando posteriormente na segunda versão do documento, que foi publicada em abril de 2016. Após essa data, foram realizados seminários por todo o país, até agosto de 2016, sendo finalmente, em abril de 2017, divulgada a terceira versão, a qual é considerada o documento final.

O texto da primeira versão sinaliza percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica (BRASIL, BNCC, 2015). A segunda versão vai além. Tratando-se de um “[...] documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, BNCC, 2016, p. 25). Na terceira versão, o caráter normativo fica mais explícito: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 7). Nesse sentido, determina o quê, como e quando os professores devem ensinar e de que forma os alunos deverão aprender.

As duas primeiras versões possuem uma linguagem textual muito semelhante na sua organização, redação e vocabulário. Quando verificamos a terceira versão, deparamos com um documento bastante modificado no tocante à forma de escrita, redação e metodologia no tratamento das informações. Essa alteração observada na linguagem textual, mas não somente isso, indica uma mudança significativa nesses movimentos que constituíram as três versões. É importante lembrar que, em agosto de 2016 a presidente Dilma Rousseff sofreu um *impeachment*, culminando na destituição da equipe que construiu as duas primeiras versões, tendo uma nova equipe para comandar os trabalhos que culminaram na terceira versão.

No entanto, e o currículo da Educação Infantil? Onde se insere em toda essa lógica? Se formos analisar, na primeira versão da Base, para o currículo da Educação Infantil, procurou-se elucidar a dissociação entre o assistencialismo e a escolarização e, de certa forma, reiteraram-se os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) 2009, principalmente o art. 6º, que indica os princípios para o trabalho com as crianças na Educação Infantil. Além disso, estabelece direitos e objetivos muito específicos de aprendizagem e determina os chamados campos de experiência que, por definição do documento da Base, são “[...] conjuntos de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados da humanidade” (BRASIL, BNCC, 2015, p. 20). Essa versão da BNCC é bastante criticada por ser considerada sintética e lacônica, o que

evidenciou a necessidade de melhorar a explicitação dos objetivos para a aprendizagem das crianças.

As críticas que a seguir evidenciamos estão relacionadas ao Movimento pela Base Nacional Comum<sup>5</sup>. De acordo com esse movimento:

O documento atribui pouca ênfase à intencionalidade educativa e acaba deixando muito genérica a compreensão de quais são efetivamente as aprendizagens presentes em cada um dos objetivos formulados. Somada a essa preocupação, a ausência de intencionalidades e orientações educativas específicas para as faixas etárias de 0 a 3 anos e de 3 a 5 anos também não contribui para a atuação do professor em vistas a promoção do desenvolvimento e das aprendizagens almejadas. Por fim, destaca-se a importância de incorporar elementos do desenvolvimento da linguagem oral e escrita desde a Educação Infantil, criando as bases para o trabalho de alfabetização no Ensino Fundamental - além de iniciar também a abordagem de elementos de outras áreas do conhecimento: científico, matemático, conhecimento de mundo (BRASIL, 2015, p. 15).

Tais questionamentos fazem surgir fortes mudanças na segunda versão, para a qual são mantidos os cinco campos de experiência com seus objetivos, mas ela divide a Educação Infantil em três faixas etárias: bebês, 0 a 18 meses; crianças bem pequenas, 19 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas, 4 anos a 5 anos e 11 meses. Nessa versão, os campos traduzem os conhecimentos por meio de experiências, sendo sistematizados e ampliados com o avanço do processo de escolarização. Assim, A BNCC apresenta a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, retoma as disposições das DCNEI no tocante à necessidade da interação e das brincadeiras, na condução do processo pedagógico voltado para as crianças e reitera os princípios da Educação Infantil, diferentemente do que ocorre na primeira versão. Porém, indica a seleção de práticas, saberes e conhecimentos significativos e relevantes para as novas gerações e justifica a divisão de idades, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, criando tabelas de objetivos de aprendizagem dentro de cada campo de experiência, de acordo com o que é esperado em cada faixa etária determinada (BRASIL, BNCC, 2016, p. 66).

As faixas etárias certamente não podem ser tomadas de forma rígida. É necessário considerar as diferenças de oportunidades das crianças, em um país tão diverso e desigual, além do fato de que os percursos educativos, nessa etapa da educação, podem ser muito diferentes, vez

---

<sup>5</sup> Grupo composto por 69 pessoas com o apoio institucional de Abave, Cenpec, Comunidade Educativa, Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos pela Educação e Undime.

que uma porcentagem ainda pequena das crianças tem acesso à creche. Ao mesmo tempo, a divisão em grupos afirma as diferenças entre as crianças e oferece aos/às professores/as um espectro maior de objetivos a serem adequados a cada grupo.

Com isso, a BNCC trata de evidenciar que há muitas formas de pensar e propor um contexto que atenda aos objetivos propostos, para dissipar a ideia de que há um único percurso de desenvolvimento humano. Nesse sentido, os objetivos propostos devem ser considerados como uma referência flexível, e não alcançá-los não implica problemas de aprendizagem e, portanto, retenção da criança na etapa (BRASIL, BNCC, 2016). Para cada campo de experiência, ficam vinculados os direitos de aprendizagens para mostrar a relação entre os diferentes campos com os diferentes direitos. Os seis direitos refletem também os modos como as crianças aprendem.

O campo de experiência *o Eu, o Outro, o Nós* trata de pensar a criança na interação com outras crianças e adultos, para evidenciar que, nesse movimento, as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. Conforme vivem suas primeiras experiências de cuidado pessoal e outras práticas sociais recíprocas na família, na instituição educacional ou na coletividade, as crianças constroem percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e simultaneamente se identificando com os demais. Nesse processo, as crianças aprendem a distinguir e a expressar sensações, percepções, emoções e pensamentos, o que lhes possibilita posteriormente considerar o ponto de vista do outro, concordar com seus pares ou deles discordar, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos parceiros (BRASIL, BNCC, 2016).

Sustentados no campo de experiência *Corpo, Gestos e Movimentos*, evidenciamos a sinalização de que o corpo expressa e carrega consigo tanto características físicas e biológicas quanto marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo, por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos, as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. As crianças brincam com seu corpo, comunicam-se e expressam-se, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As

crianças também se põem à prova e, desse modo, percebem a completude e a incompletude de si próprias. Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão (BRASIL, BNCC, 2016).

Com apoio no campo de experiência *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, a segunda versão informa que, desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas nos seus cotidianos mediante as interações que vão estabelecendo com as pessoas, apropriando-se da primeira língua (língua materna/nativa/línguas de socialização). Associado ao olhar, à postura corporal e aos movimentos do bebê, o choro constitui-se, pela interpretação do outro, em uma primeira linguagem oral, uma importante linguagem para a comunicação. Além do choro, para se comunicarem com outras pessoas, os bebês empregam vários recursos vocais, gestos e olhares, ampliando seu repertório vocal, à medida que o outro responde a ele. Assim, as palavras são apropriadas pela criança e tornam-se seu veículo privilegiado de pensamento e comunicação. A gestualidade, o movimento realizado nas brincadeiras ou nos jogos corporais, a apropriação da linguagem oral ou em libras, a expressão gráfica, musical, plástica, dramática, escrita, entre outras, potencializam a organização do pensamento, tanto na capacidade criativa, expressiva e comunicativa quanto na sua participação na cultura. Na Educação Infantil, são importantes as experiências da criança com a cultura oral, pois, na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens, a criança constitui-se ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, BNCC, 2016).

No campo de experiência *Traços, Sons, Formas e Imagens*, temos a ideia de que as crianças constituem sua identidade pessoal e social nas interações que estabelecem com diversos atores sociais, durante as quais elas aprendem a se expressar por meio de múltiplas linguagens, como as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Esse campo evidencia a importância de que, desde bebês, as crianças tenham oportunidades de conviver com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais no cotidiano da escola, pois, por meio dessas experiências diversificadas, elas podem fruir e recriar um universo de experiências, práticas e conceitos singulares. Ao explorarem distintos materiais, recursos tecnológicos, audiovisuais e multimídia, as crianças realizam suas produções culturais, exercitando a autoria, coletiva e individual, com gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, constituindo senso estético e crítico.

Desenvolvem a sensibilidade, a criatividade, a expressão pessoal, apropriando-se da cultura, reconfigurando-a permanentemente e potencializando as suas singularidades, ao ampliarem repertórios e interpretarem a experiência e as vivências artísticas (BRASIL, BNCC, 2016).

O campo de experiência *Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações* compreende as crianças como curiosas, observadoras, as quais buscam entender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato. Nessa relação, exploram, criam explicações sobre o “como”, o “quando” e o “porquê” das coisas. Desse modo, à medida que lhes são oferecidas oportunidades em suas relações cotidianas, elas aprendem a observar, medir, quantificar, situar-se no tempo e no espaço, contar objetos e estabelecer comparações entre eles e criar explicações e registros numéricos. Ao estabelecerem relações com conhecimentos que compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, além dos saberes tradicionais e locais, as crianças criam uma relação de apropriação e respeito com a sustentabilidade do planeta e de constituição da própria identidade (BRASIL, BNCC, 2016).

A segunda versão contempla as condições necessárias ao trabalho pedagógico, que deve ser garantido pelo sistema educacional. Os espaços devem oferecer às crianças oportunidades de interação, exploração e descoberta, assim como o acesso a materiais diversificados, geradores de enredos para as explorações, para as produções e brincadeiras e gestão do tempo que propicie uma jornada que lhes seja necessária para viver suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de estabelecer relações que evidenciem o cuidado de si e do outro nas relações de brincadeiras.

Sobre a transição para o ensino fundamental, a segunda versão se apega ao art. 10 das DCNEI para dizer quão é fundamental a escola garantir a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos: as transições de casa para a instituição de Educação Infantil, aquelas vividas no interior da instituição (da creche para a pré -escola, ou de um grupo para outro), e da Educação Infantil para o ensino fundamental. No caso da transição para o ensino fundamental, a proposta pedagógica deve considerar possibilidades para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. As transições, para além de uma simples articulação entre um momento e outro, precisam ser vistas como linhas de continuidade do percurso educativo das crianças. Nesse sentido, a existência de uma base comum para os currículos tem um papel fundamental na

construção desse *continuum*, respeitando as características dos sujeitos e as diferentes relações que eles estabelecem com os conhecimentos (BRASIL, BNCC, 2016).

A terceira versão dá um novo enfoque à Educação Infantil. Os seis direitos de aprendizagem são mantidos, mas o documento apresenta uma

[...] concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social *não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo*. Ao contrário, reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, BNCC, 2018, p. 34, grifo nosso).

A avaliação ganha, nessa versão, um enfoque cuja atividade docente deve ser baseada no monitoramento das práticas pedagógicas e no acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Nessa nova organização do documento, há uma grande redução na introdução da segunda para a terceira versão. A supressão do trecho abaixo representa a redução conceitual na parte em que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, inclusive no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e às questões relacionadas à linguagem.

As crianças, desde bebês, têm o desejo de aprender. Para tal, necessitam de um ambiente acolhedor e de confiança. A representação simbólica, sob a forma de imagens mentais e de imitação, importantes aspectos da faixa etária das crianças da Educação Infantil, impulsionam, de forma criativa, as interrogações e as hipóteses que os meninos e as meninas podem ir construindo ao longo dessa etapa. Por isso, as crianças, nesse momento da vida, têm necessidade de ter contato com diversas linguagens; de se movimentar em espaços amplos (internos e externos), de participar de atividades expressivas, tais como música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual; de explorar espaços e materiais que apoiem os diferentes tipos de brincadeira e investigações. A partir disso, os meninos e as meninas observam, levantam hipóteses, testam e registram suas primeiras ‘teorias’, constituindo oportunidades de apropriação e de participação em diversas linguagens simbólicas. O reconhecimento desse potencial é também o reconhecimento do direito de as crianças, desde o nascimento, terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania (BRASIL, BNCC, 2016, p. 54).

Na versão homologada, notamos mudanças que impactam a compreensão do próprio documento, especialmente no que diz respeito à ideia de campos de experiência. São alterações que revelam intencionalidades da BNCC para a Educação Infantil. Uma das estratégias, amplamente debatida durante a primeira e a segunda versões do documento, foi a ideia de repetir os direitos de aprendizagem em cada campo, para mostrar a relação entre os diferentes campos com os diferentes direitos e refletir os modos como as crianças aprendem. Nessa versão, isso foi suprimido.

Além da supressão dos direitos nas suas diferentes relações com os campos de experiências, foi realizada a separação do texto de cada campo de experiência dos objetivos. Nas duas primeiras versões, para cada campo de experiência, era apresentada uma pequena ementa em que situava o professor a respeito das diferentes dimensões que aquele campo abrangia, o modo como os direitos de aprendizagem eram percebidos no campo de experiência e, em seguida, os objetivos de aprendizagem. Na atual versão, além da subtração dos direitos de aprendizagem nos campos, os textos introdutórios dos campos não se encontram vinculados a estes. Com essas reduções, os campos de experiências tornam-se um conjunto de objetivos de aprendizagem, e não mais a um arranjo curricular que envolve mudar a perspectiva de trabalho nos cotidianos das creches e pré-escolas. Temos um documento que

Expressa a presença de mecanismos de controle, o que nos permite alertar para o perigo de um alinhamento entre direitos de aprendizagem, verificação de desempenho, formação de professores(as) e recursos didáticos, incidindo na autonomia das instituições e na desqualificação do trabalho docente. Isso se mostra particularmente preocupante ao ser apresentado, num quadro, a ‘síntese das aprendizagens para a transição para o Ensino Fundamental’ em cada um dos campos de experiência, as quais facilmente podem ser transformadas numa listagem de pré-requisitos a serem verificados, ao final da Educação Infantil, como condição para ingresso na etapa seguinte da educação (ANPEd, 2017, p. 13).

Sobre os direitos de aprendizagem, eles seguem mantidos, mas com algumas alterações. Sem evidenciar todas elas aqui, destacamos as mudanças no texto do direito de conviver, relacionado em duas versões:

Quadro 4 – Objetivos da BNCC versões 2 e 3

2ª versão	3ª versão
<p>CONVIVER <b>democraticamente</b> com outras crianças e adultos, <b>com eles se relacionar e partilhar distintas situações</b>, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação <b>à natureza</b>, à cultura e às diferenças entre as pessoas.</p>	<p>Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.</p>

Fonte: ANPEd (2017).

Temos um exemplo que evidencia a retirada de aspectos relacionados na formação de posicionamentos democráticos e solidários, que caracterizam sociedades mais respeitadas em termos de participação política (ANPEd, 2017).

Os cinco campos de experiência também foram mantidos, mas há uma alteração substancial no campo denominado *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, que passa a ser chamado de *Oralidade e Escrita* e se baseia “[...] em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 38). Isso instrumentaliza o campo de experiência para demarcar a centralidade dada à alfabetização na Educação Infantil, desconsiderando as diferentes linguagens que constituem a diversidade dos aprendizados das crianças. Pensar em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita é discutível conceitualmente, pois evidencia a criança como um sujeito fora desse mundo. “Não se trata de introduzir a criança, porque ela já está imersa, desde seu nascimento, numa cultura marcada, definida pela escrita. E, ademais, ler para a criança não se resume a possibilitar a ela o contato com a cultura escrita” (ANPEd, 2017, p. 12).

Ao estabelecer essa mudança no campo de experiência *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* para *Oralidade e Escrita*, evidencia-se uma redução conceitual importante nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. A fala e a escuta são carregadas de sentidos e significados partilhados que incluem tanto o que é dito quanto o que é presumido, os acentos apreciativos, as expressões corporais e todo contexto enunciativo.

A fala e a escuta constituem o pensamento e a imaginação. As crianças, ao se apropriarem da linguagem oral, não estão se apropriando apenas de uma língua, mas de formas de se expressar, de se comunicar, formas estas que constituem o pensamento e a imaginação. Ao se denominar o campo como fala, escuta, pensamento e imaginação a finalidade foi justamente evidenciar a estreita relação entre pensamento e fala. A apropriação da linguagem escrita é igualmente um processo complexo que se articula ao pensamento, à

imaginação, à interlocução com um outro que pode estar distante no tempo e no espaço (ANPEd, 2017, p. 11).

Essas apropriações envolvem as diferentes linguagens de maneira global e integrada, e não de forma isolada. Assim, este campo de experiência não pode ser tomado como uma área de conhecimento, porque ele é constitutivo da criança.

Outro aspecto questionável nessa versão diz respeito ao corpo da criança. A criança, na sua dimensão simbólica, desaparece como corpo que fala da cultura em que está inserido e, compreendido nesses termos, traz para a educação de crianças pequenas desafios e problematizações das performances de gênero e das relações étnico-raciais, questões que estão inibidas nessa versão, para ser, conforme os objetivos relacionados ao campo de experiência *Corpo, Gestos e Movimentos*, concebido como corpo de criança nas suas dimensões física e motora como se fosse um corpo a ser educado na perspectiva da higiene e dos exercícios dos movimentos.

Esse documento que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, BNCC, 2018) trata de um dispositivo de regulamentação que,

[...] permitindo medir os desvios, determina os níveis, fixa as especialidades e torna úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 1999, p. 154).

É um documento em que, desde sua capa, já somos remetidos à estrutura, à predisposição, de um conteúdo, etapa, organização sobre o outro, como tijolos ou caixas. Desse modo, continuamos a problematizá-lo com base na imagem (figura 3), no modo como estrutura, sustenta indícios de sua concepção de educação e intencionalidades aliado ao *slogan* “EDUCAÇÃO É A BASE”.

Figura 3 – BNCC Educação Infantil – Direitos Básicos de Aprendizagem



Fonte: Youtube [s.d.].

Para Lopes (2015, p. 457-458), o nome Base Nacional Comum Curricular faz supor

[...] um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe tentar produzir o futuro por meio da formação de um ideal de sujeito educado que não pode ser.

Temos um conjunto de conteúdos que adquire o poder de ser o conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, além de promover um discurso de qualidade, sendo a Base o único caminho para a educação de “sucesso”.

Nesse sentido, Agostini (2017) interpela-nos quando diz que há uma explicitação muito completa do modo como as crianças devem aprender e da conquista que é esperada no desenvolvimento, não havendo aparentemente lugar para o inesperado, o novo e a descoberta espontânea da criança. As intenções estão relacionadas a um apontamento específico de qual criança se deseja formar, para onde ela deve ser conduzida e de que forma ela deve ser moldada. Vejamos como isso está evidenciado no campo de experiência no quadro 5 a seguir.

Nesse quadro, trazemos apenas o campo de experiência *o Eu, o Outro e o Nós*, com apenas três objetivos para cada etapa. Antes, porém, é importante frisar que a BNCC para a Educação Infantil está constituída de cinco campos de experiências igualmente estruturados.

Quadro 5 – Exemplo de objetivos e aprendizagens

OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO			
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: o eu, o outro e o nós.	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	<b>(EI01EO01)</b> Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	<b>(EI02EO01)</b> Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	<b>(EI03EO01)</b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
	<b>(EI01EO02)</b> Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	-----	<b>(EI03EO02)</b> Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
	<b>(EI01EO03)</b> Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	<b>(EI02EO03)</b> Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	<b>(EI03EO03)</b> Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

Fonte: BNCC (2018).

Há nos objetivos uma progressão predeterminada de como a criança deve aprender no decorrer das três faixas etárias na Educação Infantil. Há uma organização que estabelece o quê, o como e de que modo as crianças devem se portar diante de cada campo específico.

Vê-se, portanto, que o principal objetivo da BNCC é trazer, na sua estrutura teórica, um discurso de normalização que determine um processo de homogeneidade das escolas do país, exigindo que os alunos de todas as escolas públicas e privadas do Brasil padronizem suas formas de aprender ante os preceitos condensados nos cinco campos de experiências.

As crianças, ao adentrarem a Educação Infantil, são apresentadas a um modelo curricular desenvolvimentista. Os objetivos estabelecidos em cada campo de experiência são

um conjunto de estratégias das quais os professores se valerão para investir sobre a infância, para controlar e produzir a infância.

A BNCC incorpora sua teoria numa relação de poder, de dominação e normalidade. Os campos de experiências da BNCC, enquanto organização interdisciplinar, por excelência, fundamentam importantes processos de formação e aprendizagem normativas para as crianças, que terão que dar continuidade e progressão nas demais etapas da Educação Básica. Além do mais, as unidades temáticas que compõem o documento normativo da BNCC são práticas de normalização porque desempenham um papel importante na constituição da infância. O dispositivo pedagógico da BNCC tem por finalidade afirmar o princípio dizendo que o estudante pré-escolar deve ser iniciado nas disciplinas da consciência desde muito cedo. Por isso, cada vez mais na Modernidade o discurso pedagógico intercambiado pelo princípio da normalidade atua definitivamente no desenvolvimento biológico do pequeno infantil (FONSECA, 2018, p. 57-58).

Nesse sentido, a BNCC não é uma perspectiva curricular que valoriza o vivido. Ela não evidencia abertura para uma relação entre o concebido e o vivido. Ela advoga a necessidade de centralização encarnada dentro de uma tradição de pensamentos e de um conjunto de práticas que não consideram os acontecimentos, a invenção, pois condiciona-os à reprodução, à padronização (CARVALHO; LOURENÇO, 2017, p. 238). Dessa maneira,

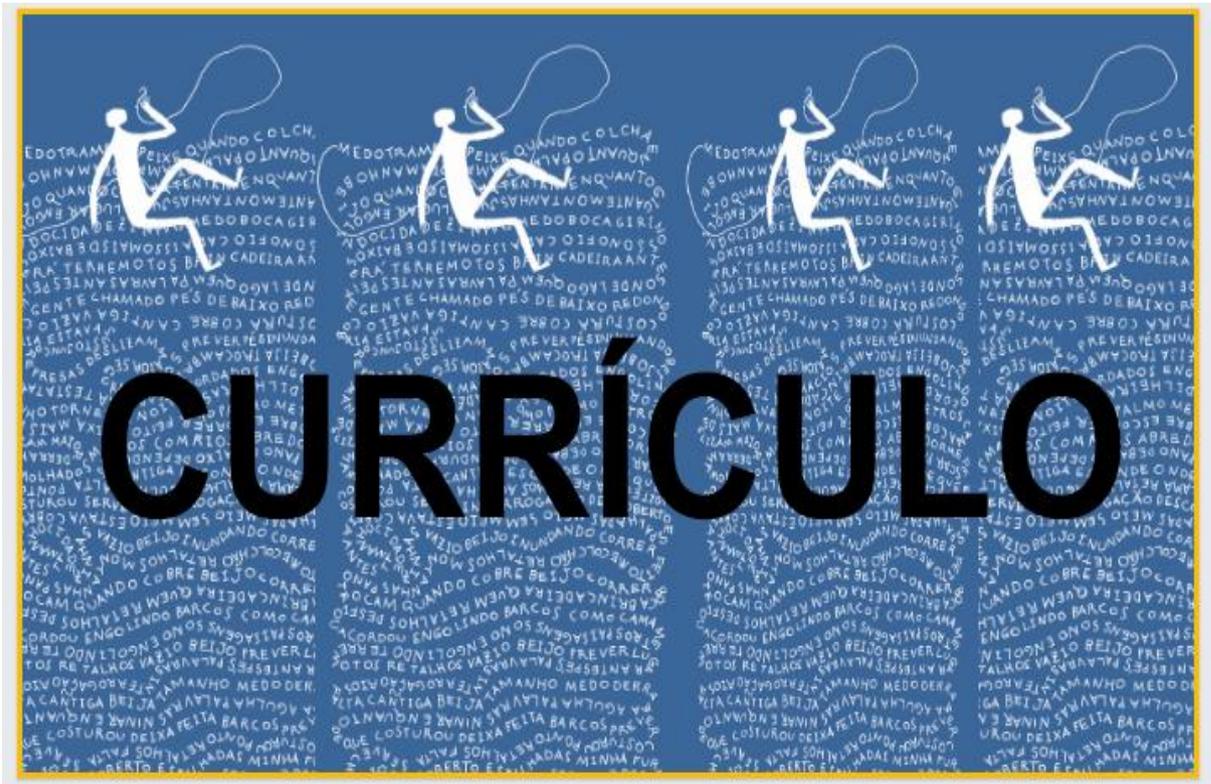
[...] a organização e a planificação da BNCC envolvem relações de poder que visam a construir um modelo majoritário de comportamento, de valores, de sentidos, de modelos discursivos do ensinar e do aprender, impostos verticalmente, sobrando pouco espaço para a problematização e a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica.

A BNCC traz consigo um modelo de escolarização que funciona como uma aparelhagem que quer objetivar a criança num esquema de técnicas disciplinares para normalizar a infância e torná-la um adulto governável. Busca “[...] conduzir os pequenos para um modo específico de ser e se conduzir no mundo” (AGOSTINI, 2017, p. 140). Dessa maneira, o documento fecha-se num esquema para estabelecer o que os/as professores/as devem ensinar visto que se tem estabelecido o que as crianças devem aprender em cada etapa da vida. Temos um padrão molar que estabelece uma norma e um modelo cuja principal função é orientar/determinar os campos de experiências para serem seguidos pelas crianças. Temos um “modelo” de currículo que se apega a um conhecimento dado, para impor às

crianças algo a ser alcançado no futuro, enquanto negamos o seu presente cheio de vidas intensivas.

### 3.2 CURRÍCULOS: UM EMARANHADO DE LINHAS QUE SE ATRAVESSAM

Figura 4 – Linhas curriculares



Fonte: Serra [s.d.].

A BNCC é considerada como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Integra a Política Nacional da Educação Básica com a intenção de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, BNCC, 2018). Nessa perspectiva, os municípios precisam, com essa referência, pensar a própria Base alinhada ao que estabelece o documento nacional.

Pensar a BNCC macropoliticamente parece não ter relação com a nossa vida nos cotidianos escolares. É um dispositivo de poder formado por linhas duras e linhas molares;

um documento que tem um plano de organização e sobrecodificação para organizar e determinar as nossas ações. Então, movimentados por forças micropolíticas, entramos numa conjugação de fluxos bastante heterogêneos e agimos molecularmente para provocar alguns movimentos de aberturas, tensionar essa organização e intervir no processo, para pensar os currículos. No que concerne a esse movimento, queremos falar da entrada da BNCC na Educação Infantil da Serra.

Figura 5 – Documentos normativos para a Educação Infantil



Fonte: Serra [s.d.].

Essa imagem foi retirada de uma apresentação de um movimento realizado no início de 2019, para falar da proposta curricular do Centro Municipal de Educação Infantil. Reparamos que, numa das lâminas da apresentação, que é essa imagem que temos aqui, há a Constituição Federal de 1988; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009; a Orientação Curricular do Município, de 2008; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

Os currículos da Educação Infantil são pensados como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos (DCNEI, 2009). Assim, os currículos

devem ser desenvolvidos desde uma concepção que contemple tudo que ocorre na escola, caracterizando-se pela consideração das diferentes produções culturais e garantindo a construção/reconstrução de saberes, significados e conceitos (SERRA, 2008).

Desse modo, o movimento formativo buscou orientar os Centros Municipais de Educação Infantil, que já possuíam a proposta curricular para 2019, e revisitar o documento, tendo em vista as legislações que norteiam o trabalho pedagógico da Educação Infantil. Como existiam muitos centros de Educação Infantil recém-inaugurados à época, eles foram orientados a pensar suas propostas com base nesses referenciais. Todos os dispositivos relacionados exercem poder para determinar a forma como devemos pensar as ações pedagógicas na Educação Infantil, no entanto queremos ressaltar que não há, no município, uma tentativa de pensar a BNCC como uma única referência para pensar a educação. O município não fez, nesse momento, a sua Base Municipal, tomando como referência a Base Nacional.

Quando estivemos na Secretaria de Educação para conversar com a gerente da Educação Infantil sobre a entrada e o norteamento do trabalho docente com a BNCC, ouvimos o seguinte: “A gente entende que a Base não é o currículo porque o currículo é aquilo que é vivido pela escola, praticado na escola. A Educação Infantil do município tem como referência as orientações curriculares elaboradas coletivamente em 2008” (REDES DE CONVERSACÕES, 2019). Esse início de conversa indica que o currículo municipal, elaborado coletivamente, não tem por finalidade a descrição de um estado de fato, reequilibrado nas correlações intersubjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado e camuflado em que consiste em decalcar algo que se dá já feito, por meio de uma estrutura sobrecodificada ou de um eixo que suporta (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

Na conversa, foi-nos apontado que a orientação curricular municipal potencializa a relação entre os conhecimentos trabalhados na escola e a própria vida. O currículo, para a Secretaria de Educação, não é simplificado em textos prescritivos e determinadores do que as unidades devem seguir. A ideia defendida tem relação com a perspectiva curricular pensada na dimensão das redes de saberes dos sujeitos que praticam os cotidianos.

Na prática, o currículo das nossas Unidades Infantis assume a ideia de currículo concebido e vivido. Na perspectiva do concebido, temos o currículo formal. A nível federal, o currículo formal concretiza-se nos parâmetros curriculares nacionais e em documentos que expressam os projetos pedagógicos ou propostas regionais estaduais ou municipais e em nível local, que é a proposta da escola dialogando com esses documentos.

Junto com eles, hoje, temos a BNCC. Se você olhar lá na escola, ela está lá. No caso do currículo vivido, é o momento que a gente observa se manifesta ou não manifesta o concebido. Isso porque o currículo praticado envolve uma série de relações que estão presentes no cotidiano escolar (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, [s.p]).

Isso evidencia a não aceitação de sistemas arborescentes e hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas (DELEUZE; GUATTARI, 2009) e questiona modelos correspondentes em que a educação recebe suas informações curriculares de unidades superiores compostas de atribuições subjetivas preestabelecidas, que não consideram os desafios educacionais vividos no cotidiano.

Por conseguinte, evidencia que os currículos, ou melhor, as orientações curriculares, consideram os desafios educacionais, sociais, políticos, econômicos e culturais existentes, remetendo-se aos currículos como aquele que deve contemplar aquilo que acontece na escola.

Nesse sentido, a ideia de currículos é apresentada nas redes de conversações como algo dinâmico, elaborado mediante as relações constituídas com os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. Nesse fazer/aprender coletivo, os currículos são configurados na tensão entre o concebido e o vivido, entre o prescrito e o real, demonstrando que não há um currículo genuinamente prescrito, sem interferências do vivido e vice-versa.

Na perspectiva curricular da Serra, não há uma política de currículo que força ou impõe os acontecimentos numa unidade de ensino. Eles precisam dialogar e, nessa relação, um afeta a outro. Vivido e o prescrito o tempo todo em relação. Diferente da BNCC, a orientação curricular do município não impõe, nem determina; dialoga (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, [s.p]).

Nesse movimento, estamos a romper com as linhas de segmentaridade duras. Para Deleuze e Parnet (1998), as linhas de segmentaridade duras envolvem certo plano que concerne, a um só tempo, às formas e seu desenvolvimento, aos sujeitos e sua formação. O plano de organização dispõe sempre de uma dimensão suplementar. A educação das crianças e a harmonização da forma não param de obcecar a cultura e inspirar as segmentações e as planificações (DELEUZE; PARNET, 1998).

No entanto, mesmo que a BNCC tente codificar a aprendizagem das crianças, indicando o que elas devem aprender, esse movimento também não é algo fixo, imutável,

sendo a própria BNCC. Ela se torna mutante e descodificada, marcando suas mudanças a cada limiar, a cada conjugação, a cada encontro que ocorre no plano de imanência dos cotidianos escolares.

Nesse sentido, temos o entendimento de que, uma vez posto em relação, o prescrito torna-se totalmente diferente. “Os segmentos não são os mesmos nesse caso, procedendo por limiares, constituindo devires, blocos de devir, marcando contínuos de intensidade, conjugações de fluxos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 106).

O plano não é o mesmo, *plano de consistência ou plano de imanência* que arranca das formas partículas entre as quais não há senão relações de velocidade ou de lentidão, e dos sujeitos afetos que já não operam senão por individualizações [...] porque as linhas moleculares fazem correr, entre os segmentos, fluxos de desterritorialização que já não pertencem nem a um nem a outro, mas constituem o devir assimétrico de ambos [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 106, grifo dos autores).

A perspectiva curricular da Serra evidencia “[...] a compreensão da construção do currículo como um campo de possibilidades, com dinâmicas de configurações que perpassam a relação com a diferença cultural [...]” (SERRA, 2008, p. 51). Fica estabelecido o comprometimento de uma prática que tome o conhecimento como forma de produção cultural, no sentido de pensar a cultura e o conhecimento como formas de produção e manifestação da vida (SERRA, 2008).

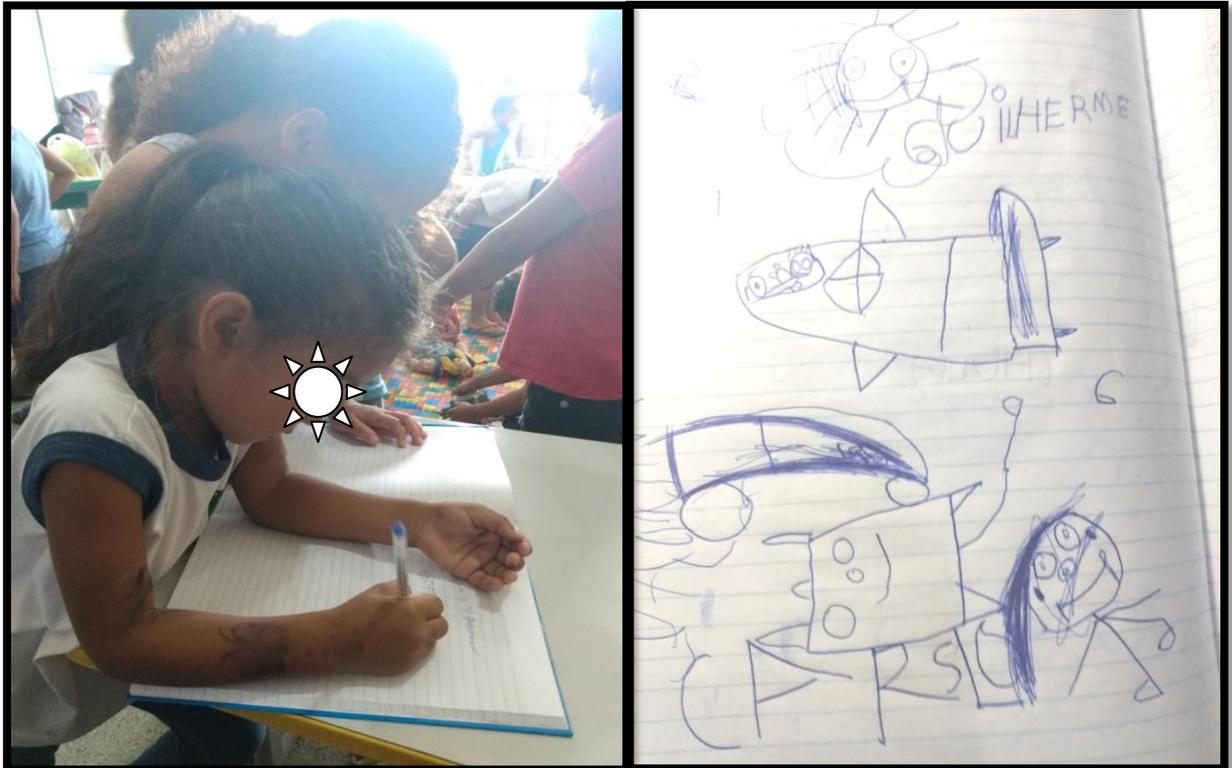
Não se trata aqui de um dualismo entre currículo prescrito e vivido como se estivéssemos falando de duas espécies de “coisas”, mas de uma multiplicidade de acontecimentos, de linhas e de direções engendrados nos agenciamentos dos cotidianos escolares. O que chamamos de agenciamento é precisamente uma multiplicidade.

Ora, um agenciamento qualquer comporta, necessariamente, tanto linhas de segmentaridade dura e binária, quanto linhas moleculares, ou linhas de borda, de fuga ou de declive. Os dispositivos de poder não nos parecem exatamente constitutivos dos agenciamentos, e sim que fazem parte deles em uma dimensão sobre a qual todo agenciamento pode cair ou se curvar (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 106).

Pensando as linhas como movimentos que se constituem nos cotidianos escolares, os traçados são feitos em formas de linhas que estão em movimento. As crianças quebram a rigidez do nosso diário de campo desterritorializando e criando novos territórios, em um

processo de reterritorialização, como se quebrassem as linhas duras de quem faz pesquisa e as colocassem para vagar. As figuras das crianças são a escrita reveladora dos movimentos da vida como potência, que traz no seu interior a “[...] inquietude e a sensação de que nada se alinha” (PRATES, 2016, p. 14).

Figura 6 – Linhas que se constituem como movimento potente



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Esses movimentos se configuram como tentativa de transformação do que vimos compreendendo com os cotidianos da formação de professores e da produção curricular no plano de imanência que é a escola. E aqui estamos para começar a nossa trajetória por caminhos e problematizações. É aqui que o encontro com os currículos da Educação Infantil acontece. Por isso, queremos iniciar nossa conversa buscando entrar em relação com Deleuze e Parnet (1998), para quem, nós somos feitos de linhas, e essas linhas são de natureza bem diversa. A primeira das linhas que nos compõem é a da segmentária, de segmentaridade dura: a família, a profissão, o trabalho, a escola. “E a cada vez, de um segmento a outro, nos dizem: agora você já não é um bebê; e na escola, aqui você não é mais como em família [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101). Essa espécie de linha de segmentos bem determinados em todas as espécies de direções recorta-nos em todos os sentidos.

Por outro lado, há as linhas de segmentaridade bem mais flexíveis, que são as moleculares. Estas atravessam as sociedades, os grupos e os indivíduos, promovem pequenas modificações, possibilitam desvios e delineiam quedas ou impulsos. Nesse tipo de linha, “[...] um limiar é ultrapassado, e não coincide, necessariamente, com um segmento das linhas mais visíveis. Muitas coisas se passam sobre essa segunda espécie de linhas, devires, micro-devires [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101).

Há, ainda, uma terceira linha. Esta, por sua vez, é a mais estranha, pois funciona

[...] como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiars, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente. Essa linha é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga e de maior declive [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101).

Essas três linhas apresentadas por Deleuze e Parnet não estão separadas uma das outras. As três acontecem imanentemente, uma tomada da outra.

Temos tantas linhas emaranhadas quanto a mão. Somos complicados de modo diferente da mão. O que chamamos por nomes diversos – esquizoanálise, micro-política, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia – não tem outro objeto do que o estudo dessas linhas, em grupos ou indivíduos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 102).

As linhas ligam-se, confundem-se, espalham-se, alastram-se. As conexões multiplicam-se e logo a intensidade também. É aí que criamos novos sentidos, micro-conexões que se difundem, se diluem, se confundem e se disseminam. É uma espécie de rizoma que rompe com as estruturas para se tornar conexão sem fim.

O rizoma não se fecha sobre si. É abertura para experimentações. É sempre ultrapassado por linhas, por linhas de intensidades que o atravessam. São movimentos que se espalham por todas as direções, abrem, fecham, pulsam, constroem e destroem. Crescem onde encontram espaço, florescem onde encontram possibilidade, criam seu ambiente. São agenciamentos, linhas movendo em várias direções, escapando pelos cantos. O desejo não segue caminhos/direções determinados, ele esparrama-se, faz e desfaz alianças. O rizoma é isso. Encontra-se sempre no meio, entre as coisas. É aliança, unicamente aliança, e tem como tecido a conjunção e...e...e... (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 37).

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

Na perspectiva deleuze-guattariana, as intensidades não reconhecem meas medidas. Elas querem ir além. Sabemos que as linhas são sempre cruzadas pela moralidade, pela razão e pelos bons costumes, mas, se deixamos a intensidade fazer caminhos, a potência que há em nós vai adiante e nos fará criar, expandir, experimentar, fazer rizomas nos currículos. Se nos identificamos com um caminho curricular feito para nós, tiramos a possibilidade de nos efetuar, criar, encontrar novos caminhos. A nossa vida é feita rasgando o senso comum, o bom senso e destruindo a lógica das identificações. Criamos gagueiras na língua, fazendo-a gaguejar como um estrangeiro dela própria (DELEUZE; PARNET, 1998) e, com isso, criamos uma nova língua para o nosso cotidiano: outro jeito de olhar, sentir, agir dentro do mesmo universo que habitamos, romper com as linhas fixas, deixar o desejo criar movimentos, dinamizar os saberes e liberar a vida pulsante que existe e vibra nos corpos das crianças (DELBONI, 2012).

Não é importante pensar currículos como caminhos lineares a serem seguidos, mas pensá-los como compostos de heterogeneidade, constituídos por saberes diversos e com capacidades variadas de múltiplos sentidos e inúmeras possibilidades por quem vive a Educação Infantil. Um currículo, segundo Paraíso (2009), está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias, mas está também sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser, de contágios que podem nascer e se mover por caminhos desconhecidos, outros possíveis que podem desenvolver-se de formas particulares.

A autora segue afirmando que um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida. É um artefato com um mundo a explorar, mesmo que esse seja um espaço disciplinar por excelência, pois muitas coisas podem acontecer. Entender que muita coisa pode acontecer num currículo é relevante, mas não é fácil romper com o já estabelecido. Porém, sem romper com as estruturas estabelecidas, é impossível possibilitar encontros com nossas forças vitais que existem dentro da escola. Por isso, partimos para entrar em relação com as pessoas que territorializam e desterritorializam e reterritorializam currículos.

### 3.3 ENCONTRO COM OS AGENCIAMENTOS COLETIVOS DE ENUNCIACÃO

Estamos na escola para entrar em relação com os currículos, com as salas de aulas organizadas por faixa etária, conversarmos com as crianças e perguntarmos sobre o CMEI, sobre seus desejos e... e... e... Conversamos com as professoras sobre aprendizagem, suas práticas e currículos. Nas nossas conversas, encontramos a BNCC. Conforme nos disse a gerente da Educação Infantil da Serra: “Se você olhar lá na escola, ela está lá”.

Ao adentrarmos o território escola, fomos bem recebidos pela diretora. O CMEI estava em recesso e só havia a diretora e os/as servidores/as administrativos/as. Ao acessarmos a sala dela, encontramos-a acompanhada de duas crianças, suas filhas, que ali estavam para lhe fazer companhia. Assim que chegamos, as crianças foram solicitadas a sair, pois iria começar uma “conversa de adulto”. As crianças, duas meninas, retiraram-se do recinto. Sem elas no espaço, ali permanecemos para dizer o motivo pelo qual solicitamos aquele encontro.

Enquanto falávamos das nossas intenções na pesquisa, fomos interpelados pelas crianças que elogiaram a reforma do parquinho à mãe/diretora. Elas diziam: “Gostamos da reforma do parquinho! Ficou muito bonito!” Mas também revelaram ausência: “Faltou o escorregador”. A mãe disse: “Tá bom! Vão brincar que a gente está conversando”. Continuamos falando da pesquisa, e, assim que dissemos que ela estava atrelada também às *políticas de currículo na Educação Infantil em redes de conversações com a Base Nacional Comum Curricular*, a diretora disse: “Vai ser tranquilo realizar esta pesquisa aqui”.

A diretora relaciona as prescrições da BNCC à Resolução nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e aponta que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devam considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009). Depois dessa similaridade, abrimos um parêntese na nossa conversa para falar desses dois movimentos nas políticas curriculares para a Educação Infantil.

Em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, revogando a Resolução CNE/CEB nº 01/1999, considerado esta como mais um marco legal em relação à questão nacional do currículo da Educação Infantil.

Nesse momento, o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, para promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. As propostas pedagógicas para essa etapa do ensino primam por considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Além disso, o documento valoriza a noção de a criança ter acesso ao processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, além do direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. É preciso que essas práticas, que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil, tenham como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (BRASIL, DCNEI, 2009).

De acordo com Agostini (2017), o currículo da Educação Infantil, com base nessa legislação, deve basear-se na articulação de experiências e saberes das crianças e principalmente com o mundo que as rodeia. Necessariamente essa concepção não está fundada no conhecimento disciplinar ou escolar, e sim nas interações e brincadeiras, para garantir diversas experiências no campo do conhecimento de si e do mundo, das diferentes linguagens, das narrativas, da autonomia e do cuidado, da diversidade, das manifestações e tradições culturais brasileiras.

Agostini (2017) acrescenta que as diretrizes representaram um profundo avanço em relação ao currículo da Educação Infantil para efetivamente considerar as peculiaridades dos pequenos. No entanto, não escapou de críticas feitas por estudiosos aliados da pedagogia da infância, que não só defendem a não escolarização, como também primam pela consideração das crianças como sujeitos detentores de saberes prévios, por meio de uma construção de um currículo com um verdadeiro conjunto de práticas. As diretrizes, nesse sentido, constituem um currículo que permanece como documento que ordena e conduz os infantes, dentro de uma racionalidade específica, tendo em vista subjetivar o indivíduo.

No caso da proposta da BNCC para a Educação Infantil, temos uma definição específica de como essa etapa deve ocorrer de forma clara, específica e milimetricamente elucidada por objetivos de aprendizagem voltados aos campos de experiência que

operacionalizam as quatro grandes áreas do conhecimento. Esse esquema estruturante fecha as margens das possibilidades de criação e desrespeita o protagonismo no que tange às próprias experiências. O próprio texto da BNCC é claro, ao afirmar que,

[...] reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças (BRASIL, BNCC, 2018, p. 44).

A Base para a Educação Infantil, pautada em direitos e objetivos de aprendizagem, enquadra indivíduos por faixas etárias específicas, situação que contraria totalmente todas as características e peculiaridades. Portanto, questionamos: Como um currículo único, homogêneo vai permitir efetivamente o respeito às características culturais regionais, considerando as diversidades de um país tão plural?

[...] no currículo, quem diz o que é importante para quem? Estariam as crianças, os professores e todos os sujeitos na escola, envolvidos nessa construção? – na formação, estariam os professores delineando caminhos desejados de pesquisa e experimentação no processo em relação aos seus formatos, espaços, tempos e abordagens? – em que medida atender a todos? Seria isso possível? É possível e desejável obter um consenso formativo na educação básica no país inteiro? Qual seria o seu preço? O consenso aparece, assim, como o não desejado, pois um coletivo livre de conflitos se traduz como alienação. Assim, a defesa pela propagação da diferença, pela política do risco, abertura ao ainda não pensado (PRATES, 2016, p. 96).

É importante destacar que, embora as DCNEI tenham sido criticadas por estudiosos do currículo e a BNCC faça inferência à própria para dizer que suas prescrições estão nela fundamentadas, naquilo que diz respeito aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser ensinados às crianças e associados às experiências (BRASIL, BNCC, 2018), para sustentar os campos de experiências estruturados, esses dois documentos não são equiparáveis. Ou seja, se, por um lado, as DCNEI apresentam um novo enfoque à Educação Infantil, por intermédio de um processo que leva em conta a criança como indivíduo, por outro, a BNCC vem e aprisiona o indivíduo nas suas estruturas fechadas.

Continuamos nossas conversas com a diretora. Fomos convidados para um passeio na escola e, enquanto percorremos cada espaço, a diretora foi falando das crianças e dos projetos

realizados em cada sala. Aproveitou para falar sobre como surgiu o seu encantamento com a Educação Infantil e disse que a primeira pergunta que se fez, quando adentrou esse lugar como pedagoga, foi: “Como as crianças aprendem?” Durante os seus vários encontros estabelecidos com os professores e as crianças, foi entendendo que as crianças promovem invenções cotidianas. Nessa oportunidade, aproveitou para falar de projetos. Falou dos três porquinhos:

A história dos três porquinhos é assim: nessa história cada porquinho constrói a casa do seu jeito. A casa do primeiro porquinho é feita de palha. Então, o lobo chega e consegue destruí-la com facilidade. O segundo porquinho faz a sua casa de madeira, que também é facilmente destruída pelo lobo mau. Por fim, o terceiro porquinho, que faz a sua casa de tijolo (argila). Todo o material usado para fazer as três casas é retirado da natureza, mas apenas a casa feita de lajota, passa por um processo de industrialização. Nessa parte, as crianças fazem perguntas: o que é lajota? De que são feitas as lajotas? E como são feitas? Isso que achei interessante. São perguntas que levam a professora a buscar outras fontes de conhecimento porque, às vezes, a professora nem tinha pensado nessa possibilidade. Então a professora e as crianças vão conhecer juntas o que é uma lajota, de que são feitas e como são feitas. Segundo é sobre a metamorfose: teve uma professora aqui que realizou um projeto sobre a metamorfose, que surgiu a partir da inquietação das crianças com uma lagarta que elas pegaram no parquinho. Tudo para as crianças é motivo para aprender. Elas não deixam escapar nada. E o interessante foi que, depois de fazer muitas pesquisas sobre metamorfose, um dia aparece uma criança dizendo sobre a metamorfose da pipoca. Aí a professora tem mais um desafio com essa ideia que a criança teve. Educação Infantil é isso. É um lugar de muita criação. A gente não dá conta do quanto eles inventam as coisas (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, [s.p]).

Nesse momento, somos convidados a problematizar sobre a “metamorfose da pipoca”. Como a professora dialogou sobre esse assunto com as crianças? Por que esse processo de transformação de milho em pipoca, trazido pela criança como metamorfose, não é o mesmo que a transformação da lagarta em borboleta e/ou outras metamorfoses na natureza?

Então, por isso que eu falei que a professora teve mais um desafio. Essa professora que eu estou te falando, ela é muito atenta às questões que as crianças trazem no seu dia a dia. Sobre o que você perguntou, eu acredito que ela fez uma pesquisa com elas. Teve um dia de pipoca na escola. Depois eu fiquei sabendo que elas descobriram que a pipoca estoura porque tem uma certa quantidade de água dentro e, quando colocada em contato com algo quente acontece uma expansão de vapor e aí a pipoca estoura (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, [s.p]).

Depois dessa conversa, tendo já conhecido a escola, conversamos sobre a nossa pretensão de escolher uma turma para realizar a pesquisa e, para isso, ficaríamos um tempo na escola com todos para, depois, capturados por alguma turma, conversar com a professora sobre a possibilidade de entrarmos em relação e continuarmos a nossa pesquisa. A diretora

agradeceu a escolha da unidade e convidou-nos a fazer a apresentação do projeto de pesquisa para todos/as professores/as.

Assim que as aulas retornaram, voltamos à escola para falar do projeto de pesquisa com a comunidade escolar. Apresentamos o projeto aos/às professores/as e retornamos ao CMEI para a continuação do nosso movimento. Nesse dia, a escola estava realizando o Dia da Mostra Cultural. Nesse evento, foram expostas as atividades das crianças e, como houve a participação da comunidade, as crianças realizaram apresentações de dança, coral, teatro.

Figura 7 – Currículo acontecendo



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Como uma espécie de rizoma, os movimentos cartográficos fizeram-nos surgir no meio desse movimento cultural que estava acontecendo. Ao adentrar a escola para conversar com a diretora, ficamos sabendo do evento, mas não das forças que impulsionavam tal apresentação. Não participamos da preparação, dos ensaios nem dos acordos feitos entre professores/as e crianças para estarem ali, dispostos para uma apresentação. Organizadas, todas sentadas e caracterizadas com a mesma fantasia, iam provocando-nos a entrar em movimento com elas. Ali, sentadas, enquanto os/as professores/as se organizavam para começar as apresentações, as crianças se olhavam, viravam para trás e buscavam conexões com os colegas da mesma sala, os quais estavam sentados em outros lugares. Os movimentos

das crianças mobilizavam alguns/as professores/as para apressarem a apresentação, pois logo as crianças desarranjariam aquela organização.

Enquanto a apresentação não começava, as linhas tortas, curvas, retas iam confundindo-se, espalhando-se e alastrando-se entre as crianças. Imbuídas nesse movimento, vimos que elas traçavam conexões que se multiplicavam e logo as intensidades também. Nesse movimento, surgiu a ideia de currículo (des)formado (GONÇALVES, 2019). Esses movimentos que conseguimos capturar falam-nos de um currículo que vive sendo territorializado e desterritorializado em múltiplas possibilidades. Isso nos ajuda a compreender que pensar o currículo como produção é entender que há escapes incontroláveis. “É pensá-lo como uma rede de conexões em que muitas entradas e saídas podem surgir quando estamos produzindo currículos” (GONÇALVES, 2019, p. 70).

### 3.4 CURRÍCULOS COMO VIDROS<sup>6</sup> QUE SE “EXPLODEM” NO COTIDIANO ESCOLAR

As discussões sobre os processos curriculares na Educação Infantil e sobre o planejamento e a aprendizagem são atravessadas pelas conversas que as professoras fazem nos horários de planejamentos, nos momentos de atividades no parquinho, enquanto as crianças brincam. Nesse lugar, as conversas dos/as professores/as potencializam-se.

Num dia da semana, as professoras receberam as crianças e encaminharam-se para a sala. Nesse ínterim, seguimos a turma em que o movimento de pesquisa ia se constituindo. De repente, uma professora vem até a sala e diz: “Amiga, vamos ao parquinho juntas hoje? Preciso conversar umas coisas com você”. A professora do grupo IV, turma em que o movimento de pesquisa seguia construindo o seu caminho, impulsionada pelos

movimentos de vida de cada criança que ali se encontrava, fala: “vamos, sim, amiga! Depois do lanche das crianças, pode ser?” A professora solicitante do encontro acena afirmativamente.

Figura 8 – Vidros curriculares



Fonte: Pinterest [s.d.].

<sup>6</sup> Termo encontrado no texto: Quando a escola é de vidro, de Ruth Rocha, (2012). A história fala de uma escola limitada, que é oferecida em “frascos de vidros”. O narrador da história é um menino cujo nome não é revelado. A narração trata de uma escola que, quando chegava um aluno novo, ele era colocado num vidro. Cada aluno recebia um vidro. E o vidro não dependia do tamanho de cada um. O vidro dependia da série que cada criança cursava. A história trata das mazelas da escola que começa por não prestar atenção às diferenças individuais, sem se importar se havia alunos magros, gordos, altos ou baixos, o vidro era o mesmo.

Após o lanche das crianças, lá vamos nós. Quando chegamos, havia um grupo de crianças sentadas e sendo arguidas. O tom da conversa revelava a falta de cumprimento de acordo feito entre elas. As professoras que chegam olham com estranhamento aquele grupo de crianças sentadas a cumprir uma punição estabelecida pela professora. Uma delas comenta: “Crianças em vidro. Presas, vendo as crianças brincarem e não podem”. “Vidro, o que é isso?” “É como se você colocasse as crianças dentro de um vidro transparente. Elas veem as crianças brincarem, querem participar e não podem”. E elas continuam: “E por falar nisso, minha colega está trabalhando naquela escola que eu te falei. Nossa! Ela disse que a diretora lá é muito difícil. Não pode ouvir um barulho dentro da escola. Nas salas de aula, se a direção ou a coordenação ouve um barulho, elas vão à sala para saber o que está acontecendo”. A colega diz: “Menina, eu já trabalhei com essa diretora. Ela falava que criança tinha que ser colocada no vidro e soltar só quando crescer”. “Ainda bem que não temos uma dessas por aqui”. “É verdade! Aqui a gente explode os vidros”. Enquanto isso, a professora que mantinha as crianças sentadas, diante de muita inquietação e alguns questionamentos de algumas que entendiam estar ali injustamente, foi liberando-as para brincar.

O que é “explodir os vidros”? Seria a resistência às estruturas de currículo? Seria o rompimento com o pensamento linear para abertura à experimentação, que, atravessada por linhas de intensidades, cria mapas e se espalha em todas as direções, abrindo-se e fechando, construindo e desconstruindo territórios, como dizem Deleuze e Guattari nas suas definições de rizoma?

A nossa defesa aqui se coloca como propagação ou profanação desses processos que, na sua coletividade pelas escutas do vivido podem se tornar mais potentes e comumente revisitados, problematizados, para não correr o risco de se tornarem ‘currículos sacralizados’, em que o ‘dar conta’ domine a movimentação da vida na escola, o que traduz uma maneira de relação com essas produções político-curriculares na escola (PRATES, 2016, p. 97-98).

Não dá para condicionar a vida e determinar o caminho que ela deve seguir. Não é possível traçar uma direção única no espaço para impor uma rota a ser seguida pelo ser humano. A humanidade, num processo de evolução, imbricada pelos contextos históricos e culturais, “[...] realizou-se [...] por intermédio de milhões de indivíduos em linhas divergentes, cada uma das quais desembocava, por sua vez, em uma encruzilhada de onde irradiavam novas vias e assim por diante, indefinidamente” (BERGSON, 2005, p. 58). Não podemos predeterminar para onde a vida vai, tampouco é possível estabelecer as melhores direções ou

determinar seus movimentos. O deslocamento da vida é indeterminado e seus caminhos não são, de antemão, determinados.

Viver é divergir, é multiplicar-se, é aumentar as forças e potencializar-se sempre. “A vida, ela, progride e dura [...]. Mas, acerca do caminho que iria ser percorrido, o espírito humano nada tem a dizer, pois o caminho foi criado ao mesmo passo que o ato que o percorria, não sendo mais que a direção desse ato ele próprio” (BERGSON, 2005, p. 56).

Nesse sentido, para Tadeu (2002, p.52),

[...] o que importa não é o ser, a forma final. Nem o formar-se, o desenvolver-se, o ser alguém, nem mesmo o devir-alguém desidérios últimos de toda pedagogia. O que importa é o devir-outro que não tem nenhuma forma, que é estranho a toda forma, que é impessoal, que tem a imanência de uma vida. Nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio. Sempre no meio. É aqui a morada da diferença. É esta, afinal, a moral: sair da história para entrar na vida. A eternidade spinoziana. A beatitude suprema. Tomar o caminho de uma linha de fuga que é sempre o estopim da criação.

Figura 9 – Encontro de corpos



Fonte: Arquivo do autor (2019).

É a aqui que partirmos para pensar que as nossas discussões não querem impor uma negação do currículo prescrito e nem saber o que um currículo, objeto, faz com a criança. O que importa é saber como os corpos se estabelecem nessa relação e “[...] quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento” (TADEU, 2002, p. 54).

É, na verdade, compreender que o cotidiano da Educação Infantil é um acontecimento vivido nele próprio.

O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções, a potência inventiva de um cotidiano escolar não burocratizado e normalizado (CARVALHO, 2019, p. 60).

Consiste-se em não tratar a vida como uma ciência exata, que pode ser prevista e controlada, mas inventada. Outra coisa que não seja nos termos sugeridos nos campos de experiências estabelecidos, evidenciando uma listagem do que e como aprender, mas de evidenciar esse encontro de corpos e encontrar, nessa relação, os agenciamentos.

É explodir os vidros, deixar a vida transbordar e cultivar os bons encontros. Cultivar aqueles encontros “[...] que nos ajudam a nos apartar do efêmero e do contingente para experimentar um gostinho do infinito e do eterno. Criar afectos e perceptos que, como as obras de arte, sejam como experiências de eternidade. Porque tem a imanência de uma vida [...]” (TADEU, 2002, p. 54).

Com esse olhar, seguimos para compor a nossa escrita por meio de conversas travadas no cotidiano escolar, nesse movimento de pesquisa, desde os nossos encontros em que fomos trilhando “as fronteiras macro/micropolíticas” (ZOUAIN, 2019, p. 113) num movimento de cartografar as invenções, territórios e fugas tecidos nas relações com o currículo prescrito.

#### 4 MOVIMENTOS CURRICULARES QUE SE METAMORFOSEIAM NOS TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falamos de metamorfoses curriculares porque agenciamentos curriculares são metamorfoseantes sempre. Por isso, apegamo-nos ao termo metamorfose ambulante, de Seixas (1998), para dizer que não estamos falando de uma metamorfose como algo que muda de forma ou de estrutura, mas de uma metamorfose diferente da evolução, que muda sua estrutura para alcançar outra forma já estabelecida e mais evoluída. Por isso, ambulante, que é diferente do viajante, que sempre muda de um lugar para alcançar outro lugar estabelecido, tem relação com algo que perambula sem se fixar em lugar algum. É desenvolvimento constante. É busca incessante. Seixas, quando imortalizou o termo metamorfose na sua música *Metamorfose Ambulante*, que roubamos para compor a ideia de currículos

inventados que queremos defender, fê-lo para dizer que *ambulante* tem relação com aquilo que se locomove, perambula, muda, migra sem se estabelecer em um lugar fixo, como um nômade.

Nesse processo da metamorfose ambulante, abrimos para pensar ante as *teorias invenções* de pesquisas com crianças para encontrarmos com os currículos inventados nas relações micro/macropolíticas das experiências do devir-criança com quem as redes de currículos inventivos cheias de potências, com as fabuloinvenções (GONÇALVES, 2019) e conversas com as crianças, se constituem nesse movimento de vida. Levamos em conta a responsabilidade *ética-estética-política* da centralidade nos agenciamentos inventivos do que

Figura 10 – A metamorfose, 2008



Fonte: Wikiart [s.d.].

Nota: Artista: Nguyen Dinh Dang.

acontece, do que nos toca produzindo novos sentidos ao ensino e aprendizados no cotidiano escolar.

Queremos falar também das aprendizagens inventivas, com as quais queremos sobrevoar as trajetórias que formam a noção de aprendizagens inventivas na Educação Infantil e defender a potência da produção do conhecimento nas experiências das crianças, para cartografar a noção de aprendizagem inventada para além do sistema linear e compor agenciamentos múltiplos que formam e transformam as crianças ao longo de seu processo de escolarização. Além do mais, destacar o pouso para ver como os vidros explodem, para deixar a vida transbordar e cultivar os bons encontros, e ver a “[...] vibração causando ressonâncias à medida que vão inventando conexões, relações, encontros, existências singulares, instáveis, mutantes e pulsantes, nos quais o conhecimento é o mais potente dos afetos” (DELBONI, 2012, p. 61).

Para isso, buscamos fazer pesquisa como processo, no intuito de cartografar, desde o mergulho no dia a dia da unidade de ensino, entrando em relação com as invenções do cotidiano escolar, os territórios e as linhas de fugas produzidas nos agenciamentos com a BNCC e as múltiplas experiências de vida das crianças nos seus vários espaços de inventar conhecimento, captadas pelas práticas pedagógicas.

Buscamos problematizar as políticas de currículos nas relações com as produções de conhecimentos e as compreensões de escolas e docências. Assim, no interior dessas produções, cartografar as tensões entre as políticas curriculares governamentais e locais e os modos como essas ações educativas ressignificam o cotidiano escolar na busca por capturar os modos pelos quais os agentes dos *espaçostempos* escolares produzem resistências.

Nesse sentido, dialogamos com a Filosofia da Diferença, de Deleuze e Guattari (2009), para analisar os movimentos de tensões ante a noção de território como espaço vivido pelo indivíduo. É o espaço de agenciamentos onde existe a subjetivação fechada sobre si mesma, manifestada por toda uma série de comportamentos e investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos. O território é formado por agenciamentos que comportam dois segmentos: o agenciamento maquínico de corpos mistura ações que reagem umas sobre as outras e o agenciamento coletivo de enunciação de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. São os movimentos desses agenciamentos que levam à formação ou desestabilização de territórios ou desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

Defendemos, portanto, a noção de currículos como territórios formados por agenciamentos produzidos pelos agentes com as políticas curriculares. A ação maquínica e coletiva de enunciação leva professores/as e crianças a desterritorializar currículos engessados por meio de suas invenções cotidianas singulares e múltiplas na Educação Infantil.

Com base em nossas primeiras conversas com as crianças e a professora no cotidiano da Educação Infantil, questionamos: Em um lugar em que se tem o atravessamento das linhas duras do currículo, por meio do dispositivo da BNCC, que implica em determinar e controlar os movimentos dos sujeitos, como as múltiplas experiências de vida das crianças nos seus vários espaços de inventar conhecimento são captadas pelas práticas pedagógicas na perspectiva do enfrentamento a um modelo de currículo que busca controlar?

Esse problema surgiu das conversas com a professora do grupo IV, para acompanhar os processos de aprendizagens inventivas mediante a cartografia e analisar como são tecidas as invenções, os territórios e as linhas de fugas que a professora e as crianças desse grupo inventam conhecimentos nas relações de agenciamentos com a BNCC.

Quando estamos no cotidiano escolar, envolvidos pelos processos moventes, somos capturados, nos movimentos de pesquisa, pelos processos de formação e aprendizagem inventiva do grupo IV. Somos pesquisadores cartógrafos, e, para as crianças, pesquisador é um “aluno grande”, por quem, às vezes, somos questionados por que não fazemos as atividades de mesa.

Em movimentos engendrados em redes de conversações, a professora evidencia que os objetivos estabelecidos na BNCC são, para ela, os disparadores dos seus planejamentos, mas, quando postos em relação com as crianças, ganham movimentos díspares. “Somos levados a caminhar outros caminhos a partir de outros possíveis que as crianças inventam” (REDES DE CONVERSAÇÕES, 2019, [s.p]). A professora acrescenta que o seu planejamento é sempre um ponto de partida, mas que, na Educação Infantil, nunca se sabe aonde um planejamento pode chegar, porque, no encontro com a criança, em relação coletiva, outros movimentos acontecem e ela é convidada a aprender, inventar e movimentar o pensamento, pensando de outro jeito.

Surge, neste momento, um movimento de dupla captura. É o momento em que a criança se encontra com o devir-criança da professora para, daí em diante, estabelecer uma relação inventiva na aprendizagem, evidenciando os currículos agenciados, a partir dos atravessamentos das linhas duras do currículo estabelecido. Temos os currículos tecidos

nas/com as diferenças do pensar e agir das crianças. No caminho, na relação composta de muitas forças, na relação potente entre professora e crianças, outros acontecimentos surgem. Nesse caminho, a aprendizagem inventiva acontece como algo que emerge na superfície, no fundo, no entorno e no âmago do ser e sobe para as bordas, e tudo transborda. Implica a “[...] invenção de novas relações e novos modos de vida” (DALMASO, 2014 p. 9). É sobre esses movimentos iniciais de agenciamentos conversados, negociados entre a professora e as crianças que veremos daqui em diante.

#### 4.1 O CURRÍCULO ARBORESCENTE E SEUS LIMITES TRANSPASSÁVEIS

Tomando por base o estudo de Carvalho, Delboni e Silva (2017), entendemos que a proposta da BNCC funciona como um diagrama de formas e saberes que busca definir-se como uma megamáquina para controlar as identidades. Na perspectiva deleuze-guattariana, existiria uma máquina de rostidade. Essa máquina de rostidade é a produção social do rosto, que opera uma rostificação de todo o corpo, de suas mediações e de seus objetos. Ocorre uma paisagificação de todos os mundos e de todos os meios por meio de processos identitários.

O modelo de base que sustenta a ordem escolar se fundamenta na linguagem indireta, na rostidade, nos processos identitários, no enquadramento dos corpos e no processo de constituição de um território-escola em que tais elementos entram produzindo um território muito segmentado (CARVALHO; SILVA; DELBONI; 2017, p. 491).

Desse modo, o currículo prescrito tenta implicar a criança num modelo de aprendizagem que conduz a infância dentro de um sistema de respostas possíveis. Ao versar sobre os objetivos que põem as crianças em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades, espera-se uma aprendizagem que seja conduzida uniformemente sempre numa perspectiva linear em que o aprender tem um ponto de partida e um ponto de chegada, sem se preocupar com o que acontece entre.

A BNCC, conforme disposta no quadro 6 e na figura 11, apresenta um currículo organizado de acordo com códigos alfanuméricos que tentam condicionar o fazer da Educação Infantil de uma forma homogeneizada e padronizada, sob a qual todos os alunos chegarão ao mesmo lugar na aprendizagem, desconsiderando as multiplicidades formativas

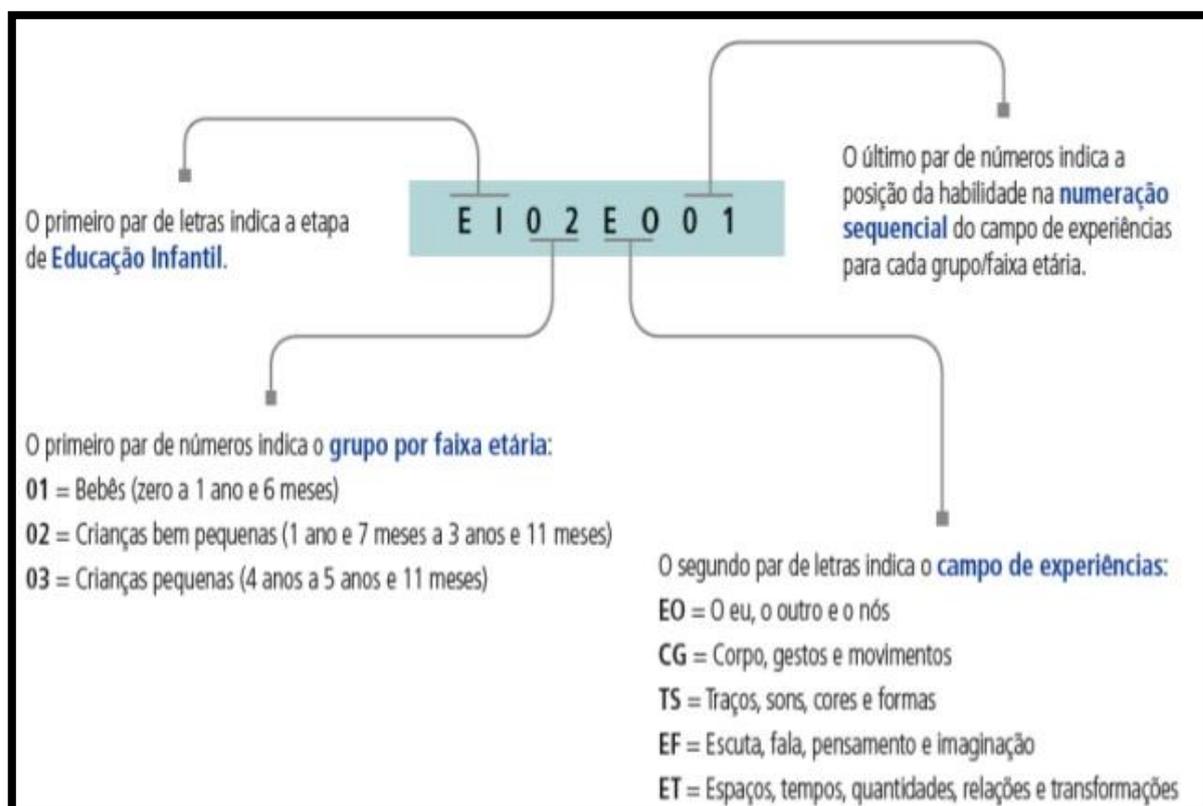
das experiências vividas pelas crianças. Isso nos põe diante de uma questão: Como não aprisionar as vidas no espaço da Educação Infantil a partir do que nos aponta a BNCC?

Quadro 6 – Objetivos e aprendizagens

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses		
(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos e sua conservação.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

Figura 11 – Descrição de código alfanumérico



Fonte: Yahoo [s.d.].

Para Deleuze e Guattari (2009), o mundo é múltiplo. Não há uma unidade perdida porque nunca houve uma unidade. Temos sempre múltiplos movimentos acontecendo o tempo todo e, em relação às possibilidades de aprendizagens, múltiplas possibilidades de aprendizagens. Temos ainda múltiplos conhecimentos sendo produzidos e misturados entre si,

que se vão interconectando. Para pensar as multiplicidades de conhecimentos, Deleuze e Guattari (2009) desenvolvem o conceito de rizoma.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e...e...e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 37).

Esse conceito vai de encontro ao ordenamento do pensamento arborescente, que tenta conduzir as crianças ao encontro com a árvore do conhecimento curricular que elas devem escalar até o topo. Nesse sentido, o pensamento cartesiano sustenta que as crianças aprendam e se relacionam com o mundo de uma única maneira (GONÇALVES, 2019). Isso impõe um discurso hierarquizado e linear no campo da aprendizagem. O rizoma rompe com essas hierarquias dos saberes, não tem começo nem fim, mas há sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele não se constitui de unidades, mas de dimensões movediças, conexões, bifurcações e encontros imprevisíveis. Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer. Como seria pensar um currículo rizomático? É possível uma aprendizagem inventiva que liberte a vida onde ela se encontra prisioneira?

Carvalho, Delboni e Silva (2017) convidam-nos a pensar a noção de currículo, concebendo-o não em sua visão disciplinar ou de controle, mas como uma rede de conversações com os saberes, fazeres e afetos como uma rede múltipla, acentrada, baseada nas negociações entre as singularidades e o comum. Um comum que se constitui num plano de consistência e composição do desejo coletivo de encontros, relações, respeito à alteridade e/ou à diferença, multiplicidade, problematizações e experimentações.

Nesse movimento de conversações e afetos, a professora dá os primeiros sinais desses possíveis. Numa conversa, realizada no momento de seu planejamento, sobre as implicações da BNCC nos seus planos de aula, a professora disse:

Na Educação Infantil é complicado, sabe? O currículo prescrito não dá conta da Educação Infantil. Há um conjunto de forças que sempre leva a gente para outros lugares. Eu, por exemplo, um dia, seguindo o meu planejamento anual, pensei um plano de aula a partir de um objetivo da BNCC. O objetivo era o seguinte: ‘compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela’. Bom, a escola tem um espaço que é o nosso pátio e, nele, possibilitamos vários encontros com

coisas da natureza, outras crianças de outras turmas, mas a partir dessa ideia trazida pela BNCC, pensei em fazer uma proposta de trabalho: levar as crianças no pátio para que elas observassem os pequenos seres daquele lugar. A ideia era ter contato com as plantas e os vários pequenos seres que vivem nesse lugar. A continuidade dessa aula era uma roda de conversa na sala de aula em que dialogaríamos sobre pequenos seres que vimos ali. Eu gosto muito de registrar o que as crianças falam. Então, faria um cartaz com tudo que elas dissessem sobre o que viram no pátio. Depois disso, seguiríamos com outras atividades provenientes dessa aula disparadora. Quando chegamos à sala, posicionei-me no centro, lugar onde a gente sempre senta para conversar e comecei a chamar as crianças para conversarmos sobre a nossa experiência no pátio e percebi que depois de várias tentativas, algumas crianças continuavam num grupinho, muito envolvidas com um bichinho que eu não consegui distinguir. Atraída à pequena reunião de crianças, vi que elas tinham em mãos uma pequena lagarta. A partir daí, a aula ganhou outro rumo (REDES DE CONVERSAS, 2019, [s.p]).

A fala da professora apresenta sinais de que há dissonância em relação ao currículo prescrito, no momento em que a aula ganha outro rumo diante da curiosidade das crianças. Parece romper com o currículo que estabelece um padrão, um modelo no qual o seu objetivo é orientar um campo de forças que constitui a criança por meio dos agenciamentos produzidos em consonância com seus apontamentos.

Depois de termos lido Deleuze e Guattari (2009), percebemos que as estruturas de um currículo são mantidas pela analogia e imitação. Essa perspectiva de entendimento pressupõe a imagem do pensamento, na qual não temos devir. Mas “[...] pensar é, antes de tudo, criar. Logo, trata de engendrar o pensar no próprio pensamento: condição de possibilidade para uma criação que merecesse nome, dado por um pensamento sem imagem” (CORAZZA, 2013, p. 24).

Deleuze e Guattari (2009) rompem com essas ideias estruturantes, passando por entre os modelos e criando outros possíveis. Aqui, a verdadeira involução acontece quando se abre à diferença. Há nessa relação de professora e crianças uma relação de dupla captura em que o processo de aprendizagem se constrói no caminho, numa relação de devires. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 3), “[...] os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos”. Nesse sentido, o devir possibilita-nos a fuga da armadilha da imitação, pois não há modelos. O devir é um fluxo que escapa criando buracos na estrutura, fazendo verter desejos condicionados ou canalizados. Devir faz “[...] liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 202).

Nietzsche, em “Assim falava Zaratustra”, no texto “As três transformações”, apresenta: “Três transformações do espírito vos menciono: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança” (NIETZSCHE, 2002, p. 34). Aqui, interessa-nos falar sobre a terceira transformação, que é a da criança. Para Nietzsche, “[...] a criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação” (NIETZSCHE, 2002, p. 37). Nesse entendimento, a criança pretende ouvir o seu corpo, tornando-se uma roda que gira por si mesma.

A criança, nesse caso, é capaz de colocar no mundo aquilo que possui de mais pessoal. Diferentemente da força do camelo, a sua força não está relacionada ao carregamento de valores e o seu vigor não está relacionado à destruição, que é o caso do leão. A criança, numa visão nietzschiana, entra em relação com o devir puro. Sua independência é voltada para a criação. A criança é corpo e terra juntos, é razão/emoção conjuntamente. É artista. É um vir a ser constante. Com a criança, tudo se torna fluido, tudo dança. Assim como na dança, por maior que seja o rigor na execução dos passos de uma coreografia, cada dançarino imprimirá o seu modo singular de estar nesse movimento (REIS, 2019). Nesse movimento dos currículos agenciados, as crianças chamam a professora para dançar. Então, a professora resolve

[...] trazer aquela experiência para a turma toda e na nossa conversa, chegamos à metamorfose da borboleta. As crianças disseram que viram borboletas no parquinho e perguntaram se aquela lagarta viraria uma borboleta também, demonstraram terem conhecimentos dos quais a gente não tinha estudado ainda. Eu disse que era possível e elas quiseram saber como isso aconteceria. Nesse dia, pegamos a lagarta, colocamos num vidro com um pouco de terra e folhas verdes para que ela se alimentasse. Furamos a tampa do vidro para possibilitar oxigenação. E deixamos a lagarta na escola. No dia seguinte, ela tinha morrido. Isso foi uma decepção para as crianças. Fomos conversar sobre qual poderia ter sido a causa da morte da lagarta e muitas coisas foram sendo ditas. Inclusive que ela se sentiu sozinha na escola. Depois de ter conversado com elas sobre várias hipóteses, descobrimos que, para que o processo da metamorfose se desse, precisávamos observar em que tipo de árvore os ovos foram postos, pois quando os ovos explodem, as lagartas nascem, elas se alimentam da mesma folha em que nascem. Então, voltamos ao espaço externo para acompanhar o movimento das borboletas e descobrimos umas lagartas numa folha. Pegamos uma delas e levamos para a sala. Com ela, aprendemos muitas coisas. Aprendemos todos os momentos do processo de uma metamorfose completa (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, [s.p]).

Aqui, produzimos um currículo em meio a agenciamentos coletivos de enunciação e, sendo assim, os processos curriculares verticalmente orientados passam a ser visualizados como textos, e não como ponto de partida para orientar as ações educativas (CARVALHO, 2009).

Nessa relação entre professora e crianças, há encontros afetivos agenciando mapa de intensidades que, depois de desfazer a rigidez da norma e deixar o engessamento curricular, a criança metamorfoseia em um *devir-currículos-agenciados*. Nesse sentido, todo devir é uma novidade que precisamos acompanhar. É um novo território que habitamos. Interagir com a criança nos seus processos inventivos não é se confundir com ela. A relação não é constituída pela imitação, num sentido de ser igual para ganhar proximidade. Não é um clichê do tipo: “eu preciso falar a língua da criança”. *Devir-criança* é entrar em conexão com a potência que traça novos caminhos, percorre novas geografias, traça linhas, explora. Tudo é novidade para a criança. É sempre como se fosse a primeira vez.

A criança chega à escola e se encanta. Admira. Pergunta. Questiona. Toca. Explora. Quer transformar e transforma. Transforma um pedaço de pano vermelho em asas voadoras do Batman<sup>7</sup> e fala: “Tio! Tio! Eu sou o Batman”. Vai até a professora e diz a mesma coisa. Estabelece na escola afetos e afecções de um devir-Batman. O *devir-criança* é sempre criação, é a aliança que acontece com o/a professor/a, quando este/a se coloca em zonas de vizinhanças e se encontra em potências ainda não reveladas. Não se trata, como já foi dito, de imitar a criança, mas habitar o mesmo território de potência criativa.

Como dizem Deleuze e Parnet (1998), o devir não passa por aí. No devir não há passado nem futuro, nem sequer presente; não há história. Trata-se, antes, no devir, de involuir: não é nem regredir, nem progredir. Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples. Tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado. É isso. Devir é espanto, e queremos o espanto do devir. Segundo Deleuze e Guattari (2010), a arte quer criar novos mundos, chamar por novos povos, explorar novos lugares, inventar novas sensações e transformar-nos no processo em que as crianças criam cenários, transformam espaços e momentos. As crianças são mestras em criar novidades, histórias e tirar da cartola sempre algo que o/a professor/a nunca está esperando.

As crianças não conseguem entender o nosso mundo. Um mundo cheio de regras, normas e limites. Elas, por serem mais baixas, passam por baixo; por serem mais flexíveis,

---

<sup>7</sup> Batman ou Homem-Morcego é um personagem fictício, criado pelo escritor Bill Finger e pelo artista Bob Kane, que, pela primeira vez, apareceu na revista Detective Comics, em maio de 1939.

passam por entre; por serem pequenas, encontram as entradas e saídas nos mais imperceptíveis lugares. São como um rizoma, não começam nem concluem, encontram-se sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 2009). Como diz Nietzsche (2002), as crianças são inocentes. E isso é de tal modo que elas não conseguem entender quando a gente finge não entender. Então, elas criam outros caminhos, fazem de conta, improvisam. É nesse movimento que está a potência do devir.

Para as crianças, nos seus movimentos inventivos, não existe um mundo dado. Há sempre movimentos novos inventados. É tudo novo de novo. É constrangimento sempre. Por conseguinte, uma realidade adaptada para proporcionar o desenvolvimento da criança, numa perspectiva engessada,

[...] não leva em consideração, em suas formulações teóricas, a distinção deleuziana entre plano molar e plano molecular, entre as representações e os signos. Sem conceber o trabalho fino realizado no plano molecular, ela limita-se ao plano molar, às dicotomias sujeito objeto, organismo-ambiente. A perspectiva que se abre com Deleuze & Guattari é apontar que há constrangimentos na matéria que não equivalem a imposições de um mundo dado. O primeiro constrangimento que está em jogo na aprendizagem inventiva está situado no plano molecular dos signos, e não no plano molar das formas (KASTRUP, 2001, p. 24).

É no plano molecular dos signos que as crianças usam suas inventividades para criar e resolver, de maneira leve, seus problemas, sem se deixarem capturar pelas formas molares. Para além das fórmulas prontas, o devir-criança move-se pela escola, convivendo com as incertezas e possibilidades.

Em Kastrup (2001), a arte surge como um modo de exposição do problema do aprender. Essa maneira de penetrar no campo da aprendizagem, pela precisa apresentação do problema. Nesse ponto, as crianças são as que mais se aproximam dos artistas, pois todos os espaços da escola viram uma tela em branco, e elas encontram o ponto exato em que a vida possibilita uma criação inesperada. Na vida, as crianças pintam, esculpem, compõem escrevem com as sensações. Na vida, elas pintam, esculpem, compõem escrevem sensações. Na escola, a vida de criança é movimento o tempo todo. Na escola, elas são os artistas do cotidiano escolar.

#### 4.2 CRIANÇA E PROFESSORA... UMA DUPLA CAPTURA

No movimento que acontece entre a professora com seu planejamento inebriado pelos apontamentos do currículo prescrito e as crianças com os seus inventivos currículos agenciados, um não é igual ao outro. Ainda que houvesse troca, mistura, alguma coisa estaria entre os dois e provocaria outras direções, criando outros movimentos na geografia do aprender. Há o encontrar. Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método estabelecido para achar, para roubar. Roubar, para Deleuze e Parnet (1998), é o contrário de plagiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla captura, o roubo, sempre um duplo-roubo. “Roubei Félix, e espero que ele tenha feito o mesmo comigo. [...] Não trabalhamos juntos, trabalhamos entre os dois” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 15). Nesse movimento, o devir-criança da professora encontra-se com as crianças num movimento de captura em que acontece o roubo mútuo.

Deleuze comenta: ‘Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo’ (1968/1988, p. 54). A relação ensino-aprendizagem depende de um mestre que não se furte de sua condição de aprendiz, o que é uma questão de política cognitiva. O plano de sintonia mestre-aprendiz é um campo de criação, uma zona de vizinhança, um espaço híbrido. O mecanismo não é de identificação, mas de contágio e propagação. Não há transmissão de informação, nem interação professor-aluno, mas habitação compartilhada de uma zona de neblina, a zona molecular. Neste campo indiscernível, a fronteira entre o professor e o aprendiz se desfaz. O professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, ele faz circular afetos e funciona como um atrator (KASTRUP, 2001, p. 25).

O que é atrator? O atrator, termo retirado da Física, é definido como o conjunto de comportamentos característicos para o qual evolui um sistema dinâmico independentemente do ponto de partida. Um exemplo que pode ser utilizado para descrever um atrator é uma bola rolando sobre um plano. Devido ao efeito do atrito, o movimento da bola tenderá a convergir sempre para uma situação cuja velocidade é nula. Esse é o atrator, o movimento zero. O professor, explica Kastrup (2001), não se assemelha a um atrator, estudado pela física dos sistemas longe do equilíbrio. O professor não tem a propriedade da estabilidade, mas é caótico.

Os sistemas longe do equilíbrio possuem condições iniciais instáveis. Duas condições vizinhas podem engendrar, frente a uma certa perturbação, evoluções diferentes, inventivas e por isto imprevisíveis. O funcionamento do sistema se bifurca, faz uma escolha, ou antes, uma escolha não subjetiva faz-se nele. Além disto, o sistema, ao invés de se estabilizar num estado determinado, apresenta um comportamento de tipo aleatório, incerto, errante (KASTRUP, 2001, p. 26).

Para Kastrup (2001, p. 25), “[...] o professor é um atrator de afetos”. O professor segue junto à vida e em meio a ela. Os espaços de vidas vão sendo preenchidos de muitos movimentos e nestes surgem os estranhamentos, nos quais o aprender acontece.

Somos impregnados de muitos outros, outros de nós, devires sem nomes. Entretanto, a BNCC tenta impor-nos tanta negação daquilo que nos diz do estar vivo, que mudar, durar, encarregar-se dos desejos de viver nos põe em relação com outros movimentos, outras velocidades; possibilita-nos outros olhares para os acontecimentos do cotidiano que se tornam transbordantes dentro de uma rotina cristalizada, pueril, da inutilidade, da arrogância e paralisia que a BNCC tenta negar o que nos faz vivo. É para o lugar em que a vida se faz no acontecimento que a professora pesquisadora atrai as crianças para pesquisar conjuntamente os vários ciclos da metamorfose da borboleta.

A vida da borboleta passa por um ciclo que é dividido em quatro fases: o ovo, a larva, a pupa (também chamada de crisálida) e a adulta. Este ciclo ocorre devido ao processo de metamorfose. Então, levamos vídeos para vermos durante nossas aulas e foi muito interessante. É que no YOUTUB tem uns vídeos interessantes sobre o assunto – essa fase dura de uma a três semanas. Quando a borboleta está completamente formada, a crisálida se abre e a borboleta sai de dentro dela. A borboleta adulta é chamada de imago e nessa última fase, ela já pode voar e se reproduzir, alimentar-se de substâncias na forma líquida, como néctar de flores e frutos que estão em decomposição. Nesse momento da vida, ela vive de 5 dias a 1 ano. Nessas pesquisas todas, o mais interessante era descobrir como manter uma lagarta num vidro para acompanhar todo esse processo. Aprendemos que as lagartas têm que se alimentar das folhas da árvore em que a borboleta colocou os seus ovos. É importante colocar um pouco de terra tirada de perto da árvore, pois a lagarta pode metamorfosear na terra. É bom ter dentro do vidro uns pedaços de madeira, que seja retirado da árvore em que ela possa se grudar para a realização da metamorfose (REDES DE CONVERSÇÕES, 2019, [s.p]).

Aqui, a professora pesquisadora atrai as crianças para um movimento de pesquisa e, pensados como sujeitos híbridos nesses entre-lugares culturais, que é a unidade de ensino, elas inventam currículos e não deixam aprisionar o tempo por identidades culturais ou políticas,

originais ou fixas, ameaçando o discurso oficial de uma proposta única para todo o sistema e abrindo brechas que desafiam o instituído (FERRAÇO, 2005).

Conhecer as regras que aprisionam e depois quebrá-las num movimento de vida, descobrindo na escola: qual o lugar para correr; qual árvore no pátio para subir; quais lugares da escola são assombrados; qual o brinquedo para brincar; que história inventar; que realidade transformar nos seus mundos de fazer de conta? A criança sente prazer em aprender, mas isso precisa fazer parte de uma aventura de experimentação.

No campo da aprendizagem, há sempre lugares a serem percorridos. Somos desconhecidos de nós mesmos e tornamo-nos desconhecidos nessa relação do aprender. Então, o que desejamos é nos perdermos nesse mundo do desconhecido para sermos outros, desobedecermos e deixarmos que as coisas tomem outros rumos para inventar uma aprendizagem que não tenha fim em si mesma e, assim, “[...] guardar vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 196).

Nesse sentido, a experiência com a metamorfose narrada pela professora convida-nos a pensar as aprendizagens que desestabilizam o território da BNCC, podendo “[...] inventar desejos, descobrir uma potência escondida, um resquício de possíveis, de diferenciações e singularidades. Deixar ouvir o que grita e, no inaudível som do mundo, compor novas linguagens [...]” (DALMASO, 2014, p.2 5).

A criança é isso que escapa a qualquer objetivação e se desvia de qualquer objetivo, pondo em questão lugares que foram construídos para ela. A criança leva-nos a uma região em que não comandamos as medidas do nosso saber e do nosso poder. Como diz Larrosa (2010), a educação é a obra de um pensamento calculador e de uma técnica, em que se busca conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado se deve produzir conforme o que foi estabelecido inicialmente. Isso pretende inviabilizar o protagonismo da criança, e, conforme veremos, a professora escapa disso no último momento da sua conversa com o pesquisador.

Depois de tudo isso, decidimos que cada dia alguém, por meio de sorteio, ia levar a lagarta para casa para ela não se sentir sozinha. Então, fomos levados a dialogar com as famílias, pois as crianças com apenas 4 anos precisavam ser acompanhadas nesse processo. Eu conversei com os responsáveis, que na medida em que fosse acontecendo alguma novidade, filmassem, fotografassem para os registros do processo que precisavam ser compartilhados. Cada dia que o vidro retornava, sentávamos numa roda para

conversarmos sobre as observações das crianças. Muita coisa engraçada aparecia. O Eduardo (fictício) disse que a lagarta é muito ‘tirada’. Eu conversei com ela; ofereço as coisas que gosto pra ela e ela nem olha para mim. Outros diziam: ela fica quietinha, ela não perturba. Muitas conversas interessantes foram surgindo nesse movimento. O momento de muita agitação foi quando ela começou a virar casulo (termo usado com as crianças). As crianças tiveram dificuldade de acreditar que, nesse momento do processo, ela estivesse viva. Quando ela sai do casulo, vira borboleta, surge um momento de muita dificuldade. Precisamos conversar sobre o que a gente não pode fazer o que a gente fez, que foi capturar as lagartas para fazer isso em casa. Entendemos que o que fizemos foi para ver como a metamorfose acontecia, mas o correto é que isso aconteça na natureza e, como sendo da natureza, a borboleta devia para ela retornar. Fomos pro pátio para soltar a borboleta, e o momento foi de despedida. Então, ‘cê’ veja, precisei fazer esse caminho com minhas crianças no planejamento. É esse além que eu falo que o currículo prescrito não dá conta. Hoje, minhas crianças, quando encontram uma lagarta, dizem: ‘não mata ela’. Ela vira borboleta linda. As lagartas são protegidas pelas crianças aqui (REDES DE CONVERSÇÕES, 2019, [s.p]).

Há um evidente reconhecimento de um agenciamento curricular pautado no protagonismo das crianças. Trata-se de pensar que as competências deixam de ser importantes quando valem apenas para controlar o comportamento das crianças e dos/as professores/as e não são capazes de propiciar um exercício da liberdade no sentido de ser diferente, “[...] de inventar a si e também a um mundo” (KASTRUP, 2001, p. 26). Nesse sentido, a aprendizagem inventiva revela-se como forma superior de problematização, ao colocar-se diante do processo do aprender na perspectiva do problematizar, causar estranhamento, estar na relação com os sujeitos.

Como diz Kastrup (2001), é a forma de relação, atitude política que orienta e dirige o processo de aprendizagem, é um ponto de vista que é, ele próprio, resultante de um processo efetivo de aprendizagem. Não se pretende traçar um método, mas de pensar uma política em que se revelem ações em que o aprender esteja ligado aos processos afetivos da aprendizagem inventiva. “Trata-se, aí, de aprender a aprender” (KASTRUP, 2001, p. 26).

#### 4.3 MOVIMENTOS QUE NÃO ACABAM AQUI

Nessa relação de pesquisa com a cartografia, somos envolvidos no movimento de crianças mestres dos agenciamentos. Uma criança diz: “Vamos brincar de cantora. Eu sou a cantora”. Brincar de cantora implica inventar o microfone, repensar os espaços e montar a plateia. Alunos e pesquisadores viram plateia. Alguém pergunta: “E a tia?” A *criança-cantora*

fala: “Ela está ocupada”. Neste momento, a professora cola os bilhetes nos cadernos das crianças.

A criança está o tempo todo lutando contra os extratos das linhas duras, desterritorizando e criando outros territórios. Elas fazem isso ativamente sem conhecer o que é ser a responsabilidade de uma cantora. O que é ser uma cantora para uma criança? Esses agenciamentos são linhas de fugas? São forças que se abrem? A *criança-cantora* começa a cantar. Ela dança e pede que todos dançam. Elas dançam desembaraçadamente e corrigem-nos. Para elas, somos “alunos grandes”. Mas elas são cantoras? Elas são dançarinas? Elas exploram, inventam movimentos e encontram um ritmo. Surge aí o *devoir-artista* da criança, um corpo em movimento, que se constitui na *criança-cantora* e na plateia que dança. O dançar como deslocamento, liberdade, estar ali, sempre em movimento, e experimentar e sentir as forças e as sensações que nos atravessam nas relações de saberes fazeres, poderes e subjetividades do *devoir-criança*, que, para resistir, cria.

Mergulhados nesse processo, trazemos nesta escrita apenas movimentos da pesquisa que nos chamaram atenção para provocar esta pequena escrita: o exercício de trazer para a escrita os nossos movimentos de pesquisa que se constituem no próprio processo de aprender transpassado por caminhos em campos de possibilidades causadores de estranhamentos que nos fizeram sentir, viver, pensar e criar.

Nesse movimento de pesquisa, revivemos momentos aqui trazidos não apenas daquilo que vivenciamos na pesquisa, mas ainda daquilo que esteve no processo do aprender inventivo, que é trazido pela professora por meio de sua narrativa, nos movimentos de planejamento. Mediante o contato que se tem com os movimentos inventivos apresentados na sua narrativa, como se vê neste capítulo, compreendemos que houve uma invenção de um tempo em que se compartilharam sentimentos fora do tempo do currículo que prescreve os movimentos do aprender na Educação Infantil.

Os movimentos inventivos das crianças provocaram descontinuidade de fluxos, revelando múltiplas singularidades que um espaço cristalizado abarca. Vimos que a professora se desconstrói para emergir no múltiplo, no conjunto, no compartilhado. Modifica-se um e outro, professora e crianças num *devoir* constante. Produziram-se uma nova temporalidade e um novo espaço, em que agimos uns com os outros na interpenetração, na relação em que tudo foi ocorrendo num *devoir* delirante. Esse fazer tece e traz uma metamorfose. Estamos a falar dos movimentos curriculares que se metamorfoseiam nos territórios da Educação Infantil.

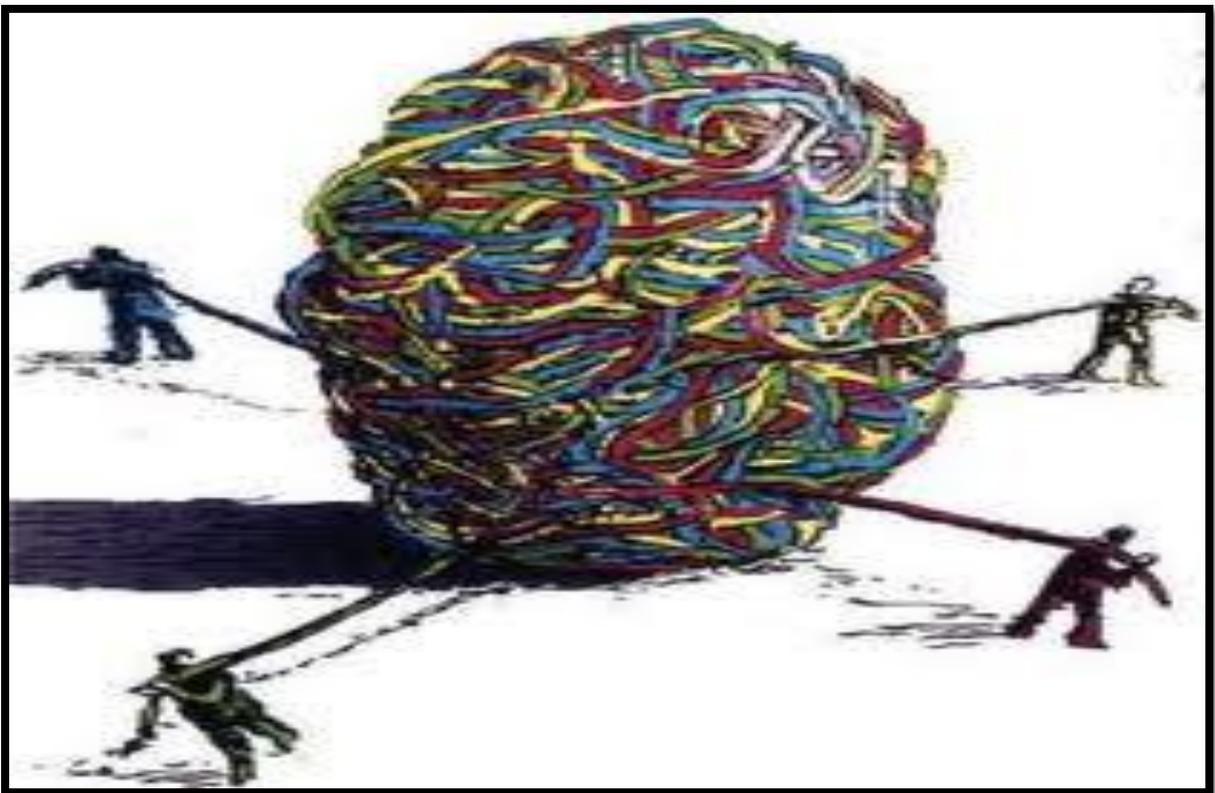
Nesse sentido, ao objetivarmos analisar os enfrentamentos no/pelo agenciamento pedagógico, chegamos a quatro movimentos, a saber: a) a docente é capturada pelas experiências das crianças; b) no movimento dessa dupla captura, inventam outros fazeres na Educação Infantil; c) docente e crianças no movimento de pesquisadores; d) desterritorialização de um currículo prescrito para ver emergir um currículo rizomático.

O que está sendo dito até aqui não é resultado de uma pesquisa realizada, pois o movimento continua a se constituir em outros tempos e espaços possíveis. Portanto, não houve um fim nem haverá quando escaparmos do campo para a continuidade da escrita desta dissertação, que vem sendo escrita por vários “eus” imbricados nesse movimento de cartografar vidas inventivas na Educação Infantil. Portanto, fazendo nossas as palavras da pesquisadora Dalmaso (2014), trazemos para fazer sentir no que se constituiu como possibilidade, como processo, sempre mutante e ininterruptamente aberto ao acaso e suas metamorfoses: vidas que se transformam em vidas na Educação Infantil. Agora, voamos para mais pousos, mais conversas.

## 5 FAZERES COTIDIANOS COM AS CRIANÇAS: TRANSBORDANDO CURRÍCULOS

Constituídos nas relações estabelecidas nos *espaçostempos* do cotidiano escolar, continuamos nossa escrita imbricados na perspectiva de cartografar vidas inventivas na Educação Infantil. Na verdade, queremos cartografar as invenções cotidianas das crianças e professores/as nos movimentos das práticas curriculares da Educação Infantil, no intuito de dialogarmos com a questão: Como se dão as múltiplas experiências vividas pelas crianças nos seus vários *espaçostempos* de aprender e produzir conhecimento na perspectiva de um currículo inventivo?

Figura 12 – Desemaranhando linhas...



Fonte: Gettyimages [s.d.].

Entramos, pois, no movimento da *escrita-trama* de um enovelamento de ideias entre platôs a partir dos planos em formação (MEDEIROS, 2012), possibilitando os acontecimentos que se constituem nas multiplicidades para ultrapassar as margens estabelecidas à existência, que transbordam em intensidades. Não queremos inaugurar dualismos entre concebido e

agenciado, mas evidenciar as conexões inventadas, as linhas de resistências criadas num plano de composição para constituir os movimentos rizomáticos e as desterritorializações:

Linhas que estão a correr pelos possíveis desenhos das paisagens do território da educação infantil, bem como se estendendo, esticando pelos encontros produzidos com a experiência de uma vida que não para. Linhas que vão e que vêm, saltam, dançam, e, se escondem ao gosto dos desejos, das intensidades entre cada platô (MEDEIROS, 2012, p. 3).

Como um andarilho no território da infância, continuamos os nossos voos, pousos, paradas e olhares. Olhares profundos como a “[...] figura da cigana oblíqua e dissimulada que dá corpo ao olhar do cartógrafo” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 170), o qual, com a nossa presença marginal, condenada a vagar entre as paisagens empreendidas pelos territórios selvagens, indolentes, bárbaros, nômades, nos quais, com nossa maquinaria de pesquisadores, vamos minando todo tipo de sedentarismo. Os nossos olhares desconfiam da fixidez e abre portas ao devir. Os nossos olhares de ciganos desterritorializam as formas e os territórios de uma vida, abrindo-se ao encontro com os devires que surgem como um exercício de erosão no território escolar, não permitindo nada se assentar para persistir insistentemente no meio, entre (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

Nesse caminhar, estabelecemos aproximações e distanciamentos “[...] entrelaçados pela diferença e pela arte de desenhar a infância com a multiplicidade de elementos que compõem inúmeros sentidos, histórias, cantos, silêncios, cores, cheiros, diversos sabores” (MEDEIROS, 2012, p. 3). Criamos outros estilos traçados e ritmados com o desejo de entoar um verso, uma melodia, ou evidenciar talvez que andamos em busca de enxergar nos *espaçostempos* da escola vazios em que as crianças se tornam artistas e ver acontecer criações inesperadas nas relações construídas entre o aprender e o ensinar. Assim, enxergar uma infância que abre o território da Educação Infantil ao que ele não é (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2016). Falamos de olhar os movimentos da vida e pensar em seus devires como produção de si e dos outros (KASTRUP, 2001).

Para isso, tratamos de abandonar as ideias e padrões que nos constituíram como professores e tentamos nos conceber sem identidade fixa, para entrar em relação aos dados produzidos durante o movimento da pesquisa de campo. Com um olhar atento aos movimentos dos cotidianos, trazer à tona as coreografias inventadas, os passos bailarinos de

professores/as e crianças dançantes, que não são dados de antemão nem estão em nenhum lugar pedagógico.

O que está em jogo na pesquisa transforma-se, por sua vez, em uma unidade impossível, porque as formas e os conteúdos pedagógicos são esvaziados de elementos representacionais, questionados quanto à suposta generalidade e universalidade, interrogados sobre a especialidade, particularidade e contingência de suas existências. Tudo é uma questão de topologia, de superfícies, de escavações, de vazamentos, de linhas que não param de remeter umas às outras (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 170).

Trata-se de linhas padronizadas de um modelo escolar que são fissuradas, desorganizadas, rompidas, bifurcadas atravessadas, para produzir outros currículos a partir de corpos coletivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018), inventados nas práticas pedagógicas atravessadas que provocam rupturas, por partirem dos movimentos vividos nos cotidianos escolares.

### 5.1 MAIS UMA VEZ, CHEGANDO PELO MEIO...

Chegamos pelo meio. Bem no meio do acontecimento escolar. É como diz a lógica da cartografia: não há adoção da lógica do começo ou do fim. Neste momento, já estamos na escola, situados na entrada, no meio, no complexo jogo das linhas curriculares. Entramos em movimento com o Centro Municipal de Educação Infantil da Serra, para experimentar as aventuras de possíveis sobrevoos e pousos nos espaços da escola.

No princípio, ficamos duas semanas, nas quartas e quintas-feiras, explorando os diferentes espaços, com diversos grupos de crianças de diferentes idades e os respectivos professores, até decidir com qual grupo tecer caminhos. São crianças e professores/as que, aos seus diferentes modos, se movimentam pelo território da Educação Infantil. São vidas que transitam pelos diferentes espaços, criando as próprias trilhas e proporcionando variadas conexões.

Construir caminhos outros, criar atalhos são ações das crianças, e cartografar os movimentos dessas criações sugere a experimentação das

[...] diversas entradas e saídas pelo território da educação infantil no miudinho do vaivém dos passos, das conversas, dos silêncios, dos cheiros de

tantos personagens, e, também dos improváveis elementos do plano de (organizacional) dos territórios envolvidos nos encontros produzidos com esses descaminhos, talvez, chamados de trilhas. Descaminhos enquanto criação de contornos, rachaduras, passagens 'secretas' de um estilo de ser que provoca erosões no modelo de retas definidas e bem direcionadas do relevo ideal da escola. Vastos territórios do espaço da pesquisa cartográfica: invenção de paisagens com a vida que dá mil voltas, que se desprende e se multiplica com a potência de cada encontro (MEDEIROS, 2012, p. 9-10).

Com o olhar atento, movimentando-nos pelo meio, fomos enxergando professores/as experientes e desejantes com cada criança que circula o território e, na medida do encontro, estabelecem suas ordens e disciplinas, como também jogam com as ordens do currículo linear. Alimentados/as por essa perspectiva, estabelecem onde as crianças precisam caminhar, sentar, brincar, quando brincar, como brincar, quando comer, para tornar mais fácil a organização do seu trabalho. Isso tem relação com o professor que precisa estabelecer a ordem nesse lugar, pois, para ele/a, é dada a responsabilidade pelos pequenos andarilhos que não trazem um plano estabelecido para os caminhos que vão percorrer nas trilhas do desconhecido no Centro da Educação Infantil.

Professores/as que prezam para manter a organização ocupam os espaços nas salas de aula, pensam os lugares das cadeiras, os móveis e pensam a altura de colocar as atividades dos pequenos. Num total apego pelo seu local de trabalho, etiquetam os materiais que as crianças vão usar nas suas ações coletivas. Mudam os móveis conforme o desejo do momento. Criam espaços para as rodas de conversas com os pequenos e para as tomadas de decisões coletivas.

As cortinas servem para evitar os raios do sol que aquecem a sala em demasia, mas são também habitadas com atividades das crianças, ganhando outras funções. Descubrem que as cadeiras não apenas servem para sentar, mas também servem de objeto para determinados circuitos de atividades. As crianças também tratam de inventar novos sentidos para a sala de aula.

Figura 13 – Fabulações



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Elas inventam funções para todos os objetos, artefatos do meio escolar. Assim, a sala vira ônibus e as cadeiras ganham outros sentidos para revelar passageiros que realizam diversos desejos de viajantes. Uma lê um livro, outras observam a condução da motorista; alguém observa a paisagem em pé, outra observa sentada mesmo. Há aquela que não conseguiu pegar um lugar no ônibus e observa sentada a sua partida. Ela sabe que passageiros descirão e sua vaga será garantida. Mas há quem, constituído pelo equilíbrio da organização, mantém os materiais de trabalho que dificilmente são transformados em outras coisas, e, na constituição do espaço, a cadeira será sempre cadeira, e a cortina sempre cortina.

O mais importante de tudo isso é que as salas têm janelas e suas portas dão acesso ao corredor. Nos movimentos de idas e vindas, há sempre um professor ou uma criança que passa e pergunta, espia, conversa, reclama, organiza, apresenta uma novidade. Essas relações vão constituindo as subjetividades, vão revelando que os limites das paredes podem ser ultrapassados sem deixar nada preso.

Na ultrapassagem, andando pelo corredor da escola, percebemos uma professora abrir a porta e falar para uma criança: “Olha só... você está indo ao banheiro. Vai lá, faz xixi e volta. Vou contar no relógio o tempo que você vai gastar”. A criança, que não deseja saber o

que é gastar o tempo, vai ao banheiro e, quando volta, para numa porta de outro grupo de crianças. A porta não tem a maçaneta, permitindo um pequeno buraco por onde a criança olha. Ela para, olha, vira para a sala para onde tem de ir, olha mais uma vez. Nesse momento, dirigimo-nos à criança para uma conversa. Preocupada com a nossa presença, apressa-se em se deslocar para a sua sala. Sem sabermos o nome do menino, dissemos: “Ei! Espera! Queremos conversar com você”. O menino para, olha para o chão, esperando talvez que lhe chamássemos a atenção. Diante dele, perguntamos: “Tudo bem com você?” Ele continuou a olhar para o chão. Precisando ganhar a confiança dele, perguntamos pelo seu nome. Ele respondeu: “Daniel<sup>8</sup>”. Nesse momento, levantou o rosto e nos olhou. Vimos que ali tinha abertura para perguntar-lhe sobre sua parada na porta. Então, perguntamos: “O que você estava vendo naquele buraquinho?” “Tava vendo a professora”. O que a professora estava fazendo?” “Não sei. Parece que era um ‘*negócio manero*.’”

Neste momento, a professora, atenta ao tempo que se gasta para ir ao banheiro e, preocupada com o sumiço do pequeno, aparece à porta e tranquiliza-se ao vê-lo conosco. Ele, ao vê-la, apressa-se em ir para a sala. Ao terminar nossa conversa, aproximamo-nos da sala para ver o que chamara a atenção dele e vimos a professora contando uma história com todas as crianças sentadas numa situação de muito encantamento. Tentamos não ser percebidos para não atrapalhar o momento de tamanho êxtase, sensação que nos causou o envolvimento da turma no momento em que a professora contava uma história. A professora, entusiasmada, virava as páginas do livro, e, a cada página virada, as crianças vibravam. A professora ia devorando os movimentos pelo olhar. Enquanto contava a história, acompanhava o movimento das crianças à sua volta para não perder a conexão causadora do encanto de todos numa relação de um “encontro de corpos” (SPINOZA, 1997).

Começamos a observar que a voz das professoras e as conversas das crianças ecoavam pelas janelas da escola. A movimentação dos agitados atravessava as frestas da porta, o olhar atento passava pelo buraco deixado pela ausência da maçaneta, os diversos sentimentos eram expostos pelos encontros de corredores e os desenhos das linhas vibrantes eram capturados pelos momentos de afetos e afecções. As afecções remetiam-nos ao estado do corpo afetado ao mesmo tempo que indicavam a presença do corpo que afeta, enquanto os afetos se conectavam com a ideia de passagem de um estado a outro, tendo como variação correlativa os corpos afetantes (CARVALHO, 2009). Para Carvalho (2009, p. 88), “[...] os afectos estão

---

<sup>8</sup> São fictícios os nomes que aparecem no decorrer da pesquisa, em respeito ao comprometimento feito com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informado à Comissão de Ética da Universidade.

relacionados com os contextos nos quais se desenvolvem e bastante afetados e produzidos pelos encontros entre indivíduos com laços em comum”. Não é possível impedir a curiosidade do vizinho que deseja saber o que se passa ao lado. Um momento de narração de histórias, a agitação das crianças, a realização das atividades de mesa, o silêncio, o choro, a confiança, a desconfiança, tudo que não cabe nos códigos alfanuméricos da BNCC. Estamos falando de um tudo que os objetivos curriculares codificados não conseguem medir, pois não dão conta das intensidades, momentos que só podem ser sentidos por quem vive e relata o acontecido, ao perceber que se conta alguma “*coisa manera*” em uma sala de aula.

Estamos falando de políticas curriculares que historicamente insistem em anunciar objetivos de ensino e aprendizado homogêneos, desconsiderando a diferença do tempo e espaço de cada criança em seus processos formativos ao longo das suas experiências de vida. Por isso, destacamos a fuga à proposição da BNCC como produção maquínica de subjetividade, indicando a produção de linhas de intensidade (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017), para destacar que tudo está conectado e não há como separar os momentos.

A infância como outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (LARROSA, 2010, p. 185).

Se o sol lá fora, com os seus raios opalescentes, revela o parquinho como lugar para as crianças brincarem, a janela revela aos habitantes da sala que o sol se cobriu de nuvens para revelar momentos de chuva. Tudo fica escuro rapidamente, bem na hora de irmos fazer mais uma atividade importante: a atividade do brincar. As cortinas, habitadas pelas atividades dos pequenos, são recuadas para permitir, às janelas, a revelação que a chuva tem para dar. Encantadas com a chuva, as crianças pedem que se abram as janelas, pois lá fora tem algo a ser mostrado. Mas o tempo passa, e logo a água que cai sobre o telhado, encontra frestas, penetra, atravessa e chega até a sala. Aquela água que parece preocupação para a professora, pois teme que as atividades das crianças sejam molhadas, começa a se mover e localizar as crianças em lugares aonde a água certamente não chegará. Enquanto isso, algumas crianças tocam a água, pisam, pisoteiam para dizer que há entre esses corpos uma parceria perfeita. Crianças e chuva se compõem. A professora, depois de guardar o material, não tarda a lembrar que a atividade de brincar ganhou um novo sentido e tão logo ganharia outro

território. Uma criança diz à professora: “Tia, a gente pode ir para a sala dos brinquedos?”. Lá vamos todos: crianças, professora e pesquisadores.

Nesse instante de experimentarmos cada momento, vamos cartografando movimentos micropolíticos traçados pelas crianças que caminham despreocupadas pelo ambiente, observando cada detalhe, sem a intenção de ordenar, condenar, elogiar, olhando de todos os modos diferentes para os lugares comuns onde estão habituadas a caminhar, como se estivessem numa rua, à deriva de um caminhar vagante. Elas passam alegremente pelos corredores e, nos seus passos, tudo é vida, tudo é prazer e animação. Tudo se vai dando como o primeiro raiar do sol no azul do céu. Cada passo é a combinação que leva a outros movimentos e, assim, se dissipa como uma orquestra em que o embalo dos bailarinos evidencia os movimentos das pernas, dos braços, da cabeça, do corpo inteiro, para imprimir diversas notas de pura intensidade.

Elas não são todas sinfonicamente harmoniosas como propõem os currículos. Elas são flores aromáticas e inebriantes que, com os seus suaves aflúvios, desfilam pela escola. Elas constroem os próprios bosques cheios de magia, prazeres e esplendores que, de tão crianças, criam suas artes para transbordar a escola. Perambulam em estado de captura para se conectarem às cenas que veem. Olham para aquilo que ninguém viu. Inventam um currículo constituído pelas afecções encontradas pelo caminho e, atravessadas por essas linhas de vida, vão colocando-nos em relação às experiências durante o seu percurso. Nesses movimentos, iniciam a constituição de professores/as engendrados/as com outras linhas de constituição. Elas “[...] ensinam no tumulto das ruas os mitos heróicos da meninice [...] E dão aos homens que passam preocupados ou tristes uma lição de infância” (BANDEIRA, 2000, p. 28).

## 5.2 PROTAGONISTAS CURRICULARES PELOS MOVIMENTOS DE NEGOCIAÇÕES PROFESSORA E CRIANÇAS

Aqui estamos capturados no movimento de pesquisa com os alunos do grupo IV. Há entre nós uma espécie de encontro: encontro entre pesquisador e os sujeitos da turma. Colocamo-nos numa solidão absolutamente inevitável. “Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6).

No fundo dessa solidão povoada, encontramos professores/as e crianças que jamais vimos, visitando todas as turmas da escola. Nelas, vimos professores/as potentes e crianças desafiadoras, mas as crianças do grupo IV desafiaram-nos com mais intensidade, e isso nos capturou para compor, com esse grupo, um movimento de pesquisa. Surge aí uma dupla captura. É isso. Uma dupla captura entre o grupo IV e o pesquisador. Não estamos falando de algo que há no pesquisador ou algo que estaria na turma, “[...] ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção. Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há métodos para achar, nada além de uma longa preparação” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6).

Figura 14 – Como um andarilho...



Fonte: rascunhocomcafe.com [s.d.].

Fazemo-nos lembrar da aluna Gabriela perguntando o nosso nome, mesmo quando já tinha sido dito, e do Leônidas perguntando-nos quanto eram  $2 + 2$  e, visto que respondíamos, subia o desafio. Encantamo-nos com as crianças nesse momento. A professora dessa turma encontrara-se de licença médica, e, nesse momento de decidir viajar com eles, eles percorriam os territórios do currículo com a professora que a substituía.

No dia em que chegamos à turma para começar o movimento de pesquisa, a professora que se encontrara de licença estava de volta. Como andarilhos, professora e crianças, apaixonadas por viagens, incorporam um espírito de aventureiros e se põem a andar, caminhar e passear. Deslocam-se de maneira independente e procuram descobrir lugares e costumes distantes dos circuitos convencionais. Suas motivações relacionam-se em se infiltrarem pelo meio e terem as próprias experiências pessoais, sem intermediários. Nas suas viagens, não prolongam a ideia de tirar fotos dos grandes monumentos ou fazer compras no mercado local.

Buscam as experiências vitais que as enriquecem como professora e crianças. Por isso, não têm horários fixos nem excursões programadas. Algumas coisas são colocadas na mochila para fazer a caminhada, mas a viagem é livre e o objetivo é envolver-se na cultura de lugares a serem visitados. A duração da viagem é indeterminada, e o rumo a seguir depende das circunstâncias e do que será encontrado ao longo do caminho.

E nessa liberdade de professora e crianças que visitam lugares e se envolvem em culturas locais, elas deparam sempre com a escola, um lugar já mapeado por alguém. Nesse caminhar, desejam conhecer a escola e nela conhecer os sujeitos e suas relações curriculares. Encontram, nesse lugar que visitam, pessoas com os seus guias turísticos com todos os lugares definidos a serem visitados. Os pacotes da viagem já estão definidos, e os momentos e os lugares são nomeados como imperdíveis. As expressividades da professora e das crianças que andam por lugares nunca antes determinados logo são percebidas como não pertencentes ao lugar curricular instituído. Enxergamos aqui uma liberdade profana que rompe com o instituído escolar, para ver escapar nas experiências o enigma das infâncias evidenciado no inventar de outros possíveis. Temos caminhos brincantes constituídos pelo protagonismo infantil ante suas ações inventivas de um conhecimento que sempre está por vir.

A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que ainda não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado. A arrogância do saber não apenas está na exibição do que já se conquistou, mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições, em tudo aquilo que ainda está por conquistar, mas que já foi assinalado e determinado como território de conquista possível (LARROSA, 2010, p. 184-185).

E, desviando das fixações, analisamos os agenciamentos da professora e das crianças, como alguém que chega a um lugar sempre novo, mesmo que o de sempre, logo percebemos que haverá muitos caminhos novos para caminhar em todos os dias que surgirão. Surgimos e queremos fazer operações nos caminhos que se constituirão, traçando linhas de fuga nos territórios, bailando por entre e abrindo novas possibilidades, engajando e indicando vazamentos diante das forças que tentam direcionar os caminhos.

Com a nossa chegada para compor, criar, pintar outros mundos possíveis na Educação Infantil (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012), tentamos, já de início, saber os nomes das crianças

com quem nos relacionaremos durante o tempo que durar a pesquisa. Então, depois de nos juntarmos pelo caminho, a professora chegou e começou a tirar algumas coisas da mochila e apresentar às novas vidas que comporão o percurso, dando a impressão de que coordenará a jornada desse dia.

Figura 15 – Cantando com chocalho



Fonte: Registro da professora (2019).

Nesse movimento, destacamos a passagem na qual ocorre o nosso mergulho com a turma. A professora disse: “Crianças, vamos mostrar ao tio Carlos o que fazemos na escola! Falem para ele o que nós fazemos”. E as crianças começaram a dizer: “atividade de brincar; atividade de lanche; atividade de pátio; atividade de mesa; atividade de almoçar; atividade de organizar a sala; atividade de saída”. Depois que as crianças dão essas informações, é hora da atividade de lanche. A professora anuncia uma organização para o lanche, pois, no mapeamento escolar, está estabelecido o horário do lanche, que nem sempre é seguido à risca, pois, às vezes, uma novidade acaba por consumir essa obrigação. Lá vão as crianças. Elas não seguem fila indiana, e a professora logo trata de explicar que elas têm um acordo para tornar a movimentação livre e agradável. Terminado o lanche, retornamos para a sala. Nesse momento, é hora de se apresentar para o pesquisador. A professora puxa uma música: “Bom

dia, Natali, como vai?” Uma criança disse: “Essa não, tia”. A professora então disse: “Qual podemos cantar? A criança respondeu: “A do chocalho, tia!” E os colegas disseram todos: “Essa! Essa! Essa, tia!” A professora vai até o armário, pega o chocalho e canta uma música. Enquanto canta, toca o chocalho, a música para, e a criança que está com o instrumento fala o nome e passa a outro colega, que dará continuidade ao movimento da apresentação do seu nome. Nós, trazidos para a roda, participamos da cantoria e aguardamos o momento de expressar o nosso nome.

Ao percorrermos esse caminho introduzido pelas crianças, somos capturados a produzir um movimento com aquilo que nos afetou de um modo diferente no momento em que possibilitamos que as intervenções modificassem os modos de ser professora na escola. Capturamos e somos capturados nos diferentes movimentos que os caminhos diferentes vão nos provocando. Somos provocados pela vontade de percorrer lugares próprios pelas bordas dos currículos e quebrar a ideia de percorrer mapas traçados, mas criar o próprio caminho, caminhando por outras possibilidades, instaurando “[...] um espaço de jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição de um modelo, ou de uma ordem preestabelecida” (SILVA, 2012, p. 92).

Vê-se uma professora caminhar pelas bordas do mapa e disposta a cair fora do perímetro, supostamente delimitado, e experimentar outras forças, conduzida por afetos e afecções, movimentando-se em todas as direções. Nesses entremeios, nos encontros aleatórios, com as diversas afecções, os devires acontecem. Devires de uma andarilha que escapa das placas das estradas, fugindo das ideias de representação, para aproveitar cada segundo do instante vivido e provocar os pequenos a pensar, pois observa que um instante é sempre passageiro. Sabe que cada descoberta, cada fissura avistada são pensamentos que se cruzam nas intensidades, para permitirem movimentar o ambiente escolar.

Uma das potências que saltam aos nossos olhos é a centralidade pedagógica nas negociações construídas pelos diálogos entre professora e crianças e entre crianças consigo mesmas. Há duas passagens que trazemos aqui do diário de campo que enunciam essas práticas. As crianças e professora sentam para fazer as atividades de mesa. Antes da atividade, as crianças pedem que a professora conte uma história. A professora prepara-se para contar a história, e misturamo-nos às crianças para assistir à narração. Nós, ainda recentes no território, sentamos ao lado de uma criança, com o nosso diário de campo, um caderno de capa azul, e, diante da nossa presença, uma criança logo se apressou em perguntar: “Tia, o tio Carlos é criança? Ele está no meio das crianças”. A professora olhou para elas e falou. “Eu também

não sei se ele é criança, mas vamos pensar um jeito de descobrir?” Elas responderam: “Vamos!” “Vou falar no ouvido de vocês uma coisa, mas vocês não podem falar com ele. É o segredinho nosso”. A professora disse: “vou falar bem baixinho no ouvido de cada um de vocês e ele não pode saber”. Então, a professora seguiu falando ao “pé” de ouvido de cada um o seguinte: “Nós vamos descobrir se ele é criança ou não, se no dia das crianças ele comer algodão doce”. Assim que ela fala ao ouvido de cada um, ela pergunta: “Quem aqui consegue guardar segredo”? As crianças responderam: “Euuuuuuuuu!” Uma criança, sentada ao nosso lado, é perguntada: “O que a professora está falando com vocês?”. “Eu não vou falar. É segredo”.

Em outro dia, os alunos chegam à sala de aula e pegam os brinquedos. Aglomeram-se nos espaços e foram negociando com quem vão brincar e quais brinquedos farão composição nas brincadeiras. Nesse ínterim, a professora trata de ver os recados nas agendas. De repente, o Pedro falou: “Tia, o Leo não quer deixar eu brincar com o telefone”. A professora olhou, observou o cenário e convidou os dois para uma conversa. Nessa conversa, ela falou: “Leo, você pegou quantos brinquedos?” “Tia, eu peguei só o telefone”. “E você, Pedro?” “Eu peguei o helicóptero e o carrinho.” A professora disse: “Vejam só! Vocês dois conseguem fazer um acordo?” As crianças olharam uma para a outra, menearam as cabeças em manifestação de concordância e retornaram aos seus lugares. Já afastadas da professora, elas decidiram brincar juntas. A professora, querendo saber os rumos dessa conversa, olhou na direção dos dois e perguntou o que eles resolveram, quando eles responderam que decidiram brincar juntos.

Mais importante que responder às questões é indicar possíveis às situações que surgem, é desejar que as crianças resolvam problemas que vão surgindo nos instantes. A professora fissa o discurso de que o aluno tem o direito de perguntar e o professor de responder. Há o desprendimento de um currículo rigoroso, fazendo percorrer caminhos da dúvida, levantamento de hipóteses e resolução de problemas em meio à movimentação das crianças que conversam, se entendem, se desentendem, brincam, correm e exploram todos os espaços da escola.

A professora intensifica os desejos das crianças e permite a elas o envolvimento com os afetos produzidos. Em momentos de planejamento, aproveitamos para conversar sobre as crianças. Ocasão em que ela traz um relato interessante. Ela conta uma história da aluna Gabriela e, na sua narração, evidencia a dificuldade enfrentada pela família para sobreviver. Ela diz que, às vezes, a avó percorre as ruas dos bairros do seu entorno para catar recicláveis

para vender. Algumas vezes, foi possível encontrar a criança com a avó nesse movimento por não ter, a avó, com quem deixá-la.

Gabriela é uma criança cheia de vida, sempre muito espreitada. Um dia, chegou aqui com uma boneca de pano, toda suja. Então eu acredito que ela encontrou essa boneca no lixo. Ela trouxe a boneca toda feliz e mostrou para todo mundo na sala. A gente conversou e decidimos lavar a boneca com detergente. Ela ficou toda feliz. Aí você veja: são situações que você não pode fechar os olhos. São essas coisas que afetam o dia da gente na educação infantil e muda a vida deles também, sabe? Como ela é muito envolvente, ela consegue movimentar tudo e o dia vira outro (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, [s.p]).

Não perguntamos sobre o planejamento da aula no dia desse acontecido, mas percebemos que a boneca, com certeza, não estava nele. “[...] Não há como propor um currículo deslocado da vida e definido em uma listagem de conteúdo. No encontro com as crianças e suas experiências de vida, o currículo dobra-se em percursos que surgem no enredo das suas relações cotidianas” (GONÇALVES, 2019, p. 92). Aqui houve fissura naquilo que a professora tinha pensado como disparador para a caminhada do dia. O caminhar no currículo ocorreu fora da linearidade de um cotidiano naturalizado, pois não é mais a professora quem indica o caminho, mas o caminho vai-se constituindo com os encontros que nele vão sendo estabelecidos.

Seguindo pelo território, não demoramos perceber que alguns horários da organização escolar são quebrados. Em um certo momento, uma criança chegou até a professora e disse: “Tia, vamos pro parquinho com as crianças da tia Jack?” Disse a professora: “Então... precisamos combinar duas coisas: qual é a primeira?” Respondeu a criança: “Saber se os coleguinhas ‘quer’ ir também”. “Qual é a outra?” “Conversar com a tia Jack e os alunos dela”. Nesse momento, as crianças estão terminando a atividade de mesa. A maioria já tinha terminado e estava brincando no interior da sala. A professora chamou a atenção da turma, pois a criança tinha um comunicado a fazer. E aí ela disse: “Nara, fala aos colegas o que você está propondo”. A criança olha para os colegas e fala: “eu falei para a tia para a gente ir para o parquinho com as crianças da tia Jack”. As crianças nem esperaram perguntar o que acharam da proposta e logo aceitaram a ideia em tom de muita festividade.

Esse parece ser um momento tão desejado, que as poucas crianças que ainda não tinham acabado suas atividades de mesa, logo se apressaram para terminar. Aparece o fortalecimento das redes de solidariedade quando uma criança ajuda o colega na atividade de

mesa. As crianças com mais dificuldade para terminar eram ajudadas por outro colega para não deixar ninguém perder esse momento com os meninos da tia Jack. Enquanto tudo isso acontecia, a professora lembrava a segunda parte. Alguém teria de ir até a sala da tia Jack para fazer a proposta. O Pedro, mais do que depressa, guardou os brinquedos e disse: “Eu, tia! Eu, tia! Eu vou lá falar com ela!” Outros também queriam ir até a sala da tia Jack, mas a professora os convenceu de que não havia necessidade de tanta gente para dar o recado. Nota-se uma rotina quebrada na organização da escola. Diante da nossa curiosidade, perguntamos às professoras, quando elas já estavam no pátio, se a escola não estabelece um horário para frequentar o parquinho. A professora disse:

Tem. Toda escola precisa ter. Só que esse momento é tão importante, que às vezes a gente negocia. Tem dia que ela me chama para vir no horário dela e tem vezes que eu a chamo para virmos no meu horário. Esses momentos não acontecem só comigo e com ela, a escola toda faz isso. Isso é bom para as crianças interagirem. Elas adoram (REDES DE CONVERSÇÕES, 2019, [s.p.]).

Os acontecimentos das aulas vão dando fios a outros movimentos que desbravam o planejamento da professora, para constituir outro caminho e escapar daquilo que ela havia planejado. Disse a professora:

Eu sempre penso numa ideia no início do ano e trago para contar a elas e vê-las ajudarem a planejar a cada dia a ideia trazida. Este ano, eu achei interessante a gente trabalhar um projeto com a Turma da Mônica. Começamos o ano, eu contei pra elas sobre a Turma da Mônica, falei dos personagens e elas acharam muito legal. Então, esse tem sido o nosso projeto. A partir da Turma da Mônica, trabalhamos as diferenças, falamos sobre o meio ambiente. Elas ficaram muito encantadas com a ideia. O engraçado de tudo, é que eu não trago nada pronto, a gente conversa juntos. Eu sempre acho importante que elas saibam o que vamos fazer juntas. Às vezes, Carlos, o professor precisa ter a sabedoria de entender e ver nas ações da criança os momentos da aprendizagem. Nós realizamos umas escritas em que nós decidimos que seria um momento do pensamento. Eu confeccionei várias atividades sobre a Turma da Mônica e elas escolhiam, cada uma, as sequências dos quadrinhos pelos quais elas queriam falar. Elas pegavam as sequências, olhavam, analisavam e depois vinham até mim para dizer o que pensou. Eu fui anotando o pensamento de cada um. Depois transformamos essas atividades em textos delas e expusemos na mostra cultural. Ficaram uma gracinha. Nós não ficamos só nisso. Tem dia que elas querem que a gente trabalhe uma história ou alguma coisa legal que elas viram em casa ou na casa de alguém. Sempre que alguém traz alguma ideia, eu falo: vamos conversar com todo mundo. Aí, jogamos a ideia para a turma toda e a aula ganha uma outra dinâmica. Você pode observar que nós temos uns acordos.

Eu não preciso ficar falando sobre tudo o tempo todo. É porque construímos tudo juntos (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, [s.p.]).

Para Prates (2016), aulas assim fogem ao axioma do controle e cumprimento do planejado para nomadizar

[...] na sua itinerância como ética e estética de uma existência na escola, que quer produzir não somente aprendizagens conteudísticas ou deixar as crianças fazerem o que querem, mas aula nômade que imbrica diversos mundos, o universo das crianças, as intenções dos professores; em que na relação, inventam modos outros de compor aprendizagens a partir dos desejos e não imposições e meros cumprimentos de atividades. São estas atitudes e pensamentos diferenciais (PRATES, 2016, p. 161).

Não queremos ver, nas burlas, nas artimanhas das crianças, uma forma de desrespeitar as normas, as leis, as regras da escola (SILVA, 2012), mas fazer circular os acordos, o diálogo, as negociações e, com isso, criar *espaçostempos* outros de interação para fazer acontecer os diálogos, intercâmbios de ideias, saberes e poderes. Criar fissuras não é negar o que está posto na escola, mas é fazer acontecer negociações, abrir as possibilidades para as invenções. É ser impulsionado pelo pensamento de Deleuze e Guattari (2009, p. 36): “Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades. Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado!” Sem pontos finais, os desejos criam linhas no currículo da Educação Infantil, produzem microfissuras, produzem outros currículos ao contrário de negá-los.

### 5.3 DA SALA AO PARQUINHO, AS CRIANÇAS INVENTAM OUTROS CURRÍCULOS

Ao falarmos de caminho, saímos da sala para o parquinho. Da sala até o parquinho, crianças e professoras passam pelo refeitório e pelo portão que dá acesso ao largo corredor margeado pela parede da escola e a encosta com o muro. Para muitos, esse pode ser só um caminho a percorrer até o parquinho. Para nós, um lugar a ser sentido para tragar dali os seus afetos e afecções, mas, para as crianças, a passagem é sempre uma trilha nova a ser explorada. Há sempre coisas novas nesse caminho que, juntos, escolhemos fazer com olhares diferenciados à realidade que se apresenta.

As crianças nem percebem o muro e a parede como limites para determinar por onde passar. Isso tudo é possibilidade para ser explorado e há sempre novas descobertas a serem encontradas. Há sempre novidades para fazer dali um novo caminho. Nesse dia, ao regressar à sala, próximo do horário da aula de Educação Física, encontramos uma rolinha. No entorno da escola, há árvores frutíferas e nelas os pássaros fazem os seus ninhos. Essa rolinha, quieta no canto da parede, apresentava sinais de que tentara o seu primeiro voo. As crianças, ao a avistarem, aproximaram-se, olharam, tatearam. A professora, atentamente, para e assiste a todo o movimento produzido pelas crianças. Elas parecem saber que o filhote é sensível. Elas não pegam, não aglomeram sobre ele. Cada uma, no seu tempo, trata de lhe transmitir o seu afeto.

Figura 16 – Encontros pelo caminho



Fonte: Arquivo do autor (2019).

E a ida para a sala de aula é esquecida, por uma outra possibilidade de viver o espaço e o tempo da aula; no corredor; e o encontro prossegue pela conversa das crianças e traçados de uma docência que se encanta com a propagação das enunciações infantis e os seus olhares curiosos e encantadores de um tempo aprendente, intensivo! E a busca de algo pelo espaço continua. De repente, a descoberta! (PRATES, 2016, p. 157).

Atravessadas por essa sensação, as crianças vão, cada uma no seu ritmo, para a sala de aula, pois já sabem que passarão por ali mais uma vez, pois a próxima atividade é com a professora de Educação Física. Algumas retardam a ida para a sala, desejando não deixar acabar tão deliciosa experiência. A professora despede-se para fazer outra caminhada no território, e as crianças vão para a aula de Educação Física. No retorno, elas passam pelo mesmo lugar, que já não é o mesmo. Elas estão agitadas. A professora estranha tamanho alvoroço. Nessa nova passagem, o filhote já não está ali. A professora falou: “Ah! Essas crianças estão muito agitadas hoje. Vão brincar! Hoje a tia vai olhar vocês brincarem”. Algumas crianças chegaram até a professora e disseram: “Tia, vamos brincar de pula-corda?” Boa parte do grupo já estava a correr pelo parquinho, como se ali não estivesse estado. Outras retornavam ao lugar onde estava o filhote de rolinha e começavam a explorar o território, tentando encontrá-lo em algum lugar da escola.

A professora, preocupada, pediu: “Carlos, vai ver o que as crianças estão fazendo”. Lá vamos nós e encontramos cinco crianças nesse processo de exploração. Sem terem conseguido encontrar o pássaro, perguntaram: “Tio, o que aconteceu com ele?” Provocamos as crianças a pensar em possibilidades. “Então, que vocês acham que pode ter acontecido?” Uma criança disse: “Alguém pegou ele”. Outra: “Acho que ele voou. A professora falou que ele estava descansando”. A Pâmela, com manifestação de muita preocupação, disse: “A gente podia ter levado ele pra sala. Ele não teria sumido”. O Léo falou: “Tio! Tio! Eu acho que ele não sumiu... a mãe dele pegou ele”. Essa fala tranquilizadora do Léo dá um impulso para as crianças traçarem outros movimentos no território. Elas se afastam e dirigem-se ao parquinho para compor com as outras crianças outros movimentos “criarteiros” (ZOUAIN, 2019).

As crianças sentem prazer em aprender, contanto que o aprender seja algo de espantoso para elas. O aprendizado duplica-se na relação aventura e experimentação, as quais estão inteiramente relacionadas à curiosidade delas. Há sempre caminhos não explorados na escola e neles não há placas indicando seus percursos. As crianças tratam de desbravá-los e estabelecer no caminhar encontros. Esses encontros são as afecções. Somos corpos que se relacionam com outros corpos e, quando sofremos suas afecções, quando somos afetados pelos outros corpos, sofremos uma alteração, uma passagem, nossa potência aumenta ou diminui (SPINOZA, 1997). Sentimos a potência da Pâmela diminuir, ao manifestar-se preocupada com o sumiço do filhote, alegando que, se o tivesse levado para sala, nada a ele teria acontecido. São nesses momentos de afecções que ocorrem os afetos, uma experiência vivida.

E, por falar em potência, trazemos para essa conversa mais encontros. É o momento da aula de arte no território. Há, no território, muitos andarilhos com os quais as crianças vão estabelecendo os seus encontros. O professor de arte é um deles. Ele convidou as crianças para a sala de brinquedos. Ele pegou seu caderninho, olhou para todas elas e fez lá seus registros, talvez para ter certeza de que todas estavam ali. As crianças estavam sentadas, olhando para ele e ele pegou um violão e puxou uma música. O nome da música era “Viva a diferença”. Ele não pediu que elas levantassem. Elas olharam para o violão e demonstraram saber o que ia acontecer.

O violão era uma das coisas que o andarilho carrega no seu embornal didático. Ele arranhou as primeiras notas e as crianças notaram pelo tom de que música se tratava. É nessa tocada que elas casam os vocais às notas emitidas pelos encontros estabelecidos nas conversas dos dedos do professor com as cordas do instrumento. Vê-se surgir um momento intensivo de bons encontros<sup>9</sup>. Há um encontro da música com as sensações das crianças. Há corpos que se misturam e se conciliam às maneiras que eles funcionam. Tocadas pelo encantamento da música, as crianças iam-se levantando, criando cada uma o próprio movimento. A música parecia fazer carinho no corpo delas. A música fê-las vibrar, abraçou-as, fendeu-as, para arrancar os perceptos das percepções (DELEUZE; GUATTARI, 2016).

É isso. O nosso olhar de cartógrafo faz ver a criança cartografar acessando

[...] um meio que transborda o mundo dos objetos. Este é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos, que configuram uma multiplicidade movente, instável, sempre longe do equilíbrio, uma espécie de matéria fluida. O mapa que a criança traça, e que configura seu método ou programa de ação, confunde-se então com este meio em movimento que ela explora. O mapa do movimento é por isto mapa em movimento. Suas regras são locais e temporárias e seu meio de ação composto de variações materiais invisíveis, inapreensíveis pelas estruturas históricas e pela representação. Estão no meio do mundo, constituindo o fluxo que corre entre as formas, que transborda dos objetos e das formas conhecidas (KASTRUP, 2000, p. 379).

Kastrup (2000) observa, com base em Bergson (2005) e Deleuze (1987), que as crianças não se limitam à existência molar, elas são constituídas também por linhas moleculares. Isso, na observação da autora, se dá ao fato de elas carregarem consigo menos

---

<sup>9</sup> Quando uma afecção nos leva para uma potência maior de ser e agir no mundo, Spinoza (1997) vai chamar isso de bom encontro. Isso ocorre quando encontramos um corpo que combina com o nosso, que possui propriedades que se compõem com as nossas. Os bons encontros são sempre um momento em que nos tornamos mais próximos do mundo e de nós mesmos, ampliando a nossa capacidade de afetar e ser afetado.

história e menos projeto de ação que o adulto, e nem por isso aguarda por eles para orientar suas ações. Isso relaciona a criança com o viver mais plenamente a experiência que se dá no presente imediato e aí encontrar impulsos. Elas escorregam por entre as formas e experimentalmente acessam intensidades, potências e acontecimentos. Nesse sentido, elas arrastam a professora para fissurar noções e conceitos, rachar o cotidiano escolar e encontrar os entremeios e as extremidades. Impulsionam a professora a movimentar fora da linearidade, em uma intensidade quase que imperceptível.

Nesta altura da pesquisa já nos damos conta de que fomos afetados, contaminados, tragados, roubados por uma potência que nos conduz pelos novos caminhos, pelas trilhas percorridas. Descobrimos que conviver com a criança é também desenvolver a capacidade de palmear as vivências. É uma aliança constituída para entrarmos em zona de vizinhança e estabelecer um encontro com as potências que se encontram escondidas. É como diz Larrosa (2010, p. 195):

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la.

Não queremos esgotar a criança, queremos estar na mesma zona e habitar o mesmo espaço de potência. Queremos o espanto do devir e ver surgir novos cenários, espaços outros, singularidades, momentos coletivos, multiplicidades para descobrir as crianças como autoras das novidades, das histórias inventadas. Descobrir as mágicas por elas protagonizadas para fazer vir à tona sempre alguma coisa que jamais imaginamos. É essa presença enigmática algo radical e irredutivelmente outro. Um outro que sempre nos escapa uma vez que inquieta o que sabemos com suas invenções e desconstrói o lugar que construímos para elas (LARROSA, 2010). “A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2010, p. 186).

Figura 17 – Cabeça dura: uma invenção das crianças no parquinho



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Elas inventam. As crianças inventaram uma brincadeira chamada “cabeça dura”. As professoras olharam e se perguntaram: “O que é aquilo, meu Deus?” Nós, interessados nessa novidade, demos um jeito de nos aproximarmos das crianças. Sem que atrapalhássemos o andamento da invenção, fomos ao encontro imaginando que elas estivessem brincando de bruxa. A imagem fixa do nosso pensamento nos proporcionara tal entendimento e logo é desconstruída quando entramos em relação com o acontecimento. As crianças olharam-nos e perguntaram: “Que foi, tio?” Respondemos: “Queremos conversar com vocês sobre essa brincadeira. Qual é o nome dela?” “Cabeça dura”, elas responderam. “O que ‘os cabeças duras’ fazem?” Elas menearam as cabeças em movimentos frontais e disseram: “Faz isso, ó!” Para não atrapalharmos a brincadeira, afastamo-nos e elas seguiram seus movimentos, pois há nos “cabeças duras” um devir-criança que deseja continuar brincando. Na continuidade da brincadeira, elas seguiram movimentando os cones e, já que movimentavam, estabeleciam o contato de um cone com outro. Outras foram até o muro da escola para fazer o mesmo movimento, mas, dessa vez, para testar a dureza dessa cabeça, chocando-a contra o muro. A novidade segue ganhando adeptos, outras crianças querem ser “cabeça dura”, mas não há mais cones. Então, elas negociam. A negociação nem sempre é tranquila. Há crianças que não

desejam deixar de ser “cabeça dura”, então, alguns conflitos surgem e, com eles, acordos precisam ser feitos.

Figura 18 – A arte de cozinheiros



Fonte: Arquivo do autor (2019).

E as invenções continuam. Em mais um dia de atividade de parquinho, somos capturados pelo acontecimento que se vê na figura 18. As crianças entram na casinha e extraem dela uma possibilidade de cozinha. Não fica difícil saber que elas estão brincando de fazer comida. Mas há sempre aquela pergunta que não nos deixa quietos. Perguntas que surgem como problemas para movimentar o nosso pensamento. Que tipo de comida elas podem estar fazendo? O que é a terra nesse fazer de conta? O que são os fragmentos de gramas tiradas do jardim, no imaginário delas? O que é a areia? O que elas aprendem com essas invenções? São questões criadas para pensar. A criança sabe como é que as coisas existem, que é existindo; sabe que existir existe e não se explica; sabe que não há razão nenhuma para nada existir (PESSOA, 1980).

Figura 19 – A invenção de um “negócio” para pôr na cabeça



Fonte: Arquivo do autor (2019).

E elas não param. Uma criança pega um brinquedo, transforma-o em alguma coisa para pôr na cabeça. Assim que termina, procura-nos e fala: “Tio! Tio! Eu inventei um capacete. Ele serve para colocar na minha cabeça e serve para colocar no carro também”. “Como ele fica no carro?”, perguntamos. “No carro ele fica assim, ó”. A criança pegou-o e colocou-o na cabine do carro e disse: “Serve para proteger o carro”. Movimentos de desterritorialização dos brinquedos seguem acontecendo na sala de aula e, nesse ínterim, encantados com a invenção, viramos para a professora e falamos: “Olha isso! O Pedro inventou um capacete”. A professora: “Ah! Esse brinquedo tem virado tanta coisa nesta sala. Até garagem ele já foi”.

As crianças inventam realidades, criam realidades para si visto que transformam um território numa realidade des-realizada, uma realidade não dada. Elas não admitem as coisas somente como elas são; então, elas transformam e fazem tudo ser novo novamente. Elas não só mudam a realidade, mas querem contar-nos as suas invenções.

Figura 20 – Uma boneca leitora



Fonte: Arquivo do autor (2019).

A escola se abre para ver movimentar mais um dia e ver surgir mais novidades. Todo dia tem novidade. A criança, ao adentrar a sala de aula, vai logo falando à professora da sua novidade, dos seus feitos no final de semana, em casa. Então, ela tira de dentro da bolsa uma boneca e com a boneca há um pequeno livro. “Tia, eu fiz um livro pra ela”. A professora olhou e disse: “Nossa! Que legal! Mostra pro tio Carlos!” A criança se movimentou em nossa direção para apresentar a sua inventividade. Era hora de aproveitar para termos uma conversa sobre o que ela inventou. Ela começou: “Aqui tio, eu fiz um livro pra ela”. “Que legal!” “Sabe por que, tio, que eu fiz esse livro pra ela?” “Não! Conte-nos”. “Então... a tia manda atividade pra gente fazer, num tem?” “Sim.” “Aí, eu fico lá fazendo e ela fica chorando. Eu peguei, falei pra minha mãe: “Mãe, a Barbie tá chorando. Acho que ela quer estudar também. Aí, minha mãe pegou a tesoura e cortou o livrinho e falou: agora você escreve uma história pra ela”. “E o que você escreveu aí?” “Você num sabe ler, tio?” “Olha só! Vou te ensinar”. Nesse momento, ela abriu o seu livro e passou as páginas, uma a uma, para tomarmos conhecimento de quanto ela escrevera. Agora ela começa a leitura para que aprendamos a ler a escrita de criança. Ela disse: “Aqui eu fiz eu e ela. Depois eu escrevi: não precisa chorar. Eu te amo”. Em outra página, ela continuou: “Você é minha bonequinha querida!” E encerrou a leitura,

quando logo fomos chamados pela professora para irmos lanchar. Nesse momento, descobrimos que a nossa conversa continuaria por outros lugares sobre outros assuntos.

Entramos no aberto que nos detém e que nos coloca onde os gestos fazem uma pausa, um sinal de atenção, um pouco mais de escuta. Tempo das intensidades que, ao provocar irrupções no modelo representativo do ensino, pode escrever uma existência também dos cantos, dos buracos, das pontas, dos restos, do que está escorregando das letras. Algumas lascas do pensamento-criação, fiapos das experiências descentradas do modelo técnico de ensino, insignificâncias, não sem significados, mas sem o significado dito pela realidade vigente, fincado na normalização e fixado no código oficializado excessivamente pelo domínio do viver. Domínio que reduz o pensamento, pois desconsidera a sua complexidade. Insignificâncias de uma pedagogia menos explicativa, menos controladora do corpo. Um educar aprendente, um pouco mais do que vibra do desejo (MEDEIROS, 2017, p. 17).

E assim, estabelecemos outros encontros na sala dos/as professores/as e é lá que o assunto *escritas-invenções* de crianças emergiu. Nessa sala, estava a pedagoga reunida com outras professoras, em momento de formação, conversando sobre a elaboração do relatório avaliativo, que precisava ser redigido semestralmente, evidenciando a evolução individual da aprendizagem das crianças. Uma professora, fazendo uso do computador, chamou a professora do grupo IV para dar uma lida no seu relatório. Ela, atenciosa, percorreu uma leitura atenta sobre o que a professora estava escrevendo sobre uma criança. De repente, paralisou a leitura e disse:

Eu, se fosse você, não colocaria isso aqui não. A professora solicitante indaga: ‘O quê?’ É que você coloca: a criança já faz tentativa de escrita. Eu aprendi que as crianças não fazem tentativa de escrita. Elas escrevem do jeito delas. É igual essa história que a gente fica discutindo sobre se a criança deve ou não ser alfabetizada na Educação Infantil. Gente, esse processo de ler e escrever vai acontecendo de forma natural. Na medida em que a gente vai trabalhando com elas, cada uma, no seu tempo, vai fazendo suas leituras e realizando suas escritas. Não é uma tentativa, entende? A pedagoga, nesse momento, foi atraída para tal reflexão e manifestou concordância com o que disse a professora (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, [s.p]).

Quando voltamos à sala de aula, fomos descobrindo que a aula era uma espécie de conversa que vai surgindo, como disse a professora. Na sala de aula, a aluna Maria, de posse de um microfone, desses que ela mesma produziu, cantou uma música. Ela cantou e tudo que as crianças faziam, encantava a professora. Ela tratou logo de nos falar: “Tá vendo, tio

Carlos? A Maria canta!” Sempre há bons encontros que nos chamam para uma conversa. Lá vinha a Maria contar-nos sobre os seus feitos: “Tio, eu canto em casa também”. “O que você canta em casa?” “Música, né.” “Você gosta de ouvir música?” “Eu gosto de escutar música. Eu escuto a cor da música.” “Cor da música? Qual é a cor da música?” “A cor da música... [ficou pensando]. “Ah! Não sei... eu só escuto.”

Nesse momento, a criança se afastou e continuou a cantar. Talvez estivesse incomodada com tantos “porquês” como se tudo tivesse que ter uma explicação, um “porquê”. Continuar a cantar e sentir a delícia e o carinho que a música faz ao corpo da gente é sempre um desejo do qual a criança nunca pretende abrir mão. A criança inventa um sentido para o verbo, muda a realidade das coisas, faz ser outra coisa, outra realidade. A criança

[...] nomeia algo que ‘já é’, mas sem ser ainda ‘algo’, uma espécie de espanto que introduz no mundo do humano uma forma do inumano que ainda não pode ser identificada; a infância é o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser (KOHAN, 2015, p. 224-225).

Sobre escutar a cor da música, que nos parece estranho, Barros (2010, p. 301) diz que “[...] o delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira”.

#### 5.4 CURRÍCULOS BRINCANTES: APRENDEMOS PELA LUDICIDADE, FORMAS, NÚMEROS, HISTÓRIAS EM MEIO ÀS AFECÇÕES

Figura 21 – Brincando de matemática



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Temos a instauração de uma aula de matemática planejada e colocada em movimento pelas próprias crianças. Em um daqueles dias do movimento de pesquisa, somos convidados pela professora para o nosso momento de lanche. Ao retornarmos para a sala, as crianças alcançam o brinquedo que tem números e formas geométricas. Duas crianças pegam o brinquedo e começam uma brincadeira. A brincadeira é a seguinte: elas conversam entre elas como tudo acontecerá. A ideia é não ficar passando os números nos espaços criados para os seus encaixes. Elas planejam que um colega fechará os olhos, pegará, em um recipiente, aquilo que a mão alcançar. Quando alcançado, com os olhos fechados, dirá que número é e, se for um objeto com formato geométrico, deverá informar o nome. Tudo isso deve ser dito de olhos fechados. Dando ou não a informação, a vez é passada a outra criança e assim, vai se constituindo a aula de matemática planejada pelas crianças.

A professora não demora a perceber que ali estava a acontecer algo muito importante, quando nos chama atenção para observar. Na medida em que somos envolvidos com tal movimento, não demoram para se juntar à brincadeira, mais outras quatro crianças que

perceberam uma atração importante. Tudo vai se dando numa espontaneidade encantadora e quando tudo vai ficando repetitivo, alguém trata de ter uma nova ideia para manter viva a experiência desse encontro.

A professora nos fala: “Tá vendo? É isso que me encanta nas crianças. Elas conseguem inventar movimentos nas brincadeiras que a gente jamais teria pensado. É por isso que eu sempre defendo a brincadeira como potência para aprendizagem” (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, [s.p]).

Figura 22 – Momentos de leitura



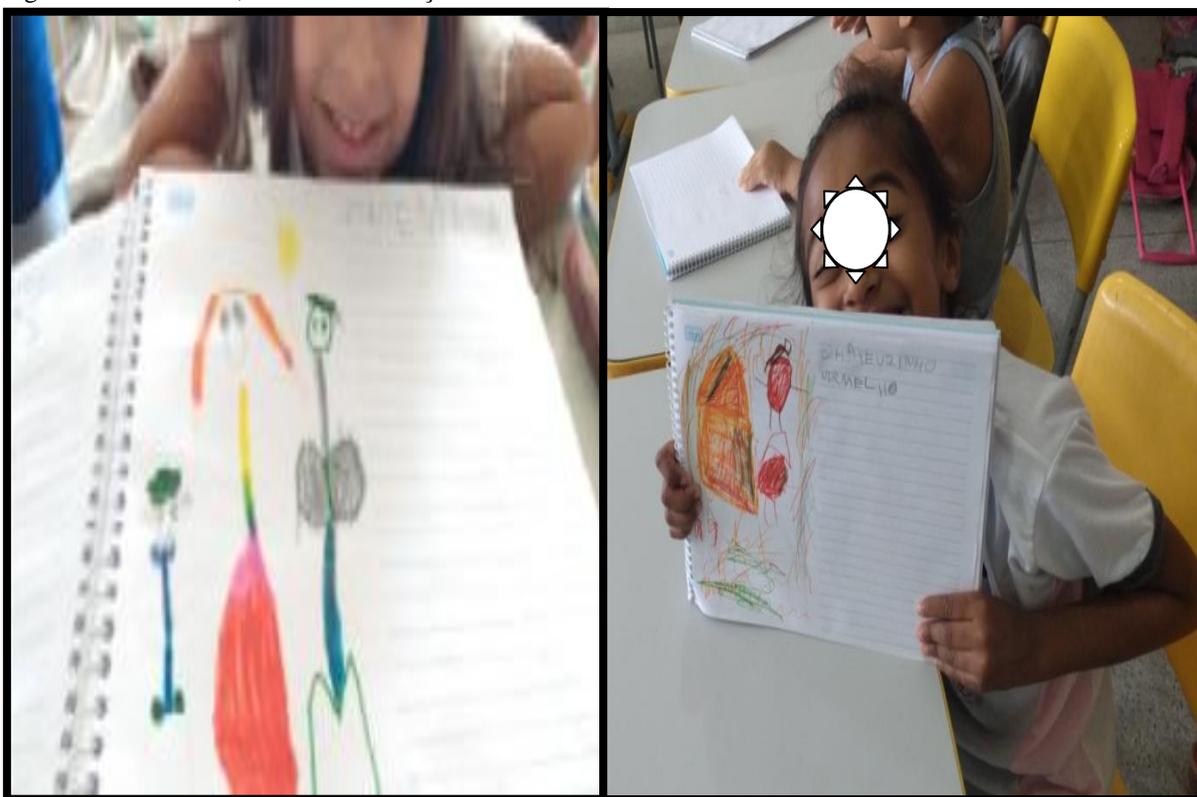
Fonte: Arquivo do autor (2019).

Faz-se necessário criar currículos para as vidas que transbordam por meio das invenções cotidianas, que se dão no caminho mediante conversas evidenciando as forças moleculares que impulsionam as produções nos diferentes *espaçostempos* experimentados pelas crianças e professores/as que produzem fios para tecer com outras cores as suas histórias, suas aprendizagens, seus currículos e seus cotidianos. Cada ação desses protagonistas da Educação Infantil tece sentidos às redes de aprendizagens por meio de fios enredados de um currículo que resiste às investidas das macropolíticas curriculares para fazer manifestar uma escola pública que, de acordo com seus alinhavos existenciais, faz acontecer,

no plano das linhas duras, fissuras, brechas, para transbordar experimentações em tessituras de redes de conversações, que constituirão currículos inventivos no cotidiano da escola.

Inventando currículos, as crianças leem histórias, escrevem histórias para movimentar uma escrita que não é definida ortograficamente, mas traz, nos seus traços, formas de estrangeirar, língua gaguejante que nos movimenta para pensar cada gesto que as suas palavras agenciam no processo educativo em suas experimentações cheias de canto ressonante de vida de uma escrita reveladora que nos escreve e nos faz transbordar. “Assim, tantas formas de vida existem como vontade de abrir a palavra a outros pensamentos, tantos, novos, singulares, múltiplos. Vontade de outra escrita, outra língua. Experiência modificadora de si” (MEDEIROS, 2017, p. 40).

Figura 23 – Desenhos, escritas e fabulações

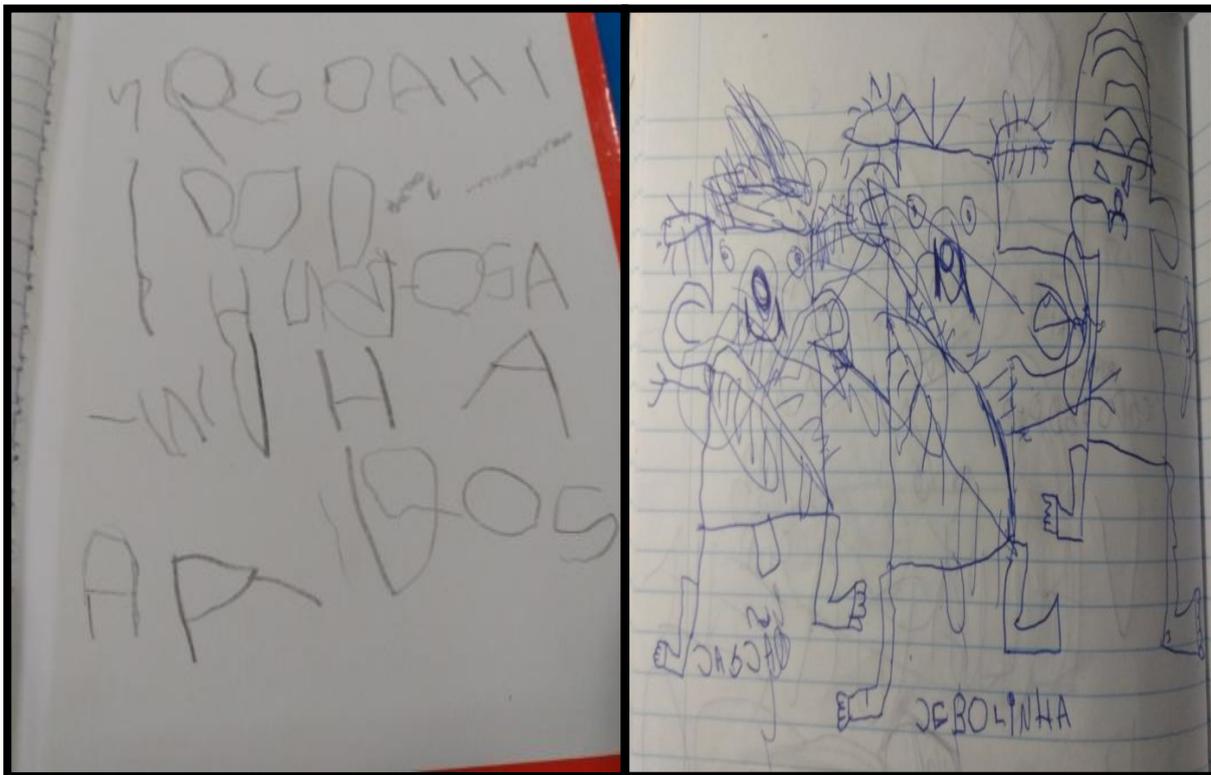


Fonte: Arquivo do autor (2019).

Vê-se transbordar uma escrita que se consagra por si mesma, evoluindo sem identidade e liberando possibilidades diferentes, um jeito anônimo, distraído, diferido e disperso de escrever em relação; um jeito intermediário do qual tudo é questionado, e, para começar, uma ideia, ideias diversas. Escrita sem letra que também revela um modo sensível do que acontece entre as modulações da forma, entre o tempo das intensidades, entre o que

pode se dar como gestos de uma língua menos silábica, menos alfabética, desviando dos métodos e entregando-se às múltiplas experimentações (MEDEIROS, 2017).

Figura 24 – Movimento a escrita



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Uma escrita que livremente vai desafiando a racionalidade científica para revelar uma política do fazer democrático com base nas composições das potências da heterogeneidade sensíveis, que resistem às totalizações para dizer que não há um formato de aprender a ler e escrever, mas, sim, movimentos coletivos inventados, criados para fazer acontecer uma aprendizagem inventiva. “Intempestivo que desgoverna ao trazer as potências heterogêneas do sensível como política do menor, um movimento das linhas periféricas. Linhas de criação” (MEDEIROS, 2017, p. 40).

Cada criança que compõe a turma pode ser pensada como um pequeno livro que, em suas multiplicidades, se mistura aos contextos vários, para compor suas histórias sem serem classificados como um gênero literário, pois, se estivessem em uma biblioteca, jamais seriam agrupados na mesma prateleira. Com elas, aprendemos que é possível

Aprender com o que se apresenta tão banal. Escutar simplicidades. Prestar atenção às conversas das crianças e perceber como elas ficionam o real.

Como o real precisa ser ficcionado para ser pensado. Como as crianças nos fazem pensar. Ficção não é o que está fora da realidade, é o real inventado de inúmeras experimentações. Leituras e disjunções do que nos faz pensar de novo. Pensar na palavra política, assim como na palavra escrita, tomada em uma multiplicidade de possíveis (MEDEIROS, 2017, p. 40-41).

É uma experiência que não pode ser antecipada, pois não tem relação nenhuma com o tempo linear do planejamento, da previsão, da prescrição: esse tempo em que nada acontece, e sim com o acontecimento do que não se pode “pre-ver” nem “pre-escrever” (LARROSSA, 2014). Nesse sentido, o/a professor/a precisa estar disposto/a a se transformar numa direção sempre desconhecida e possibilitar as experiências do encontro que transmutam numa imagem poética inquietante e tremulante de uma aproximação singular (LARROSA, 2010).

As crianças e a professora não se limitam diante das tentativas do disciplinamento curricular. Elas agenciam pensamentos que se encontram nas bordas inacabadas de um currículo que quer ser hegemônico. Não concebem o isolamento, querem fazer redes e estabelecer conexões. Tomam posse de um pensamento enredado para não aceitar que alguém pense em seus lugares ou que falem em seus nomes. Um pensamento enredado que quer valorizar nas fabulações aquilo que as crianças têm a dizer.

A criança toma posse da escola para acontecer com ela. Acontecer com a escola vem junto com o desejo de transformá-la e trata-se, neste caso, de um exercício de pensamento outro que provoca um embaralhamento nos caminhos traçados a priori nos lugares pré-determinados. [...] ninguém consegue sair ileso de um encontro com o currículo e com as escolas (FIORIO, 2013, p. 138).

As crianças e professores/as tomam posse para fazer acontecer juntas. E, se o território é seu, você pode trazer para ele quem você quiser. Em 2019, a professora e as crianças roubaram a Turma da Mônica para compor com elas. Turma da Mônica<sup>10</sup> e Grupo IV: “Um único e mesmo devir, um único bloco de devir, ou, como diz Rémy Chauvin, uma ‘evolução a-paralela de dois seres que não têm absolutamente nada a ver um com o outro’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3). Não se trata de plagiar, daí o roubo.

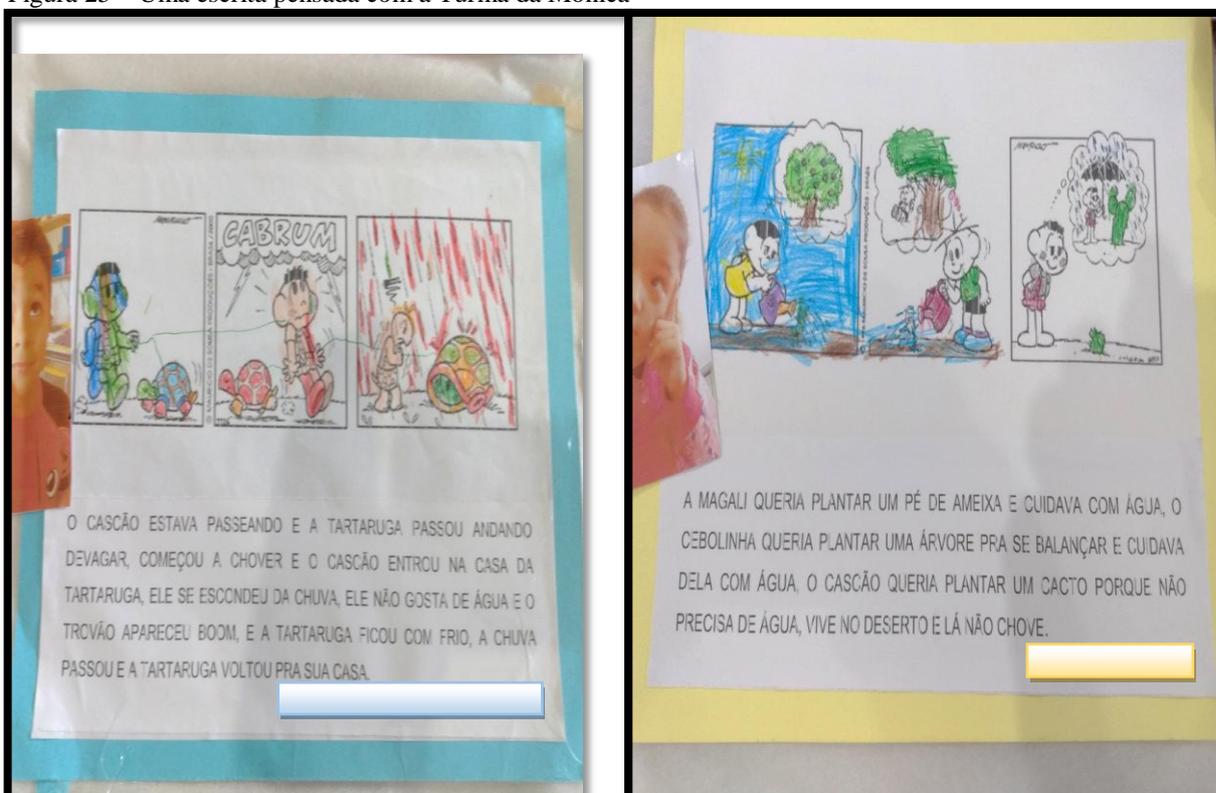
---

<sup>10</sup> Trata-se de uma série de histórias em quadrinhos criada pelo cartunista Maurício de Sousa. Surgiu, em 1959, como tirinhas de jornal e tinha como personagens principais Bidu e Franjinha e, desde 1960, ganhou o nome Turma da Mônica com a chegada dos novos personagens, Mônica e o Cebolinha, tornando-se os personagens principais.

Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e ‘entre’. Seria isso, pois, uma conversa (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6-7).

É por meio de nossas conversas que vamos cartografando outros modos de existir acompanhados pela força das afecções emergidas nos encontros desse duplo roubo. A turma do Grupo IV rouba a Turma da Mônica; a Turma da Mônica rouba a turma para evidenciar as experiências das imagens e narrativas. Nas leituras das histórias em quadrinhos, a Turma da Mônica fala com as crianças e, na prática, as crianças falam seus textos com a professora. “Na leitura, o texto fala para nós, nos fala: fala para nossa escrita, para nossa conversação, para o pensamento, para nossa maneira de viver” (LARROSA, 2014, p. 142).

Figura 25 – Uma escrita pensada com a Turma da Mônica



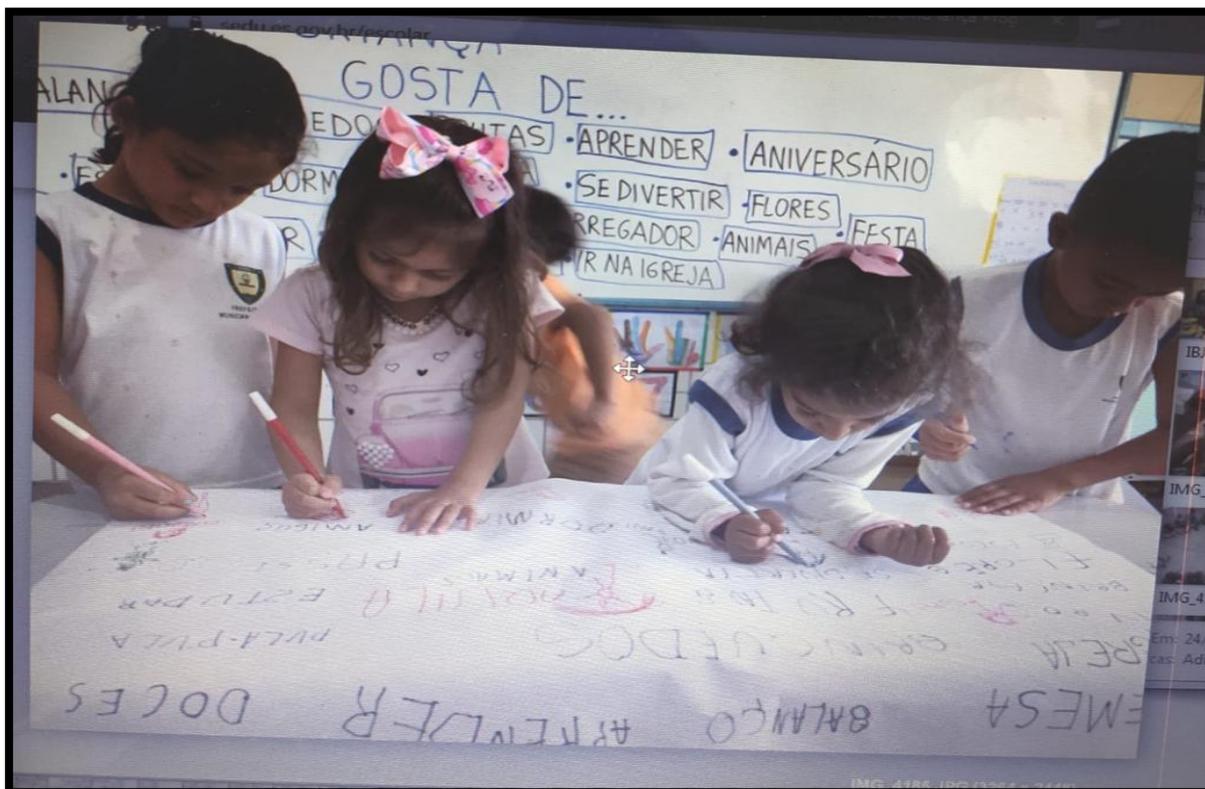
Fonte: Arquivo do autor (2019).

O exercício do pensamento que as crianças se dão a fazer é algo que acontece entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico. Repare que aparece aqui uma espécie de dualismo. Isso é próprio da linguagem. Ela inventou o dualismo, afirmam Deleuze e Parnet. Desse modo, para passar pelos dualismos, é preciso lutar contra a

linguagem, “[...] inventar a gagueira, não para alcançar uma pseudo-realidade pré-lingüística, e sim para traçar uma linha vocal ou escrita que fará a linguagem passar entre esses dualismos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 29). Precisamos romper com os dualismos a partir da conjunção e,

[...] como alguma coisa que ocorre entre os elementos ou entre os conjuntos. E, E, E, a gagueira. Até mesmo, se há apenas dois termos, há um E entre os dois, que não é nem um nem outro, nem um que se torna o outro, mas que constitui, precisamente, a multiplicidade. Por isso é sempre possível desfazer os dualismos de dentro, traçando a linha de fuga que passa entre os dois termos ou dois conjuntos, o estreito riacho que não pertence nem a um nem a outro, mas os leva, a ambos, em uma evolução não paralela, em um devir heterocromo (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 29).

Figura 26 – Escrita-pensamento



Fonte: Arquivo do autor (2019).

É por intermédio de algo que acontece entre, que somos forçados a pensar. Movimentamos o pensamento para perceber o sentido e o valor de pensar algo não pensado. Desse modo, as crianças pensam como quem caminha sobre um fio composto de consistência e contradição para compor multiplicidades.

Assim, sobre o pensamento exposto nas falas e nas escritas de quem movimenta os territórios da Educação Infantil, buscamos conversar com Larrosa (2014). Larrosa anuncia a ideia de que falar em nome próprio se relaciona com o abandono da segurança de posições enunciativas para falar na segurança das próprias palavras, na incerteza do próprio pensamento. Trata-se de falar, escrever e pensar na direção de alguém. “A língua da experiência não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte, a do leitor, a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos” (LARROSA, 2014, p. 70).

Assim sendo, não necessitamos participar de redes de comunicação em que a linguagem não é a nossa; precisamos saber quanto somos capazes de nos falarmos, de trazer para o comum aquilo que nós pensamos ou que nos faz pensar mediante a elaboração de outros sentidos do que nos acontece no território da linguagem (LARROSA, 2014).

Necessitamos de uma língua para a conversação como um modo de resistir ao nivelamento da linguagem produzido por *essa* língua neutra na qual se articulam os discursos científico-técnicos, por *essa* língua moralizante na qual se articulam os discursos críticos e, sobretudo, por *essa* língua sem ninguém dentro e sem nada dentro que pretende não ser outra coisa que um instrumento de comunicação (LARROSA, 2014, p. 71, grifo do autor).

O autor revela-nos a necessidade de uma língua para a conversação por acreditar que só tem sentido falar e escutar, ler e escrever em uma língua que seja a nossa. Uma língua que não seja independente de quem a diga, que seja dita a você, a mim, que esteja entre nós. Uma língua que faça transbordar a infância e possibilitar textos e com-textos escritos com crianças, lidos por muitos de nós, lidos conosco. “*Escrideleituras* plurais. Diferença da repetição. Multiplicidade. Conversa que se esparrama, relaxa a sintaxe, dobra a doutrina, distorce a forma padronizada, idealizada, ordenada. Uma vida que gera outra vida no pensamento” (MEDEIROS, 2017, p. 85, grifos nossos).

O governo biopolítico, ao estabelecer parâmetros para governar a vida para que ela seja útil ao seu interesse, apresenta, na BNCC, uma realidade da vida não viva. Converte a aprendizagem em códigos alfanuméricos com o objetivo de “[...] nos separar do real, da vida, e nos dar, em troca, uma realidade dissecada, falsificada, inanimada e morta [...]” (LARROSA, 2010, p. 106). Essa realidade morta vai-nos

[...] ligando ao sentimento de certa desvitalização da vida, a esse sentimento que nos faz dizer que esta vida não é vida, ou que a vida está em outra parte. [...] E o que buscamos é algo assim como a vida da vida, uma vida que esteja cheia de vida. Se falamos, então, de que necessitamos que algo seja válido como real, isso tem a ver com a suspeita de que falta algo ao que nos é dado como real. Como se o que nos dizem que é, o que nos dizem que existe, o que nos dizem que acontece, fosse uma espécie de realidade sem realidade, uma realidade, poderíamos dizer, des-realizada, como se estivesse inclinada a perder. E buscamos então algo assim como a realidade da realidade, esse ingrediente, ou essa dimensão, que faz com que algo ou alguém seja válido como real, que nos dê certa sensação de realidade (LARROSA, 2010, p. 108).

Essa sensação encontramos com as crianças do grupo IV, que não aceitam uma realidade que não seja a criada por elas. Elas inventam um mundo e fazem desaparecer um mundo que se apresenta como real, transformando-o em outras coisas, des-realizando esse mundo curricular que nos é posto. O corpo da criança é um espaço disputado pelo poder, mas ela é sempre intensidade e, para resistir, ela inventa, ela cria. Ela sempre encontra um ponto exato em que a vida dada encontra a criação inesperada, por isso escapa; por isso, transborda.

Temos também, nessa relação, o devir-criança de uma professora que faz acontecer um encontro entre ela e os pequenos. Uma espécie de artigo indefinido que marca ausência de determinação para evidenciar a singularidade de um encontro nem particular nem universal. É uma força que extrai da idade que tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas, para dar lugar a uma involução criadora, às núpcias antinatureza. Uma força que não espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (KOHAN, 2015).

Assim, vamos percebendo que a macropolítica quer antecipar o real, mas o real é que atualiza o possível mediante a experiência de vidas que vivem para dar sentido à prática política. É um movimento de vidas pulsantes que faz prevalecer ações micropolíticas, uma política de acontecimentos, revolucionária. Não uma política que atualiza um projeto possível, mas uma política que provoca o possível, a experiência, criando novos possíveis, novas possibilidades de vida, vida nova, uma nova política. As crianças e professora fazem acontecer um plano de imanência de possibilidades e não desejam definir uma educação que transforme a infância, atualizando suas já pensadas potencialidades, mas uma política que deseja gerar novas potências infantis, “infantilizar”, conforme diz Corazza (2013), para escapar da expressão “infantilizar”, termo pejorativo que apequena as invenções das crianças.

## **6 METAMORFOSES CURRICULARES: PROCESSOS DE FORMAÇÃO INVENTIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Estamos falando da escola como um lugar, um território onde estivemos em movimento de pesquisa em 2019 e cartografamos os movimentos engendrados em meio aos currículos prescritos e currículos inventados por crianças e professores/as. Cartografamos os movimentos rizomáticos que surgiram como potência impulsionadora da multiplicidade. A nossa pesquisa, até aqui, veio mostrando como essas linhas desterritorializantes se foram movendo no processo.

A partir de março de 2020, vimos o nosso território ruir. A covid-19 veio como um terremoto e bagunçou o centro da Terra, abalou a estrutura e modificou tudo que estava na superfície. Assustados, olhamos para esse movimento e perguntamo-nos: de onde veio isso? O que aconteceu? Estava tudo normal? Por que isso aconteceu? Era erupção. Era choque. Era algo diferenciado que chegou abalando tudo, mexendo com os territórios e produzindo novos relevos. Esse movimento provocou os surgimentos de novos lugares, lançou-nos a outros territórios e nos deixou atônitos.

Todas as nossas referências de um percurso [...] de aprendizagem inventiva, de outras relações de aprendizagens com as crianças, que a gente já vinha construindo, de outras referências diferentes que a gente conhecia até então de Educação Infantil, não podem, nesse momento, ser efetivadas. Então, algumas coisas que são muito caras para gente na Educação Infantil, muito preciosas, como as interações, como o brincar, como essa mediação que se dá no encontro com os corpos, foram radicalmente destruídas (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

E aí, sem a escola como um ponto de encontro, foi necessário pensar em como habitar esse território em “ruínas”. Partimos para pensar os nossos movimentos com base no que Deleuze e Guattari (2009, p. 18) apresentam sobre o princípio da ruptura.

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem

numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Essas linhas não param de se remeter umas às outras.

Tivemos um ano letivo rompido, mas um rizoma pode ser rompido em qualquer lugar sem que ele se desfaça. Ele retoma do rompimento para uma nova direção e novos deslocamentos. A força do nosso trabalho funciona como um rizoma. Pode haver tentativas de interrupção, mas a nossa intensidade faz-nos desviar e possibilita-nos fazer algo novo. Não caímos na possibilidade de ver a vida estacionar. Para cada corte, um novo início; em cada ruptura, uma nova direção; sempre construindo novas linhas e fazendo novas conexões. Somos, conforme ressaltam Dias, Peluso e Barbosa (2013, p. 225)

[...] algo parecido com o traçado de um devir, que implica, ao mesmo tempo, experimentá-lo de diversos modos. Sem começo e sem fim. Um meio denso de estar atento à diferença e de afirmarmos, cada vez mais, a potência de nos diferenciarmos daquilo que somos. Devir é um meio e uma singularidade, não de nos diferenciarmos dos outros, mas sobretudo de nós mesmos. O desafio de saber encontrar no acontecimento aquilo que nos força a pensar e nos tira da repetição do mesmo, impulsionando-nos para o próprio ato da potência de existir.

Nesse movimento potente de existir re-existindo, partimos para buscar novas conexões. Afinal, como exigência parcial para a obtenção do grau de mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), precisamos apresentar um produto. Os nossos encontros formativos não poderiam mais acontecer nas escolas; então, saímos para nos movimentarmos nas salas *online*. No princípio, os encontros que seriam presenciais tinham na composição os/as professores/as do CMEI envolvidos/as na pesquisa, mas, ao conversarmos com a diretora sobre esse novo momento a ser realizado remotamente, ventilou-se a possibilidade de estendermos os nossos encontros com outro CMEI. Esses CMEIs estão localizados na Grande Jacaraípe, no município da Serra-ES.

A ideia foi trazer nos movimentos formativos pensamentos que se constituíssem nas relações com as políticas curriculares, práticas formativas e invenções de currículos constituídos nos agenciamentos que reverberam nas autorias das crianças e professores/as como produtores/as do cotidiano escolar.

As necessidades e potências de ações são, nesse movimento, um desafio para a constituição de um produto formativo realizado por redes de conversações (CARVALHO, 2009) nos cotidianos escolares da Educação Infantil, com a intenção de possibilitar espaços

que intensifiquem a potência de afetos e afecções ante a BNCC, criando conversas\debates em agenciamentos, para entrar em relação às invenções e outras possibilidades de práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica, como uma política de resistência.

Problematizamos a BNCC como dispositivo de poder com base em suas linhas duras para produzir inventividades nos movimentos de aprender nas/com as diferenças do processo educativo; pensar currículos a partir do que é vivido, sentido e inventado no território escolar, considerando os modos como os documentos prescritos são desterritorializados nos movimentos das redes de conversações que são estabelecidas nos agenciamentos coletivos de enunciação; potencializar experimentações que acenem para a heterologicidade, o hibridismo, a cooperação nas práticas discursivas e nos discursos práticos engendrados nos *espaçostempos* que habitamos e somos atravessados no cotidiano escolar; e inventar novas relações com o mundo, criando outros modos de viver com tudo que chega e causa afecções em tempos de pandemia.

Para pensarmos os nossos movimentos de formação, pusemo-nos diante das seguintes questões: Como problematizar os documentos prescritos no cotidiano escolar, nos movimentos de formação, para possibilitar movimentos de aprendizagens inventivas? Como inventar novas possibilidades de ser e de estar em um mundo de complexidades infinitas que nos afeta o tempo todo? Como habitar os campos de experiências e se permitir abrir-se aos afetos e afecções, ao devir, estando em zonas de vizinhança para encontrar com as potências criadas pelas crianças desse tempo pandêmico? São questionamentos que nos convidam a pensar e “[...] criar outros movimentos de vida, em meio à vida” (DALMASO, 2014, p. 14).

Assim, a intenção desse processo formativo foi criar movimentos por meio de caminhos desterritorializantes em busca de outros territórios existenciais e neles fazer surgir outras formas de nos percebermos em relação no mundo, criando momentos formativos por redes de conversações, e, em meio às nossas inventividades, fazer movimentar as estruturas curriculares a ponto de desejar o abandono de verdades fixas e fazer rasurar o pensamento, para construir um novo domínio cognitivo, uma nova maneira de realizar as nossas atividades que eram tão simples e corriqueiras, que esquecemos o seu caráter inventado (KASTRUP, 2001).

Assim, com o coletivo do cotidiano dos CMEIs, queremos falar de processos de aprender e inventar problemas sem a preocupação de solucioná-los. Queremos inventar um espaço, um tempo, um lugar, um encontro em que o fim dos encontros não indique o fechamento de um processo (DALMASO, 2014). Desse modo, interessa-nos entrar em

relação aos encontros compartilhados pelos sujeitos em relação formativa para produzir, por meio dos afetos e afecções, uma escrita de vida coletiva e fazer fluir movimentos de corpos que trazem suas marcas dos encontros com outros corpos no mundo, afugentando ou produzindo mais (desa)sossegos e experimentando a travessia de um território ruído.

## 6.1 DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Estamos falando de uma escrita-relatório para dar conta da exigência que o mestrado profissional nos apresenta e sabemos que um relatório, na sua estrutura rígida, se conduz como um documento técnico que descreve um problema ou situação mediante um conjunto de informações usadas para reportar os resultados de alguma atividade. Nesta nossa escrita-relatório, queremos pensá-la como um rizoma, ver, assim, surgir linhas atrás de linhas com as suas derivações e pensar os nossos encontros não a partir de um problema para buscar uma solução, mas pensá-los como movimentos que não se principiam naqueles momentos, que não partem de uma ideia fixa, mas que começam pela multiplicidade nesse mundo que deveio ao caos.

Então, em meio à pandemia, evento inóspito que nos tirou a quietude, fomos contorcidos violentamente e colocados num tempo presente de um território em “ruínas”. Nesse processo, as placas tectônicas e os seus choques em demasia mexeram com a normalidade e nos puseram diante de experiências inusitadas, rompendo com as cadeias lineares do pensamento. O abalo sísmico provocado irrompeu linhas duras, desestabilizou o território e, por isso, nesse tempo, careceu de uma reterritorialização em que a escuta, o falar, a conversa passaram a produzir a diferença nos modos como pensamos a realidade. Por isso, a criação de um território para a experimentação foi a nossa aposta *ética-estética-política* na busca de uma (des)territorialização possível num momento em que os encontros de corpos se tornaram eventos perigosos para a saúde.

Nesse momento, lançamo-nos às telas de computadores, dos *tablets* e dos celulares e dependemos de uma *internet* oscilante para usar as plataformas e estabelecer os nossos encontros. O isolamento social foi a possibilidade de inventar outros possíveis e os nossos encontros foram inevitáveis. Pela manhã, pela tarde, com coletivo de profissionais da Educação Infantil dos dois CMEIs, em casa, e com os textos que disponibilizamos como disparadores de afetos e afecções, buscamos aquilo que faz aumentar a nossa potência de agir e de viver, como diz Spinoza (1997).

Assim, teimosos em fazer os encontros acontecerem, sentamo-nos diante da tela do computador: orientando, orientadora e as diretoras de ambos os CMEIs evidenciados na introdução deste capítulo. Essa reunião, que remotamente aconteceu em meados de agosto de 2020, serviu para pensarmos os nossos encontros para o período de agosto a dezembro de 2020. Para cada encontro, disponibilizamos artigos oriundos de pesquisas com a Educação Infantil, e, na semana anterior a cada encontro, os textos foram disponibilizados aos/as professores/as pelas diretoras. Então, o primeiro encontro dos/as professores/as foi com os textos que, por si sós, já eram pura multiplicidade. Após cada leitura, fizemos um encontro no Google Meet, sempre convidando uma pessoa para compor as nossas conversas. Nas realizações dos encontros, alguns curtas foram trazidos como disparadores desses momentos inventivos de formação, que serão evidenciados no decorrer desta escrita, na medida em que fomos trazendo os encontros para compor as conversas. O processo formativo foi encaminhado, avaliado e registrado na Pró-Reitoria de Extensão, sob o nº 1.900, com carga horária total de 30 horas.

Figura 27 – Encontros *online*



Fonte: Arquivo do autor (2020).

Com as nossas conversas, tivemos a intenção de inventar um campo para proliferação de ideias, tornando esse novo território um lugar de agrupamentos de pessoas *online* para nos

possibilitar um tipo de interação que ainda não havíamos experimentado coletivamente. Nesse novo território, trabalhamos, maquinamos, levamos em conta saberes de todos os tipos que se fizeram presentes. A nossa intenção foi dar língua aos afetos que pediram passagem (ROLNIK, 1989) e às descobertas desse mundo novo que o terremoto pandêmico nos possibilitou. Falaremos sobre esses encontros daqui em diante. Os encontros nas plataformas foram nove e todos foram planejados com datas pré-agendadas para ocorrer, mas, como tudo na vida, essas datas foram sendo alteradas no percurso. Aqui, na escrita, não faremos inferência a nenhuma delas, pois queremos falar dos encontros como acontecimentos no período de agosto a dezembro, sem nos preocuparmos com as datas ou com as ordens dos acontecimentos em si. No quadro 7, evidenciamos os temas que serviram como disparadores para nossas conversas formativas. Como nos nossos encontros, para cada um, tivemos um/a professor/a convidado/a para compor o nosso movimento, ele/a será evidenciado/a ante o tema trazido para as composições. No que diz respeito a cada encontro, trazemos algumas falas dos/as professores/as. Para não evidenciarmos os nomes, referir-nos-emos às falas como redes de conversação.

Os textos sugeridos, sobre os quais os professores convidados desenvolveram suas falas, não eram uma tentativa sistemática que partiam de um fundamento raiz, para tentar dar conta de tudo o que acontece na escola, mas textos que fazem rizoma nesse território e se estendem e se desdobram sobre o território ao mesmo tempo que os movimentos de vida das professoras desse lugar se desdobram sobre os textos. Não quisemos pensar em textos como estruturas arborescentes em que todos os argumentos se desdobram de um fundamento inicial, mas em textos que já começam pelo meio como um ponto de uma linha que se vai derivar em múltiplos outros caminhos.

A nossa pretensão foi usar os textos como disparadores nas composições para ver o que se passa. A ideia era que eles funcionassem como uma caixa de ferramentas, para pensar num tipo de leitura em intensidade e ver se “[...] algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, não há nada a interpretar. É do tipo ligação elétrica” (DELEUZE, 2017, p. 17). A intenção era provocar um fluxo torrencial de ideias. Uma mistura coextensiva das coisas. Esperávamos, por meio dos textos, que acontecesse uma transversalidade absoluta entre eles e surgissem novos conceitos, novas ideias relâmpago, como forças inesperadas saindo desses encontros de multiplicidades. Nesse sentido, desejamos balançar as multiplicidades e deixá-las sacudir o pensamento. É isso que quisemos passar para o papel depois dos textos relacionados no quadro 7 e, em seguida, mostrar alguns movimentos que aconteceram nos nossos encontros.

Não desejamos relatar acontecimentos, mas mostrá-los com base nos nove encontros proporcionados, evidenciando as falas sem analisá-las, sem interpretá-las à luz de nenhuma teoria, mas trazê-las como reverberação de afecções e ver o que se passa.

Quadro 7 – Organização dos movimentos de formação

TEMAS	AGENCIAMENTOS	PARCERIA
BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. <b>Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica</b> . Brasília, 2018.  BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE n.º 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. <b>Diário Oficial da União</b> , Brasília, DF, 2009.	<b>Redes de conversações:</b> DCNEI e a BNCC: Que sentidos são produzidos no cotidiano escolar?	Prof. Mestrando Carlos Pereira de Melo
CARVALHO, Janete Magalhães. O CURRÍCULO COMO COMUNIDADE DE AFETOS/AFECCÕES. <b>Revista Teias</b> , Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011.	<b>Redes de conversações:</b> O currículo como comunidade de afetos/afecções	Prof. Mestrando Carlos Pereira de Melo Prof.ª Mestranda Hociene N. P. Werneck
SILVA, Sandra Kretli. AS IMAGENS-CINEMATOGRÁFICAS COMO FORÇA QUE IMPULSIONA O DEVIR-PENSAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR. <b>Revista Teias</b> , Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 283-300, out./dez. 2019.	<b>Redes de conversações:</b> As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar.	Prof.ª Dr.ª Sandra Kretli da Silva
CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. CURRÍCULOS COMO CORPOS COLETIVOS. <b>Currículo sem Fronteiras</b> , v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018.	<b>Redes de conversações:</b> Currículos como corpos coletivos.	Prof.ª Dr.ª Tânia Mara Z. G. F. Delboni
DIAS, Rosimeri de Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Uchôa. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. <b>Mnemosine</b> , v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013.	<b>Redes de conversações:</b> Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores.	Prof.ª Mestra Andréa Scopel Piol
HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. POR UM CURRÍCULO NÔMADE: entre artistagens e invençônicas. <b>Currículo sem Fronteiras</b> , v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.	<b>Redes de conversações:</b> Por um currículo nômade: entre artistagens e invençônicas.	Prof.ª Dr.ª Nilcéa Elias Rodrigues Moreira
VAZZOLER, Camilla Borini. DESDOBRAMENTOS, RESSONÂNCIAS, CONTÁGIOS... AS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O PAPEL E SEUS CORTES-FLUXOS DESEJANTES E FABULADORES. <b>Linha Mestra</b> , n. 41, p. 268-279, maio/ago. 2020.  WERNECK, Hociene Nobre Pereira. ENTRE ENCONTROS E COMPOSIÇÕES EM MATILHA: MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIAS E INVENÇÕES CURRICULARES. <b>Linha Mestra</b> , n. 41, p. 307-315, maio/ago. 2020.  GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago; NUNES, Kezia Rodrigues.	<b>Redes de conversações:</b> <b>Texto 1</b> – Desdobramentos, ressonâncias, contágios... As produções das crianças sobre o papel e seus cortes-fluxos desejantes e fabuladores.  <b>Texto 2</b> – Entre encontros e composições em matilha: movimentos de resistências e invenções curriculares.  <b>Texto 3</b> – Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar	Prof.ª Doutoranda Camilla Borini Vazzoler  Prof.ª Mestranda Hociene N. P. Werneck  Prof.ª Mestra Ana Cláudia Santiago Zouain

SE NÃO SE SABE DE ANTEMÃO COMO ALGUÉM VAI APRENDER, COMO AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL? <b>Rev. Espaço do Currículo</b> , v. 12, n. 2, p. 339-351, maio/ago. 2019.	na Educação Infantil?	
CARVALHO, Janete Magalhães. CURRÍCULO E PRÁTICAS COTIDIANAS EM REDES DE CONVERSÇÕES: O FALAR. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino (Org.). <b>Didática e a prática de ensino na relação com a escola</b> . Fortaleza: EdUECE, 2015.	<b>Redes de conversções:</b> Currículo e práticas cotidianas em redes de conversções: o falar.	Prof. Mestrando Carlos Pereira de Melo
HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. OS SIGNOS ESTÉTICOS E A APRENDIZAGEM INVENTIVA DE DOCENTES POTENCIALIZADA PELO USO DAS IMAGENS-TEMPO DO CINEMA NO CURRÍCULO ESCOLAR. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino (Org.). <b>Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores</b> . Fortaleza: EdUECE, 2015.	<b>Redes de conversções:</b> Os signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema no currículo escolar.	Prof.ª Dr.ª Ana Paula Holzmeister

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

### As DCNEI e a BNCC – que sentidos são produzidos no cotidiano escolar?

Para esse encontro, trouxemos uma fala sobre os documentos DCNEI e BNCC e o curta *Piirongin Piiloissa*. Sobre ambos os documentos, evidenciamos que todo currículo prescrito traz consigo um projeto cheio de intencionalidades a partir das quais as escolas, por meio dos seus profissionais de educação, precisam pensar suas ações pedagógicas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular não são diferentes. Ocorre que esses dois documentos não têm para a Educação Infantil a mesma concepção de sujeito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil concebem o currículo como um conjunto de práticas e trata de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, para promover o desenvolvimento integral das crianças. É um documento que se baseia na articulação das experiências e saberes das crianças e principalmente no mundo que as rodeia, para pensar essa concepção de sujeito para além do conhecimento disciplinar ou escolar, mas nas interações e brincadeiras. Dessa forma, garante diversas experiências no campo do conhecimento de si e do mundo, das diferentes linguagens, das narrativas, da autonomia e do cuidado, da diversidade, das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2009). Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora tente evidenciar a

criança como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009), tendo por base as DCNEI. “É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 9), que, por meio de um tipo de pensamento curricular estruturado em campos de experiências acompanhados de objetivos codificados, pretende determinar aquilo que o professor precisa ensinar e a criança aprender.

Problematizar esses dois documentos nas nossas conversas não partiu da intenção dualista axiológica, no sentido de dizer: um é bom, outro é ruim. A questão não é opor a DCNEI à BNCC. Dependendo de como lidamos com eles, pode ser que eles se misturem, ou não, e, por intermédio deles, pensemos outras coisas, componhamos outros currículos. A questão é pensar que um currículo todo estruturado, fechado, como modelo pode ser problematizado. Não quisemos estabelecer um modelo melhor do que o outro, uma espécie de juízo. Por isso, trazemos os documentos para pensar que sentidos são produzidos no cotidiano escolar.

Figura 28 – Uma vida de gavetas



Fonte: Bestshow [s.d.].

Com o curta, provocamos um encontro com as imagens-cinemas não para falar sobre curtas, mas para conversar sobre as afecções que as imagens causam ao nosso pensamento. Usamos as imagens-cinema como aquilo que provoca, como aquilo que possibilita um deslocamento no pensamento, para nos tirar do lugar e provocar outras possibilidades de pensamento.

O curta tem a duração de 7 minutos 15 segundos. O cenário é constituído de uma grande caixa e nela está a personagem-cômoda. A sucessão das imagens vai revelando gavetas que armazenam, de forma organizada, tudo que corresponde aparentemente às necessidades de sobrevivência da personagem. Em uma gaveta, há um relógio para determinar a hora de acordar. Ao acordar, a personagem abre outra gaveta em que estão os ingredientes para fazer o café. Em outra gaveta, existem linhas em novelos sempre bem-organizados. Abre mais gavetas e encontra guardados esquadros, réguas, fórmulas matemáticas.

Na sequência desses movimentos sempre repetidos, abre outra gaveta e encontra objetos como caixinhas sempre organizadas conforme suas características e tamanhos. A personagem-cômoda, sempre tão organizada, ordenada e limpa, parece sentir-se tranquila e acomodada com esse seu jeito de viver. De repente, ela para de se preocupar com as gavetas e abraça uma pequena manta e, logo em seguida, coloca a manta numa gaveta e volta a exercer os seus movimentos de abrir e fechar gavetas, quando, inusitadamente, alguma coisa externa à sua caixa invade o seu território organizado e desorganiza suas gavetas. Com as gavetas desordenadas por uma criatura desconhecida, a personagem-cômoda olha para si e para fora e percebe que há vida para além da caixa em que vive.

Depois desses dois momentos, os/as professores/as revelaram suas afecções, nas quais destacamos algumas falas:

Eu me vi muito nesse bonequinho. Essa pandemia veio como essa engrenagem que virou tudo de cabeça para baixo. É sair da zona de conforto, essa adaptação forçada que nós tivemos que ter e que mexeu com o todo equilíbrio físico, emocional, psicológico, o quanto que nós não estávamos preparados para isso. É muito complicado recomeçar, reprogramar. São quarenta e cinco anos vivendo com as caixinhas certinhas e sabendo direitinho como será o seu futuro e de repente a vida vira de cabeça para baixo e você precisa reprogramar o seu futuro e mesmo assim sem saber como vai ser.

Observando esse mundo de gavetinhas, eu pensei o seguinte: eu acho que todos nós temos muitas gavetas. A nossa vida é muito corrida, muito assim, estressante e pelo menos pra mim, essa pandemia está me fazendo parar e

olhar que eu tenho muita gaveta desnecessária. Eu acho que esse tempo de perplexidade nos faz pensar que a gente tem que rever a vida.

Penso assim: sair da caixinha pedagógica, sair da caixinha da sala de aula, sair da caixinha do meu mundo e entrar em relação. Eu acho que tudo isso ajuda a gente pensar os movimentos de interação dentro da escola. Eu acho que esse momento nos propõe isso. Eu penso que voltar pós-pandemia para as escolas, [...] a gente não retorna lá onde a gente parou. A gente volta para um espaço físico em que as caixinhas não vão ser mais as mesmas. E quiçá se a gente vai querer as caixinhas porque as crianças nos tiram das caixas o tempo todo. As crianças já fazem isso nas suas conexões que estabelecem com a gente dentro da escola. As crianças, os encontros, os afetos. Então, depois que a pandemia bagunçou o nosso mundo organizado, não sei se vamos querer nos aprisionar.

[...] me remeteu muito à questão de que às vezes a gente se prende tanto nas nossas organizações e a gente, muitas vezes, não olha o tanto de vidas que há também lá fora. Às vezes a gente está tão preso às nossas verdades, às nossas organizações, que muitas vezes não percebemos o tanto de vida que há para além das nossas verdades.

Esse vídeo deu para perceber o momento em que algo de fora abre uma brecha ali na caixa. Eu vejo isso como minha casa, como a nossa proteção, o nosso eu, assim, e a gente se protege ali. A gente tenta organizar a nossa vida nessas gavetinhas, nossas lembranças... E ali tinha a gavetinha do conhecimento, né, do conhecimento matemático que eu vi e das lembranças dos afetos. A gente tenta organizar achando que a gente tem tudo sobre controle e aí de repente, sem perceber, vem algo invisível ali que só deixou um rastrozinho no chão e entra na gente ali e a gente não percebe e da mesma forma que a gente não percebe o que vem de fora e nos modifica. [...] Na vida, a gente tem que viver, criar novas histórias e entender que nem tudo tem sua gavetinha certa e que tem horas que vai bagunçar tudo e a gente vai ter que repensar a existência.

É muito interessante isso que foi dito sobre os documentos que orientam nossas ações no interior da Educação Infantil e ver a relação do curta [...] com essas políticas de currículos que foram apresentadas. Um ponto que é importante a gente discutir é que, nas relações, as crianças criam mundos. Então, assim, muitas vezes, a gente vai estar sempre pensando nas caixinhas, nas gavetas, na compartimentalização e isso impede da gente ver esse movimento do pensamento da criança que cria mundos.

Quando a gente pensa no currículo, o Sacristán fala, né. O currículo não é conceito. O currículo é uma construção social. Então, assim, é importantíssimo quando a gente fala em fazer uma educação crítica reflexiva para que a criança seja transformadora da realidade na qual ela está inserida, a gente precisa primar por uma pedagogia dialógica para que a gente tenha de fato um conhecimento democrático e isso exige do profissional a postura como educador que vai considerar os aspectos epistemológicos, políticos, sócios culturais para que a gente consiga romper com essa lógica hegemônica e que de fato nós sejamos sujeitos transformadores da nossa própria realidade.

Desde o vídeo, eu estou me movimentando por dentro porque é realmente uma bandeira que eu defendo da gente destruir as caixinhas. Que não seja o

nosso objetivo caber em caixinha porque a gente é muito maior que elas. As crianças são maiores que elas. Às vezes a gente pensa um planejamento e quando coloca ele em prática com as crianças e vê como que as crianças conseguem reinventar isso e transformar o nosso planejamento em algo tão maior do que a gente nem imagina. Estar na sala de aula é um aprendizado diário e fico muito feliz com esse momento de formação. A pandemia, apesar de todos os malefícios, eu percebo que ela tem nos beneficiado no sentido da gente ter um tempo maior de formação, de conversar, de reinventar nossas práticas, de aprender com o outro. Está sendo muito rico esse momento para mim (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

## **O currículo como comunidade de afetos/afecções**

Nesse movimento, trazemos o texto de Carvalho (2011) para impulsionar a conversa e falar sobre o currículo como comunidade de afetos e afecções e a constituição de redes de conversações e ações que criam novas formas de comunidade e potencializam o cotidiano escolar.

Estamos falando de um texto que assume a ideia de uma “potência de ação coletiva” para pensar na força dos indivíduos e dos grupos em relação, para produzirem, por meio dos agenciamentos, formas/forças comunitárias e melhorarem os processos da aprendizagem e da criação nas coletividades locais, assim como no interior de redes cooperativas de todo tipo.

É um texto que ajuda a pensar currículos como processo no cotidiano escolar em que alunos, professores, pais e outros possam efetuar suas potências de vida política dos coletivos de que fazem parte e, quando falamos de comunidade de afetos, com base em Carvalho (2011), não estamos falando de um lugar comum que revela pessoas pensando iguais, mas pensamos possibilidades em que as pessoas entram em relação.

[...] a coexistência física de pessoas num território determinado, nem a coexistência sancionada pelos mesmos valores, mesma raça, mesmo sexo, etc., mas o aparecimento da pluralidade e da diferença que interrompem a mesmidade, o uno, então a coletividade deverá ser orientada pelo ‘plural simultâneo’ (Espinosa, 1988). Como dito, basicamente política, mas em outra lógica, ou seja, a que não diz o que é de modo universal ou o que deve ser, mas força a comunidade a se transformar e que faz seu devir sempre aberto e permeável, logo, sempre outro ‘possível’ (CARVALHO, 2011, p. 86).

Como diz Carvalho (2011), queremos pensar na potência da alegria de aprender, no prazer de criar nas salas de aulas das escolas e, para isso, pensar o currículo como um acontecimento vivido nele mesmo, pensando currículo como aquilo que “[...] muda à medida

que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado” (CARVALHO, 2011, p. 86).

Figura 29 – O elefante e o vendedor de porcelanas



Fonte: Graph [s.d.].

“Aqui, os agenciamentos coletivos de enunciação se dão por meio de um conjunto de forças: sons, gestos, silêncios, olhares” (DELBONI; GONÇALVES; REIS, 2020, p. 352). O curta *Comme un elephant dans un magasin de porcelaine* compõe o nosso movimento formativo para provocar as nossas conversações e fazer movimentar o nosso pensamento, desestabilizando nossas certezas. O cenário é o de uma loja cheia de porcelanas, e o vendedor, sempre muito organizado, trata cada objeto com cuidados de esteta, até aparecer o personagem elefante, gigante, impossível de ser imaginado num lugar tão pequeno e delicado. A desproporcionalidade entre o tamanho do elefante e a delicadeza do lugar com suas frágeis porcelanas faz o vendedor levar um susto, ao deparar com o animal dentro da loja. Neste instante, ele arremessa para o alto uma porcelana que tem nas mãos e viu o elefante alcançá-la em movimento e entregar o objeto na sua mão, delicadamente. Ao mesmo tempo que o

vendedor se assusta com o tamanho do animal, o lugar pequeno, inóspito para um animal de tamanha proporcionalidade, incomoda demasiadamente o elefante. Daí em diante, eles começam a se entender e surge entre eles uma relação afetuosa. Numa relação de confiança entre ambos, vão criando possibilidades para se moverem entre as prateleiras de vidro com as organizadas porcelanas, a fim de encontrar uma saída.

O que nós queremos com o texto de Carvalho (2011) e o curta, neste nosso segundo encontro? Experimentar com os/as professores/as as forças intensivas desses dois importantes disparadores para pensar as linhas de segmentaridade dura ou molar que nos atravessam, mas que são desterritorializadas pelos movimentos desse fora que chega e altera tudo dentro. Como olhar para si e pensar nessa multiplicidade que “bagunça” a estrutura arborescente e nos movimenta para uma vida rizomática que já começa pelo meio como um ponto de uma linha que se vai derivar em múltiplos outros caminhos?

Como dizem Delboni, Gonçalves e Reis (2020), queremos entrar em relação para irmos dos estratos ao agenciamento e fazer com que o agenciamento oscile, conecte, faça acontecer os fluxos. Queremos a experimentação. Em uma articulação de forças, somos movimentados pelos efeitos que a leitura de um texto e as imagens-cinema provocam em nós. “O que nos dá a pensar?” (DELBONI; GONÇALVES; REIS, 2020, p. 353). Seguem algumas conversas com professores/as:

O texto da professora Janete é muito legal. A gente sempre acha que os diferentes nunca vão ser aceitos... os nossos pensamentos vão ser rejeitados e ela fala que é possível fazer as diferenças conversarem a partir dessa ideia que ela traz de coletividade. Mas eu gostei muito do vídeo. Esse elefante grandão que chega e altera tudo. É claro que ele e o rapaz se acertaram. Eles conseguiram se entender e as coisas foram acontecendo. A gente está vivendo muito isso com a pandemia, só que a gente não está conseguindo conversar com essa coisa grande que nos incomoda e faz a gente mudar tudo. É muito legal! Faz a gente pensar. Gostei muito.

Então, o próprio trabalho remoto está nos levando a nos unir para entregar o melhor de nós às nossas crianças. E como nos unir? É um ajudando o outro. Porque se cada um fizer o individual, não vai ficar tão belo quanto o coletivo que a gente está fazendo agora, que é esse movimento dos grupos, das pesquisas. O que vai ser legal para o nosso aluno nesse momento tão difícil para ele. E se é tão difícil para ele, é tão difícil para nós também. A gente tem que estar junto no processo.

Acho que tudo nos faz pensar. Me fez pensar nesse momento remoto. Para quem é tímido, então, está sendo penoso. É difícil para nós, é difícil para as famílias esse retorno sobre os vídeos feitos, sobre os trabalhos realizados, sobre os planejamentos pensados em relação às atividades. Eu tenho me

sentido assim, cheia de possibilidades. Assim, muito colorida, de conseguir afetar de outra forma. Era mais assim, interagindo, ali, presente. Era bem mais fácil, mas mesmo assim, eu acho que a gente tem conseguido enquanto equipe, um auxiliando, ajudando, compartilhando com o outro.

É muito bacana ver o esforço! Ela [referindo-se à colega] falava que não estava aguentando. Que estava difícil e eu só estou vendo vídeo bonito dela. Um vídeo que ela fez essa semana, lindo! Foi um vídeo de fazer desenhos usando os recursos da natureza, né, as folhinhas. Tudo tão lindo, sabe! E isso é para o trabalho e isso é para vida. A gente tem que estar preparada para mudança porque a vida é uma constante mudança [voz de choro]. Hoje, ela é uma coisa, [pausa na fala] amanhã ela é totalmente diferente. Querer aprender, querer romper isso faz muito bem para gente. A fala dela me emocionou por isso (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

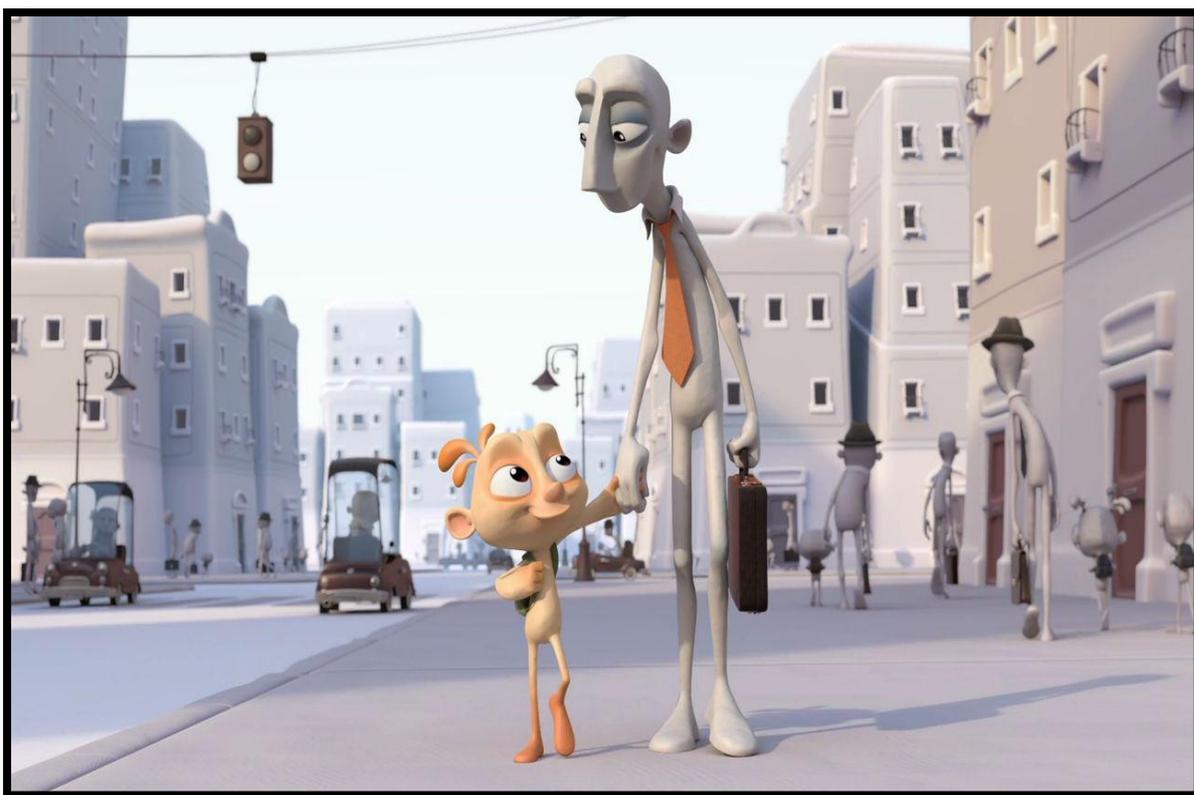
### **As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar**

Trazemos para este encontro o texto de Silva (2019) que apresenta as imagens-cinematográficas como força para impulsionar o devir-pensamento no cotidiano escolar. O texto é resultado de uma pesquisa realizada com professores da Educação Infantil em movimentos de formação. Silva (2019) propõe um movimento com o curta-metragem *Alike* como disparador de redes de conversas (CARVALHO, 2009), para provocar deslocamentos e fazer expandir por meio das potências dos encontros, entendidos como ação coletiva e formação inventiva entre professoras.

A ideia é pensar o encontro com as imagens como potência para movimentar o pensamento das professoras e, com isso, possibilitar novos movimentos curriculares no processo de *aprenderensinar*, sensações e questionamentos que provocam fissuras nas verdades “[...] constituídas/produzidas para as escolas, para as infâncias, para as docências, para os currículos, para as pesquisas em educação” (SILVA, 2019, p. 285).

Assim como foi trazido no texto que usamos para provocar esses movimentos de formação inventiva nos nossos encontros, trazemos para compor o nosso movimento de formação o curta-metragem *Alike*, para vermos os afetos pedirem passagem mediante os encontros com as imagens-cinematográficas (SILVA, 2019).

Figura 30 – Desafios da vida: pai e filho



Fonte: Graph [s.d.].

Alike, conforme anunciado no texto de Silva (2019), é um curta-metragem de oito minutos que revela a relação de pai e filho imbuídos nos desafios da vida em tempos neoliberais, que impõem uma sociedade disciplinada e disciplinadora. A organização dos espaços de casa e de trabalho são, nas ações do pai, centradas em alguma coisa. É uma segmentação linear fixa em que tudo é socialmente determinado. Há, nos seus movimentos, a reverberação de uma máquina social que opera realizando cortes nas vidas e impedindo as linhas de devir.

Constituído nesses movimentos estratificantes, o pai parece ser afetivo e atencioso com o filho. O filho é uma criança criativa e intensa, que se alegra com aquilo que faz sentido e potencializa o seu viver, mas, aos poucos, vai sofrendo tentativas de cortes na sua vida. O pai insiste em fazer a criança seguir as regras e normas estabelecidas pela escola, sendo obrigado a desenvolver uma série de atividades que vão diminuindo a sua potência.

Os cortes na potência da vida começam quando a criança, indo para a escola com o pai, avista um homem tocando violino, mas é bruscamente puxada pelo pai. Na escola, as atividades sem sentido, repetitivas como uma obrigatoriedade, evidenciam essa tentativa de tornar esse corpo estratificado. Neste momento, as imagens mostram o filho tornando-se uma

criança triste, sem graça. As imagens revelam uma criança perdendo o colorido da vida. Mas, como dizem Deleuze e Guattari (2015), um sistema arborescente pode ser descentrado e tornar-se rizomático, fazendo passar linhas flexíveis. Uma segmentação linear fixa pode ser tomada por linhas flexíveis, linhas de devir. Nessa perspectiva, a gente vê surgir uma dobra no curta. É o momento da ruptura. Vê-se efetuar um pai que, ao passar com a criança pelo lugar em que ela via o violinista tocar, olhou para esse lugar, tentou ver o músico, mas ele não estava mais lá. O pai inventa-se num devir violinista e põe-se a tocar para o filho. A criança, ao ver o pai violinista, abandona a sua pequena bolsa de material escolar e parte para dar um abraço nele. A vida volta a ter os seus tons coloridos nessa cena do curta.

As afecções aqui trazidas não revelam o que sentiram os/as professores/as nos seus encontros com as imagens do curta. Nada foi antecipado nesse encontro, pois desejava-se deixar a arte falar por si mesma e movimentar o pensamento para o acontecimento de uma conversa num movimento de uma formação inventiva. É o que trazemos nas enunciações a seguir:

O encontro com o corpo, sobre o texto em questão, me afetou causando convergência, mas também inquietação. O próprio texto destaca que as imagens-cinema causam incômodo, estranhamento, mas incômodo é inquietação, é provocação, é movimento de pensamento suscitado pelas diferenças de crenças, de verdades, de ideias, esse foi exatamente o deslocamento causado em mim, principalmente no que diz respeito à abordagem utilizada sobre o termo representação.

Esses vídeos, imagens e diálogos me fizeram abrir novas ideias de como trabalhar melhor e ver que na troca de informações, cada um tem um modo de leitura desses mesmos vídeos, colaborando com nosso crescimento profissional nesse tempo tão difícil que estamos passando. As imagens são vistas de pontos de vistas diferentes e, nas conversações podemos agregar e ver do ponto de vista do outro. Nesse sentido, é possível observar o quanto está sendo gratificante o trabalho no coletivo, uns colaborando com o outro, fazendo com que nosso trabalho em equipe evolua. Que possamos aproveitar o máximo possível esses encontros para nosso crescimento como profissionais e seres humanos.

Sobre o curta Alike: quando fazemos o que gostamos, nos sentimos bem, fazemos com prazer e alegria e isso nos impulsiona a fazer sempre mais e melhor. A rotina e o excesso de tarefas, por vezes, dificultam perceber o que não está indo muito bem em nossas vidas e refletir sobre o que realmente é importante para nós. A Educação Infantil dever ser colorida, cheia de vida, cheia de imaginação, descobertas e as professoras embarcaram nessa proposta sempre buscando inovar suas práticas, trazendo atividades lúdicas para as crianças. Os encontros com as imagens-cinema são excelentes, pois nos fazem refletir sobre algo que sozinhas, não íamos parar para pensar.

Muitas vezes nos tira da zona de conforto e nos faz pensar em ir além, em tentar outras possibilidades.

Observo que pode existir uma afetividade na relação entre corpos existentes em um mesmo ambiente em que pessoas se encontram e interagem fazendo com que produzam redes de apoio e conversação, uma troca. Sabemos que um corpo pode existir de diversas formas, diminuindo, aumentando. Ao entrarem em contato, os corpos vão se conhecendo e se transformando numa rede de afetos, conhecimentos e pensamentos. Para as crianças, as imagens podem fazer com que elas criem um universo de imaginação, sentindo alguma coisa legal quando veem um personagem que gostam.

Violentar o pensamento. Gostei demais dessa expressão! Essa ideia serve como forma positiva de quebra de estereótipos e padrões pré-estabelecidos, abrindo janelas para o novo. O curta e o artigo mostram como a arte é necessária em nossas vidas. Temos o exemplo do atual momento pandêmico que vivemos. É preciso deixar outros possíveis vir à tona. Aquelas atividades fechadas, tabuladas não servem para todos. A educação é feita por meio de diversas linguagens e acontece em vários ambientes e momentos. Tudo é aprendizagem (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

### **Currículos como corpos coletivos**

Neste encontro, queremos falar de currículos como corpos coletivos com base em Carvalho, Delboni e Silva (2018). O texto das autoras foi constituído num movimento de pesquisa com professoras da Educação Infantil, para problematizar as relações de poder que atuam nos corpos coletivos e potencializar uma vida em composição com forças heterogêneas no plano de imanência dos cotidianos das escolas.

O artigo traz à tona a presença de um devir problematizante que desestabiliza tudo aquilo que nos quer impor a subordinação. As autoras, sob a perspectiva deleuze-guattariana, pensam a máquina de guerra no cotidiano escolar como uma ideia potente de ação coletiva, tomando a capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzir e trocar experiências. Trata-se de uma aposta num currículo como processo de conversação e ação complexa como forma de afetar e ser afetado na produção de cooperação para o trabalho coletivo.

As autoras apresentam a possibilidade de pensar um currículo constituído como processo de conversação, possibilidade de afetar e ser afetado na produção de cooperação para o trabalho coletivo. Assim, no desejo social da coletividade definida como um corpo político no cotidiano escolar, se inscrevem currículos como composição de corpos engendrados por forças e fluxos conectados com a produção de subjetividades inventivas. Essas forças e fluxos estabeleceram fissuras na estrutura de controle e possibilitaram que “[...]”

as escolas não sejam fábricas de competências e de conhecimentos e nem negócios acadêmicos, mas escolas. [...] Escolas como um lugar de afetos e afecções nos movimentos de produção de cooperação para o trabalho coletivo” (CARVALHO; DELBONI; SILVA, 2018, p. 815).

Esse texto, no encontro com os/as professores/as ao se colocarem em relação para produzir e trocar experiências, faz emergir outras concepções de formação continuada, como esses encontros remotos, que têm sido desafiantes para todos nós em tempos de pandemia. Nessa relação com as tecnologias, os nossos encontros coletivos se constituem em redes de conversações, para falarmos das experiências da nossa vida e ver surgir pensamentos sobre o corpo coletivo na escola, mediante as relações cotidianas, as nossas leituras e os afetos provocados pela professora convidada, para discutir o tema desse encontro.

O que me afetou nesta formação foi pensar na importância do coletivo. Precisamos produzir uma micropolítica ativa. Constituir espaços de conversas. Devido à pandemia, estamos nos reinventando e aprendendo novos recursos e possibilidades. Precisamos evitar os afetos tristes para não termos a criatividade podada.

Eu já tinha lido o seu texto num outro momento também de estudo e toda vez que a gente lê, a gente aprende alguma coisa nova. A questão de se questionar as práticas dos conceitos a partir dos quais os corpos habitam e atravessam os cotidianos escolares porque a gente faz o nosso movimento de existência e resistência dentro desse ambiente e isso é muito importante. No seu texto, você fala do Spinoza, sobre a questão dos encontros com vários corpos e das afecções que esses encontros nos proporcionam. Isso me remeteu muito a Bakhtin quando ele fala do inacabamento humano e a gente se faz com o outro e a gente precisa do outro para essa constituição enquanto sujeito.

Eu gosto desse movimento. Eu também anotei aqui um pouquinho da fala sobre a micropolítica que a professora Tânia trouxe, que também tem a ver com esse silenciamento porque a macropolítica como dispositivo do estado que traz a BNCC, o currículo, o PPP da escola. Eu enxergo como máquina de guerra esses movimentos inquietantes que a gente faz. Eu até coloquei aqui um ponto de interrogação para a professora Tânia para provocar esse pensamento, mas seria uma máquina de guerra a favor [...] no sentido do que a professora Tânia bem explicou.

Hoje, a nossa formação  
Foi, sem dúvida, muito importante  
A Tânia nos falou dos currículos  
Como rede de saberes e afetos  
De relações interessantes

O coletivo gera divergências  
Mas também gera reflexões

Que no final só acrescentam  
Para ocorrerem as transformações

As transformações são necessárias  
Para ampliar o nosso saber  
É através das relações de corpos  
Que sensibilizamos o nosso ser

Somos corpos individuais  
Mas ao nos misturarmos  
Nos tornamos corpos coletivos  
Compartilhando ideias e provocações  
Que irão fomentar várias opiniões

Surgem, então, as redes cooperativas  
Que integradas se movimentam  
Para criação de um novo olhar  
Para um novo caminho trilhar  
Neste processo, construímos  
Currículos de várias mãos  
É uma criação coletiva  
Onde nós somos o escrivão (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

### **Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores**

Aqui estabelecemos um encontro para pensar conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores, com base em um artigo de Dias, Peluso e Barbosa (2013). O texto que compõe a nossa conversa, escrito por três professoras do Rio de Janeiro, fala de conversas que expressam uma escolha *ético-estético-política* para mostrar as tessituras do trabalho com dispositivos da análise institucional, da cartografia, das políticas de cognição e da formação inventiva de professores nos territórios distintos da escola e da universidade. Trata das conversas tecidas entre professoras da escola e da universidade, para evidenciar a pesquisa pelo meio, lá onde ela acontece: no chão da escola. Trata de conceitos que funcionam como dispositivos de resistência em campos tão predefinidos, tais como micropolítica e formação inventiva de professores. A micropolítica trazida pelas autoras diz de uma experimentação ativa, que não se sabe antecipadamente como é que se desenha o traçado dessa experiência.

A formação inventiva de professores é uma questão de aprendizado, de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas criem formas e desformem cristalizações nas trajetórias da vida. Trata-se de conversas coletivas que enunciam diferentes modos de viver escola e universidade. Como esse texto afetou os/as professores/as nesse encontro?

Eu queria só comentar da importância, não só da formação continuada e, agora, por conta da pandemia, a gente se deparou com a importância da formação em si, né, de professores. A mãe de uma aluna me procurou e aí ela está desesperada porque a minha aluna, que é filha dela, tá no grupo cinco e ano que vem vai para o primeiro ano do Ensino Fundamental. E aí, a criança virou para a mãe dela e falou: ‘Mas mamãe, eu não quero mais estudar com você. Eu quero estudar na escola’. E a mãe, tipo assim: ‘Professora, me socorre!’ E aquilo, nossa, chegou a doer meu coração porque a gente faz... a gente sabe o que está fazendo porque a gente aprende na prática.

Então, é pensando sobre a prática, é refletindo sobre a prática e as experiências do cotidiano que a gente vai tendo, que a gente vai aprendendo cada vez mais e junto com que a gente, com a teoria, com as nossas aprendizagens diversas da academia também. Então, assim, é tudo junto.

É o que você colocou, a gente aprende com as crianças. As crianças nos ensinam. E a gente aprende na prática porque isso é viver as experiências. Quer dizer, o que você me colocou, você não segue um caminho. Você produz ao caminhar. Você inventa a sua prática a partir da vivência com as crianças. Isso é muito interessante. Os pais estão mesmo desesperados e as crianças sentindo falta desse afeto da escola, de outras crianças e dos professores.

Esses desafios dados às crianças não são fáceis nas nossas salas de aula. Porque exige trabalho do professor, exige maneiras de planejar. E muitas vezes é mais fácil para o professor dar tudo pronto às crianças, mas que não há potencialidade na aprendizagem. Aqui o artigo coloca que nós precisamos deixar os deslocamentos acontecerem na sala de aula. Nós precisamos deixar as crianças abertas ao pensamento, abertas às invenções, abertas às criações virtuais. O artigo vem trazendo como essencial essa ideia de sairmos do lugar que estamos, deixar a criança ser uma personagem, ser algo fundamental no seu espaço, ser uma criadora.

[...] é o que eu trago na sala: levantar hipóteses. Quando eles trazem uma palavra, um questionamento de alguma coisa que eles não sabem o que é, e aí um pergunta e o outro fica olhando, querendo saber e aí eu pergunto: “o que você acha?” Aí, eles começam a pensar e levantar hipóteses. Eu acho isso muito bacana de levantar hipóteses, de deixar eles pensarem e levantarem as hipóteses deles e depois até pesquisar sobre aquilo, porque aí abre um leque de coisas para fazer.

É um gesto de você viver a experiência. É você viver o acontecimento e não o anteacontecimento. Quem já se sentiu afetado por aquilo que nos passa? Que efeitos os afetos têm nos provocado? Será que essa formação inventiva que há entre nós tem provocado quais efeitos? Porque eu penso que essa formação inventiva que há em nós tem toda uma relação na nossa formação de uma relação inventiva.

Então, dialogando com que você vem trazendo para as nossas conversas, uma coisa que fica, nesse movimento que a gente tem com as crianças, nesse movimento de aprendizagem, sempre me reporto à fala de uma colega aqui num dos nossos encontros, quando ela disse que as crianças sempre emitem signos de aprendizagens. Esses signos nos dizem de como as crianças aprendem (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

## Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices

Neste encontro, trazemos Holzmeister, Silva e Delboni (2016) por meio do texto que fala de currículo nômade, artistagens e invencionices. O texto traz uma discussão sobre como o campo do currículo tem sido marcado pela sua abertura a diferentes abordagens *teoricometodológicas*, ampliando seus referenciais e vinculando-se a contribuições diversas para implicar novos e outros modos de expressão das experiências curriculares.

É um artigo que aposta na possibilidade de invenção de modos e formas singulares de existência. Traz consigo a força inventiva que afirma a diferença como multiplicidade e engendra singularidades, explorando a potência do pensamento nômade que é um pensamento em constante devir. A resistência ou a (re)existência cotidiana criativa e transformadora passam, vagueiam, vazam, escapam de qualquer tentativa de controle e de uniformização e padronização. Faz circular ideias, agenciamentos de desejos, fabricação/invenção de outros tempos, tempos não lineares, não cronometrados. Tempo concebido como multiplicidade. Tempo que se transforma em potência de ação. Currículos nômades que fazem travessuras, voos e piruetas com o tempo. E os afetos pedem passagem...

A gente pensar nessa questão do coletivo como uma aposta que nos ajuda mover o pensamento a partir desse conceito de currículo nômade. Nômade no sentido de buscar trilhas como nós vimos no texto. Uma palavra, um olhar, um gesto, uma troca. As trocas de experiências, as invencionices coletivas, os encontros que possibilitam a criação de currículos nômades estão constantemente em movimento. Viagens, danças, andanças, descobertas, reinvenções, pois não se trata de buscar sobrevida, mas sim, vida. Vida vivida, sentida, que emociona, que vagueia, que impulsiona para ressignificar e inventar possíveis.

Eu vejo que isso é de verdade. Tudo que você faz serve como aprendizagem para a criança. Como você falou do planejamento. Às vezes você pensa uma coisa, pensa numa programação, mas o movimento na sala de aula é tão intenso que a gente acaba não conseguindo colocar o que a gente planejou em prática, mas acaba sendo uma aprendizagem para gente e para as crianças.

Então, você hoje falou sobre a avaliação descritiva. Será que nossa criança cabe ali? Será que contempla tudo? E me remeteu até um questionamento assim, eu queria até propor ao grupo, né, essa reflexão porque ontem nós recebemos a minuta do calendário e aí fala, né, tem algumas partes, assim, falando sobre acompanhamento, avaliação e a questão da promoção no ano letivo de 2020. Então, quando eu li, eu fiquei muito incomodada. Às vezes, chegam portarias, resoluções, decretos e, assim, a gente, muitas vezes, é abraçado por aquilo ali sem trazer à tona essas reflexões que são tão

importantes. A gente tem que ter, sim, esse posicionamento ativo e responsivo em cima das nossas ações.

Quando você fala desse viés da prescrição e que ele está aí. Essa é uma problematização criada, que faz parte desse tempo, que em outros tempos a gente poderia criar outros problemas. Estou falando de criar outros problemas no sentido de compor na perspectiva ética, estética e política. Então, era esse pensar nos movimentos quando a gente problematizava nos nossos percursos formativos a questão da própria avaliação na perspectiva *ética-estética-política*. Eu não tenho como mensurar o que a criança fez em casa, mas nós temos como trazer quais foram nossas apostas.

Nós vamos (re)existir não é dizer: ‘Não vou mandar nada’. Penso que não foi isso que você quis dizer. Nós vamos registrar aqui as apostas que nós fizemos. As apostas e experiências que nós fizemos. É isso. Acho muito bacana essa proposição. E pensar, gente, nesse movimento do currículo que precisa ser problematizado é também essa questão do percurso formativo. Que, às vezes, a gente impregna a ideia de quanto mais, melhor, mas no sentido da quantidade, de fazer, de cumprir, de ter um diploma, de ter o certificado, mas com aquilo compõe de fato para problematizar o currículo e a própria docência problematizada nesse percurso?

Eu fiz uma composição de todas essas colocações maravilhosas que você fez e das abordagens tão importantes para nós, para refletir e para pensar na questão do currículo. Currículo nômade é um movimento que ocorre quando queremos produzir diferentes pensamentos que compõem o nosso agir. São diálogos coletivos que exploram a criatividade. Desterritorializa e reinventa os pensamentos flutuantes de emoções constantes. Queria agradecer tanta mensagem positiva de reflexão da importância do coletivo, da importância do diálogo e o currículo vivenciado ali na prática, no dia a dia. Estão sendo maravilhosos esses momentos de reflexões (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

## **Agenciamentos coletivos**

Para este encontro, convidamos três pesquisadoras do grupo de pesquisa “Conversações com a filosofia da diferença em currículos e formação de professores”, para, com seus escritos, entrarem em relação com os/as professores/as.

Agenciamento 1: Desdobramentos, ressonâncias, contágios... as produções das crianças sobre o papel e seus cortes-fluxos desejantes e fabuladores?

Neste momento do encontro, recorreremos ao texto de Vazzoler (2020) para falar de desdobramentos, ressonância, contágios... As produções das crianças sobre o papel e seus cortes-fluxos desejantes e fabuladores. É um texto que indaga o que enuncia uma criança quando desenha. Vazzoler (2020) pensa os desenhos das crianças como parte da rotina dos Centros de Educação Infantil e, pensando na potência desses registros, ela busca

problematizar a força dos desenhos por meio de uma *aula-acontecimento* com personagem do folclore brasileiro.

Com isso, a autora pretende movimentar o pensamento em movimento com as fabulações criadas pelas crianças nos seus processos de criação desejante e imanente, que, ao usarem lápis colorido e papel, produzem e criam mundos, fabulam outros modos de pensar, criam *cortes-fluxos*, pois algo passou pelo seu corpo, e, ao criarem, a virtualidade atualiza-se em traços intensivos impressos em um papel.

A potência desse texto está nos desenhos das crianças e na maneira como as professoras se afetam com as forças que elas produzem, ao pintarem o mundo, criando desdobramentos, ressonâncias e contágios...

Para compor nosso movimento de formação, Vazzoler (2020), valendo-se do seu texto, faz a seguinte narrativa:

Este texto se constituiu a partir de uma atividade com crianças de três anos e que a gente estava trabalhando sobre o Sítio do Pica-Pau Amarelo. E aí a gente utilizava os curtas-metragens, os desenhos animados do sítio e fomos mostrando diferentes personagens. E aí, nesse dia, a gente mostrou um desenho da Cuca. E a Cuca, com seu caldeirão, a feiticeira, a gente quis movimentar o pensamento das crianças em um processo investigativo sobre uma experiência química. E aí, o que a gente fez? Não sei se vocês conhecem aquela experiência de PH<sup>11</sup> que usa a água do repolho roxo. A gente ferve o repolho roxo e aí ele forma uma água roxa. E aí a gente tem vários copos com líquidos transparentes. Esses líquidos são: vinagre, álcool e água. Aí, quando a gente joga a água do repolho roxo dentro desses copos, eles vão mudando de cor. Um fica rosa, outro fica azul. Como a gente trouxe essa experiência para fazer com as crianças de três anos? Passamos um filme, mostramos o caldeirão da Cuca, depois distribuímos os copos na mesa e começamos o experimento. Estão vendo? Um fica rosa, um fica azul, outro fica verde e as crianças foram acompanhando tentando descobrir. A gente perguntava para as crianças: ‘como que a Cuca experimentou isso?’ E a gente jogava a água do repolho roxo dentro do recipiente e os copos ficaram todos coloridos. Fomos investigando, perguntando para as crianças sobre o que estava acontecendo naquele movimento. Fomos falando da Cuca, que a Cuca tinha passado ali, que os vidros eram mágicos. De repente, uma criança encosta numa garrafa e diz que se transformou em uma galinha e começa cacarejar. Ela cacareja, cacareja e as outras crianças começam a perguntar para ela o nome dela, mas ela não para de cacarejar. Ela tinha se transformado numa galinha. A Cuca tinha transformado ela numa galinha. E aí o movimento vai acontecendo. As crianças começam a se contagiar por esse movimento. Outra vira um dragão. Outra vira um cachorro. E aí uma criança diz: ‘tia, a gente tem que trazer todo mundo de volta’. E aí a gente

---

<sup>11</sup> Potencial hidrogênio significa uma escala logarítmica usada para medir o grau de acidez, neutralidade ou alcalinidade de uma determinada solução, conceito criado pelo químico dinamarquês Søren Peter Lauritz Sørensen, em 1909.

pergunta: ‘mas como vamos fazer isso?’ Uma fala assim: ‘vamos misturar todos os líquidos no caldeirão da Cuca. E aí a gente joga aqueles líquidos no caldeirão. A gente fala que agora todos os feitiços foram desfeitos. E aí elas voltam a ser crianças’. A partir dessa experiência, pedimos para fazer esses desenhos que fui apresentando. Então, questionamos: ‘como pintar uma sensação? Como representar um uivo, um cheiro, um som?’ Desafiamos as crianças a expressarem aquela experiência singular no papel. Pois elas continuavam uma produção desejante. E aí, eu queria registrar aqui, que isso não estava no meu planejamento. O meu planejamento era fazer esse movimento e fazer uma grande roda sobre tudo o que aconteceu. Só que foi tão intenso o encontro das crianças com esse experimento químico, que eu achei que seria importante elas fazerem o registro no papel e elas pintaram (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

No encontro com Vazzoler, os/as professores/as instauraram agenciamentos coletivos de enunciações.

Um dia desses, a gente saiu para experimentar os espaços, né. A gente saiu andando pela escola e observando o espaço. Depois, propus que eles fizessem, por meio de desenhos, o que marcou para eles. Foi quando algumas crianças fizeram parquinhos e outras coisas que a gente via pela escola e que olhando, dava para saber. Uma das alunas fez um desenho que eu não consegui identificar. Então, eu perguntei para ela e ela me disse que era uma aranha. Eu falei: ‘uma aranha? Por que uma aranha?’ Ela responde: ‘porque lá no refeitório, lá em cima, tinha uma aranha enorme’. E aí, eu achei aquilo tão interessante que o que mais chamou atenção dela foi aquilo que não foi mostrado. Foi o que a marcou naquele espaço. Então, como que os desenhos podem expressar esses sentimentos, essas afecções?

Então, por esse motivo, não apostamos na ideia de representação, como a gente tem conversado, ou descrição do que as crianças desenham. Para nós, a produção de desenhos diz muito mais que traços, cores e formas. Elas exprimem um certo modo de pensar. São virtualidades que se atualizam na produção de modos diferentes de se colocar no mundo e movimentar o pensamento na produção de máquinas desejantes.

Sobre o que foi colocado aqui, eu percebo que o desenho está dentro da arte e a arte, ela nada mais é, acredito, que uma forma de expressar os nossos sentimentos. Eu queria assim, fazer uma pergunta que às vezes eu me faço: como a gente deve reagir ao desenho da criança, quando ela vem te mostrar? O que você fala para ela? O que a gente tem que falar? Assim, é automático: ‘nossa, seu desenho está lindo!’ Às vezes, você não sabe o que está ali. Às vezes, eu fico me perguntando: como a gente deve reagir, quando ela traz o desenho pra gente?

Isso é uma questão interessante. O que a gente faz? O que eu faço no encontro com o desenho da criança? Há uma infinidade de maneira de reagir ao encontro com o desenho da criança. E aí, a gente só vai descobrir no encontro com o desenho dessa criança. Porque a gente conhece as nossas crianças. Quando a gente está em sala de aula, a gente conhece a intensidade que a criança vive. E aí, quando ela nos traz um desenho, o que eu, professora da Educação Infantil, faço? Eu tento fazer uma composição com

ela. Conversar. ‘Que interessante isso que você fez! Me conta o que você sentiu ao desenhar esse desenho.’ Aí ela vai poder falar. Porque não é só identificar, do meu ponto de vista, ‘ah, isso daqui é uma aranha’. Isso daqui é uma escada. Isso daqui é isso. É o que a colega fez lá da aranha. O que é isso que você fez? É uma aranha que estava em tal lugar, mas não é a gente apontar o dedo e perguntar: o que é isso daqui? Quando a gente faz isso, a gente quer pedagogizar aquele desenho. A gente quer buscar que a criança represente no desenho uma coisa que a gente busca. A questão é se afetar com o desenho da criança.

E quando a criança tem resistência em desenhar? Eu tinha uma criança que se recusava a desenhar. Fiz várias tentativas conversando, mas continuou apresentando resistência. Como agir nesse caso?

É o que a gente tem refletido nos nossos encontros, né. Não há receitas prontas, normativas estabelecidas de como agir em determinadas situações de um jeito ou de outro. Por exemplo: eu tinha muita resistência em participar da Educação Física quando eu ia para a escola. Eu não gostava da aula de Educação Física e mesmo assim, eu participava. Então é um exercício para a gente pensar. Os signos daquela aula não afetavam o meu corpo da mesma forma que afetavam outros. Eu gostava mais das aulas que eu podia ler, eu gostava mais de outros tipos de aula, mas de Educação Física, eu não gostava. Então, é o exercício da gente se sensibilizar. Se essa criança não se afeta com esse signo que é o registro do desenho, qual outra linguagem ela gostaria de compor? É a música? É o movimento corporal? É a dança? É a leitura? A gente tem que se sensibilizar no exercício do encontro com as crianças (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

## Agenciamento 2: Entre encontros e composições e matilha: movimentos de resistências e invenções curriculares

Nesse segundo momento do nosso encontro, estamos diante do texto de Werneck (2020) para falarmos dos encontros e composições em matilha, movimentos de resistência e invenções curriculares. O texto trata de uma pesquisa que tem como foco a potência da coletividade e se justifica pela necessidade de superação do individualismo nos trabalhos e nas relações interpessoais nos cotidianos escolares.

Werneck (2020) cartografou os afetos que emergem dos encontros estabelecidos no cotidiano escolar, considerando que, por meio desses encontros, dos quais se deriva uma multiplicidade de composições, se expande a potência coletiva de uma docência inventiva que se vai delineando, criando novos movimentos curriculares. A autora, com base no movimento de pesquisa, acredita que, por meio de bons encontros, os protagonistas do processo educativo, ao se manifestarem abertos às relações, potencializam a constituição do “comum”, fortalecendo o trabalho coletivo e os movimentos inventivos curriculares. Quais afecções isso traz para a nossa conversa?

Gostei disso que você traz. O importante é a gente entender que um coletivo não se faz sem divergências e no meio das divergências a gente faz convergir ideias.

Pelo que você falou, matilha é um tipo de força que se encontra no trabalho coletivo. São forças que se relacionam: singularidades em construção. Forças associativas de uma grande proporção. Eu vejo que nas escolas esses movimentos devem, podem e precisam acontecer. Esses movimentos da contradição, dos questionamentos, do repensar as práticas e isso é que enriquecem. Esses estudos, esses movimentos que vocês fazem com a gente, nos levam a essa reflexão tão importante (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

Agenciamento 3: Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na Educação Infantil?

Aqui estamos para falar sobre avaliação. Para esse momento, entramos em relação com o texto de Gomes, Zouain e Nunes (2019). Estamos diante da questão: se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na Educação Infantil? As autoras põem em questão os procedimentos avaliativos para além de uma lógica classificatória. Fazem, no decurso do texto, um breve histórico de como se constituíram os processos legislativos de avaliação na Educação Infantil, para depois dialogar sobre a aprendizagem e a avaliação como algo processual e relacional. Fazem uma aposta na aprendizagem inventiva proporcionada pelos encontros vividos nos cotidianos escolares, nos sujeitos de saberes, fazeres e poderes, considerando a avaliação como acompanhamento dos processos aprendentes.

As autoras questionam a imposição de critérios previamente estabelecidos para a avaliação da aprendizagem na infância, como os que se destacam na BNCC, para dizer que não há como determinar de que maneira alguém aprende, sendo necessário apostar em processos de avaliação onde professores e alunos são coautores do ensino e da aprendizagem, para além da lógica quantificável e dicotômica que predomina na educação.

Eu, quando vi o título desse texto, já fiquei afetada. São muitos os deslocamentos. Penso que a ideia é essa: movimentar o pensamento. Muito interessante essa forma de registro, quando você fala dos registros no artigo, porque a pressão familiar gira em torno da leitura e da escrita – alfabetização. Mostrar aos pais que outras dimensões são desenvolvidas e pode realmente esclarecer um pouco o nosso trabalho

Sim, essas falas são muito interessantes. Porque realmente as professoras vivenciam muito isso, né. É uma pressão muito grande, principalmente no fim do ano. Eu fico até curiosa para saber como está se dando este ano, porque é um ano atípico, remoto... Como que está sendo, principalmente em fim de período, fim de ano com essa pressão que chega muito forte nas

escolas nas turmas finais da Educação Infantil. Essa aposta de mostrar os registros de outras maneiras tem fortalecido muito para pensar que a aprendizagem acontece não apenas na atividade de folha e de papel, mas que acontece de outras maneiras.

O que eu queria colocar, Ana, na sua apresentação, e que me afeta muito, quando você fala de avaliação e de registro. Na rede de Serra, a gente faz a ficha descritiva, as professoras daqui vão concordar comigo. A gente faz, semestralmente, uma ficha descritiva de cada criança, isso como professor regente. Os professores das áreas de Educação Física e Arte fazem um por turma. A gente quer aprender com os encontros como você coloca. A gente quer ser afetado de outras formas. Nossa! Depois de ouvir você, só vou voltar para a escola com outras ideias. É claro que as linhas molares ainda permanecem. Não tem como tirá-las. Mas existem outras situações para além do prescrito. É isso que fica para mim.

Esse texto nos leva a refletir em como avaliar. Se a aprendizagem ocorre em diversos tempos e espaços, como avaliar esses movimentos tão amplos e constantes? Os processos aprendentes e outras possibilidades são caminhos que nos levam a ampliar nosso olhar [...]. Entender esses processos todos, né, Ana Claudia, já nos dá indícios para repensar o nosso avaliar (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

### **Falando sobre currículos e práticas cotidianas em redes de conversações: o falar**

Estamos a falar sobre currículos e práticas cotidianas em redes de conversações. Essa temática se constitui com apoio no texto de Carvalho (2015). Nesse texto, a autora defende a dimensão micropolítica do falar nas pesquisas sobre os currículos praticados nos cotidianos das escolas para pensar que os processos de pesquisa e a dimensão micropolítica da produção de currículos com os cotidianos escolares devem ser potencializados pelo encontro dos corpos em redes de conversações e os signos artísticos, por fazerem irromper o estranhamento nos modelos discursivos dominantes, auxiliam nessa composição. Isso porque, por meio dos signos artísticos, é possível criar uma língua estrangeira na própria língua, falar na própria língua como se ela fosse uma espécie de língua estrangeira. A autora parte, portanto, do pressuposto de que a constituição de currículos compartilhados pode estar na origem de uma nova racionalidade, assim como do desejo de que essa constituição possa avançar à medida que, pela linguagem, pelo conhecimento, pelos afetos e afecções, se introduzam experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos.

A pesquisadora diz no seu texto que o “dar a falar” nas pesquisas implica fazer a língua dominante gaguejar, interferir, problematizar, desconstruir, negociar, acolher ao outro, produzir, enfim, alternativas sensíveis voltadas para a reinvenção dos currículos com os cotidianos escolares. Nesse sentido, tomamos as questões: Como se constitui o currículo

escolar fundado na dimensão da conversação para a recriação de saberes e fazeres da escola de modo coletivo? Por onde deslizam as forças e fluxos de afetos e afecções que, ao produzirem bons encontros, constituem dimensão política coletiva capaz de potencializar as vozes dos professores e alunos que realizam o currículo no cotidiano escolar?

Ouvindo você falar aí, fiquei pensando: eu estive na escola esses dias e me bateu uma tristeza muito grande ao entrar na minha sala, né, e ver aquela sala vazia sem as crianças e não ter o movimento das crianças lá. E aí assim, é igual uma sala, né. Todo material que está ali na sala se transforma nesses signos, nesses sentidos e aí você olha não tem ali as crianças. Nossa! Isso me deu muita tristeza. Eu até falei para a diretora: nossa, que tristeza ver essa escola vazia. E agora, você colocando essas imagens, assim, nossa, estou aqui com as lágrimas caindo, né. De felicidade por vê-los, as carinhas deles, e de tristeza ao mesmo tempo por não estar com eles. Era isso que eu queria dizer [choros].

Então, isso que você falou nos emociona muito. O que a autora traz. Essas inventividades que a autora traz. É tudo assim: a gente fica emocionada. Eu emociono fácil. O texto é de uma excelência. Realmente o texto dialoga com o nosso cotidiano escolar e você traz uma leveza, a gente lendo o texto a gente consegue entender e quando você traz isso pra gente o diálogo fica mais gostoso, mais prazeroso e a gente se vê ali. A gente percebe que tudo isso que está no texto é isso que a gente tem mesmo. É o que a gente vive. É o que está pra além do currículo estabelecido. Essas percepções, esses signos, estão tudo ali, dialogando com o texto e tudo isso que você trouxe pra gente. A gente se vê mesmo nesse texto que ela escreve.

Eu penso na ação de um professor que planeja ir ao parquinho para ver pequenos seres, só que aí ele não sabe que a criança vai para parquinho e encontra uma lagarta e traz essa lagarta para sala de aula. Um professor que não leva em consideração esses encontros, pode simplesmente mandar a criança jogar a lagarta fora e dali não surgir nada, mas um professor que tem essa abertura, que é esse descentrado do eu, ou seja, não é a minha aula, mas é a nossa aula, é a nossa composição que conta, ele vai escutar a criança sobre a lagarta e dali você vai ter todo esse processo dessa relação da criança com vários signos que essa lagarta pode possibilitar de aprendizagem, que pode ser o processo da metamorfose da borboleta e de vários outros processos que esse encontro pode possibilitar. Agora, quando a gente se fecha nesse currículo prescrito estabelecido, essas vidas outras acabam por serem negadas.

[...] às vezes, o que eu vejo é que nós subestimamos muito a capacidade das crianças. Delas terem autonomia, delas se desenvolverem e delas serem capazes de fazer certas coisas. Às vezes, a criança vai fazer alguma coisa, a gente vai e diz: espera aí! Você não pode fazer isso! Você não sabe fazer! Acho que falta um pouquinho de sensibilidade de dar oportunidade à criança de pensar diferente, de mostrar a capacidade dela. As crianças são muito diferentes. Às vezes, você acha que a turma vai pensar de um mesmo jeito, mas as crianças não pensam de um mesmo jeito.

Você falando aí, me fez lembrar de vários percursos. Na Educação Infantil, eu tive professores assim: eu estou fazendo esse trabalho para a exposição e ele está pintando, mas eu quero que você imprima outra capa porque ele vai pintar de novo porque ele pintou o porquinho de azul e o porquinho não é azul. Já conversei com ele que porquinho não é azul. Eu falei assim: colega, mas o porquinho dele é azul. Ele quer que o porquinho dele seja azul. Ela diz: esse que vai para a exposição, não. Tem que ser do jeito que é. Então assim: enquanto professor é interessante a gente estar aqui ouvindo para se rever, para ver as nossas práticas e entender até onde a gente permite as crianças nesses movimentos ou até aonde a gente vai limitando a aprendizagem das nossas crianças.

Então, eu lendo aqui o texto da professora Janete, que traz muito isso de deixar falar. Dar ao falar e a partir das falas das crianças, fazer acontecer a prática, né. Eu uso muito isso. Eu acho que é uma forma diferenciada de trabalhar. Deixar as crianças falarem e a partir das falas delas, você pensar o seu trabalho. Eu acho que é mais gostoso, é mais fácil e elas aprendem. Eu gosto disso. Isso me move a estar trabalhando dessa forma. Porque eu vejo que a criança aprende muito e de uma forma diferenciada. Deixar as crianças falarem para que elas deem as pistas de como você pode trabalhar e os meios pelos quais elas podem aprender. Deixar as crianças falarem para que elas te deem as pistas de como trabalhar.

As escolas têm problemas. É claro que tem. Tem falta de material. Tem criança doente. Tem criança que às vezes é muito participativa, mas naquele dia ela não está a fim. Você se depara com muita coisa. É uma chuva que molhou todo o teto da escola, e molhou todo o seu material, e molhou toda sala, mas são coisas que são problemas que você se depara, mas não te impedem de viver aquele dia de outra forma. Não vai ser como você tinha planejado, mas vai ser de outro modo. Não tem como não promover o aprendizado. Eu acho que a gente vai aprender de um outro modo. Eu penso que a gente é privilegiada. Eu penso que só o professor tem isso... [risos] só a gente tem esses movimentos, que são constantes, é diferente a cada dia e promove coisas, propicia coisas diferentes com as crianças.

Essas reflexões são muito importantes justamente pra gente ver a grandeza que é a sala de aula, que é o movimento que a gente faz junto com a criança. A criança nos ensina muito. Ela desperta essa criatividade na gente, que está adormecida. Todos nós temos criatividade, que está adormecida. Então a criança nos remete a essa criatividade. Ela nos provoca. E essa reflexão de hoje, esse momento que esse texto nos traz, com muita propriedade, nos proporcionou, nos remeteu à importância desses movimentos da escola com a criança, com a criatividade e nos faz ver que esse é o verdadeiro currículo (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

### **Falando sobre signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema no currículo escolar**

Para falar sobre os signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das *imagens-tempo* do cinema currículo escolar, convidamos a

professora Ana Paula Patrocínio Holzmeister. O texto *Falando sobre signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema no currículo escolar* é de sua autoria e constituiu-se de uma escrita traçada ante a necessidade de investigar na intercessão de signos estéticos a aprendizagem inventiva docente potencializada por vetores *imagens-tempos* do cinema. Afirma que as professoras, ao constituírem modos de ser docente, engendram na imanência dos encontros educativos um currículo que funciona como plano de constituição de um estilo singular de inscrição de si e do mundo no âmbito da Educação Infantil.

Em movimentos cartográficos, Holzmeister (2016) problematiza a formação docente por meio de movimentos que professores engendram, ao rascunharem singularmente modos de ser docentes, linhas de escrita que podem ordenar um movimento expressivo de aprendizagem docente. Fala de um modo de constituição em que a atividade docente, ao invés de transmitir o conteúdo historicamente acumulado, opera traduções com as forças intensivas do mundo, produzindo afecções nos corpos envolvidos e fazendo variar sua potência de agir.

Traz a atividade docente como artistagens tradutórias de um agenciamento coletivo de enunciação via o traçado de linhas de escrita e de vida; uma atividade escriturística, na qual a escrita acontece como invenção inscrição singular de um si-mundo e traçado desejanste de criação. Defende a docência como aquilo que acontece como atividade expressiva/criacionista no momento em que há composição de um bloco de *deviraprendente* via a criação de um estilo.

Convidada para conversar sobre o próprio texto, Holzmeister (2016) conta-nos que o texto fala de signos estéticos e aprendizagem inventiva e tem o objetivo de discutir a aprendizagem inventiva das professoras. Segundo a autora, o texto propõe pensar como instauramos percursos de aprendizagem para aí nos perguntarmos: por que instauramos percurso de aprendizagem e por que afirmamos que essa aprendizagem tem uma perspectiva inventiva? O texto trata de uma articulação com algumas imagens fílmicas e, mediante essas imagens, a professora procura estudar esses percursos de aprendizagem docente na perspectiva inventiva. Fala de uma aprendizagem de reconhecimento das relações que já construímos historicamente, reproduzimos no dia a dia e passamos para as outras gerações da aprendizagem que é da dimensão inventiva. A aprendizagem inventiva não tem uma relação muito direta com o repertório que a gente já possui. Por isso, a autora usa a ideia do filme *Os Croods*, que é um filme que conta um percurso de aprendizagem de uma família pré-histórica, que vê seu território ruir. Trata-se de uma imagem muito potente porque a família é lançada

ao mundo novo, mas a um mundo cheio de medos porque é totalmente desconhecido, é totalmente fora das regras e das referências que a família já tem.

Essa ideia do filme usada pela professora é importante para pensar esse tempo de pandemia em que vimos o nosso território ruir. Todas as nossas referências de um percurso que já estava bem difícil de aprendizagem inventiva, de outras relações de aprendizagens com as crianças, que a gente já tinha construído, de outras referências diferentes que a gente conhecia até então de Educação Infantil, não podem, nesse momento, serem efetivadas. “Então, algumas coisas que são muito caras para gente nesse lugar, muito preciosas, como as interações, como o brincar, como essa mediação que se dá no encontro com os corpos, foram radicalmente destituídas” (REDE DE CONVERSÇÕES, 2020, [s.p]). O fato é que o texto trazido para compor o movimento de formação trata exatamente desse momento em que os professores se veem em uma situação de desterritorialização, de ver ruir o seu território.

O texto traz consigo uma ideia que usamos muito na Educação Infantil, que é o fato de usarmos a linguagem não como uma palavra de ordem, que determina como deve ser feito, ou como devemos existir, ou como devemos nos comportar, mas trabalhar a linguagem de uma forma expressiva. No filme *Os Croods*, diz Holzmeister:

O patriarca, um dos personagens, conta história ao anoitecer na caverna e as histórias são contadas como fábulas para que as pessoas tenham medo. Então, ele diz das mortes, das famílias que foram acometidas por doenças. A moral das histórias dele é ter medo. Até que aparece um estrangeiro e conta histórias maravilhosas que fabulam o mundo. As histórias dele nos enchem de vontade de conhecer o mundo (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

Essa é uma a ideia muito interessante para a Educação Infantil no sentido de como estamos a usar a linguagem. E isso nos leva a perguntar: O uso que fazemos da linguagem é para fortalecer os nossos medos ou para abrir possibilidade em novos mundos? O estrangeiro no filme é o portador da aventura, da coragem de se aventurar. Já o patriarca é a figura da contenção. E aí, nesse percurso, há um jogo entre contenção e aventura, quando é preciso ter alguma precaução, alguma prudência, mas onde é necessário se jogar e permitir que as pessoas se joguem. E permitir que as pessoas se joguem é portar riscos, diz a autora, porque todo aventura tem riscos. Há riscos por se jogar à novidade, e aventurar-se naquilo que ainda não é conhecido. É entrar em relação com um percurso a ser construído, e, com isso, só percebemos os riscos quando os percursos vão sendo instaurados.

Nós estamos na Educação Infantil para fazer um processo pedagógico. Para ampliar a capacidade das crianças de pensar e de agir neste tempo. Não é para preparar para o futuro. Quais são os signos que a gente pode emitir para que a gente possa ampliar a possibilidade das crianças pensarem? Quais são os signos que a gente pode convocar as crianças a pensarem? Mas a gente acredita que elas pensam? A gente acredita que elas possam instaurar processos investigativos? E se elas instauram um processo investigativo, qual é meu papel nesse percurso de aprendizagem? O que faz um professor da Educação Infantil? Isso é uma pergunta crucial. Qual é o trabalho de um professor na Educação Infantil? Como possibilitamos que as crianças ampliem suas possibilidades de pensar para além das referências familiares? Essa é a obrigação da escola formal. A gente vai para a escola para ampliar nossas referências e não para seguir as referências familiares. As referências familiares já estão colocadas. Elas já existem. A gente vai para a escola para conviver com outras pessoas, ter outros encontros e ampliar a nossa possibilidade de pensar para além das nossas referências.

A ideia central do texto é essa convocação à docência. É uma convocação à docência que pesquisa e que cria e que não fica a reproduzir. Por que não fica a reproduzir? Porque nós ainda não temos referência o suficiente de trabalho na Educação Infantil para ficar reproduzindo. A Educação Infantil é um campo aberto de pesquisa e de problematização de modos mais 'arcaicos'. Então, nós precisamos criar referências, nós precisamos criar estilo de existir na Educação Infantil que são próprios do encontro dessas crianças. Que não se vincule à militarização, que não se vincule à obediência, que não se vincule à contenção, mas que seja um espaço de abertura ao corpo, de abertura à experiência. Nós afirmamos no texto essa possibilidade da docência como possibilidade de pesquisa e criação por conta dessa exigência do campo da Educação Infantil de criar outros estilos de docência. Nós somos convidados a isso. E isso é um exercício muito forte.

[...] eu fiz um diálogo muito bacana com seu texto. Gostei muito de você trazer, assim, Os Croods, né. Eu gosto muito desse filme. Eu sempre que trabalho com as crianças pequenas, desde o grupo três, eu sempre trago a história da escrita. E aí, eu sempre tenho os desenhos dos Croods como referência. As crianças assistem o desenho e a gente faz um paredão lá no CMEI. A gente coloca o papel Kraft e eu trago carvão de casa e deixo as crianças fazerem os símbolos, se expressarem ali com o carvão, mas, assim, eu nunca havia pensado, refletido sobre o novo. De como o novo nos espanta e, às vezes, até nos impede de avançar. Como que as coisas diferentes nos trazem isso. E aí, eu achei muito bacana isso para trazer para nossa vida, nossa prática na Educação Infantil essa capacidade de procurar novas formas de fazer. Eu achei isso muito bacana.

Eu acho interessante quando você traz porque a gente vai buscar nos Croods a história da descontinuidade. Quando que aquele discurso se descontinuou, que aquele território ruiu e foi possível criar outras relações e se ampliar na possibilidade de ser humano e de estabelecer outras relações sociais. Não que as nossas relações sociais estejam tão boas assim, mas tem sempre uma descontinuidade e talvez a gente fixe muito na história da continuidade, naquilo que é representacional, naquilo que corresponde à permanência. E se aventura pouco nas inovações.

No CMEI, a gente está produzindo vídeo para as crianças e propondo atividades. Às vezes você se esforça para fazer um vídeo legal, fazer uma proposta legal para a criança e não tem esse retorno e aí fica o sentimento de abandono mesmo. De você não ter esse retorno, de não saber se está agradando ou se não está agradando e de frustração de você se envolver numa coisa e não ter resposta de nada. Não saber o que as crianças acharam. Se elas gostaram, se não gostaram e se conseguiram desenvolver a proposta. A gente fica com um sentimento é de frustração mesmo. Não tem essa resposta. Você manda uma coisa e não vê o retorno daquilo. Essa parte é bem complicada.

Então, isso porque o planejamento na Educação Infantil é feito a partir das relações que as crianças estabelecem com aquilo que a gente propõe. Então, a gente propõe uma ideia e eles vão desdobrando aquela ideia e a nossa ideia vai se desdobrando a partir dessas referências. Quando eles não dão nenhum retorno, a gente tem que toda hora puxar um fio novo. Porque como não consegue desdobrar porque não tem relação de devolutiva, eles não interagiram com aquela ideia, então aquela ideia não rende. Porque eu não sei como que eles estão nesse movimento, aí, eu toda hora, tenho que puxar um fio novo. Toda hora é uma ideia, que também não tem resposta, e aí eu não consigo. Então, na Educação Infantil, a gente trabalha muito com a conversa. A gente faz uma proposição. Os meninos saem e inventam um monte de moda. E aí aquilo vira outra coisa. Eu digo que a gente tem um dispositivo para entrar na conversa, depois que a gente entra, as crianças vão planejando com a gente, vão desdobrando. Então, minha sensação é essa também.

Eu tenho conversado muito lá na escola que a gente precisava fazer avaliação institucional este ano desse investimento que foi feito em Educação Infantil e que não tem retorno. Para que a gente possa se posicionar para o ano que vem. Porque dificilmente terá vacina em março. E como que a gente vai começar o ano que vem? Desse mesmo jeito que a gente está acabando? Tem condições de manter mais seis meses assim? O que a gente vai fazer com isso? Eu tenho tido essa necessidade de pensar. O que a gente vai fazer com esses dados das crianças que não dão devolutivas? Não tem como obrigar ninguém a dar, porque nem nós mesmos temos recursos tecnológicos disponíveis. Assim, uma série de coisas que a gente precisa pensar a longo prazo e que está um pouco difícil de pensar justamente porque tem transição de governo. Tem o tempo de transição financeira. Então, eu ando muito preocupada já com a continuidade do início do ano que vem.

No início, a gente ficou um pouco temerosa com a nossa imagem, com as nossas produções. Como que a gente ia ser interpretada? Mas a gente tem enfrentado isso de uma maneira linda com muitas produções inventivas, sabe? Puxando um fio novo a cada produção. Porque realmente as devolutivas não acontecem. Então, assim, com três turmas de dezoito alunos, o maior índice de participação foi de seis crianças, mas entrando e saindo, ficaram quatro crianças. E assim, juntando turmas a gente vê que não tem aquilo que você falou: a interação com a família.

Então, eu sou muito solidária às famílias porque em várias situações as mães mandam áudio dizendo: eu não sei mais o que fazer. Minha filha não para de chorar. Ela não se interessa por nenhuma atividade mais formal, no papel. Então, assim, vocês imaginam. Eu estou aqui, me dedicando a esse encontro

e se tivesse uma criança de quatro ou cinco anos nesse momento, eu não poderia fazer isso, eu não sei como eu estaria fazendo. É lógico que a gente cria outros modos. Eu vi que sua menininha apareceu aí, mas é muito difícil porque as pessoas precisam participar de reuniões *on-line*, precisam cuidar das crianças e ainda vão dar conta das demandas da escola. Assim, a organização das famílias é uma situação muito complicada. Então, eu não tenho nenhum problema de ser abandonada pelas famílias. Muito pelo contrário, eu acho que elas são super amorosas, elas só não estão dando conta de fazer esse acompanhamento pedagógico permanente por impossibilidade da vida mesmo.

Legal! Porque aqui em casa a gente tem uma família, assim, de professores, né. Eu, minha irmã, minha mãe que é pedagoga, minha irmã, que é professora de Educação Física. Então, meu filho, assim, teve todo apoio, né. A gente fez atividades com ele. Então, ele não teve nenhum problema quanto ao desenvolvimento dele. Mas eu fico pensando só na situação das relações mesmo. Que ele precisava de um amiguinho para brincar. Muitos pais tiveram que trabalhar e não tem como dar atenção para a criança. Não tem como dar essa atenção para a criança. E acontece que essa criança fica sem desenvolver porque ela precisa da atenção, de um tempo para ela. E muitas famílias não sabem lidar com isso. As crianças precisam voltar para a escola porque lá ela desenvolve melhor os textos orais, uma médica falou isso.

Eu vou te falar uma coisa, mas não se ofende não, porque você é mãe, mas eu sou também. Acho que as crianças precisam de um tempo fora das famílias também. De conviver com outros espaços. E aí você fala algumas coisas que nos chamam atenção do que é a atividade docente na Educação Infantil. Eu sou professora também, obviamente, mas eu não consigo ser professora em casa. Eu, realmente, tenho uma dificuldade terrível. Quando eu chego em casa eu não consigo mais ser professora. Eu não sou professora do meu filho. Eu nunca fui. Eu não tenho nenhuma competência para isso. Eu acho que o espaço institucional é outra relação. E aí você diz assim: mas, quem tem alguém que ensina em casa, vai lá só para brincar. Talvez a gente, nem sei se dá tempo, penso que dá, pudesse conversar um pouco sobre o brincar na Educação Infantil. Que atividade do pensamento é essa que as crianças operam quando brincam? O que o brincar tem a ver com a cognição? Como nós produzimos conhecimento ao brincar? O que significa brincar para nós professores da Educação Infantil? Aos pais é uma conquista que a gente vai mostrando ao longo das interações com eles, mas para nós professores da Educação Infantil? Quando a gente diz: eu queria que meu filho voltasse para ele brincar. Que impacto tem o brincar nos processos cognitivos, nas aprendizagens? Isso é legal porque nossa docência passa por uma atividade em brincar e não infantilizar-se como indivíduo, mas brincar com a tradução de conhecimento como linguagem que opera pelo lúdico (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, [s.p]).

### **Afetos, afecções, agenciamentos com os encontros**

Considerados como agenciadores na relação com os professores/as, os textos foram estabelecendo conexões com outros possíveis, com aquilo que cada professor/a tinha a dizer. Não nos perguntamos o que os textos queriam dizer, o significado ou significante; quisemos

saber como eles funcionam em conexão com o que eles fazem ou não passar intensidades, em que multiplicidades eles se introduzem e introduzem nas relações e metamorfoseiam (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

O nosso movimento de formação como produto de uma pesquisa não pretendeu servir para resultar num trabalho de finalidade, utilidade com resultado e lugar de chegada. O que temos nesse percurso é um tempo inventado e compartilhado cheio de intensidades. Temos aqui a escrita de uma continuidade de fluxos, revelando as múltiplas singularidades que o *espaçotempo* de formação inventado nos abarcou. As falas, os silêncios, os gestos, os choros, as alegrias invisíveis através ou atrás das câmeras nos possibilitaram momentos para criar as fugas de funções e papéis predefinidos. Produzimos nossa temporalidade num espaço virtual e nele agimos uns sobre os outros, para compartilhar os mundos possíveis que carregamos nesse tempo.

Se, em algumas das nossas conversas, dissemos que, ao retornarmos às escolas para os nossos encontros com as crianças, não pode ser um retorno de onde paramos, quisemos inaugurar outros começos no processo *ensinoaprendizagem*. Diante da necessidade do distanciamento, fizemos o exercício da escuta, da fala, do pensamento e inventamos novos caminhos, criamos parcerias em que os corpos, nos encontros virtuais, nos foram atravessando e deixando suas marcas.

Foram encontros em que se tornou imprescindível a afirmação da coletividade, cujo processo formativo exalou multiplicidade de afetos e intensidades. Dessa colaboração entre as subjetividades, fomos constituindo redes de conversações, redes afetivas de encontros que implicavam os movimentos em formação. Assim, o nosso campo constituiu-se em mapas de intensidade em que a cartografia, na perspectiva da invenção, foi sendo reconfigurada, evidenciando outros trajetos, outros devires. Movimentamo-nos para fazer sentir o que os encontros consistiram como possibilidade, como processo, sempre mutante e ininterruptamente abertos ao acaso e suas metamorfoses (DALMASO, 2014).

## 7 SAINDO PELO MEIO

Figura 31 – Mentas imundas e belas



Fonte: Sociedadedospoetasamigos [s.d.].

Nota: Artista: Vadim Zaritsky

Precisamos dizer que estávamos pelo caminho e “[...] o que conta em um caminho [...] é sempre o meio e não início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 24). E, fazendo nossas as palavras de Deleuze e Parnet, remetemo-nos às pessoas do território da Educação Infantil para ver acontecer no entre. Nesse entre, vimos desertos crescerem povoados e, povoando-se cada vez mais, para vermos inexistir a escola como um lugar de reconhecimento e potencializar a ideia do encontro, da inventividade.

Arriscamos um caminho de encontros implicados na Filosofia da Diferença de Deleuze em sua parceria com Guattari; apostamos na composição com Carvalho (2009) para pensar os nossos encontros e falar das redes de conversações e ver acontecer os afetos e as afecções de um trabalho coletivo, estabelecido num movimento de agenciamentos nos cotidianos escolares; e Kastrup (2001), para compor a nossa escrita, ajudando a pensar a vida como criação da diferença e defender a aprendizagem inventiva como potência de afirmação de vida, acreditando na força que está em processo de um devir, sempre inacabado.

Quisemos cartografar os movimentos de pesquisas evidenciadoras de vidas pulsantes nos territórios constituídos pelos currículos e fomos ao encontro das pesquisas que nos afetaram, para dialogar com o passado da produção do conhecimento e pensar no presente, no *vir-a-ser* das invenções, re(existindo) à política curricular institucionalizada na BNCC e

estabelecer relações com as aprendizagens inventivas das crianças e docentes na Educação Infantil.

Nos nossos encontros com várias experiências de pesquisas, chegamos ao que podemos chamar de composição inventiva, composição metamorfoseante de pesquisas com as infâncias. Os estudos indicaram-nos que fazer pesquisas com crianças exige a abertura à produção de outras formas de ver, sentir, cheirar as experiências inventivas.

Nesse movimento de cartografar as experiências inventivas, estabelecemos encontros com as linhas que atravessam o campo de imanência da escola e vimos na BNCC um modelo de escolarização constituído para objetivar a criança num esquema de técnicas disciplinares, normalizando a infância para torná-la um adulto governável. Entramos em relação com um “modelo” de currículo que se apega à estrutura de conhecimentos estabelecidos, para impor às crianças, por meio das práticas pedagógicas, algo a ser alcançado no futuro e negar o presente de vidas intensivas.

Quando nos colocamos a movimentar pelos caminhos, fomos percebendo que esse dispositivo pode tentar a codificação da aprendizagem das crianças, indicando o que os/as professores/as devem ensinar, afirmando o que as crianças devem aprender, mas numa relação com as crianças e os/as professores/as, em movimentos inventivos, há a instauração de processos metamorfoseantes, tratando de descodificar os códigos e marcando suas mudanças a cada limiar, a cada conjugação, a cada encontro que ocorre no plano de imanência da escola. Professores/as e crianças são abertos/as às experimentações e, atravessados/as por linhas de experimentações, vão-se espalhando por todas as direções, abrindo, fechando, pulsando, construindo e explodindo. Nesse sentido, se o currículo pode ser um vidro que aprisiona, os agenciamentos nos cotidianos explodem sua estrutura, rompendo com o pensamento linear para criar mapas e se espalhando em todas as direções sem se apegarem a um único caminho como possibilidade de existir na escola.

No caminhar, percebemos que os movimentos inventivos vão provocando discontinuidades nos fluxos para revelar múltiplas singularidades em um espaço cristalizado. Num processo de dupla captura, os/as professores/as desconstroem-se para emergir no múltiplo, no conjunto, no compartilhado. Os agenciamentos cotidianos vão produzindo modificações e colocando professores/as e crianças em devir constante. Entramos em relação e vimos acontecer novas temporalidades, novos espaços, porque agimos uns com os outros numa interpenetração em que tudo se foi dando num devir delirante. Os nossos movimentos teceram metamorfoses. Estamos a falar dos movimentos curriculares que se metamorfoseiam

nos territórios da Educação Infantil, para fazer acontecer as invenções das crianças e dos/as professores/as.

No nosso caminhar, percebemos, muitas vezes, movimentos macropolíticos que tentam antecipar o real, mas o real é que atualiza o possível de acordo com a experiência de vidas que vivem para dar sentido ao que se faz na escola. Estamos falando de movimentos de vidas que fazem prevalecer ações micropolíticas, uma política de acontecimentos, uma política revolucionária.

Os nossos encontros nos colocaram numa relação *ético-estético-política* na Educação Infantil, que não realiza projetos dados como possíveis, mas uma política que inventa possíveis, experiências outras, criando novos possíveis, novas possibilidades de vida, vida nova, uma nova política. As crianças e os/as professores/as fazem acontecer um plano de imanência de possibilidades e não desejam definir uma educação que transforme a infância, pré-concebendo suas potencialidades, mas uma política que deseja gerar novas potências.

Essas potências infantis nos levaram a estabelecer encontros formativos com os/as professores/as, para pensarmos a produção de inventividades nos movimentos de aprender as/com as diferenças do processo educativo com base no que é vivido, sentido e inventado no território da Educação Infantil. Nesses encontros formativos, mesmo que em tempos de covid-19, conversamos sobre processos de aprender e inventar problemas, sem ter a preocupação de solucioná-los. Inventamos *espaçotempos* em que o fim dos encontros não indicava fechamento de processos. O nosso interesse foi entrar em relação formativa e produzir, ante os afetos e afecções, uma escrita de vida coletiva, para fazer fluir movimentos de corpos e trazer suas marcas dos encontros com outras experiências e afugentar (des)assossegos, para experimentar sempre novas travessias.

Nessa relação, vimos muitos possíveis serem abertos nos currículos nos momentos em que novas paisagens foram sendo construídas. Professores/as e crianças descobrem no caminho um tempo intensivo. Eles/as decorrem um tempo fora da temporalidade da organização escolar. Sabem que o vidro curricular existe para prendê-los/as em si mesmos/as e estabelecer um mundo fechado com o qual não seriam múltiplos/as. Descobrem que o currículo estabelece montanhas de hábitos e formas para aprisionar a vida, contendo a vida que se vive. Descobrem que, aprisionados/as, não conseguem ver as paisagens. As marés são desconhecidas. As praias não são vistas. Não têm borboletas, lagartas. Não têm metamorfoses. Não têm experiências de vida. Dentro do vidro curricular, há um mar em que singram outros

movimentos com outros fins, para transformar as crianças em adultos comandados no futuro, pensando num futuro morto, matando um presente que vive.

Constituídos pelas multiplicidades dos encontros que estabelecemos pelos caminhos, partimos, cada um/a, em busca de novos territórios para ver surgir novas relações. Saímos da pesquisa carregando muito de cada um/uma com quem caminhamos e esperamos ter deixado um pouco de nós com aqueles com quem compartilhamos cada instante da nossa vida.

Por fim, caro/a leitor/a, se você chegou até aqui, precisamos dizer-lhe que saímos pelo meio, pois, quando chegamos à escola, estava tudo em movimento. Então, foi no meio das ações inventivas que chegamos. Quando chegamos, entramos em relação, para cartografar movimentos inventivos. Foi isso que tentamos mostrar até aqui. Com a nossa saída, o movimento continua, e o que temos é um *textodissertação* que apresenta os movimentos que acompanhamos por lá... sempre metamorfoseantes... sempre ambulantes...

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da educação infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.
- ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- BANDEIRA, Manoel. **Libertinagem & estrela da manhã**. Rio de Janeiro: Ed. N. Fronteira, 2000.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Ed. Leya, 2010.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. 1. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica**. 1ª versão. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica**. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Documento Linhas Críticas**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/referencias/relatorio-preliminar-das-leituras-critica-dabase/>. Acesso em: 04 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE n.º 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis/Brasília: CNPq, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo e práticas cotidianas em redes de conversações: o falar. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a escola**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micro-política, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 47-42, jan./mar. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-posições**, Campinas, SP v. 29, n. 2, p. 235-258, maio/ago. 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, B.2, p. 481-503, jun. 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Guerra Frizzera. Movimentos de invenções curriculares no cotidiano escolar: a potência da imagem-cinema fazendo a língua pegar delírio. **Momento**, Rio Grande do Sul-RS, v. 1, p. 205-220, jan./jun. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. “Campos gravitacionais” discursivos sobre as políticas de currículos e a escola – GT CURRÍCULO 2011. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (Org.). **Políticas de currículo e escola**. Campinas: Unicamp, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Guerra Frizzera. Ética e estética da existência: por um currículo estranho. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 170-184, jan./jun. 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis/Brasília: CNPq, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que transcria em educação?** Porto Alegre: Ed. Supernova, 2013.

COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v.7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014.

DALMASO, Alice Copetti. A perspectiva da invenção numa pesquisa em educação: processos e aprendizagens de um pesquisar-inventivo. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 05-29, maio/ago. 2014.

DELBONI, Tania Mara Guerra Frizzera. Movimentos de corpos de alunos(as) que vibram na criação do conhecimento como o mais potente dos afetos. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Frizzera; GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; REIS, Eliana Aparecida de Jesus. As imagens-cinema como máquinas de guerra do pensamento: currículos e docências e... In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Org.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. v. 2. São Paulo: Ed. 34, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Uchôa. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Mnemosine**, v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional, Jataí, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREITAS, Francine Nara de. **De figuras que invento**: movimentos de professores no currículo da educação infantil. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário UNIVATES, Tocantins, Lajeado, 2016.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. Congresso de Educação Básica, FE – UNICAMP, COEB, 2012. **Anais...**, Campinas, 2012.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes curriculares de Vitória: desenhando políticas educativas em rede de conversas. In: CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). **Movimentos curriculares**: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação. Vitória: EDUFES, 2014.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago; NUNES, Kezia Rodrigues. Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na educação infantil? **Rev. Espaço do Currículo**, v. 12, n. 2, p. 339-351, maio/ago. 2019.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. Os signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema no currículo escolar. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 373-382, jan. 2000.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 17/2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

MACEDO, Elizabet. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACHADO, Sandra Maria. O “povo criança” no universo estranho da escola. In: CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. **Escrideleituras**: gestos que transbordam infância. 2017. ...f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. Infância: composições zigzagueantes de uma experiência “plunct plact zum”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2196\\_res.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2196_res.pdf). Acesso em: 23 mar. 2020.

NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do; MACEDO, Roberto Sidnei. Prefiro ser uma metamorfose ambulante: um elogio ao pensamento pedagógico complexo na formação de professores. **Revista da Faced**, Bahia, n. 9, 2005.

NIETZSCHE, Frederico. **Assim falava Zaratustra**. e-books.Brasil.com, 2002.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil**: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem* *sino: políticas práticas* educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em ação. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre-RS, v. 34, n. 2, p. 277-294, maio/ago. 2009.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Rio de Janeiro: Ed. N. Fronteira, 1980.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na educação infantil**: por um aprendizado afetivo. 2012. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação**

**infantil**. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

REIS, Eliana Aparecida de Jesus. **Cartografia e redes de conversação: (des)caminhos metodológicos de uma pesquisa em devir-artista**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante**. In: **Maluco beleza**. Manaus: Microservice, 1998, 1 CD, faixa 8.

ROLNIK, Suley. **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Ed. Estação Liberdade, 1989.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Curricular: de educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos**. Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SILVA, Giovana Barbosa da. **O que pode um corpo? Movimentos desejanter na educação infantil: experiências de afetos no encontro da dança com crianças e funcionários de um CMEI**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?** 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

SILVA, Sandra Kretli. **As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar**. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 283-300, out./dez. 2019.

SOUZA, Daiane Lanes de. **Base Nacional Comum Curricular e produções de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFMS, Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2018.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A., 1997.

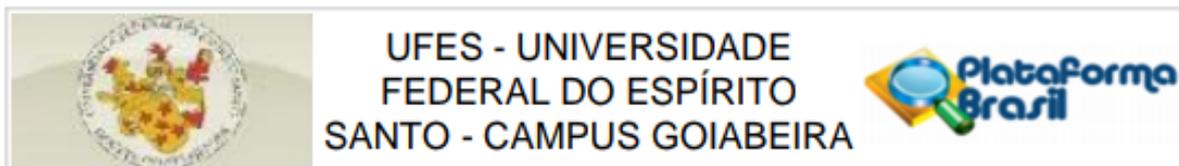
TADEU, Tomaz. **A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.

VAZZOLER, Camilla Borini. **Desdobramentos, ressonâncias, contágios... as produções das crianças sobre o papel e seus cortes-fluxos desejanter e fabuladores**. **Linha Mestra**, n. 41, p. 268-279, maio/ago. 2020.

WERNECK, Hociene Nobre Pereira. **Entre encontros e composições em matilha: movimentos de resistências e invenções curriculares**. **Linha Mestra**, n. 41, p. 307-315, maio/ago. 2020.

ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago. **Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros**: infâncias, currículos e docências inventivas. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

## **ANEXO**



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REDES DE CONVERSÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**Pesquisador:** CARLOS PEREIRA DE MELO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 25999819.1.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.781.684

#### Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esse estudo se justifica pelos apontamentos produzidos pelo campo acadêmico do currículo, que anunciam a necessidade de constituirmos pesquisas que deem visibilidade às tensões que as enunciações da BNCC trazem aos autores da educação básica junto a um "[...] conjunto de padrões de conhecimentos que tal dispositivo de poder busca, controlar e regular a vida, no sentido de estabelecer competências e habilidades individuais" (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p.481). Além disso, dar visibilidade aos modos como professores e crianças inventam conhecimentos, agenciando outras formas de produção de experiências curriculares no respeito à alteridade, a diferença, a multiplicidade e diversas experimentações educativas. Nesse sentido, o primeiro encontro da pesquisa será composto de um mergulho na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertação (BDTD), com o intuito de cartografar estudos que pesquisaram políticas curriculares na Educação Infantil na perspectiva da filosofia da diferença, dialogando com os conceitos de infância, currículo e formação. Sem desconectar dessa realidade, partimos para um mergulho no cotidiano de um CMEI no município de Serra, mantendo atenção especial às redes de conversações realizadas com as crianças com idade entre 4 e 5 anos das turmas do turno vespertino. Comporão a pesquisa como aporte teórico-metodológico, linhas de pensamento tecidas na interseção da pesquisa com formação, infância e currículo no cotidiano escolar a partir (ALVES, CARVALHO, FERRAÇO,) e da

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Golabeiras

**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



**UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA**



Continuação do Parecer: 3.781.684

filosofia da diferença e cartografia a partir (KASTRUP, DELEUZE; GUATTARI). O Diário de campo e registros fotográficos farão parte do processo do cartógrafo, que mergulhado no processo, cartografará as estratégias da secretaria de educação da Serra para a entrada e norteamento do trabalho docente na Educação Infantil com a Base Nacional Comum Curricular; as invenções do cotidiano escolar, territórios e linhas de fugas produzidas nas relações de usos com a Base Nacional Comum Curricular; as múltiplas experiências de vida das crianças nos seus vários espaços de aprender/produzir conhecimento captadas pelas práticas pedagógicas na perspectiva de um currículo que controla. Entraremos no processo na perspectiva de compor um movimento que possibilita o entendimento do professor e o aluno como sujeitos que praticam o seu cotidiano (Certeau, 2014).

#### Introdução

O meu primeiro encontro com as crianças da Educação infantil aconteceu em 2002, numa Unidade de Educação Básica da iniciativa privada no município de Serra. Vindo do ensino médio, afetado pelas linhas segmentares duras dos dispositivos curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, vi-me arrolado num processo em que tudo era novo para mim. Nem sempre tinha êxito nas escolhas curriculares que fazia para as crianças daquele tempo. Diante de uma realidade movediça em constante devir, fui sendo desestratificado num processo de relação molecular que rompeu em mim as linhas duras de um professor curricular. As crianças tinham suas preferências e isso se tornava um desafio para mim, pois todas as vezes que trazia nas atividades propostas as marcas das linhas duras como linhas de controle, normatização e enquadramento, buscando manter a ordem e evitar o considerado inadequado e determinado naquele contexto, encontrava resistência e precisava reinventar o currículo. Nesse movimento, procurei entender que as crianças aprendem por meio das experiências, das brincadeiras e das construções estabelecidas nas relações do dia a dia. Vi, na oportunidade, a necessidade de tomar como base os conhecimentos prévios aquilo que elas já sabiam, para, então, dar sentido às novas construções de saberes. Nesse movimento de idas e vindas, encontros e desencontros, sabores e dissabores, silêncio e conversa com meus pensamentos, resolvi, no ano de 2003, fazer o concurso público da prefeitura de Vila Velha para atuar como professor da Educação Infantil. Em 2005, quando assumo meu posto de trabalho na secretaria de educação desse município, acontece o meu segundo encontro com a Educação Infantil. Eu ainda era marcado pelo currículo ideal que implicava num tipo de ensino para

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

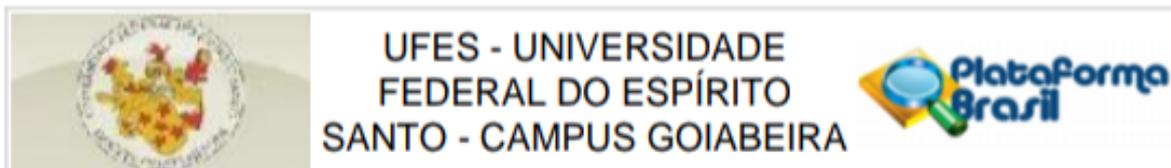
**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.781.684

governar corpos num movimento de ensino em que as diversas singularidades eram conduzidas para um lugar comum. O movimento de resistência nos espaços/tempos dos lugares de encontro-aprender -ensinar eram evidenciado todas as vezes em que os dispositivos em mim produziam nas crianças afetos tristes. Em 2010, fui capturado pela rede municipal da educação da prefeitura Municipal da Serra e continuei a minha relação no lugar/escola como professor em assessoramento pedagógico. Neste momento, distanciei-me da educação infantil. Em 2018, na secretaria municipal de Cariacica, retomo à Educação infantil, tendo estabelecido o meu terceiro encontro. Nesse momento, deparo me com as discursões da Base Nacional Comum Curricular implicando o processo de formação, destacando as formações da secretaria municipal de Serra como as mais pontencializadas na implicação do professor para fazer acontecer o currículo em lugares de experiências múltiplas, que é o lugar da educação infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado no ano de 2017, ao definir quais conhecimentos e habilidades são fundamentais para se aprender em cada etapa da Educação Básica, aponta que na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Para isso, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017). "De maneira hierárquica, classificatória, prescritiva e regulatória, a BNCC enquadra as crianças, as professoras e os currículos em mecanismos de conexão e regulação" (GONÇALVES, 2019, p. 18) ao se apresentar como orientadora da prática pedagógica da Educação Infantil, ofertando intencionalidades político-educativas as quais podem funcionar [...] como uma prática discursiva que envolve um jogo de prescrições que determina escolhas e, também, exclusões. Esse jogo de definição de 'verdades', normalização, controle – consolidado a partir de uma tecnologia do corpo social – implica uma nova leitura da biopolítica, tomando como fio condutor a noção de 'governo', isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos (CARVALHO; SILVA; DELBONI; 2017, p. 491). Mediante a sinalização do governo federal de que o prazo será até o ano de 2020 para iniciação dos usos da Base Nacional Curricular Comum pelas redes municipais, estaduais e particulares de Educação Básica, a Secretaria Municipal de Educação de Serra vem trazendo o assunto nas discussões de formação continuada, ao longo do ano de 2018, apontando ser essas iniciativas, momentos preparatórios de inclusão dos usos do

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITÓRIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



**UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA**



Continuação do Parecer: 3.781.684

documento, nos currículos praticados nas escolas para o ano de 2019. Assim, pensamos ser imprescindível, problematizar o currículo e a formação continuada “[...] não a partir da perspectivada prescrição, mas a partir do que é de fato realizado nas salas de aula.” (FERRAÇO, 2005, pag.33). Diante

da realidade posta, surgiu o interesse de pesquisar as seguintes questões norteadoras: Quais são as estratégias da secretaria de educação da Serra para a entrada e norteamto do trabalho docente na Educação Infantil com a Base Nacional Comum Curricular?

Como são tecidas as invenções, territórios e linhas de fugas que os professores dessa etapa da Educação Básica produzirão nas relações de usos com a Base Nacional Comum Curricular? E como as múltiplas experiências de vida vivida das crianças nos seus vários espaços de aprender/produzir conhecimento serão captada pelas práticas pedagógicas na perspectiva de um currículo que controla?

#### Justificativa

Esse estudo se justifica pelos apontamentos produzidos pelo campo acadêmico do currículo, que anunciam a necessidade de constituirmos pesquisas que deem visibilidade às tensões que as enunciações da BNCC trazem aos autores da educação básica junto a um “[...] conjunto de padrões de conhecimentos que tal dispositivo de poder busca, controlar e regular a vida, no sentido de estabelecer competências e habilidades individuais” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p.481). Além disso, dar visibilidade aos modos como professores e crianças inventam conhecimentos, agenciando outras formas de produção de experiências curriculares no respeito à alteridade, a diferença, a multiplicidade e diversas experimentações educativas.

#### Hipótese:

Constituir uma pesquisa que dê visibilidade às tensões que as enunciações da Base Nacional Comum Curricular trazem aos autores da educação básica e dar visibilidade aos modos como professores e crianças inventam conhecimento, agenciando outras formas de produção de experiências curriculares no que diz respeito à alteridade, à diferença, à multiplicidade e às diversas experimentações educativas.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabelras@gmail.com



**UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA**



Continuação do Parecer: 3.781.684

Analisar os modos como professores e crianças inventam conhecimentos, agenciando outras formas de produção de experiências curriculares no respeito à alteridade, à diferença, à multiplicidade e às diversas experimentações educativas com vistas as invenções de currículos praticados nas redes de conversações cotidianas da Educação Infantil.

**Objetivo Secundário:**

Compreender, por meio da materialidade documental, como se constitui os agenciamentos para as orientações e produções de práticas pedagógicas da educação infantil, sinalizado pela política da Base Nacional Comum Curricular e pela secretaria de educação de Serra;

Problematizar os processos de formação continuada advindos da SEDU e do cotidiano escolar referentes às práticas curriculares;

Cartografar as invenções cotidianas das crianças e professores/as nos movimentos das práticas curriculares da educação infantil;

Analisar os sentidos que os docentes de um Centro de Educação Infantil do município de Serra/ES atribuem aos usos da Base Nacional Curricular Comum para se pensar a tessitura dos currículos praticados, na relação com suas histórias de trajetórias de prática profissional nessa etapa de ensino da educação básica;

Ofertar como produto de pesquisa, uma iniciativa de formação continuada com um CMEI de Serra, por redes de conversações que fomente a discussão de embates, tensões, resistências e linhas de fugas que os professores produzem com o sinalizado na Base Nacional Curricular Comum.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Metodologia Proposta:**

No processo de se fazer pesquisa com cartografia, o primeiro encontro da pesquisa será composto de um mergulho na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertação (BDTD), com o intuito de cartografar estudos que pesquisaram políticas curriculares na Educação Infantil na perspectiva da filosofia da diferença, dialogando com os conceitos de infância, currículo e formação. Sem desconectar dessa realidade de pesquisador, partimos para um mergulho no cotidiano de um CMEI no município de Serra, mantendo atenção especial às redes de conversações realizadas com as crianças com idade entre 4 e 5 anos das turmas do turno vespertino. Comporão a pesquisa como aporte teórico-metodológico, linhas de

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

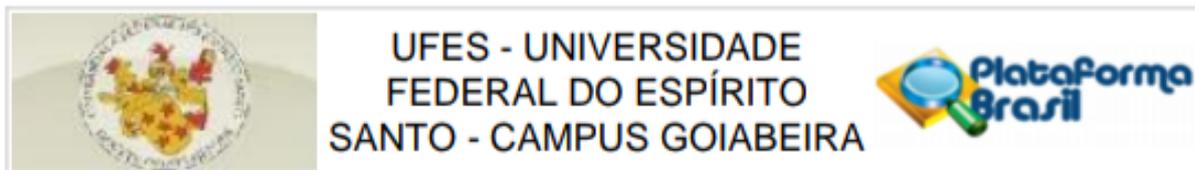
**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITÓRIA

**Telefone:** (27) 3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.781.684

pensamento tecidas na interseção da pesquisa com formação, infância e currículo no cotidiano escolar a partir (ALVES, CARVALHO, FERRAÇO,) e da filosofia da diferença e cartografia a partir (KASTRUP, DELEUZE; GUATTARI). O Diário de campo e registros fotográficos farão parte do processo do cartógrafo, que mergulhado no processo, cartografará as estratégias da secretaria de educação da Serra para a entrada e

norteamento do trabalho docente na Educação Infantil com a Base Nacional Comum Curricular; as invenções do cotidiano escolar, territórios e linhas de fugas produzidas nas relações de usos com a Base Nacional Comum Curricular; as múltiplas experiências de vida vivida das crianças nos seus vários espaços de aprender/produzir conhecimento captadas pelas práticas pedagógicas na perspectiva de um currículo que controla. Entraremos no processo na perspectiva de compor um movimento que possibilita o entendimento do professor e o aluno como sujeitos que praticam o seu cotidiano (Certeau,2014).Para isso, pensamos que o mergulho no cotidiano, momentos em que constituirão a pesquisa, será composto do seguinte modo:

Num momento produziremos uma pesquisa bibliográfica no intuito de problematizar como se constituem os agenciamentos sinalizados pela política da Base Nacional Curricular Comum; e, também, analisaremos os documentos da formação continuada ofertada pela Prefeitura Municipal de Serra; Noutro momento, mergulharemos na escola com intuito de observar os espaços/tempos políticos do cotidiano escolar, acompanhando os momentos de aulas, planejamento e formação em serviços, entendendo esses como espaços formativos tecidos por redes de conversações, que para (Carvalho, 2009)

os professores e alunos produzem experiências educativas e, com isso, se formam pela arte da conversa, na abertura ao acolhimento do encontro e que consiste em sustentar as diferenças, e com elas, a tessitura das subjetividades, da sociabilidade na produção com conhecimentos;Por último, a produção de uma iniciativa junto aos movimentos formativos do Centro de Educação Infantil,de abrir espaços ao debate da BNCC, bem como a iniciativa de visibilidade das práticas curriculares praticadas, por meio da construção de um produto material, em formato de um projeto de formação em serviço por meio de redes de conversações para o compartilhamento de experiências educativas que constituem outros modos de se fazer currículo para além de agenciamentos a políticas curriculares prescritos no espaço em que ocorrer a pesquisa.

**Benefícios:**

Será importante para se pensar no como se constitui as relações entre apropriações de Políticas

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

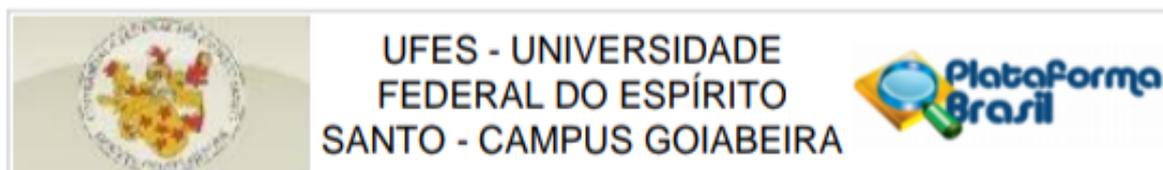
**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.781.684

Curriculares e práticas formativas e invenções de currículos praticados que reconheçam a autoria das crianças como produtoras sociais, suas necessidades e potências de ações; é, nesse estudo, um desafio de constituição de um produto formativo por redes de conversações (CARVALHO, 2009) com um cotidiano escolar da Educação Infantil, com a intenção de possibilitar espaços a potência de afetos e afecções frente a BNCC, criando a conversa\debate da política de resistência, de empoderamento e agenciamento com vista ao reconhecimento das invenções de outras possibilidades ao como fazer práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica.

Metodologia de Análise de Dados: Pesquisa por meio da Cartografia no cotidiano escolar em que a análise se dará após transcrição das fontes produzidas, em que serão construídas categorias de análise a partir de fragmentos textuais, que convergem e/ou divergem dos objetivos da pesquisa.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa qualificada pela sua importância para o campo de estudos com os currículos, com a educação infantil e com a formação de professores

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados corretamente,

#### **Recomendações:**

Nenhuma recomendação.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nenhuma pendência

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1408272.pdf	29/11/2019 13:17:08		Aceito
Outros	img20191129_12590793.pdf	29/11/2019 13:15:59	CARLOS PEREIRA DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	29/11/2019 13:14:58	CARLOS PEREIRA DE MELO	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	01/11/2019	CARLOS PEREIRA	Aceito

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

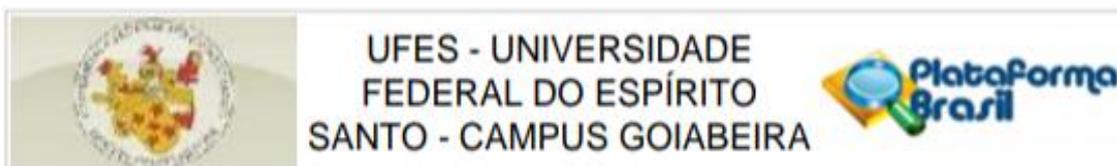
**Bairro:** Goiabeiras

**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES **Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.781.684

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23:15:13	MELO	Aceito
Outros	img20191101_21395500.pdf	01/11/2019 23:04:36	CARLOS PEREIRA DE MELO	Aceito
Folha de Rosto	img20191101_21351672.pdf	01/11/2019 22:56:30	CARLOS PEREIRA DE MELO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 18 de Dezembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

**OBSERVAÇÃO:** POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REDES DE CONVERSÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR foi o título apresentado à Comissão de Ética da Universidade e aprovado como se viu no Termo Consubstanciado do CEP. No entanto, após a qualificação, que ocorreu em 30 de junho de 2020, quando a pesquisa já havia sido realizada, o título foi alterado para METAMORFOSES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS AGENCIAMENTOS COM O PRESCRITO ÀS INVENÇÕES DE CURRÍCULOS RIZOMÁTICOS. A pesquisa teve mantidas todas as informações encaminhadas ao Comitê de Ética, tendo alteração apenas no título, conforme se pode observar.