



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

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

ERADNES DE SOUZA RANGEL ALVES

O DEVIR-CRIANÇA DA DOCÊNCIA NA PRODUÇÃO CURRICULAR  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CMEI DE SERRA/ES

VITÓRIA  
2022



ERIANES DE SOUZA RANGEL ALVES

**O DEVIR-CRIANÇA DA DOCÊNCIA NA PRODUÇÃO CURRICULAR  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CMEI DE SERRA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

VITÓRIA  
2022

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

---

A474d Alves, Eriadnes de Souza Rangel, 1980-  
O devir-criança da docência na produção curricular da  
Educação Infantil em um CMEI de Serra/ES / Eriadnes de Souza  
Rangel Alves. - 2022.  
152 f. : il.

Orientadora: Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. CURRÍCULOS. 2. EDUCAÇÃO INFANTIL. I. Gomes,  
Larissa Ferreira Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

# ERADNES DE SOUZA RANGEL ALVES

## O DEVIR-CRIANÇA DA DOCÊNCIA NA PRODUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CMEI DE SERRA/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 19 de outubro de 2022.

### BANCA EXAMINADORA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES - SIAPE 2159218 Centro de Educação Infantil Criarte - CEIC/CE Em 19/10/2022 às 20:18

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/587257?tipoArquivo=0>

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora



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 19/10/2022 às 20:46

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/587269?tipoArquivo=0>

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra  
Frizzera Delboni  
Membro Interno (PPGMPE/Ufes)



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211 Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Em 24/10/2022 às 15:32

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/590181?tipoArquivo=0>

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Riziane Costa Prates  
Membro Externo (Universidade de Vila Velha)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Onipotente e Onipresente, a ele toda a gratidão pela condição de realizar essa pesquisa em composição com tantos outros. Eu creio em ti, Senhor, e sei que és a razão de todas as coisas.

Aos irmãos espirituais por todas as vibrações e energias positivas emanadas, por toda a luz.

A papai lolando e mamãe Erinéa, que tanto amo. Vocês foram a base de tudo, eterna gratidão por me ensinarem o bem, o amor, o respeito a todos, sem distinção, a importância das brincadeiras e o apreço aos estudos. Tínhamos uma estante “viva”, repleta de livros, jogos, discos e sonhos... muitos sonhos.

Aos meus irmãos Luciano e Rolandi, amor fraternal que ultrapassa espaços. Sinto sempre o cheiro de nossas brincadeiras, o carinho, a cumplicidade.

Ao meu amor Rone, esposo querido, pai dos meus filhos, que me acompanha, fortalece, me apoia, meu porto seguro, me faz crescer e acreditar que juntos podemos. Te amo demais!

A Valentina, minha filha amada, forte e guerreira, que me encanta, me ajuda, me tranquiliza, sentindo a força vibrante do seu sorriso e olhar, me lança à frente, me impulsiona, linda companheira... amor incondicional.

A Lorenzo, meu filho amado, que foi gerado no período da realização deste trabalho, me encheu de vida, encharcou meu ventre e minha alma de possibilidades, aumentou minha fé, me fez parir esperança, fortalecer meu amor. Seu cheiro, toque... me inspirou. Meu *mestrinho*... amor incondicional.

A minha sogra Néia e meu cunhado Roger, sempre dispostos a colaborar, sempre estiveram me cercando com seus cuidados.

Aos meus amigos, compadres, comadres, familiares e afilhados que compartilharam comigo esse sonho, torceram, rezaram, ouviram minhas preocupações e alegrias e são força constante nesse caminhar.

As minhas amigas irmãs Dinda (Meire), Bete e Marcela, no auxílio das idas e vindas do trabalho e na organização das mudanças, realizadas no percurso da elaboração do mesmo.

Aos meus irmãos de Comunidade que rezaram e torceram para que tudo desse certo. E irmãos de outros credos como a querida tia Nazaré, sempre em orações por nós.

Aos profissionais do CMEI “Acolhida” que verdadeiramente me acolheram, me permitiram acessar suas composições, me deliciar com a força do devir-criança docente e das enunciações infantis que ecoam nas conversações, nas feitura dos currículos que emergem da sensibilidade sempre presente para a composição com as crianças. Em especial, a querida professora Paula Cristiane, que tanto pulsa devir e me permitiu vibrar com as feitura do seu devir-criança docente.

Às crianças do CMEI “Acolhida” e seus familiares que permitiram socializar suas imagens e narrativas. Crianças de todas as minhas experiências e todas as outras são a principal razão da realização deste trabalho.

Aos profissionais do órgão central SEDU/PMS, que deram os retornos necessários à realização desse trabalho e auxiliaram as composições sempre rizomáticas da pesquisa.

A Escola Aristóbulo Barbosa Leão na pessoa do nosso querido tio Romildo, espaço potente... onde tudo começou.

A UFES e ao PPGMPE, pelo compromisso e ética com a Educação pública.

Aos professores que me atravessaram em minha trajetória educacional, me apresentando o amor à Educação, nas pessoas da tia Marlene - Pré-escola (Educação Básica) - com seu modo sempre dócil de ser, da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha Maria Schuchter (Graduação) - com seu jeito determinado e intenso, e da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Larissa Ferreira Rodrigues Gomes (Pós-graduação) - com seu respeito e uma orientação tão especial, responsável e afetuosa.

Às professoras Tânia Delboni e Riziane Maria, pela acolhida sincera e carinhosa em compor a banca e colaborar com proposições que qualificaram o trabalho.

Aos colegas de trabalho, estudo, colegiados, que se fizeram aguerridos nas muitas alegrias e também desafios impostos pela escolha da pesquisa.

Às sempre queridas Deluzia e Danielle, juntas, fomos batizadas por trigêmeas pela professora Larissa e fizemos realmente o que nos foi solicitado por ela, nunca largamos as mãos, estivemos juntas nas aflições e deleites vivenciados ao longo do curso.

A Maria pela minuciosa e criteriosa revisão do trabalho.

Pela força que sinto presente nas muitas vertentes culturais nas quais busco também força e inspiração... o samba, o congo, a capoeira, a poesia, a cultura afrodescendente.

Enfim, gratidão por acreditar sempre que outros mundos são possíveis pelo viés da Educação e que a Educação Infantil, especialmente, permite acessar outros territórios, agenciar e ser agenciada por multiplicidades e se fazer nesse movimento coletivo e rizomático das infâncias e seus devires. Obrigada.

## RESUMO

O presente estudo objetiva cartografar o devir-criança presente na docência na produção curricular da Educação Infantil em um CMEI do município de Serra/ES. Para tanto, mobiliza as narrativas docentes na composição com as crianças, ao buscar pistas de como essa composição considera as infâncias e suas multiplicidades na participação da criança na tessitura dos currículos. Percorre o campo de pesquisa utilizando-se, metodologicamente, da cartografia a partir dos pensamentos de Deleuze e Guattari (1995), apostando na oportunidade processual do fazer como dispositivo de produção de dados com o campo de pesquisa e nas redes de conversações tecidas com cotidianos na Educação Infantil, sobretudo em momento histórico tão singular em que a humanidade está acometida pela pandemia ocasionada pela covid-19. Considera as crianças como produtoras de currículos *praticadospensados* e como *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017), indicando a possibilidade de transbordamento de sentidos e significados das práticas curriculares. Nesse sentido, convida a dialogar com intercessores teóricos como Alves (2003, 2004), Deleuze e Guattari (1995), Freire (1996), Kohan (2005, 2015), Kastrup (1997), Silva (2001), entre outros que suscitam, em seus debates, provocações que se aproximam da interlocução teórica na qual a presente pesquisa buscou se debruçar. A produção de dados, por meio das redes de conversações (CARVALHO, 2009) em processos formativos, movimenta narrativas, *prints*, análise documental e imagens. A realização de um *e-book* enunciando as provocações contidas na problematização da pesquisa traduzirá o produto educacional e, no convite às incompletudes e inconclusões, será a materialidade para pensar a temática para além da produção acadêmica. A partir da produção de dados que indicou a necessidade de novos desdobramentos acerca da temática, a pesquisa finda, mas suas proposições extravasam suas limitações.

**Palavras-chave:** enunciações infantis; devir-criança da docência; currículo na educação infantil; conversações.

## ABSTRACT

The present study aims to map the becoming-child present in teaching in the curricular production of Early Childhood Education in a CMEI in the municipality of Serra/ES. To this end, it mobilizes the teaching narratives in the composition with the children, looking for clues on how this composition considers childhood and its multiplicities in the child's participation in the fabric of the curricula. It traverses the research field methodologically using cartography from the thoughts of Deleuze and Guattari (1995), betting on the procedural opportunity of doing as a device for producing data with the research field and in the networks of conversations woven with everyday life in Early Childhood Education, especially in such a unique historical moment in which humanity is affected by the pandemic caused by covid-19. It considers children as producers of thought-practiced curricula and as thinking practitioners (OLIVEIRA, 2012), (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017), indicating the possibility of overflowing meanings and meanings of curricular practices. In this sense, it invites us to dialogue with theoretical intercessors such as Alves (2003, 2004), Deleuze and Guattari (1995), Freire (1996), Kohan (2005, 2015), Kastrup (1997), Silva (2001), among others who raise, in their debates, provocations that approach the theoretical interlocution in which the present research sought to focus. The production of data, through conversation networks (CARVALHO, 2009) in formative processes, moves narratives, prints, document analysis and images. The creation of an e-book enunciating the provocations contained in the problematization of the research will translate the educational product and, in the invitation to incompleteness and inconclusions, will be the materiality to think about the theme beyond the academic production. From the production of data that indicated the need for new developments on the theme, the research ends, but its propositions go beyond its limitations.

Keywords: children's enunciations; becoming-child of teaching; curriculum in early childhood education; talks

## SUMÁRIO

<b>1 DEVIR-CRIANÇA DA DOCÊNCIA: MÚLTIPLAS ENUNCIÇÕES .....</b>	<b>12</b>
<b>2 DIÁLOGOS MOVENTES: POR ENTRE PALAVRAS QUE RESISTEM NAS PESQUISAS ACADÊMICAS .....</b>	<b>23</b>
2.1 ENUNCIÇÕES INFANTIS.....	28
2.2 DEVIR CRIANÇA DA DOCÊNCIA.....	35
2.3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
2.4 CONVERSÇÕES.....	45
<b>3 CARTOGRAFANDO EM COMPOSIÇÕES E MULTIPLICIDADES: CURRÍCULOS, INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>
3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E A CARTOGRAFIA DE POSSÍVEIS .....	52
3.2 DESTERRITORIALIZANDO O TERRITÓRIO EXISTENCIAL .....	56
3.3 MAPEANDO A PESQUISA: DISPOSITIVOS UTILIZADOS .....	64
<b>4 CURRICULANDO EM REDES: QUE OUTROS MODOS TECER? .....</b>	<b>83</b>
<b>5 MENINAR O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIÇÕES EM DEVIR-CRIANÇA DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>101</b>
<b>6 PROVOCAÇÕES INQUIETANTES: EM TRAVESSIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA ENCAMINHADO À SEDU/PMS .....	113
APÊNDICE B - TLCE .....	114
APÊNDICE C - QR CODE MURAL VIRTUAL – <i>PADLET</i> .....	116
APÊNDICE D - FORMULÁRIO <i>GOOGLE FORMS</i> ENVIADO A DOCENTES, PEDAGOGA E DIRETORA DO CMEI “ACOLHIDA” E TÉCNICAS DA SEDU/PMS .....	117
APÊNDICE E – <i>E-BOOK</i> .....	119

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Exposição “Acervo De Afetos” .....	12
Imagem 2 – Foto do Vídeo: revisão das Orientações Curriculares de Serra ....	17
Imagem 3 – É remédio .....	55
Imagem 4 – Contexto de casinha - quintal .....	60
Imagem 5 – Mãe e filha .....	62
Imagem 6 – <i>Print</i> Conversação 1 (11/08/21) .....	68
Imagem 7 – <i>Print</i> Conversação 2 (06/09/21) .....	69
Imagem 8 – <i>Print</i> Conversação 3 (15/09/22) .....	73
Imagem 9 – Mural virtual - <i>Padlet</i> .....	74
Imagem 10 – <i>Print</i> Conversação 4 (28/06/22) .....	75
Imagem 11 _ <i>Print</i> Conversação 4 (28/06/22) – Continuação.....	76
Imagem 12 – Flores do jardim .....	79
Imagem 13 – Devir-criança docente .....	91
Imagem 14 – Eu vou fazer do meu jeito .....	95
Imagem 15 – Contexto pontes .....	96
Imagem 16 – Mercado .....	98
Imagem 17 – Roda de conversa: meninar o currículo .....	104
Imagem 18 – Contexto pontes .....	106

## LISTA DE QUADROS

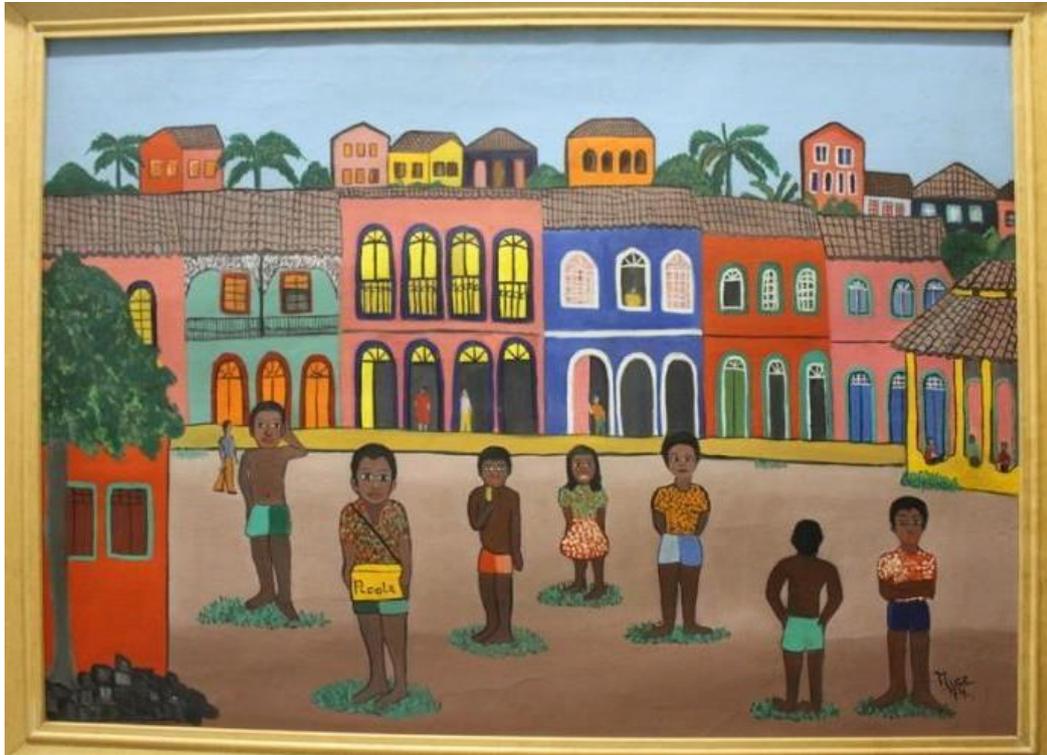
Quadro 1 – Descritor: enunciações infantis .....	29
Quadro 2 – Descritor: devir-criança da docência .....	35
Quadro 3 – Descritor: currículo na educação infantil .....	40
Quadro 4 – Descritor: conversações .....	45
Quadro 5 – Mapa da pesquisa .....	65

## LISTA DE SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
APNPs	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
PPGMPE	Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

## 1 DEVIR-CRIANÇA DA DOCÊNCIA: MÚLTIPLAS ENUNCIÇÕES

Imagem 1 – Exposição “Acervo de Afetos” (2017)



Fonte: <https://www.sitedelinhares.com.br/noticias/geral/luiz-natal-ganha-exposicao-de-arte-em-linhares-com-telas-ineditas-a-venda>

A obra acima, produzida pelo artista linharenses Luiz Natal de Souza, que iniciou seu trabalho de pintor na década de 70, dedicando-se à arte *naïf*, pertenceu à Exposição “Acervo de Afetos”, de 2017. A arte *naïf* retrata um tipo de arte de origem popular e espontânea. Sendo assim, o artista Luiz Natal pinta em sua casa o cotidiano de seu lugar e expõe em sua própria varanda. Ressalta-se aqui o pertencimento capixaba presente na referida obra, impulsionando a pensar os cotidianos a partir de experiências próximas.

A obra provoca o diálogo tecido ao longo destes escritos. Pensar que as crianças enunciam seus cotidianos das mais distintas formas, explicitadas na posição dos corpos, nos objetos que têm em suas mãos e em suas expressões faciais, no que brota de suas relações e de espontaneidades cotidianas. E, para além, a imagem provoca alguns movimentos, expressões, o que nos permite elaborar outros pensamentos e significações. Com Deleuze (2003), problematizamos, para além da imagem representacional posta, como as imagens rompem com a moldura e permitem a elaboração de outros pensamentos e significações. A indagação nos move a

extrapolar os endurecimentos provocados pela racionalidade moderna, como a exclusão, a incessante busca pelos estereótipos, a cruel censura do mundo capitalista e globalizado pelo que é múltiplo e heterogêneo, a necessidade de ressaltar beleza na homogeneidade, desconsiderando o diverso, impedindo outras aberturas.

Nessa perspectiva, de extrapolar e deixar transbordar outras capturas, é “[...] inútil tentar integrar o vivente em qualquer uma das nossas molduras. Todas as molduras se quebram. São demasiado estreitas, demasiado rígidas, sobretudo, para aquilo que queremos colocar nelas” (BERGSON, 2001, p. 8 *apud* RODRIGUES, 2015, p. 51). Nessa direção, ainda podemos destacar:

Não se deve ver na arte um meio mais profundo de explorar a memória involuntária; deve-se ver na memória involuntária uma etapa, e não a mais importante, do aprendizado da arte. É certo que essa memória nos coloca no caminho das essências; mais ainda: a reminiscência já possui a própria essência, soube capturá-la. Mas ela nos dá a essência em um estado impreciso, em um estado secundário, de modo ainda tão obscuro que somos incapazes de compreender o dom que recebemos e a alegria que experimentamos. Aprender é lembrar, mas lembrar nada mais é do que aprender, ter um pressentimento. Se, impulsionados pelas etapas sucessivas do aprendizado, não chegássemos à revelação final da arte, permaneceríamos incapazes de compreender a essência, até mesmo de compreender que ela já estava na lembrança involuntária ou na alegria do signo sensível (estaríamos sempre reduzidos a "adiar" o exame das causas). É necessário que todas as etapas conduzam à arte e que atinjamos sua revelação; então tornaremos a descer os níveis, os integraremos na própria obra de arte, identificaremos a essência em suas realizações sucessivas, daremos a cada nível de realização o lugar e o sentido que lhe cabem na obra [...] (DELEUZE, 2003, p. 57).

Acordamos que essa reflexão sobre a memória que nos impulsiona ao aprendizado – uma etapa do aprendizado da arte, capturada pela experiência, que se dá no processo, revelada nas realizações sucessivas, encarnada nas realizações e sucessivos desdobramentos e sentidos –, nos aproxima das buscas desta pesquisa, ampliando também o reconhecimento dos movimentos e sentidos que perpassam o cotidiano das crianças, dos profissionais e demais compositores dos currículos, sem aprisionamento nas molduras torneadas pelos achismos, por falas excludentes, clichês que insistem em ecoar na escola, impulsionando a inferiorização de crianças e estudantes, subestimando uma possibilidade extensa de atos criativos e invenções. Não só o reconhecimento, mas o conhecimento dos movimentos e sentidos que perpassam o fazer das crianças, legítimo fazer que rompe com as molduras

endurecidas. Nenhuma moldura é capaz de delimitar o fazer artístico e inventivo das crianças.

O aprender ocupa, na filosofia de Gilles Deleuze, um lugar de destaque por constituir um ato de experimentação, de criação, um agenciamento que diz respeito às condições de possibilidade do próprio pensamento: formação da ideia, formulação do problema que faz com que o aprender vá além do saber, esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível (AGUIRRE; MONTEIRO, 2017, p. 8).

Assim, nesse encontro com as intensidades dos devires, segundo Deleuze e Parnet (1998, p.24) – “[...] No devir não há passado, nem futuro, e 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 [...]”, nos cheiros das memórias, nas relações com o outro, nas incertezas e nas inventividades geradas a partir delas e/ou com elas, é que o aprendizado vai acontecendo. E é na multiplicidade das enunciações<sup>1</sup> que emergem das vivências na Educação Infantil, no fazer docente, na sua imersão nos sentidos, nas suas práticas em devir, nas relações com as crianças e demais pares é que o aprendizado vai sendo tecido.

Aprendizado com e pelas crianças, aprendizado com e pelos adultos, aprendizados... que emergem na prática docente, em grande medida, quando o professor permite ser habitado pelas experiências infantis. Essas relações permitem pensar composições curriculares tecidas nesses agenciamentos, em um movimento constante, traduzindo-se em ato inventivo e não meramente prescritivo e burocratizado. Em Deleuze e Guattari (2003, p. 139), “não há agenciamento maquínico<sup>2</sup> que não seja agenciamento social de desejo; não há agenciamento social de desejo que não seja agenciamento coletivo de enunciação”.

---

<sup>1</sup> Para Deleuze e Guattari (2003), a enunciação é sempre histórica, política e social; sempre coletiva, nunca solitária. Assim como Barreiros e Frangella (2009, p. 69), entendemos, portanto, “[...] o ato de enunciar como sendo mais que a fala de alguém, mas como espaço de elaboração de sentidos que ocorre em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos”.

<sup>2</sup> Em Deleuze e Guattari (2003, p.138) “[...] a máquina é desejo, não porque o desejo seja desejo da máquina, mas porque o desejo não pára de fazer máquina na máquina e de constituir uma nova engrenagem ao lado da engrenagem precedente, indefinidamente, mesmo se essas engrenagens têm ar de se opor ou de funcionar de maneira discordante. Falando com propriedade, o que faz máquina são as ligações, todas as conexões que levam à desmontagem. Que a máquina técnica não seja senão uma peça num agenciamento social que ela supõe, e que mereça unicamente ser chamado «maquínico», isso prepara-nos o outro aspecto: o agenciamento maquínico de desejo também é um agenciamento colectivo de enunciação[...]”.

Em acórdância com Lins (2009, p. 13), podemos pensar que “inserida no devir, há uma política desejante do devir sempre em movimento, o que significa dizer que o ser, como devir, como acontecimento, isto é, como constelação de sentidos é uma conquista permanente [...]”. E ainda, segundo Deleuze e Guattari (2003, p. 35), “o devir é captura, posse, mais-valia; nunca é reprodução ou imitação”. Assim, pensar no devir-criança docente é pensar no contínuo movimento que possibilita composições curriculares a partir de todas as direções, de relações, vivências e experiências que produzem e são produzidas pelo fazer docente, constituído de tantos outros fazeres.

Importa-nos pensar o quanto, nos cotidianos escolares, crianças e professores se movimentam em devir, na exploração do mundo, dando espaço às inventividades moventes. Com isso, desperta-nos o desejo de acompanhar **“Como vem se delineando o devir-criança da docência a partir das enunciações das crianças na constituição dos currículos em um CMEI do município de Serra”**, principal problema elencado na pesquisa como disparador de investigações, observações, reflexões e análises coletivas.

Sendo assim, a pesquisa se move tendo este como campo problemático: **Quais atravessamentos distanciam ou aproximam a participação da criança na tessitura do currículo? Com quais forças o devir-criança docente se presentifica na produção curricular em um CMEI de Serra? Que cartografias os transbordamentos do devir-criança da docência produzem quanto às enunciações infantis nos *saberesfazeres* cotidianos?**

Para tanto, considera em sua tessitura as seguintes intencionalidades moventes:

- Mapear o processo de institucionalização da Educação Infantil em Serra/ES, analisando, na percepção dos docentes, quais *espaçostempos* as crianças ocupam na composição curricular e se constituem autoras/personagens ou apenas espectadoras/receptoras das propostas;
- Cartografar, por meio da tessitura de redes de conversações, como os profissionais da Educação Infantil consideram vozes, corpos, pensamentos e desejos das crianças na elaboração das experiências educativas no cotidiano de uma unidade de ensino em Serra/ES;

- Compreender os modos pelos quais os docentes percebem as enunciações das crianças sobre suas experiências curriculares, destacando quais sentidos e significações atribuem para os processos aprendentes;
- Acompanhar as experiências docentes nos cotidianos de uma unidade de Educação Infantil de Serra, mapeando em que sentido o devir-criança da docência as insere como produtoras de currículos;
- Elaborar, como produto educacional, o *e-book* “O devir-criança da docência na produção curricular da Educação Infantil em um CMEI de Serra/ES”.

Tais intencionalidades refletem o anseio em se debater quais sentidos as experiências das crianças revelam na produção/elaboração dos currículos em um CMEI do município de Serra e, ainda, como os profissionais impulsionados pela compreensão do devir-criança e pela compreensão de suas singularidades e experiências aprendizes escutam o eco dessas vozes, os silenciamentos e os indícios corporais das crianças, percebendo e acolhendo suas enunciações. “Pode muito mais a criança na sua potência inventiva e criadora que a criança em sua despotencialização escolarizada, aprisionada, tratada nos moldes dos modelos professorais [...]” (PAOLIELLO, 2015, p. 48). Crianças são mundos em devir; importa escutar, sentir, deslizar em suas visões de mundo, desejos e movimentos aprendentes, oportunizando a escuta e suas contribuições.

Abarcamos a pretensão em pesquisar o que emerge da multiplicidade – “[...] é somente quanto o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 5) – das infâncias no contexto da Educação Infantil e que subsidia os caminhos/percursos da construção curricular, refletida também na Orientação Curricular do município de Serra. Destacamos que a Equipe da SEDU - Serra planeja revisão deste documento em 2022 e, nesse movimento, impulsionado pelas reflexões aqui trazidas, fruto dos trabalhos docentes e dos muitos autores que vivenciam o cotidiano escolar, há também a possibilidade de ampliar a participação das crianças em sua composição.

Nesse movimento, já iniciado, fomos convidados a compor, participando da gravação de um vídeo socializando um pouco do processo que culminou com a elaboração do documento já mencionado, em 2008. Tivemos oportunidade então, de

trazer as provocações no que concerne as observâncias das enunciações das crianças na composição curricular e a imersão do devir-criança docente nas feitura das infâncias na Educação Infantil de Serra.

**Imagem 2 – Foto do Vídeo: revisão das Orientações Curriculares de Serra**



Fonte: Registro fotográfico de uma docente do CMEI “Encontros” socializando o dia em que estavam assistindo ao vídeo elaborado pela Equipe SEDU-Serra sobre o processo de revisão das Orientações Curriculares do município, vigente desde 2008.

A composição do vídeo foi a oportunidade de trazer à tona a discussão sobre a força do devir-criança docente e das enunciações infantis que habitam os CMEI's do município de Serra, instigar a percepção desses atravessamentos nos currículos e especialmente, provocar a participação das crianças nesse movimento de reorganização das Orientações Curriculares do município.

Ainda, o desejo e opção por essa temática para a pesquisa e para a inserção no curso de Mestrado, se deu inicialmente, no resgate de um sonho da infância que se tornou realidade e o que era brincadeira no quintal de casa com as amigas “o clubinho”, assim chamada nossa “escolinha”. Anos mais tarde concretizou-se na realização do Magistério, no curso de Pedagogia e na Especialização com Habilitação em Gestão e Séries Iniciais. Assim, depois, na inserção como docente e a partir das nossas observações profissionais (como professora da Educação Infantil do citado município e no tempo em que estivemos na gestão), tão vibrantes nas vivências e nas relações com as crianças, no que tange às contribuições destas na tessitura do currículo, que urge ser essencialmente pulsátil e significativo.

Outra composição que também impulsionou nosso desejo por essa investigação foi a participação na equipe de sistematização da Construção da Orientação Curricular do município de Serra/2008, documento aqui já citado. Traduziu-se em um processo de muita aprendizagem, feito de forma coletiva e que ecoou da diversidade presente na educação do município, considerando suas especificidades. Nesse movimento, aguçadas em perceber as diversas enunciações que necessitam ser escutadas, sentidas, percebidas... as enunciações das crianças, que, por vezes, insistem em ser desconsideradas, o que traduz uma situação-problema, merecedora da nossa atenção.

Certamente, a referida pretensão não descarta de forma alguma a presença da intencionalidade pedagógica que permeia a educação, mas busca cartografar como essa intencionalidade pode agregar à escuta desses atores que justificam a sistematização/elaboração de documentos, a revisão de normatizações e de legislação, o processo de formação continuada... que legitimam todas as situações que proporcionam os saberes/fazer por meio da aprendizagem e das experiências, cercada de significados e significações... as crianças.

E, ainda, suscita provocar rupturas com os pensamentos e teorias cognitivistas que ainda permeiam a educação, nos quais prevalece a ideia de que a criança possui um pensamento menor e ainda inacabado, precisando “evoluir” para o pensamento adulto; de que está presa à sua condição biológica e de descendência, envolta em fatalismos que limitam sua capacidade criativa, sua potência inovadora, restringem o seu devir. Segundo Kastrup (2000, p. 374), nesse período, “através de um modelo de desenvolvimento por estágios e em sintonia com a ideia de déficit, o desenvolvimento ultrapassa e deixa para trás a criança, pensada sob a forma de estruturas intelectuais mais rígidas e pobres”.

Pensando com Deleuze e Bergson, Kastrup (2000) pontua ainda que:

Numa filosofia que considera a coexistência das tendências e dos tempos, o modo de conhecer da criança não é algo a ser ultrapassado nem indicativo de um déficit em relação às formas cognitivas terminais, mas um modo de conhecer que assegura a abertura da cognição e persiste como virtualidade. No contexto de uma evolução criadora, onde as tendências divergentes mantêm-se em equilíbrio instável, o infantil e o adulto coexistem no interior da cognição e a dimensão infantil vai se destacar como uma tendência sempre virtual, capaz de fazer divergir as formas e estruturas constituídas [...] (KASTRUP, 2000, p. 375).

Kastrup (2000) nos convida, então, a deixar as questões emergentes das teorias cognitivistas e desenvolvimentistas, que privilegiam análise comportamental e biológica, e a ampliar as reflexões por meio de uma filosofia que leve em consideração a coexistência e a simultaneidade dos tempos, assim como as multiplicidades de devires nos *saberesfazeres* de cada um: crianças, familiares, professores, outros profissionais da escola. É o que também move o interesse pela temática aqui trazida. E assim, em diálogo com Kohan (2003), pensamos a infância também a partir da experiência:

Nossos tempos são hostis a uma infância afirmativa, resistente, duradoura, e esse simulacro de experiência é uma de suas armas prediletas. Mas podemos pensar em outra experiência, a máscara de sonhos incômodos, imprescindíveis embora irrealizáveis; a que enfrenta sua outra máscara, a combate, a resiste, a hostiliza; uma experiência amiga da infância (KOHAN, 2003, p. 240).

Assim a infância extrapola a superficialidade da experiência rápida, aligeirada, imposta pelo esvaziamento de sentidos e então, deixa transbordar uma experiência apaixonante e significativa, ligada aos sons, sentidos, sabores, texturas, olhares e tantos outros movimentos que exalam das experiências infantis.

Segundo Lopes e Macedo (2002), a experiência híbrida, pensada em currículos com discursos reterritorializados é uma das marcas do pensamento curricular atual:

Ao buscar interpretar a escola no contexto pós-modernizado, as referências à sociologia e à filosofia são hibridizadas com as tradicionais referências ao campo do currículo. Tal articulação tem trazido, na visão das autoras, profícuas questões, com a emergência de novas problemáticas, redefinindo o campo. Esse processo ocorre tanto pela quebra como pela mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas constituindo e expandindo gêneros impuros, configurando um campo contestado, hibridizado, impuro. (LOPES; MACEDO, 2002 *apud* MATOS; PAIVA, 2007, p. 189-190)

Seguindo nas provocações acerca do hibridismo<sup>3</sup> das composições curriculares da contemporaneidade, importa-nos conhecer como a Educação Infantil no município de Serra se institucionaliza, considerando a constituição desse processo em âmbito nacional e no próprio município, com destaque para o modo como cada

---

<sup>3</sup> “[...] é a ruptura com a ideia de pureza e de determinações unívocas [...]”. (MATOS; PAIVA, 2007, p. 188).

documento balizador traz as enunciações da criança e suas redes de conhecimentos e significações (ALVES; SOARES, 2013) para pensar os currículos.

Nesse contexto, dispara-nos ainda a necessidade de ampliar saberes sobre as compreensões que o profissional tem acerca das considerações ou exclusões da participação da criança em seu fazer pedagógico. **Que escutas faz das crianças? Quais intenções consegue ressignificar em seu fazer pedagógico a partir da enunciação delas? Percebe o currículo como atravessamento de práticas e experiências ou apenas como prescrição?**

Para isso, é necessário o embalo e o jogar-se na pesquisa, para alargar as possibilidades de problematizações e escutas sensíveis, o que se viabiliza por meio da cartografia. A cartografia acontece, segundo Kastrup (2009), num plano nem apenas horizontal, nem vertical, mas em todas as direções, na transversalidade das redes de conversações que se entrelaçam, se cruzam, ora se distanciando, ora permitindo aproximações. Assim, consideramos as experiências aprendentes das crianças como legítimas experiências curriculares, num rizoma, onde qualquer ponto pode ser conectado a outro, sem fixar necessariamente uma ordem (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Desdobra-se ainda a relevância de pensar como o devir-criança irrompe com as lógicas prescritivas, dialogando com Paollielo (2016, p. 44): “Não existem fronteiras; todas as conexões são possíveis desde que se proponham a devanir pelas invencionices crianceiras. São sempre mundos em devir” e as insere na composição da aprendizagem individual e coletiva de crianças e docentes.

Vale destacar que o tempo de composição da pesquisa-intervenção perpassa um momento singular, a pandemia gerada pelo SARS-CoV-2.<sup>4</sup> Evidencia-se a fragilidade das organizações sociais, com a vivência de tensionamentos gerados pela subtração da saúde e pelas fragilidades das políticas governamentais, sobretudo no cenário brasileiro, as quais provocam impactos em todas as esferas da sociedade, na economia, na política, na segurança, na saúde e, certamente, na educação.

Dito isso, faz-se significativo reafirmar ser este um cenário de dificuldade para o enfrentamento do momento. Em consonância com a exigência de que a vida não para é que se propõe dar continuidade à tessitura da pesquisa, ainda que permeada de

---

<sup>4</sup> Vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada covid-19. Até o dia 02 de outubro de 2022, foram computados 686.366 óbitos no Brasil gerados pela doença e mais de 6,55 milhões de óbitos no mundo.

novos desafios pautados pela situação posta, o que também é composição na pesquisa.

Considerando os pressupostos elencados, a composição da pesquisa, inicialmente, se configura com o convite introdutório a sentir a força do **“Devir-criança da docência: múltiplas enunciações”** ao apresentar a temática, seu campo problemático, suas intencionalidades e a justificativa que a fundamenta.

O segundo momento, **“Diálogos moventes: por entre palavras que resistem nas pesquisas acadêmicas”**, destaca o movimento relevante e o investimento feito ao mapear pesquisas acadêmicas que tecem interlocuções com a temática aqui composta, utilizando quatro descritores trazidos em subtítulos, problematizando e potencializando os diálogos que emergem a partir da especificidade deste estudo, na investigação das enunciações infantis como possibilidade de composição curricular.

Imbricada aos processos anteriores, a elaboração dos movimentos metodológicos da pesquisa seguiu em **“Cartografando em composições e multiplicidades: currículos, infâncias e docências”**, subdividido em três subtítulos que traduzem a aposta nos diálogos teóricos-metodológicos da filosofia da diferença e na cartografia de pesquisa como um modo possível de acompanhamento-intervenção para produção coletiva de dados e processual análise.

De modo aberto e processual, **“Curriculando em redes: que outros modos tecer?”** ressalta uma discussão teórica, utilizando também textos balizadores que alimentam, gestam os desejos de pesquisa e movimentam o pensamento com a pesquisa-intervenção na Educação Infantil.

Em seguida **“Meninar o currículo na Educação Infantil: enunciações em devir-criança da docência”** apresenta as intencionalidades na composição com a pesquisa cartográfica na Educação Infantil e a possibilidade de compartilhamento dos saberes produzidos com os demais profissionais da educação básica, por meio do produto educacional: e-book.

Desse modo, as intencionalidades moventes dessa pesquisa transitam entre os registros escritos que traduzem apenas parte do que foi capturado, não há espaços fixos que delimitem tais intencionalidades, elas se movem entre os capítulos descritos no que foi possível compor pelas linhas do trabalho, pois, para além, outras escorregaram, vazaram e não foram desperdiçadas: emoções, sensações, indagações, alegrias e aflições... composições de uma pesquisa vazante.

Apresenta, ao término de suas páginas, as referências que fazem interseção com o debate proposto, assim como as fontes de consultas e pesquisas.

## 2 DIÁLOGOS MOVENTES: POR ENTRE PALAVRAS QUE RESISTEM NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra.  
(Carlos Drummond de Andrade, 2012, p. 11)

Chegar, contemplar... tais verbos, situados na citação acima, podem suscitar em nós, nas aproximações dos diálogos sobre currículo, o desejo de experimentar as sensações de tantos outros verbos e, assim, transbordar, vazar, instigar, provocar, cartografar... sem interesse de respostas elucidativas ou conclusivas, sem pretensões de, como pesquisadores, revelar soluções, percebendo as muitas faces presentes na **multiplicidade**,<sup>5</sup> reconhecendo na indagação... possibilidades.

Por entre palavras que resistem, sem neutralidade, sempre com a força das escolhas, das subversões, movimentos que circundam os processos constituintes na Educação, vamos tecendo esses diálogos moventes com outros interlocutores que contribuem para pensar os currículos com a força existente e/ou *re-existent*s dos devires, das conversações e das enunciações infantis pelas pesquisas.

As relações, percebidas no movimento de tessitura do currículo, se constituem, se revelam, nos CMEIs, nas escolas, nas Superintendências de Educação, nos espaços não formais de educação, nos diferentes espaços em que “como Cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos [...]” (KASTRUP; BARROS, 2020, p. 61). Constituição e efetivação do currículo que se tece não em território outrora inabitado, mas em local já ocupado em que é possível ocupar-se e desocupar-se infinitas vezes.

Assim sendo, na intenção de cartografar, utilizando-se dessa metodologia de pesquisa e tendo por pressuposto o formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), ao afirmarem que a cartografia consiste em acompanhar um processo, e não representar um objeto, é que se reafirma aqui o desejo de perceber os **espaçostempos**<sup>6</sup> visivelmente imbricados na escola, entre o que se faz presente sobre a efetivação do que está prescrito e o que se torna vivido e praticado, o que

---

<sup>5</sup> Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 5), “Princípio da multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são múltiplas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes”.

<sup>6</sup> Alves (2004, p. 34) pontua: “Sentimos necessidade de escrever os termos juntos para mostrar a importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar”.

extrapola qualquer lógica cronológica ou binária e de repente se encontra no lugar mais pulsátil e vivificado em que a educação se materializa... o chão da escola.

Assim, com Alves e Oliveira (2013), pensar que os diversos *espaçotempos na escola* são os que dão o chão para que se **aprendaensine**, em currículos *praticadospensados*<sup>7</sup>. Importante ressaltar que aqui o sentido do chão extrapola sua delimitação física, podendo estender-se. Esse chão sempre aponta novas possibilidades, percursos não percorridos, caminhos não traçados e, trilhas que nos levam de volta, nos fazem regressar.

Utilizando o pensamento de Deleuze e Guattari (1995, p. 6), desterritorializar esse chão, reterritorializando outro, permitindo novos movimentos, aproveitando-se das oportunidades das linhas de fuga, que podem mudar de fluxo ao se conectarem a outras. E, ainda, o chão que por vezes falta, o chão que alicerça, o chão que aparece nas relações de poder, nas visíveis desigualdades de oportunidades, o chão que se evidencia na diversidade das escolas e, às vezes, a ausência do chão. Assim, nesse chão ou como ele, em suas múltiplas possibilidades e condições, também vai acontecendo a composição curricular, de modo não fixo e estático, mas com a flexibilidade que permita arranhar, sujar, limpar, gastar, deslizar, arrastar, enfim, considerar o múltiplo, encharcado de possibilidades, da conquista de novos territórios, do abandono de outros. Assim, pensando com Deleuze e Guattari (199, p.115):

O território é o primeiro agenciamento, a primeira coisa que faz agenciamento, o agenciamento é antes territorial. Mas como ele já não estaria atravessando outra coisa, outros agenciamentos? É por isso que não podíamos falar da constituição do território sem já falar de sua organização interna. Não podemos descrever o infra-agenciamento (cartazes ou placas) sem já estarmos no intra-agenciamento (motivos e contrapontos). Não podemos tampouco dizer algo sobre o intraagenciamento sem já estarmos no caminho que nos leva a outros agenciamentos, ou a outro lugar. Passagem do Ritornelo. O ritornelo vai em direção ao agenciamento territorial, instala-se nele ou sai dele. Num sentido geral, chamamos de ritornelo todo conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais (há ritornelos motores, gestuais, ópticos, etc).

Nesse sentido, o território movente que agencia também é agenciado, em um movimento cíclico... o chão territorial, atravessado pelos agenciamentos e territórios

---

<sup>7</sup> “Expressão currículos pensadospraticados foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação” (OLIVEIRA, 2012)

existenciais. E assim, o ritornelo, permitindo a ocupação e desocupação do território, entrada e saída, novos movimentos.

Destaca-se, dessa forma, a partir do ritornelo e que consiste nas provocações dessa pesquisa sobre as composições curriculares na Educação Infantil de Serra, a aposta na cartografia como metodologia de pesquisa, como uma possibilidade de acompanhar processos em suas mais diversas e heterogêneas composições. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de tecer novos caminhos ante as provocações que a presente pesquisa se propõe a desafiar. Dentre elas, mostra-se relevante discutir com outros atores as relações que tramam as experiências afetivas, educativas, sociais, as enunciações infantis na constituição curricular da Educação Infantil e como as crianças tornam-se impactadas quando impedidas de se colocar em suas potências.

Eis que surge, das experimentações docentes da presente *pesquisadora*, atravessada por tantos que a constituíram e continuam por fazê-lo, a necessidade de tencionar reflexões com outros docentes acerca de: **como enunciações infantis são percebidas e consideradas no contexto da Educação Infantil? Até que ponto os currículos são constituídos levando-se em conta os anseios das crianças?**

Essa indagação nos provoca a colocar em análise a necessidade de mobilizar o planejamento, o ensino e as avaliações, a perceber o quanto os profissionais da educação estão sensibilizados e motivados a pensar o currículo “com” e não “para” alguém, já que, como indica Silva (2001, p. 150), os currículos têm “[...] significados que vão muito além daqueles aos quais a teorias tradicionais nos confinam. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso”. Não se trata aqui de pensar o currículo em uma perspectiva linear, como se fosse possível haver apenas um ator em sua constituição, mas de deixar transbordar o que as crianças oferecem para repensarmos os caminhos dos currículos.

E, nesse percurso, capturar, encontrar e desenhar linhas de multiplicidades existentes nas infâncias e em suas enunciações, configurando, assim, a principal intenção da presente pesquisa, a qual, tomada pela abertura do campo do desejo como produção, potência e não como algo que falta, busca conexões com a filosofia da diferença, que, a partir do pensamento deleuziano, se compõe por uma filosofia do desfazimento e da constante elaboração. Considerando um intenso processo de des-territorialização, alimenta-se o intuito de cartografar movimentos curriculares que

se compõem com as enunciações infantis ao deslocar os sentidos para além da prescrição e da visão adultocêntrica sobre os modos de *aprenderensinar*.

Como ressalta Aguirre e Monteiro (2017), utilizando-se de Antônio Vital Menezes de Souza e Vinicius Silva Santos (2011, p.3), “[...] a partir do conceito de diferença que nega a representação, nega a defesa às identidades e à transcendência absoluta e coloca como ponto central do pensamento a multiplicidade, o diferente, o devir”, pretendemos tencionar, alicerçadas no diálogo com outras pesquisas no campo da Educação, a reflexão sobre a composição de currículos despretensiosos em apontar verdades absolutas e abortar possibilidades de criações. Currículos que acolham o diverso, que em suas composições se perceba sempre a possibilidade de outros possíveis, em um processo constante de criação e esvaziamento, para novamente encharcar, transbordar... Constante composição.

As apostas desta pesquisa estão nas produções, escutas, provocações, enunciações promovidas pela coletividade. Ancoradas pelo princípio de conexão, apontado por Deleuze e Guattari (1995), no qual qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a um outro, as experiências curriculares não teriam início e nem fim, só meio, articulando-se às ideias das redes de significações problematizada por Alves (2013):

Lembramos, inicialmente, que mais do que *espaçotempos* fechados em si, estes contextos são, sempre – mesmo quando achamos que não são –, articulados uns aos outros, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e se interinfluenciam, permanentemente. Isso significa admitir que as trocas de conhecimentos e significações entre os ‘praticantes’ (CERTEAU, 1994) desses contextos/redes educativas criam, cotidianamente, centenas de possibilidades: de *aprenderensinar*; de relação *conteúdosformas*; de modos de pensar; de modos de ‘usar’ os diversos artefatos culturais que dispomos; etc. Com isso, nas escolas, vemos surgir tanto os *docentesdiscentes* como os *docentesdiscentes*, que *aprendemensinam* com seus professores e com seus alunos, o tempo todo. (ALVES, 2013, p. 31)

Pensar nesses currículos múltiplos, diversos, em que *docentesdiscentes* aprendem mutuamente, de forma simultânea e rizomática, é o que move o mapeamento de outras pesquisas que possam dialogar ou até mesmo se contrapor ao que ora se propõe investigar, pois, uma vez que em condição de preservação da heterogeneidade, toda reflexão corrobora para os desdobramentos da pesquisa. Sendo estas talvez as suas funções mais elementares: levantar, sacudir, desfazer, instigar, atravessar.

Nesse sentido, a intencionalidade deste capítulo se traduz em compreender como as pesquisas acadêmicas no campo da educação têm dialogado sobre currículos, enunciações infantis e o devir-criança da docência.

Para isso, compreendendo a importância de buscar tecer diálogos com outros pesquisadores, pautamos a necessidade de conhecer produções acadêmicas outras. Para tanto, utilizamos, como fonte de investigação para o mapeamento, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),<sup>8</sup> selecionando teses e dissertações com um recorte temporal entre os anos de 2016 e 2021. Para o levantamento dos trabalhos, foram considerados os seguintes descritores: “enunciações infantis”, “devir-criança da docência”, “currículo na Educação Infantil” e “conversações”, palavras disparadoras que colaboram na composição do campo de pesquisa.

O critério utilizado para seleção dos estudos elencados no mapeamento foi a busca pelos que mais dialogavam com a temática proposta, tendo, portanto, como disparador os descritores escolhidos. Tal escolha justifica-se pelo desejo de expandir diálogos a respeito da tessitura do currículo, levando em consideração a singularidade presente na Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica.

Dando sequência, dos muitos trabalhos encontrados com a busca pelos descritores, 110 foram para nova análise, pois os temas se aproximavam das inquietações provocadas, que justificam a presente pesquisa. Após a leitura de todos os resumos, finalmente 17 trabalhos, sendo 5 teses e 12 dissertações, foram visitados de forma minuciosa, de modo que suas composições pudessem colaborar e tencionar novas proposições acerca da temática a ser explorada. Vale destacar que os trabalhos selecionados para compor os diálogos foram pensados a partir das aproximações teórico-metodológicas salientadas aqui, dando espaço para refletir a processualidade, a diferença, a multiplicidade. Ressaltamos que o elemento que auxiliou na seleção dos descritores para a escolha dos trabalhos foi a possibilidade de dialogarem com essa composição.

Assim, Passos e Barros (2014) nos provocam a pensar a pesquisa como intervenção, traduzindo-se na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática. Sendo assim, impossível dicotomizar ou polarizar essas relações que se

---

<sup>8</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior faz parte do Ministério da Educação (MEC) e é responsável por incentivar, reger e dispor sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Além disso, atua na formação de professores da educação básica no Brasil.

entrecruzam, que se fazem sem transposição. Como indica Deleuze e Guattari (1995), subtraindo o único da condição múltipla, de forma rizomática, qualquer ponto do **rizoma**<sup>9</sup> pode ser conectado a outro. Assim também, nessa perspectiva, urge acreditar que é possível potencializar a pesquisa, apostando nessa sua possibilidade de se fazer em rizoma, sem início ou fim, mas entrecruzada de descobertas, aproximações, distanciamentos.

Retomando o poema de Carlos Drummond de Andrade, apresentado no início do texto, algumas reflexões: **que sentido atribuímos a essas palavras ou elas atribuirão a nós mesmos, a nossas ideias, concepções, impressões? Que significações mais se aproximam de nossas concepções dialógicas?**

Considerando que “nossas ações cotidianas se dão em múltiplas redes de conhecimentos e significações, que funcionam como redes educativas diferenciadas e muitas vezes contraditórias” (ALVES; SOARES, 2013, p. 34), entre as múltiplas possibilidades de escolha, de acordo com a funcionalidade da palavra, o que se torna mais relevante aqui é, na compreensão de seu significado, poder apresentar caminhos, propor atalhos, resistências, fazer vazar, transbordar as composições diversas que potencializam os currículos, sem deixar de considerar também os momentos de aprisionamento, os quais engessam as potências inventivas das enunciações infantis na composição do currículos, por vezes apresentadas de forma tão contraditória.

Seguindo as palavras disparadoras, destacamos quais e quantos tipos de pesquisas foram encontrados, bem como os temas, os autores e sua formação. A postura adotada foi a de trazer à tona o arcabouço teórico, a metodologia, as contribuições das pesquisas, os seus diálogos, aproximações ou, ainda, em que provocam a problemática abordada no presente trabalho.

## 2.1 ENUNCIÇÕES INFANTIS

Movidas pelo crescente desejo em perceber como se delineiam as enunciações das crianças, o que dizem, quando são ouvidas, o que percebem, indagam, recriam e

---

<sup>9</sup> O próprio rizoma tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos.

como as suas enunciações dão pistas de novos contornos ao trabalho docente e às composições curriculares, trazemos aqui algumas pesquisas que nos permitem atravessar o conceito e sermos provocadas por ele.

**Quadro 1 – Descritor: enunciações infantis**

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>
01	2016	D	LOBOS, Juliana Paoliello Sanchez	Ufes	<b>O Devir-docência das “pessoas grandes” agenciado pelos devires-menores do povo criança</b>
02	2016	D	COELHO, Ellen Cristine Campos de Souza	UFMT	<b>Narrativas infantis e processo formativo: estudo sobre as significações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil</b>
03	2019	D	CAVALLINI, Renata Diniz	Uerj	<b>Cartografia, fotografia expandida e infância</b>
04	2019	D	SERIBELLI, Vanessa Helena	Unesp	<b>Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo</b>
05	2020	D	SILVA, Vinicius Marques	Unesp	<b>Mapas Imagéticos de experiências infantis: entre espaços, corpos e tempos</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Diante da especificidade encontrada nas enunciações infantis, destacam-se as questões apontadas no trabalho de pesquisa de Lobos (2016), intitulado “O devir docência das ‘pessoas grandes’ agenciados pelos devires-menores do povo criança”.

A autora inspira sua escrita na literatura de Antoine de Saint-Exupéry, fazendo menção ao livro “O pequeno príncipe”, considerando a relevância das enunciações infantis nessa obra. Propõe a ruptura de uma escrita acadêmica desconectada ou desprovida dos afetos e a consideração da potência dos devires que impulsiona a mobilidade. E assim, movida pelas reflexões de Deleuze sobre o devir, aponta:

Ao assumirmos, com Deleuze, essa noção de devir, movimentos desterritorializantes de um modo de ser/pensar/estar/docente, somos convocadas a problematizar os espaçotempos vividos nos CMEIs como território de experiências, invenções crianceras e, certamente, de docências esboçadas nas intensidades dos fluxos dos processos educativos ao sabor de outros possíveis de invenção de mundos e invenção de si, produzindo modos outros de existências inscritos por meio das composições coletivas em linhas que se bifurcam em múltiplas linguagens: artísticas e escriturísticas e imagéticas e tecnológicas e culturais e... Que se afirmam por sua potência criadora. (LOBOS, 2016, p. 36)

Utiliza composições teóricas com autores como Deleuze (1992, 1996), Oliveira (2015), Schuler (2014), Carvalho (2012), Kastrup (2007), dentre outros.

Aposta na cartografia como metodologia, entendendo como processo todas as observações, problematizações, experiências em que o trabalho se debruçou. A pesquisa convida a notar de que modo, nos CMEIs, vimos percebendo a conexão, a inserção cotidiana das “pessoas grandes” e do povo pequeno.

O referido trabalho dialoga constantemente com a presente pesquisa, uma vez que pensar a criança pequena e o olhar em devir das pessoas grandes com e para elas é o que a impulsiona. Ainda, considerar essa multiplicidade da linguagem infantil e toda a sua potência, esvaziar-se dos pensamentos e refazer outros, move também o trabalho docente, recriando novas experimentações no CMEI.

Nesse movimento, Ellen Cristine Campos de Souza Coelho (2016) também nos instiga a pensar que “é fundamental permitir um olhar sensível às narrativas, dando vazão às mesmas e distanciando-se da visão centrada no adulto”. Coelho (2016) traz, no trabalho intitulado “Narrativas infantis e processo formativo: estudo sobre as significações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil”, muitos apontamentos acerca do contexto histórico das infâncias e da Educação Infantil no Brasil e, ainda, desdobramentos reflexivos de como pensar efetivamente um currículo em que se presentifique as singularidades das infâncias.

Metodologicamente, destaca as abordagens qualitativas de tipo pesquisa narrativa e toma, por referencial teórico, autores como André (2005), Ludke e André

(1986), Bogdan e Biklen (1994), Poupart (2008), Cunha (1997) e Clandinin e Connely (2011). Difere um pouco da abordagem escolhida nessa pesquisa, uma vez que se utiliza da coleta de dados. Nessa proposta a pesquisa é processo, estando em relação aos dados produzidos, em imersão na cartografia.

Permite dialogar com este trabalho, uma vez que provoca a ideia da composição curricular a partir dos movimentos das crianças, trazendo à tona suas singularidades e narrativas.

Outra pesquisa que colabora na reflexão do tema aqui debatido foi a intitulada “Cartografia, fotografia expandida e infância”, de autoria de Renata Diniz Cavallini (2019). A pesquisadora propõe a concepção de criança para além de uma fase da vida humana, o que coaduna com nosso pulsante desejo de desdobrar o debate deste trabalho na conceituação acerca das infâncias. Utiliza, como metodologia de trabalho, a cartografia e os **dispositivos**<sup>10</sup> diário de campo e fotografia. Para sustentação do diálogo, compõe com autores como Deleuze, Foucault, Kastrup, Guattari, Rolnik... Busca perceber como, por meio do movimento possibilitado pela captura dos afetos, da fotografia e da arte, se tecem as infâncias. Também ressalta o quanto foi afetada pelo documentário “Sal da Terra”, de Sebastião Salgado, e o associa à escolha desse instrumento para a realização do trabalho, pela possibilidade de atravessamentos diversos. Caracteriza a fotografia como subversão aos modelos de imagens hegemônicas.

A autora instiga a pensar o quanto pode-se emergir do modelo moralizante de pensar as infâncias, buscando o devir-criança, novas produções, muitas significações. Propõe, então, romper com as visões alienantes, aburguesadas ou homogeneizantes da infância, propondo emergir suas fantasias. Aposta em uma infância inventada.

A pesquisa cuja temática é “Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo”, da autora Vanessa Helena Seribelli (2019), traz uma abordagem histórica sobre o papel da criança na sociedade e a percepção dos adultos sobre elas. Nesse sentido, traz à reflexão:

---

<sup>10</sup> Para Deleuze (1996, p. 1), dispositivo “[...] é antes de mais nada uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direcção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações”.

A (in)visibilidade histórica e cívica da infância têm, como base, uma invisibilidade científica. Além da escassez das investigações com crianças, a maneira como estas são produzidas, também necessitam ser repensadas. É necessário mais pesquisas que tenham as crianças como sujeitos do conhecimento e não somente objetos de investigação. É necessário refinar o olhar sobre as crianças e deixar que elas mostrem por si próprias suas interpretações de mundo, e que deixem de rasurar com o adultocentrismo os conteúdos infantis. Esse exercício metodológico difícil, mas necessário, auxilia efetivamente na escuta das vozes das crianças como informantes qualificadas e colaboradoras da pesquisa. (SERIBELLI, 2019, p. 47-48)

Convida a pensar como as crianças podem ser consideradas em sua realidade e não por meio de imagens distorcidas e equivocadas. Chama a atenção para o fato de que o sentimento de infância só surge quando a sociedade passa a perceber a diferença entre adultos e crianças.

Problematizando a infância como categoria social geracional, utiliza autores como Sarmiento (2007), Gouvêa (2008), Corsaro (2011), Muller (2009), Goulart (2011), entre outros.

Assim, é possível perceber como as infâncias não podem ficar aprisionadas à condição cronológica como elemento definidor. É preciso permitir que as infâncias fervam em suas inúmeras enunciações, acreditar na ebulição que evapora toda a singularidade e a especificidade presente nessa que não é uma etapa, mas uma categoria geracional, permeada pela cultura e que permite transbordar em suas alegrias, espontaneidades, dúvidas, críticas... enfim, tudo que é tão próprio das infâncias.

Outro autor, Vinícius Marques Silva (2020), retrata como a pesquisa com crianças é sempre deslocamento, exposição e incerteza. Seu estudo teve início no ano de 2014, com crianças de 3 a 5 anos em uma escola de Educação Infantil em Rio Claro/SP, onde os pequenos realizaram cerca de vinte mil produções imagéticas, entre fotos e vídeos, com o mínimo de intervenção dos pesquisadores. Silva (2020) traz a reflexão de que o texto vaza e se constitui como mapa, texto e cartografia, no convite a deslocamentos de pensamentos sobre as infâncias.

Assume como metodologia a chamada pesquisa como experiência, trazendo as especificidades e as entonações presentes nos corpos, espaços e tempos das infâncias.

Em acordo com as reflexões que emergem desta pesquisa, que urge em debater sobre o lugar que ocupa o grito, a voz, o cheiro, o som da criança no espaço escolar, Silva (2020, p. 72) pontua que as “[...] produções dos pequenos nos deslocam

dos corpos modulados. Nos apresentam corpos sensíveis, corpos vazantes, corpos experiências, corpos abertos, que se permitem, corpos que escapam".

Como contribuição para fomentar seu arcabouço teórico, utiliza Leite (2011, 2015, 2018, 2019), Oliveira (2015, 2019), Chisté (2014, 2015), Foucault (1985, 2005, 2009), dentre outros. Assim, chama a atenção para a singularidade que a criança atribui para a lógica do tempo do adulto. Finaliza o trabalho instigando a pensar que não existem respostas conclusivas, mas que constantes indagações sobre o lugar que as experiências infantis ocupam no cenário educacional são possíveis. Esse também é um ponto que converge com esta pesquisa, no sentido de que não há aqui expectativa pretensiosa em se elucidar problemas, materializar receitas e/ou prescrições; trata-se de um movimento de constante devir, criação, potência, processo inacabado e inconclusivo. Fiquemos com as provocações.

Os trabalhos aqui salientados impulsionam a pensar como as enunciações infantis emergem dos cotidianos e possibilitam a captura de movimentos advindos delas, passíveis de ser percebidos apenas se houver, nessa relação adulto e criança, uma postura horizontal, que possibilite encontro, diálogo, em que se apreenda o olhar, se capture o gesto, a expressão, o corpo dançante, inquietante, pulsante da infância.

A enunciação acontece em todos os sentidos e direções, vislumbrando-se o que é cotidiano, inibindo a rigidez e o aprisionamento que pretendem abafá-lo. Mantendo seu curso ou desviando, ela sempre acontece... se faz em devir, por muitas bifurcações, em uma multiplicidade de possibilidades. O que tornará distinto, será a intencionalidade que se constitui entre percursos instigantes, inócuos. Enunciações percebidas em meio ao cotidiano, distantes da naturalização das ações, mas permeadas por movimentos reflexivos e críticos que permitam a todos a enunciação de novos devires infantis, de como percebem o mundo em que vivem e os seus desejos.

Então, o diálogo com os trabalhos aqui visitados nos tenciona a pensar insistentemente **Como a percepção docente acerca das enunciações infantis potencializa novos *saber-fazer*es na composição curricular?**

Urge pensar como questões tão potentes, que ecoam cotidianamente na escola, podem por vezes ser banalizadas, desperdiçadas ou desprestigiadas para a composição curricular.

As enunciações, então, surgem como convites feitos à docência. As memórias, os resgates de seus fragmentos e os afetos que atravessam os processos de subjetivação docente movimentam o fazer e mostram o quanto é possível sensibilizar a percepção dessas simples, mas não simplistas pistas que permeiam o cotidiano da educação infantil... sentir o devir-criança da docência, deixar vaziar. De alguma experiência podemos socializar: certa vez, uma criança – Ana Luisa - trouxe a reflexão ao falar dos desenhos das letras: *por que elas não se chamam grandúsculas e sim, maiúsculas?* Seguiu a explicar como tinha mais sentido chamar as letras desta forma e não da outra, uma vez que eram maiores, grandes.

Consideramos a situação acima como uma reflexão crítica da criança, que nos permite problematizar sua contribuição, nos debruçar sobre as hipóteses, qualificar a percepção tão potente, criar novas situações de aprendizagem. São compreensões assim que as enunciações infantis podem permitir. Quantas indagações a criança faz em torno das aprendizagens, quantas facetas existem em um mesmo conceito, quantas capacidades interpretativas... Essa questão nos atravessa como pesquisadoras cartógrafas e nos coloca em um lugar de constante aprendiz, disposta a perceber na infância as **vozes dançantes**<sup>11</sup> ou, por que não dizer, os **corpos falantes**,<sup>12</sup> ou as **mentes brincantes**<sup>13</sup> que perseveram em nos presentear com ousados convites ao deleite da escuta. E, ainda, despretensiosamente, a não querer converter todas essas possibilidades em sistematizações didáticas, que por vezes se perdem no mecanicismo, no automatismo de práticas esvaziadas e estanques.

Tais questões, salientadas nos trabalhos aqui explicitados, permitem acrescentar a essa composição a contribuição de Larrosa (2004, p. 161): “[...] o sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura [...]”. Sendo assim, tomados por essa possibilidade de mobilidade e ainda de abertura para o novo, de potência da criação e de ato inventivo é que se delineia a busca pela palavra disparadora:

---

<sup>11</sup> Termo utilizado pela pesquisadora, autora deste trabalho, para salientar a importância das múltiplas possibilidades das enunciações infantis.

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> Ibidem.

## 2.2 DEVIR-CRIANÇA DA DOCÊNCIA

Quadro 2 – Descritor: devir-criança da docência

Nº	ANO	TIPO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
01	2015	T	RODRIGUES, Larissa Ferreira	Ufes	<b>Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores</b>
02	2017	D	SOUZA, Marcelly Custódio	Uerj	<b>Devir-cores: perspectivas e encontros entre colorir e educar</b>
03	2018	D	SILVA, Fernanda Andressa da Cruz	Univali	<b>Reflexão do currículo de 0 a 3 anos: o que é e o que propomos</b>
04	2019	T	BARIN, Ana Claudia	UFSM	<b>Invento-me: potências do devir-criança - uma educação pela fabulação</b>
05	2019	D	GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler	Ufes	<b>As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à formação docente, adotando por reflexão a perspectiva do devir-criança, Rodrigues (2015), em seu trabalho “Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores”, convida a pensar sobre a tensão entre demarcação e destituição de territórios, agenciada constantemente pelos movimentos, pelas produções de saberes, fazeres e poderes no cotidiano docente.

A autora tenciona debater a formação continuada docente a partir das *práticas políticas* criadas nas escolas, constituídas como política de formação de currículo para além dos clichês. Dialogando com ela, refletimos também que, no que concerne à formação de professores – materializados por suas diferentes conceituações, pelos diferentes movimentos percorridos na trajetória profissional de cada um, afetados, por certo, pela amplitude da trajetória de suas personalidades –, precisamos debater em que as potências percebidas no devir-criança podem compor a materialidade docente, uma vez que a vida flui, simultaneamente, em diversos espaços/ações. E, ainda, o quanto essa formação pode provocar-se nas imagens e fabulações que nos permitam estar nas composições infantis, tornando-nos, ao mesmo tempo, atores e espectadores nesse movimento cinematográfico e especial em que se traduz o ser criança. Acordamos quão potentes essas reflexões são para pensarmos as ressonâncias desse devir potência no processo formativo dos docentes.

Para essa *pesquisa educação*, Rodrigues (2015) utiliza-se da cartografia como metodologia, apostando nos seus movimentos inconclusivos e processuais. Como intercessores teóricos, utiliza Alves (2012), Bergson (2006), Carvalho (2009), Deleuze (1991; 1992; 1995; 1997; 2006; 2007).

Associa as muitas possibilidades de narrativas encontradas no meio educacional às imagens cinematográficas, imbuídas de memórias e histórias. Destaca, ainda, que uma de suas apostas foi a “[...] escolha epistemológica pelas redes de conhecimentos e significações” (ALVES, 2012, p. 41).

Traz a problemática de que “[...] na busca por um devir-docência as narrativas cristalizam que o pensamento não é algo que está dado e o conhecimento pronto a conhecer [...]” (RODRIGUES, 2015, p. 227) e, nesse sentido, há novamente um encontro nosso com essas apostas, pois na presente pesquisa também intencionamos buscar os ecos do devir-docência, despindo-nos dos preconceitos e/ou das pseudoformulações sobre os saberes necessários aos docentes. Ao contrário de prescrições automáticas, apostamos nas possibilidades cotidianas de buscar esse devir no que emerge das suas reflexões, constituídas de historicidade, de multiplicidades.

Marcelly Custódio Souza (2017) colore lindamente um trabalho intitulado “Devir-cores: perspectivas e encontros entre colorir e educar”. Em sua garatuja, como

assim definiu o trabalho, por não traduzir intenção em dar forma ou contornos definidos, reflete, por meio das cores, como se dão os encontros em meio escolar. Seguindo nesse sentido, traz, para cada devir-cor na escola, outros devires que o atravessam. Devir-vermelho, pensando a cartografia rabiscada do devir. Devir-amarelo, em um convite a pensar a questão do tempo na escola. Devir-azul, trazendo a relação do texto com o chão da pesquisa. Devir-verde, pensando as identidades, quando por vezes são impostas sem questionamentos.

Apresenta a indagação de como temos colorido o mundo. E, ainda, sobre quantas cores cabem no mundo. A fim de dialogar com as problemáticas apontadas em cada devir-cor, Souza (2017) utiliza como composição do trabalho o que chama de “cartografia do rabisco” ou “garatuja cartográfica” e, como intercessores teóricos, Gallo (2008), Foucault (1996), Guattari e Rolnik (2006), Guimarães (2012), Deleuze (1997).

Utiliza muitos conceitos que se aproximam das nossas apostas conceituais, tais como território, **territorialização**,<sup>14</sup> **desterritorialização**, linhas de fuga, dentre outros. A autora convida a pensar a escola também como lugar de errância, bem como a pintarmos o mundo, entendendo que não somos os únicos artistas, em um chamado à apropriação da multiplicidade. Esse convite também se aproxima ao dialogado na presente pesquisa, uma vez que consideramos a escola como lugar de muitos atravessamentos, permeada por diferentes *saberesfazeres* e composições múltiplas.

Destacamos ainda a pesquisa de Fernanda Andressa da Cruz Silva (2018), intitulada “Reflexões do currículo de 0 a 3 anos: o que é e o que propomos”, que trouxe à tona elementos advindos dos documentos norteadores da educação infantil, no que tange à efetivação de políticas públicas que promovam as garantias de direitos dessa etapa, a primeira da educação básica.

Por conceber que são poucos os estudos voltados aos bebês, Silva (2018) incitou ser esse um tema pertinente a ser observado a partir dos documentos oficiais que apresentam as sistematizações curriculares para a Educação Infantil, sobretudo a concepção de criança. Debruça-se sobre os conceitos de infância como tempo de potência e devir a partir de Deleuze (2002) e Kohan (2007).

---

<sup>14</sup> Em Deleuze e Guattari (1995). Todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.

Provoca-nos a pensar no currículo adultocêntrico, concebido a partir do adulto docente, e o quanto sua reprodução pode se dar de forma tão eminente, desarticulada do contexto social e afetivo das crianças. Problematiza a questão de alguns dos documentos prescritos estarem muito voltados às práticas reprodutoras, repetitivas.

Silva (2018) destaca a participação das crianças nas composições curriculares, o que nos chama à reflexão. Alves (2015), Amorim (2009), André (2016), Deleuze e Guattari, 1997), Oliveira (1994), Prates (2012), Larrosa (2016b) foram alguns dos teóricos com quem estabeleceu diálogo na tessitura do seu trabalho. Faz também uma opção metodológica pela pesquisa com uma abordagem qualitativa.

A pesquisadora aponta ainda uma situação comum e preocupante: a vinculação das políticas para as infâncias, e tão logo das organizações curriculares, à transitoriedade de políticas de governo e não de Estado. Desse modo, por vezes se apresentam de modo linear e descontínuo, não promovendo ações permanentes e duradouras na educação.

Destacamos também o trabalho de Ana Cláudia Barin (2019), intitulado “Invento-me: potências do devir-criança- uma educação pela fabulação”. A autora ressalta em sua pesquisa a relevante potência das crianças.

Traz, como arcabouço teórico, pensadores como Gilles Deleuze (1976, 1999, 2006, 2011, 2013), Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010, 2011, 2014), Henri Bergson (2005), Ronald Bogue (2011), Walter Kohan (2004, 2005) e Jorge Larrosa (2015). A autora elenca livros da literatura infantil para traçar conexões com o conceito de devir-criança – na produção de agenciamentos, encontro com as intensidades, com as diferenças, potencializando a invenção, o que não é previsto ou esperado. E ainda, a partir de Deleuze e Guattari (2012, p. 69 *apud* Barin, 2019, p. 68): “[...] deriva de produzir agenciamentos, zonas de vizinhança, encontros com intensidades, tudo isso para potencializar o inusitado, a invenção. Não é imitar um cão ao latir, mas compor seu corpo com partículas que serão caninas em função do movimento e do repouso”.

Barin (2019) insiste em dizer que o conceito devir nos aciona e que ao pensarmos a partir dele, somos tomados por um afeto, um encontro. Diz que no ser criança não é possível ser tudo programado, previsível. Assim, indaga sobre a necessidade da experimentação infantil de uma forma bastante prazerosa.

Utiliza-se do conceito da fabulação, provocando a pensar nas possíveis limitações das questões morais e das respostas prontas que, por vezes, limitam a

fantasia e imaginação que povoam a mente infantil. Problematizando literaturas infantis e descortinando nelas outras potencialidades que permitam conceber a infância e as minorias na perspectiva de uma educação pela fabulação, Barin (2019) instiga a pensar que o devir-criança se estabelece no diverso, na convergência e no desencontro, nas relações. A capacidade inventiva e criativa das mesmas se constitui nesse emaranhado.

Outro trabalho que dialoga com os pressupostos elencados nesta pesquisa é o intitulado “As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos”, de Camilla Borini Vazzoler Gonçalves (2019). A autora faz um convite a se pensar nos caminhos ou “descaminhos” trilhados na escola: dificuldades, desafios, alegrias, encontros, desencontros... Todas as potências existentes no contexto educacional.

Utiliza como referencial teórico autores como Gilles Deleuze, Felix Guattari, David Lapoujade, entre outros, e a cartografia como metodologia. Também aposta na filosofia da diferença, entendendo como os processos de composição escolar se dão por meio das diferenciações, do reconhecimento da variação, do diverso, do imprevisível.

Destaca, também, que o modo de fabular das crianças se traduz em condições de aprendizagem, sem prescrição, sem antecipação de código. Propõe emergir do pensamento cartesiano, unilateral, linear e perceber que a composição da criança se dá no labirinto, sem caminhos exatos para a saída ou chegada, nas muitas dobras e possibilidades, bifurcações, idas e retornos. Pensar nesse labirinto é também o que impulsiona as provocações desta pesquisa.

Vale destacar que esta palavra disparadora, devir-criança da docência, talvez seja um grifo no percurso da pesquisa e a ampliação do seu conceito poderá se desdobrar no corpo do texto, na intenção de provocar, de causar inquietude, pois ela traduz, em si, uma amplitude de significados e significações sobre como o docente se faz perceber em devir e, assim, como suas ações se presentificam nessa maneira de ser potência, compreendendo as infâncias que o atravessam.

Em decorrência de um problema técnico momentâneo no site da CAPES, a continuidade da revisão dos textos tornou-se inviável durante um tempo. Porém, os resumos já haviam sido lidos e as discussões que suscitam dos trabalhos já visitados fizeram com que houvesse insistência em retomá-los, o que foi feito.

Assim sendo, devir-criança da docência foi a palavra disparadora que mais se evidenciou para novos caminhos e possibilidades. Sem intenção de sobrepor a sua relevância às demais, destacamos sua potência para o que se propõe discutir, especialmente considerando ao que nos reporta: ao sentido da incompletude, do inacabado, do inconclusivo.

Ainda, colaborando com os pensamentos sobre o devir, que tanto movem ou inquietam... pode-se pensar com Deleuze e Parnet (1998, p. 2-3), que devires são “[...] geografias, são orientações, direções, entradas e saídas. [...] não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. [...] são o mais imperceptível, são atos que podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo”.

Desse modo, na perspectiva de garantir as especificidades presentes no contexto da Educação Infantil, se destaca o que vem historicamente se conquistando na garantia e na visibilidade do direito e das singularidades dessa etapa. Portanto, a seguir, apresentam-se alguns esforços para ressaltar o que puder se traduzir da palavra disparadora:

### 2.3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Quadro 3 – Descritor: currículo na Educação Infantil**

Nº	ANO	TIPO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
01	2015	D	LOUVEIRA, Andreina de Melo	UFSC	<b>O debate sobre avaliação da qualidade na Educação Infantil: traçando cartografias</b>
02	2019	D	KREMER, Claines	UFRGS	“Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia”
03	2017	D	ZWETSCH, Patricia dos Santos	UFSM	<b>Educação Infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o nacional e o local</b>
04	2016	D	SIMÃO, Diana Sueli Vasselai	FURB	<b>Cartografando práticas discursivas sobre espaços para crianças na Educação Infantil</b>

Fonte: elaborado pela autora.

É válido iniciar o movimento proposto a partir dessa palavra disparadora justificando que, apesar do quantitativo de estudos localizados, muitos se delineiam a partir de outras questões conceituais ou temáticas que não se aproximam das apostas que fazemos neste trabalho. Por isso, a seleção se restringiu apenas aos aqui pontuados, tais como ao da pesquisadora Louveira (2015), com o trabalho intitulado “O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias”, que remete a indagações quanto à qualidade da composição curricular. Sendo assim, considera:

Qualidade é algo reivindicado por todos e exigido em todas as esferas sociais, seja saúde, educação, moradia, alimentação, transporte, enfim, há uma incessante busca por qualidade em todos os âmbitos da sociedade. O conceito de qualidade, porém, é singular e está permeado de valores a partir da constituição da subjetividade de cada sujeito. (LOUVEIRA, 2015, p. 25)

Então ponderar como o pensamento da criança se presentifica no currículo envolve entender que esse não é um movimento que pede permissão para acontecer. Compreender de que modo é percebido e qual a sua conotação também nos provoca a pensar como é importante garantir a ética necessária e não evidenciar visões adultocêntricas, que, por vezes, forçosamente reconhecem aspectos qualitativos atrelados a reducionismos, levando em consideração apenas as condições físicas e materiais do fazer educativo.

Essas são condições essenciais para a qualidade, mas o aspecto qualitativo para a composição do currículo com a criança, pode extravasar outras questões como: a sensibilidade na percepção das experimentações, a valorização do magistério, o processo de formação continuada docente e, especialmente, nenhuma intenção de ranqueamento.

Segundo Louveira (2015, p. 16), “considerando que o conceito de ‘qualidade’ é uma invenção social (pois, se constrói nas relações de saber/ poder, seja na produção de discurso ou na atividade diretiva de organização da Educação Infantil), adotou-se a cartografia como metodologia”. Essa é uma aposta que coaduna com os princípios metodológicos pensados para esta pesquisa, na perspectiva do processo e da relevante consideração das multiplicidades, propondo o reverso de uma metodologia de pesquisa tradicional, pautada pela racionalidade moderna e suas lógicas dicotômicas.

A autora utiliza como base de pesquisa, além de artigos e leitura de documentos oficiais, a contribuição de teóricos como Passos e Kastrup (2013), Rolnik (2007), Ramos (1994), Oliveira (2012), Kishimoto (1990), Foucault (1979, 1988, 2012), Deleuze e Guattari (2000), dentre outros.

Neste trabalho, é importante destacar que, após a leitura dos documentos e textos selecionados, a pesquisadora constatou que apenas um trazia a inserção da criança na participação para embasar a construção da qualidade. Visto isso, urge acreditar quão relevante é insistir e ampliar essa discussão e inseri-las, que são aquelas com quem o currículo precisa ser pensado.

O trabalho “Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia: as versões das crianças sobre como aprender na pré-escola”, da pesquisadora Claines Kremer (2017), pretendeu abordar, além das teorias conhecidas acerca das infâncias, as teorias também construídas por elas e que teimam em emergir dos seus cotidianos. A autora, compreendendo que as crianças elaboram e atribuem sentidos às suas aprendizagens, utiliza uma pesquisa antropológica, provocando-nos a refletir o quanto as infâncias merecem ser percebidas sobre essa conotação das multiplicidades. Cada criança é um mundo.

Opta pela pesquisa etnográfica e utiliza, como disparadores de seus diálogos, autores como Silva (2016), Sarmiento (2008), Rogoff (2005), Pinazza (2007), Kramer (2018) e outros.

Kremer (2019) dialoga com a informação de que, historicamente, a criança foi despida de sua possibilidade de interlocução, pela crença de sua incompletude. Nesse sentido, destaca que a pré-escola pode ser espaço de encontros das pluralidades, excetuando, em seu contexto, as disputas teórico-ideológicas.

Sobre essa última consideração, vimos debatendo no município de Serra o quanto as indagações, as divergências, se presentificam na ampliação do debate sobre as infâncias e seus atravessamentos.

Em geral, as teorias de currículo não se sobrepõem, mas evidenciam, em seus argumentos para explicitar o movimento da construção dos currículos em um determinado contexto histórico, imbuído dos movimentos econômicos, sociais, educacionais em que se revelam, as suas concepções acerca de quem e de como constituem o currículo ao longo de anos.

As inserções de pensamentos permitiram ampliar as conotações sobre currículo, desde as teorias tradicionais, explicitando a visão conservadora e funcionalista do currículo, sempre empregado a um fim, às teorias críticas, fazendo-se pensar mais ainda nas reproduções culturais e sociais em meio escolar e, ainda, às pós-críticas, que evidenciam um currículo pensado a partir da análise das relações de poder no qual está inserido (SILVA, 2001). Considerar o percurso das diversas formas de se fazer currículo nos incita a indagar, neste trabalho, em que momento é possível visibilizar as enunciações infantis, deixar emergir novas construções curriculares, sobretudo na Educação Infantil, a partir do olhar, da voz, dos pensamentos infantis.

Nesse sentido, Patrícia dos Santos Zwetsch (2017), em sua pesquisa intitulada “Educação infantil, creche e currículo: Movimentos e tensões entre o Nacional e o local”, destaca a intensificação, na história da educação brasileira, dos estudos sobre currículo na Educação Infantil, considerando as suas particularidades. E que ainda, apesar dos diversos movimentos instituídos para pensar as suas especificidades, a composição dos currículos ainda é provocada a ser pensada a partir do que dizem as crianças.

No caminho dessa investigação, realizada em uma instituição pública do município de Santa Maria/RS, Zwetsch (2017) analisa as tensões no currículo, com aporte de políticas públicas focadas em crianças de 0 a 3 anos, a partir de uma metodologia de pesquisa quanti-qualitativa. No diálogo teórico, pauta-se em Triviños (1987), Oliveira (2011), Pacheco (2000, 2005), Pereira (1998), Lopes (2011, 2016), dentre outros. Também utiliza a leitura de documentos oficiais acerca da educação infantil, o que se justifica pela opção metodológica feita, que, por vezes, exige cruzar dados e informações para pensar e comparar pontos relevantes acerca do tema.

Salienta como pode-se emergir de políticas assistencialistas da educação para pensar os aspectos educacionais e que é preciso atrelar essas duas dimensões. Nesse sentido, destacamos como as questões relativas aos contextos sociais e históricos no qual as crianças estão inseridas devem ser problematizadas na composição curricular e na efetivação de políticas públicas. Polarizar ou não permitir que esses movimentos se entrecruzem talvez reduza a sua potência.

Assim sendo, as práticas educacionais do município de Serra/ES, território onde se dá a presente pesquisa, também emergem das vicissitudes do

assistencialismo, que muito demarcou a trajetória inicial na Educação Infantil. Nesse sentido, tais práticas instituídas nos cotidianos continuam problematizando outras singularidades dessa etapa da educação, que ainda precisamos ampliar. Na compreensão de conceitos vivificados nos diversos cotidianos, não há como desvincular prática de teoria – tais questões estão engendradas e, assim, contribuem para as ressignificações cabíveis ao fazer docente.

A autora Diana Sueli Vasselai Simão (2016), com a pesquisa intitulada “Cartografando práticas discursivas sobre espaços para crianças na Educação Infantil”, salienta a questão do espaço como algo mobilizador, apostando em suas variadas possibilidades de mudança. Sente-se desafiada a romper, desbravar, rasgar... afrontando o que está pronto. Para tanto, comungando com suas percepções, em suas leituras encontrou o conceito de rizoma, alargando a ideia dos espaços que, ora territorializados com suas linhas de segmentaridade, ora desterritorializados com constantes linhas de fuga, apresentam-se em novas possibilidades.

Em consonância com seus debates sobre a discordância com questões pré-estabelecidas, escolhe a cartografia enquanto método, por ela se fazer no processo. Sendo essa sua aposta metodológica, move-se a pensar com Foucault (2013, 2014), Deleuze e Guattari (1997, 2011), Guattari e Rolnik (1986), Corazza (1996, 2002), Larrosa (2004, 2014), Bujes (2000, 2001) e Kastrup (2014).

A partir de um grupo de professores de um Centro de Educação Infantil, cartografa seus mapas, pensa sobre as disposições dos espaços, dos territórios e das sempre possíveis multiplicidades presentes nos encontros.

Coadunando com nosso desejo de também cartografar práticas e por acreditarmos na inviabilidade de uma constituição curricular cristalizada é que trazemos a reflexão da última palavra disparadora:

## 2.4 CONVERSAÇÕES

**Quadro 4 – Descritor: conversações**

Nº	ANO	TIPO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
01	2016	T	PRATES, Maria Riziane Costa	Ufes	<b>A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da Educação Infantil</b>
02	2017	T	AMORIM, Fábio Luiz Alves de	Ufes	<b>Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares: a formação continuada de professores/as com a diferença</b>
03	2020	T	VARGAS, Cristina Lens Bastos de	Ufes	<b>Currículos: Redes de conversações e ações complexas tecidas nos entre-lugares dos encontros/negociações SEME-escolas como possibilidade de criação de movimentos de resistência à BNCC</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Com o trabalho “A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da Educação Infantil”, a pesquisadora Maria Riziane Costa Prates (2016) nos impulsiona a pensar como o acompanhamento de processos se vislumbra nos diversos sentidos evidenciados nas redes de conversações:

Cartografia de processos em redes de conversações se traduzindo como desenho dos ventos, contornos e movimentos incertos que vão e vem, assobiam, gritam, silenciam. Sentidos, inquietudes do pensamento, entradas, saídas, labirintos das sensações que provocam, convocam experimentações que chacoalham, conversam, transformam, remetem para outros tempos, vontades, desejos, experiências de vida. (PRATES, 2016, p. 48)

Assim, as redes de conversações permitem o reconhecimento do que na Educação estamos sempre movimentando: o diálogo que sustenta, embasa, constrói e desconstrói planejamentos, revisita a constituição curricular, fomenta políticas públicas e novas organizações para a formação continuada docente. Também o

silêncio, que revoluciona e convida a novos movimentos avaliativos, os movimentos dos corpos que indicam novas posturas, essas são brechas das conversações que se delineiam em algumas das muitas questões presentes nas pesquisas, que certamente impulsionarão ainda outras. Tendo a incompletude como marca presente, as conversações revelam novos devires.

Destaca a questão da formação docente em vias da potencialização dos encontros, que se dão não em pensamentos e/ou ideias homogeneizantes, mas considerando também as suas divergências, as diferenças, como múltiplas potências. Pensando que os desejos impressos nas vivências se dão por diferentes experimentações, extrapolando qualquer proposta prescrita de formação ou que está posta nas legislações ou diretrizes.

A pesquisa, cuja opção metodológica debruça-se nas redes de conversações e na cartografia, se materializa por meio de leituras dos relatórios compilados a partir do processo de formação continuada para pedagogos/as e, posteriormente, pela inserção em um Centro Municipal de Educação Infantil, da rede municipal de ensino da Serra.

A pesquisadora faz suas abordagens teórico-metodológicas inebriando-se nos pensamentos de autores como Ortega (1999), Santos (2012), Paraíso (2010), Deleuze (2008), Guattari (2012), Kastrup (2007) e outros mais.

Destaca que, acreditando pulsar em meio às inquietações cotidianas em meio educacional “[...] Relações e encontros que, tornam-se possíveis no momento de criação de uma paisagem, pela composição com os sujeitos, espaços e tempos experimentados; construindo junto, fazendo e sendo parte de processos aprendentes em fluxos de vida”. (PRATES, 2016, p.15), investe nessa composição e nos atravessamentos derivantes dessa escolha. Essa provocação, tomada para a presente pesquisa, oferece ninho para as composições aqui também traçadas e que urge dialogar com nossos processos aprendentes.

Fábio Luiz Alves de Amorim (2017) traz, em seu trabalho intitulado “Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares: a formação continuada de professores/as com a diferença”, a percepção das *práticas políticas*. Argumenta que toda prática é política e toda política envolve práticas, sendo assim, essa pode ser uma das vertentes a constituir a formação continuada de professores.

Sua pesquisa se dá em uma perspectiva metodológica dos/nos/com os cotidianos, estabelecendo sempre reflexões das redes de conversações no processo de formação continuada em uma escola de ensino fundamental da rede estadual do Espírito Santo, localizada no município de Serra. O autor considera, para além do papel da formação continuada dos professores, o papel do estudante nesse processo.

Convida-nos a fazer o movimento de perceber a intensidade presente nos cotidianos:

De modo mais amplo, e aí se coloca uma outra questão de fundo para nós, cada vez tem sido mais difícil, nas redes cotidianas tecidas pelos sujeitos das escolas, identificar com nomes (tais como currículo, planejamento, avaliação, ensino, aprendizagem...) o que acontece nas escolas. Se nos cursos de formação estas palavras implicam teorias, em autores que escrevem e publicam livros sobre esses temas, nas redes cotidianas, tais palavras perdem seu poder de objetividade para identificar esta ou aquela situação. Ou seja, quando pensamos com o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras tantas questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e com os sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos! (FERRAÇO, 2007, p. 76 *apud* AMORIM, 2017, p. 95).

Nesse sentido, podemos pautar a formação continuada docente menos pela necessidade de reconhecimento estanque do *que* são... e mais pela vivência transbordante e enredada do *como* são... nas redes cotidianas. Lugar das multiplicidades e da diferença. Dialogando com a contribuição do autor, podemos considerar o quanto nas redes cotidianas se intensifica cada vez mais a importância de todos os sujeitos das escolas e que só a partir dessa composição heterogênea, diversa, é que se delinea a composição curricular, despida de linearidades ou movimentos estanques. Todas as experiências se atravessam, se refletem, se propagam em inúmeras outras experiências.

A pesquisa possibilita notoriamente identificar a que tipo de percepções educacionais as formações estão voltadas: para o reconhecimento das redes de significações e aproveitamento de suas potências e para a vivência do *currículopulsante*, não o limitando apenas ao atendimento às prescrições.

Para corroborar com a amplitude desses questionamentos, o pesquisador utiliza Bauman (2001), Santos (2002), Foucault (2015), Carvalho (2005, 2009, 2017), Ferrazzo e Carvalho (2012), entre outros.

As apostas teóricas trazidas pelo autor em muito se evidenciam às perspectivas pensadas e aos mapeamentos realizados na composição deste trabalho, para além de **decalques**.<sup>15</sup>

Outro trabalho que também nos chamou a atenção pelo tom de sua abordagem foi o realizado pela autora Cristina Lens Bastos de Vargas (2020), intitulado “Currículos: redes de conversações e ações complexas tecidas nos **entre-lugares**”<sup>16</sup> dos encontros/negociações SEME-escolas como possibilidade de criação de movimentos de resistência à BNCC”.

A pesquisadora trata da Secretaria de Educação, na ocasião, do município de Cachoeiro de Itapemirim/ES, e indaga sobre o lugar desafiador que é o do compromisso em assumir essa “pasta”. Pontua esse lugar SEME-escola não como um lugar demarcado, mas conotado por seus diferentes fluxos e multiplicidades. Aposto no acompanhamento dos movimentos curriculares e do que emergiu como resistência ou aceitação da inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos currículos. Como aposta metodológica, opta pela pesquisa com os cotidianos e pelas redes de conversações, ancorando-se em autores como Spinoza (2016), Silva (2005), Rolnik (2001, 2014), Morin (2000), Maturana (1998), Ferrazo (2016), Deleuze e Guattari (1995, 1996, 1998, 2004). A autora aponta que ousou fazer a pesquisa entre-lugares, reconhecendo na multiplicidade a potência das significações.

Da totalidade de trabalhos encontrados tendo o descritor conversações como indicação (18 pesquisas), um número expressivo (7 pesquisas) nasce da Universidade Federal do Espírito Santo, território em que também a pesquisadora habita, ainda que neste momento de forma remota, em decorrência da pandemia gerada pela covid-19, já citada anteriormente. O que pode nos levar a considerar que muitos dos pesquisadores/autores que dialogam sobre essa temática em meio acadêmico povoam esse espaço comum e, cotidianamente, estabelecem as possíveis conversações, incitando a busca incessante não apenas da criação de conceitos, mas da sua povoação nos mais diferentes espaços e cotidianos.

---

<sup>15</sup> Apontado por Deleuze e Guattari (1995) como oposto ao mapa, por estar inteiramente voltado para uma experimentação voltada para o real.

<sup>16</sup> Conceito que aponta para um determinado arranjo espacial que se caracteriza por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo em que separa e limita, permite o contato e aproxima. É local daqueles que estão de passagem e em movimento, buscando os afetos e as razões para se enraizar e permanecer.

Por conseguinte, podemos destacar aqui, nesse processo de mapeamento, quantas composições estão sendo tecidas a partir das redes de conversações. Não é possível deixar de destacar que, nas pesquisas realizadas e nos filtros feitos, alguns trabalhos se entrecruzam, mesmo com palavras disparadoras distintas, o que nos pode mover, abrindo outra alternativa, à reflexão de que o discurso não se dá no isolamento, de maneira estanque, que a relação entre os *saberesfazer*s pedagógicos é que lhe garantirão fluidez, não automação ou mecanicismo, mas, permeados por intencionalidade, irão compondo o que emerge da educação, aqui pensado, especialmente na Educação Infantil, o encontro das vozes.

Nesse sentido, podemos retomar o que cada uma dessas palavras disparadoras suscitou como provocação em torno da problemática anunciada no presente trabalho... a inquietude da enunciação infantil na tessitura do currículo na Educação Infantil. Inicialmente, pensar as **Enunciações Infantis** a partir das narrativas infantis pela experimentação docente, os preciosos achados advindos da entonação do corpo, das vozes, das composições imaginárias e potentes das crianças. A criação e inventividade presentes no diverso, no múltiplo, na força do **Devir-criança**, na tessitura e nas tramas envolvidas na constituição do **Currículo na Educação Infantil**, materializado no cotidiano, imerso na sensibilidade presente na captação docente em novos *saberesfazer*s que redirecionam planejamentos, tornando-os capazes de mobilidade, nem estanques, nem cristalizados e, ainda, considerando condições outras que extrapolam a sensibilidade docente para efetivá-lo, tal como a garantia de políticas públicas que movimentam a possibilidade de acesso e oportunidades a todos, legitimando a garantia de direitos. E as **Conversações** que fortalecem a ampliação de diálogos, reconhecendo as diversas vozes presentes no discurso, no conhecimento dessa linguagem encontrada nas infinitas redes, linhas, territórios, que permeiam a Educação.

Chama a atenção que, sobre esse fio em que trama os nossos diálogos, os trabalhos visitados tiveram em grande parte aproximações com conceitos como rizoma, territorialização, desterritorialização, território, redes de conversações, multiplicidades, devires... que nos provocam mais e mais a compreender o quanto estes nos movimentam nesse convite ao não desperdício das enunciações infantis nas composições curriculares.

Enquanto cartógrafas, buscando de forma incessante acompanhar a multiplicidade dos processos, registramos o quanto esse movimento torna-se desafiador, em um momento tão singular como o que se evidencia no mundo, no atravessamento da pandemia causada pela covid-19, do aceleração das desigualdades sociais, dos desgovernos, das incertezas... o quanto foi afetada pela possibilidade de caminhar pelas leituras e fazer esse mapeamento, dialogar com esses textos, com esses pesquisadores. O quanto a tocou essa possibilidade de fazer rizoma, de tecer a partir do múltiplo, de ver a intensidade brotando em cada pesquisa, em cada descoberta. A temática pode não ser inédita, mas o sentimento desta pesquisadora é, pois, esse atravessamento que diz das singularidades presentes nas multiplicidades, das tessituras do processo de subjetivação acontecendo, emergindo dos encontros e desencontros dos pensamentos, das brigas com os conceitos, das consonâncias com outros significantes, das discordâncias de outras apostas.

### 3 CARTOGRAFANDO EM COMPOSIÇÕES E MULTIPLICIDADES: CURRÍCULOS, INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS

A presente pesquisa tenciona perceber as enunciações infantis na composição curricular de um CMEI no município de Serra, debruçando-se em uma perspectiva qualitativa, entrando em relação aos dados produzidos e problematizados. Nesse sentido, as reflexões movem-se a partir de problematizações que emanam das teorias pós-críticas em Educação, que segundo Silva (2001, p. 149), “[...] não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado num suposto ‘real’ para submeter à crítica o conhecimento socialmente construído do currículo [...]”. Dialogando com a abertura para o campo de significações discursivas e não discursivas presentes na teoria pós-crítica é que pretendemos seguir no percurso da pesquisa, compreendendo que não há aqui pretensão em padronizar as realidades em uma verdade absoluta.

Portanto, as significações são variantes, não apontam uma única direção, e as suas composições dependem de uma multiplicidade de situações, experiências, observações. Assim, coadunando com as reflexões ora propostas para instigar a pesquisa e a partir de onde o desejo por ela se justifica, é feita uma aposta também a partir da filosofia da diferença, na constante provocação sobre a criação de conceitos:

Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido. Problemas novos, ou mal colocados; é a partir dos problemas que o filósofo cria conceitos.

Todo conceito tem uma história. Essa história é marcada pelo ziguezague, ou seja, pelo ir e vir, pelos cruzamentos. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos.

Todo conceito remete a e se relaciona com outros conceitos [...] (VITKOWSKI, 2017, p. 77).

Segundo destaque do autor Vitkowski (2017), a criação de conceitos, portanto, parte sempre da possibilidade de visitar outros já criados e de pensar a filosofia nesse lugar de criação, para além da possibilidade de reflexão, mas como produção, criação, busca na multiplicidade. Assim, levando em consideração o campo da **imanência**,<sup>17</sup>

<sup>17</sup> “O plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos [...]. Cada plano opera uma seleção do que cabe de direito ao pensamento, mas é essa seleção que varia de um para outro. Cada plano de imanência é Uno-Todo: não é parcial, como um conjunto científico, nem fragmentário como os conceitos, mas distributivo, é um ‘cada um’. O plano de imanência é folhado” (GALLO, 2015)

que é o plano da vida, no qual emergem conceitos e novas formulações, fazemos uma aposta teórica na filosofia da diferença como multiplicidade, consideração da diferença. Pensando, a partir de Gallo (2015), na recusa do uno e na consideração no pensamento do mundo como múltiplo.

**Então, considerando o múltiplo, como na Educação percebemos, nos agenciamentos, entre as fissuras e remendos dos diferentes espaços, condição de movimento e o entrecruzamento das linhas?**

Essas provocações vêm à tona não no sentido de encontrar respostas conclusivas, mas potentes e criativas formas de impulsionar o diálogo da pesquisa. Assim sendo, deu-se nessa primeira parte a possibilidade de conhecer em qual abordagem teórica o tipo de pesquisa se alimenta, mobilizando intercessores teóricos que compõem com a escolha metodológica. Na sequência, apontamos a metodologia de pesquisa escolhida para a efetivação do trabalho. Também pontuamos quais os intercessores teóricos mobilizados. E ainda, quais dispositivos serão utilizados para elaboração de novas considerações. Em que desdobramentos a presente pesquisa pode colaborar para novas apostas científicas, nas reflexões que potencializam a prática educativa na educação básica, como um dos objetivos do Mestrado Profissional em Educação, que é compartilhar experiências e mobilizar outros saberes, fazeres e poderes.

### 3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E A CARTOGRAFIA DE POSSÍVEIS

Dá-se aqui a pretensão de percorrer múltiplos caminhos, na possibilidade de desviar, desistir daquele percurso e investir em outro, pegar um atalho ou compor novo trajeto, situando nele o que emerge do coletivo.

É nessa perspectiva a intenção de realizar a referida pesquisa e, para tanto, optamos por utilizar como metodologia a cartografia e os pressupostos que a sustentam, que coadunam com nossa aposta teórica. Para Kastrup e Barros (2014, p. 53), “[...] a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos”. Desse ponto, podemos considerar a relevância do acompanhamento, do percurso, do trajeto, que, apontando sempre outras possibilidades, não se limitam ao fim, aos resultados ou à busca de produtos e materialização dos objetos.

Kastrup e Barros (2014, p. 57) afirmam ainda que “[...] A cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas, nem de suas conexões com o mundo”. Nesse sentido, não traduz intenção do pesquisador em dissecar e examinar objetos de pesquisa em sua menor composição, como se fossem pensados para experiências que objetivam retorno emergente em respostas elucidativas, na tentativa de nomear ou explicar, imbuir novas terminologias, apresentar resultados ou respostas cristalizadas. Nesse lugar, o cartógrafo considera as experiências e acompanha os processos que emergem dos movimentos da pesquisa, dos pesquisados, dos pesquisadores, considera o seu entorno, percebe as composições culturais que o permeiam, valoriza seus saberes e fazeres. O pesquisador está com as pessoas, no espaço que ocupam e nas relações produzidas.

Assim, é possível pensar que o cartógrafo é agenciado pela pesquisa e se deixa levar pelos indícios que ela permite perceber, reconhecendo sua imersão para “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2007, p. 23 *apud* KASTRUP, 2014, p. 57-58), reconhecendo a impossibilidade de tentar revelar, constatar e assim limitar os espaços em que se constituem os territórios de pesquisa. Pretende, assim, perceber as enunciações, as pronúncias que se traduzem de modo singular e que emergem, pedindo passagem.

Toma-se, então, a posição de caminhar junto, experimentar o presente, sem intenção alguma em se sobrepor aos territórios que estão sendo cartografados... pisar nesses territórios, ocupá-los, desocupá-los... desmistificar os estereótipos, emergir da ótica homogeneizante que por vezes insiste em se presentificar no meio educacional, derivada, em grande medida, pela insistência na negação da diferença e na subtração dela como potência.

Coadunando com Passos e Eirado (2020, p. 120), “[...] a cartografia é uma metodologia de pesquisa que implica a dissolução do ponto de vista do observador”, reiteramos o que já vimos trazendo à baila nas reflexões deste texto, em que se problematiza o papel do pesquisador cartógrafo como um ator participativo, que se encontra junto à pesquisa, que revisita seus próprios conceitos, indaga suas concepções prévias e preconceitos, se dispõe a realizar uma observação aguçada e sensível, entra em composição, se desfazendo de suas prévias e acolhendo outros possíveis.

Pensando na pesquisa realizada em conjunto com diversos atores, consideramos efetivá-la, junto à equipe do CMEI “Acolhida”<sup>18</sup>, que, durante o ano de 2021, contou com a seguinte composição: 1 diretora escolar, 1 professora de Educação Especial, 1 auxiliar de secretaria, 1 auxiliar administrativo, 1 porteira, 12 professores regentes dos grupos, 1 professor de Educação Física, 1 professora de Arte, 4 auxiliares de serviços gerais (ASG), 2 pedagogas e 1 merendeira.

E assim, nessa perspectiva, elencamos aqui também os espaços físicos desse território, que se constitui de 6 salas de aula, sala de professores, sala da direção, cozinha, refeitório, pátio externo e parque, 2 banheiros. É uma unidade de ensino de estrutura física pequena, com um movimento ampliado de trabalho e discussões acerca das infâncias e das especificidades da Educação Infantil, percebido nos debates, interlocuções, narrativas, socialização de trabalhos e atividades.

Mencionamos aqui os profissionais que compõem o trabalho no referido CMEI, bem como a sua estrutura física, na intenção apenas de situar em qual espaço e com quais pares a presente pesquisa vai se tecendo. Todavia, é importante ressaltar que o que a move é: ***pensar o que se passa... Quais as intensidades moventes desse território? Com quais questões os docentes se aproximam ou se distanciam para as composições curriculares a partir das observações e experimentações com as crianças?***

Consideramos que todos os segmentos do CMEI podem compor esta pesquisa, uma vez que a enunciação infantil é percebida e tecida entre/com todos (as) e as situações que permeiam a composição curricular se efetivam com a participação de todos (as). As enunciações infantis encontram relevância e o modo de ser e fazer das crianças encontram eco na composição do modo devir-criança docente.

Os profissionais da instituição priorizam, em seus fazeres, realizar a escuta das crianças e, nesse sentido, observar as enunciações infantis, o que emerge de suas falas, movimentos, curiosidades, expressões, situação observada que mobiliza as problematizações na pesquisa. Pensar a pesquisa com as crianças também é pensar que suas aprendizagens podem se constituir a partir dos seus próprios indicativos, nas diferentes linguagens e múltiplas possibilidades que de forma sensível percebam-

---

<sup>18</sup> Nome fictício escolhido para o CMEI em que a equipe considerou a pesquisa nas feitura coletivas e em suas composições, recebendo de forma acolhedora a presente pesquisadora e a proposta de trabalho.

se como elementos constituintes dos Currículos, face às culturas, histórias e filosofias infantis.

Pudemos contar com as narrativas e imagens capturadas pela professora Paula Cristiane, cuja trajetória é bem extensa no CMEI “Acolhida”. A referida professora partilhou diversos momentos das enunciações das crianças e a constante feitura do seu devir-criança docente.

Imagem 3 – É remédio



NUMA BRINCADEIRA DE “MERCADINHO” ANA CLARA, THÉO VICTOR E PIETRO TRAVAM UM DIÁLOGO:

ANA CLARA DIZ:

– **TOMA, THÉO. PODE COMER A UVA! A COXINHA PODE COMER COM A MÃO PORQUE TEM UM OSSINHO AQUI.**

APÓS FALAR EM SEGREDO COM PIETRO, QUE OBSERVA A CENA, REPETE:

– **PEGA A UVA!**

DEPOIS QUE THÉO ACEITA, DIZ:

– **SABE O QUE TINHA AQUI? É REMÉDIO!**

E DISPARAM CORRENDO PELO QUINTAL.

Fonte: registro da professora Paula Cristiane.

Alguns objetos e muita imaginação... As enunciações infantis extrapolam os modos prescritos da composição curricular, deixando vaziar estratégias “de como pegar a coxinha”, partilhas, combinados e curiosidades. Constante devir nesse movimento rizomático do saber infantil, experienciado, encarnado nas brincadeiras e fabulações. Feituras imprevisíveis, encharcadas de aprendizagens e reformulações dos territórios.

Nesse sentido, Pérez (2015) contribui com a reflexão para o sentido ético das infâncias:

A ética infantil é singular, é experimentação, é experiência - abertura onde circulam palavras, sentidos, possibilidades, onde se produz narrativas (também visuais); vibração, variação, decomposição, com-posição, projeção,

transformação, movimento. A ética infantil é o movimento nômade no território dos afetos: uma “geo-ética” - plano de experimentação, linha de fuga que o desejo abre, fluxo que faz agenciamentos coletivos, movimento que sai em busca de novos territórios. A ética infantil não generaliza verdades, não pode ser provocada e não se programa em um mapa de causalidades e efeitos, certezas, mas aponta uma possibilidade de fuga de um território e está sempre aberta para novos encontros (PÉREZ, 2015, p. 49).

Sempre na perspectiva de compor levando em consideração a ética infantil é que vamos tecendo a presente pesquisa, mas é necessário salientar que, dada a condição da pandemia gerada pela covid-19, aqui já mencionada, desenvolvemos essa pesquisa em um tempo mais abreviado, portanto, nosso percurso de pesquisa passa de forma mais detalhada por como o profissional da educação percebe essas enunciações com as crianças e as percebe relevantes na composição curricular. Ainda assim, dialogamos nas redes de conversas que se estabelecem cotidianamente com as crianças em seus espaços inventivos do CMEI.

Ainda acerca de como fazer pesquisa a partir dos pressupostos aqui elencados, podemos pontuar que, segundo Pérez (2015, p. 50)

[...] pesquisar com o cotidiano é enredar-se no complexo movimento de tecer (fazer junto) redes de *saberesfazeres* com os sujeitos praticantes e suas vidas cotidianas; é pesquisar com a escola e pensar com a escola e as professoras, é pesquisar com as crianças e suas imagens, é dialogar com as crianças e suas lógicas.

### 3.2 DESTERRITORIALIZANDO O TERRITÓRIO EXISTENCIAL

Vale ressaltar que a pesquisa ocorreria em um CMEI da rede municipal de ensino da Serra, intitulado aqui de CMEI “Encontros”, situado no bairro Parque Residencial Laranjeiras, um bairro que, apesar de carregar no nome a indicação de que é residencial, destaca-se atualmente por uma característica fortemente comercial.

Escolhemos o mencionado CMEI, inicialmente, pelo fato de compormos a equipe de profissionais da instituição, o que aguça o desejo de reverberar na própria instituição os frutos dos conhecimentos da pesquisa que seriam tecidos coletivamente, provenientes da participação dos pares.

Existia ainda outra situação de aproximação a esse território: o CMEI carrega o nome do irmão da pesquisadora, uma carinhosa homenagem local ao jovem estudante da Ufes e trabalhador, vítima de um ato de violência. Essa também é uma

situação que moveu o desejo de continuarmos potencializando esse espaço, contribuindo para as ampliações, ainda que, para tanto, bastasse potencializar a escuta.

Entretanto, nas muitas possibilidades em que a pesquisa se desdobra, pensando que ela se inclina em várias direções, o rumo destinado a esta também exigiu deslocamento, o que inicialmente nos provocou inquietação, mas, posteriormente, em percepção mais aprofundada, resultou em compreensão de que tal efeito fazia parte da cartografia e que a pesquisa já havia começado por essas mudanças nas linhas de fluxos. Assim como podemos associar:

[...] com efeito, há tipos de linhas muito diferentes, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa. Há linhas que representam alguma coisa, e outras que são abstratas. Há linhas de segmentos, e outras sem segmento. Há linhas dimensionais e linhas direcionais. Há linhas que, abstratas ou não, formam contorno, e outras que não formam contorno. Aquelas são as mais belas. Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso, cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa são as linhas que a compõem ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria (DELEUZE, 1992, p. 47).

Nesse sentido, pensando no atravessamento dessas linhas e em acordância com as considerações feitas por Deleuze (1992) ao afirmar que existem diferentes tipos de linhas, é que permitimos o deslizar entre elas e a percepção de como esses outros novos possíveis poderiam suscitar uma nova geografia para a pesquisa. Apostamos, então, na compreensão de que:

As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades. A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões (DELEUZE, 1995, p. 16).

Sendo assim, após diálogo na instituição pensada primeiramente para a pesquisa, depois da realização da primeira reunião de planejamento com pedagogas e a preparação do cronograma de temáticas que compunham nossas redes de conversações, houve a decisão posterior do coletivo do magistério em não executar o planejamento proposto, uma vez que ele se daria em novo formato, justificado pelo

resguardo da pesquisadora (amparada em lei) em não efetivar trabalho presencial e sim, remoto, em virtude de gestação recém descoberta em período pandêmico (aqui uma observação: descoberta essa que se revelou em nossa alegria na composição dos cotidianos que ultrapassam o prescrito e que, em uma segunda oportunidade, nos fez mãe).

O coletivo justificou que a mudança no acolhimento da pesquisa se dava em virtude do processo de exaustão gerado pelo excesso de formações remotas ocorridas durante o ano, em razão da pandemia da covid-19, e em não haver, talvez, infraestrutura adequada na unidade de ensino para o uso necessário de tecnologias. Sentimos que havia, então, um processo de desterritorialização acontecendo para que outra territorialização pudesse se mover e os deslocamentos pudessem continuar a potencializar as cartografias da pesquisa.

Nesse sentido, levando em consideração a construção de um novo território existencial, a pesquisa cartográfica aponta:

A construção de um território existencial não nos coloca de modo hierárquico diante do objeto, como um obstáculo a ser enfrentado (conhecer = dominar, objeto = o que objeta, o que obstaculiza). Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 135).

Então, nesse território já habitado, ocupado, é que a pesquisa vai se tecendo, com o engajamento do pesquisador na pesquisa. A cartografia vai implicar em talvez se desprender de construções feitas anteriormente a partir das experiências do próprio pesquisador, dando a elas novos significados, na escuta atenta e observação aguçada da condição do outro.

Assim sendo, sem perspectivas de imposição e acolhendo os encaminhamentos salientados pelo grupo, ainda que o movimento salientado pelo grupo tenha sido, em um primeiro momento, provocador no sentido de tornar necessário revisitar o que se acreditava estar sedimentado. No cotidiano desta pesquisa, essa talvez tenha sido uma das traduções mais aproximadas do movimento da cartografia, sempre dinâmico e com muitas vertentes, não estático, imóvel.

Dando prosseguimento, então, fizemos contato com a diretora de outra unidade de ensino que, após diálogo com o grupo que compõe a instituição, confirmou o aceite desta pesquisa, que ocorreu no referido espaço intitulado CMEI “Acolhida”.

Inicialmente, por meio de formações com temas que dialogam com as experiências/enunciações infantis e o devir-criança da docência, que seguiram em redes de conversações, observações e leitura dos documentos que fazem composição nos currículos da instituição. Mergulhamos nessa composição e problematizamos juntos como esses conceitos são moventes e constituintes inseparáveis do fazer na Educação Infantil e, ainda, como podemos apostar em seus desdobramentos nas composições de documentos norteadores da Educação Infantil do município de Serra.

Importante salientar que o grupo da referida instituição, movido por outras linhas, se dispôs a reterritorializar, mover o território instituído. Tendo o grupo concluído o processo formativo pensado para o ano, mas na disposição do estudo e da acolhida da pesquisa, apostaram em sua composição, abrindo-se aos movimentos cartográficos que estivessem por acontecer. Assim, como pesquisadores cartógrafos, acordamos que para esse contínuo movimento era necessária a imersão em novas composições. Ruptura como abertura de novas composições, como localizamos em Deleuze (1995, p. 17): “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retomado segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas [...]”. Nesse encontro das multiplicidades de linhas, na ruptura do rizoma ocorrida no planejamento do CMEI “Encontros” e nos novos agenciamentos possíveis no CMEI “Acolhida”, prosseguimos com os movimentos da pesquisa, autorizados pela Gerência de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da Serra, território em que a presente pesquisa se institui.

No referido CMEI foi acordado que na composição da pesquisa uma das professoras, que trabalha em ambos os turnos no CMEI, seria a que faria o registro das crianças por meio de narrativas e fotografias a partir de suas observâncias, pensando nos seus modos, saberes e fazeres na perspectiva do devir-criança docente. Outras participaram da pesquisa, juntamente com outros profissionais, e afim de resguardar suas identidades, utilizamos aqui nomes fictícios para nomeá-las.

Assim, visitando novos territórios, espaços existenciais que coabitamos aqui ou ali, em todo lugar, aprendemos com as crianças as possíveis mobilidades das “casinhas” existentes nas brincadeiras infantis. E assim, seguindo com as capturas realizadas pela professora Paula Cristiane, tivemos acesso a mais um contexto de brincadeiras.

#### Imagem 4 – Contexto de casinha - Quintal

O EPISÓDIO "ANIVERSÁRIO DA MYKAELLY" ACONTECEU NO DIA 05/05/2022 NO CONTEXTO DE "CASINHA" (QUE AS CRIANÇAS ORGANIZARAM USANDO MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E NATURAIS DISPONIBILIZADOS PELA PROFESSORA). A BRINCADEIRA ENVOLVEU ALGUMAS CRIANÇAS DO **G5D** E DO **G5C** POR LIVRE INICIATIVA.



OS BOLOS, BRIGADEIROS E OUTROS DOCES FORAM FEITOS COM A TERRA E ÁGUA DO QUINTAL.

OS DIÁLOGOS FORAM INTENSOS!  
CADA UMA DIZENDO COMO  
PODERIA SER FEITO...





AYLA SOPHIA DIZ, REFERINDO-SE À CONSISTÊNCIA NECESSÁRIA PARA A MASSA DO BOLO DE CHOCOLATE:

- USA A PENEIRA QUE DÁ CERTO!

ESTER VALENTINA:  
- VOU FAZER OS BRIGADEIROS, A  
CLIENTE VAI GOSTAR!



Fonte: registro da professora Paula Cristiane.

Que ingredientes e instrumentos eram necessários para fazer o bolo e os doces? Quem era a cliente? Por que a festa dessa e não de outro/a colega? Tais perguntas, apenas provocativas, não refletem a importância do momento, que não pode ser subtraído por tentativas abstratas de interpretação, como por vezes persiste em acontecer nos espaços de Educação Infantil. Ou, ainda, conversões forçadas em momentos didáticos para que se explorem noções matemáticas ou hábitos de higiene, reduzindo momentos potentes de aprendizagens significativas em vivências mecânicas e estereotipadas.

No CMEI “Acolhida”, a equipe em suas reflexões e tessituras coaduna com Kohan (2021, p. 46):

[...] pensamos que uma educação de verdade é uma educação na pergunta e no perguntar e, por isso, ela é também uma educação infantil. Assim concebida, uma educação de verdade é também uma educação infantil, não porque ela atenda a sujeitos cronologicamente infantis, mas porque cuida da dimensão infantil da vida que pessoas, de qualquer idade, através das perguntas e do perguntar, podem encontrar.

Assim, as observações feitas a partir das feitura das infâncias extravasam qualquer necessidade de explicação e lógica para cada situação. Os movimentos das crianças traduzem suas atitudes criancieiras, sem formas, tabus, contornos... permitindo desarranjos, desajustes, desalinhos... invenções e fabulações num constante *ritornelo Deleuze e Guattari* (1997).

É possível se desfazer da pretensão em elucidar, revelar, apontar caminhos, achar respostas. A Educação Infantil assim vai se delineando em seus prazeres e sabores e também em alguns desafios e dissabores, mas na constante observância de que para as crianças:

***“Suas indagações, dúvidas, afirmações... nos levam à desterritorializar um currículo estagnado, idealizado, definido por adultos que, na maioria dos casos, vislumbram crianças ‘adultizadas’”. (Registro do Google Forms sobre o devir-criança docente – Trecho de narrativa de técnica da SEDU-Serra).***

E assim a pergunta que insiste em reverberar nos cotidianos e composições curriculares da Educação Infantil passa a não emergir no CMEI “Acolhida” da incessante busca em explicar as feitura infantis, e sim em problematizar o que por vezes fica entalado na garganta das crianças, que as engasga e as impede de vivenciar toda a potencialidade das infâncias.

Desse modo, outros movimentos são capturados:

#### Imagem 5 – Mãe e filha

O EPISÓDIO "MÃE E FILHA" ACONTECEU NO DIA 05/05/2022 NO CONTEXTO DE "CASINHA", PROPOSTO PELA PROFESSORA COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E NATURAIS. A BRINCADEIRA ENVOLVEU ALGUMAS CRIANÇAS DO G5A POR LIVRE INICIATIVA





ALICE E VALENTINA BRINCANDO DE "MÃE E FILHA". ALICE É A MÃE. CÁTIA ESTÁ PRÓXIMA, MAS NÃO PARTICIPA DA BRINCADEIRA.

ALICE:  
- FILHINHA, MAMÃE JÁ ESTÁ FAZENDO O BOLO. VC QUER QUENTINHO?  
VALENTINA:  
- QUERO MAMÃE!

JOSÉ MIGUEL PERGUNTA SE PODE BRINCAR TAMBÉM E É ACEITO, SENDO O PAI. ALICE É QUEM ORGANIZA A BRINCADEIRA. VALENTINA FALA MUDANDO A VOZ:  
- PAPAI, VOCÊ PODE FAZER UMA COMIDA PARA MIM?  
JOSÉ MIGUEL RESPONDE QUE SIM E ALICE QUESTIONA:  
- AMOR, VOCÊ SABE FAZER COMIDA?



O PAI JOSÉ MIGUEL É CHAMADO PARA COMPRAR FEIJÃO. ELE FALA:  
- ME DÁ O DINHEIRO QUE EU VOU.  
SEGUE PARA O "MERCADO" E, TRAZENDO O QUE FOI PEDIDO, ENTREGA PARA A MÃE ALICE.

A FILHA VALENTINA FALA (MUDANDO A VOZ DE NOVO):  
- EU JÁ FIZ MEU TODINHO!

A BRINCADEIRA SEGUE COM DIÁLOGOS DO COTIDIANO FAMILIAR, DEMONSTRANDO O CONHECIMENTO DE CULINÁRIA E RELAÇÕES. CÁTIA ESTÁ PRÓXIMA, MAS SEGUE PREFERINDO BRINCAR SOZINHA.



Fonte: registro da Professora Paula Cristiane.

***“Entendo que o devir-criança docente não é a ‘infantilização’ da prática pedagógica expressa pelo ‘tanto faz’, ‘tudo é lindo’, mas trata-se de um compromisso docente com as infâncias das crianças com as quais estamos em composição (inclusive a criança que habita e faz parte de nós). Pensar o fazer pedagógico a partir da escuta sensível, atenta e respeitosa nos alimenta para a intencionalidade desse fazer/ser. (Registro do Google Forms sobre o devir-criança docente – Narrativa da professora Paula Cristiane – CMEI “Acolhida”).***

Nesse sentido, na presença da intencionalidade docente, as crianças subvertem a “ordem” por vezes impostas pela sociedade, que, por vezes, dita modelos engessados nas composições familiares e em outros tantos, cercados de rótulos e

estereótipos. Desse modo, todos podem cozinhar, podem prover os alimentos, testar texturas, compartilhar tarefas... transitam por diferentes territórios com uma fluidez encantadora, permitindo afetos, divergência e muitas invenções criativas.

### 3.3 MAPEANDO A PESQUISA: DISPOSITIVOS UTILIZADOS

Entendemos dispositivos como:

[...] um conjunto heterogêneo de práticas de saber, de poder e de subjetivação. Em *O que é um dispositivo?*, Deleuze constrói essa articulação. Deleuze postula que um dispositivo é um conjunto multilinear, composto de linhas de distintas naturezas, as quais percorrem esse dispositivo em todos os sentidos, delineando processos diversos, os quais se encontram em permanente desequilíbrio. Essas linhas são vetores ou tensores, que podem endurecer, sedimentando um dispositivo (linhas de estratificação), mas que também podem quebrar, produzindo variações de direção, ou bifurcar, engendrando derivações, isto é, podem configurar-se como linhas de atualização, por meio das quais se operam as transformações de um dispositivo. Deleuze assinala que Foucault cartografa um dispositivo a partir de três grandes feixes de linhas. Esses feixes não são homogêneos, nem possuem contornos definidos, mas consistem em sistemas de variáveis, que se desdobram umas das outras: o saber, o poder e a subjetivação. (WEINMANN, 2006, p.20)

Na realização da pesquisa foram utilizados dispositivos que evidenciam o caráter investigativo e participativo do trabalho, em consonância com as considerações feitas por Deleuze, na compreensão da composição por linhas distintas, sem homogeneidade. Para tanto, utilizamos as narrativas dos *sujeitospraticantes*, a leitura de documentos oficiais acerca da temática, as redes de conversações tecidas entre a equipe de profissionais e os registros destas pela pesquisadora, bem como *imagensnarrativas* produzidas por docente, fotos, *prints* e a escuta docente sobre as crianças e suas enunciações, como dispositivos de saber, poder e de subjetivações no processo de pesquisa.

Assim, podemos adotar aqui a reflexão sobre mapa para pensar a utilização dos dispositivos da pesquisa:

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para a sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, 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, 1995, p. 8).

Mapear envolve a utilização dos dispositivos pelo pesquisador em toda a intensidade de sua potência, experimentando, junto com os envolvidos na pesquisa, novos percursos e trajetórias, buscando alternativas para transpor desafios, reconhecendo limitações ou percebendo as conquistas. No sentido a que se propõe essa pesquisa, especialmente, possibilitando novos possíveis na tessitura do currículo, sem preocupação de delimitar início ou fim, delineando diferentes relações de saber com os currículos, de poder com o devir-criança da docência e das subjetivações infantis possíveis.

Mapeamos o território da pesquisa, cartografando o seguinte percurso:

**Quadro 5 – Mapa da pesquisa**

<b>DATAS DAS REDES DE CONVERSÇÕES</b>	<b>PRATICANTES PENSANTES ENVOLVIDOS</b>	<b>DISPOSITIVO UTILIZADO</b>	<b>MOVIMENTOS CARTOGRAFADOS</b>
<b>04/08/21</b>	Diretora do CMEI Acolhida	Telefone e <i>WhatsApp</i>	Solicitação para a realização da pesquisa na instituição
<b>05/08/21</b>	Diretora do CMEI Acolhida	<i>E-mail</i> e <i>WhatsApp</i>	Envio de proposição de pesquisa, bem como de textos disparadores para as redes de conversações
<b>09/08/21</b>	Gerente de Educação Infantil - SEDU/PMS	<i>E-mail</i>	Solicitação de autorização para a realização da pesquisa
<b>11/08/21 11h e 17h</b>	Professores, pedagogas e diretora escolar	Plataforma <i>Google Meet</i>	Texto disparador do livro “Linguagem e educação depois de Babel”, de Jorge Larrosa (2004) • Experiência e paixão; • O corpo da linguagem
<b>12/08/21</b>	Gerente de Educação Infantil - SEDU/PMS	<i>E-mail</i>	Retorno sobre prosseguimento de análise da solicitação, encaminhada à Subsecretaria Pedagógica e consideração à temática da pesquisa

<b>23/08/21</b>	Gerente de Educação Infantil - SEDU/PMS	<i>E-mail</i>	Autorização concedida para prosseguimento com a pesquisa
<b>01/09/21</b>	Professores, pedagogas e diretora escolar	CMEI	Solicitação de aceite institucional e de cada profissional (assinatura dos termos)
<b>06/09/21 8h às 11h 14h às 17h</b>	Professores, pedagogas e diretora escolar	Plataforma <i>Google Meet</i>	Texto disparador do livro “Infância entre educação e filosofia”, de Walter Omar Kohan (2005) • Infância, experiência, história, linguagem  Diálogo no Conselho de Classe
<b>15/09/21 11h e 17h</b>	Professores, pedagogas e diretora escolar	Plataforma <i>Google Meet</i>	Texto disparador do artigo “Cultura e cotidiano escolar”, de Nilda Alves (2003)
<b>27/09/21</b>	Pedagoga do turno vespertino e diretora escolar	Plataforma <i>Google Meet</i>	Questões disparadoras sobre a composição curricular do CMEI
<b>24/05/22</b>	Diretora escolar	Encontro presencial no CMEI	Acréscimo de formulários utilizados na pesquisa. Reorganização das ações.
<b>28/06/22</b>	Professores, pedagogas e diretora escolar	Plataforma <i>Google Meet</i>	Texto disparador do livro “O devir-criança do pensamento”, de Daniel Lins (2009)

\*Durante o percurso da pesquisa cartográfica foram utilizados também o mural virtual *PADLET* e o formulário *Google Forms* para composição na produção de dados.

No processo formativo com os professores, nas redes de conversações, podemos destacar que:

Práticas e políticas de formação de professores que se figuram como um corpo biopotente, sem estruturas e identidades, um Corpo sem Órgãos (CsO) que nunca está pronto, acabado, não se limita às pré-determinações e ao primado normativo dos métodos avaliativos da eficiência, da competição, da desigualdade, das hierarquizações, das pressões psicológicas e físicas. (RODRIGUES, 2015, p. 151)

Nesse sentido, os movimentos cartografados também nesse contexto foram utilizados para auxiliar na percepção das indagações à problemática da pesquisa, pois

não se propõe a apontar respostas e conclusões, e sim a desdobrar novos questionamentos, nesse movimento incessante de dar lugar ao conhecimento provisório, possibilitando assim a legitimação do caráter processual da pesquisa.

Novas formulações foram feitas, pois outras condições decorrem da situação aqui já mencionada, tais como: a descontinuidade do período de aulas, a impossibilidade de contato com a totalidade da turma de crianças (aulas ocorrendo em sistema de hibridismo), dentre outras. Considerando tal contexto, novas metodologias foram pensadas e, diante da situação salientada, priorizou-se atividades realizadas virtualmente, utilizando diferentes plataformas virtuais e ferramentas.

A equipe do CMEI “Acolhida”:

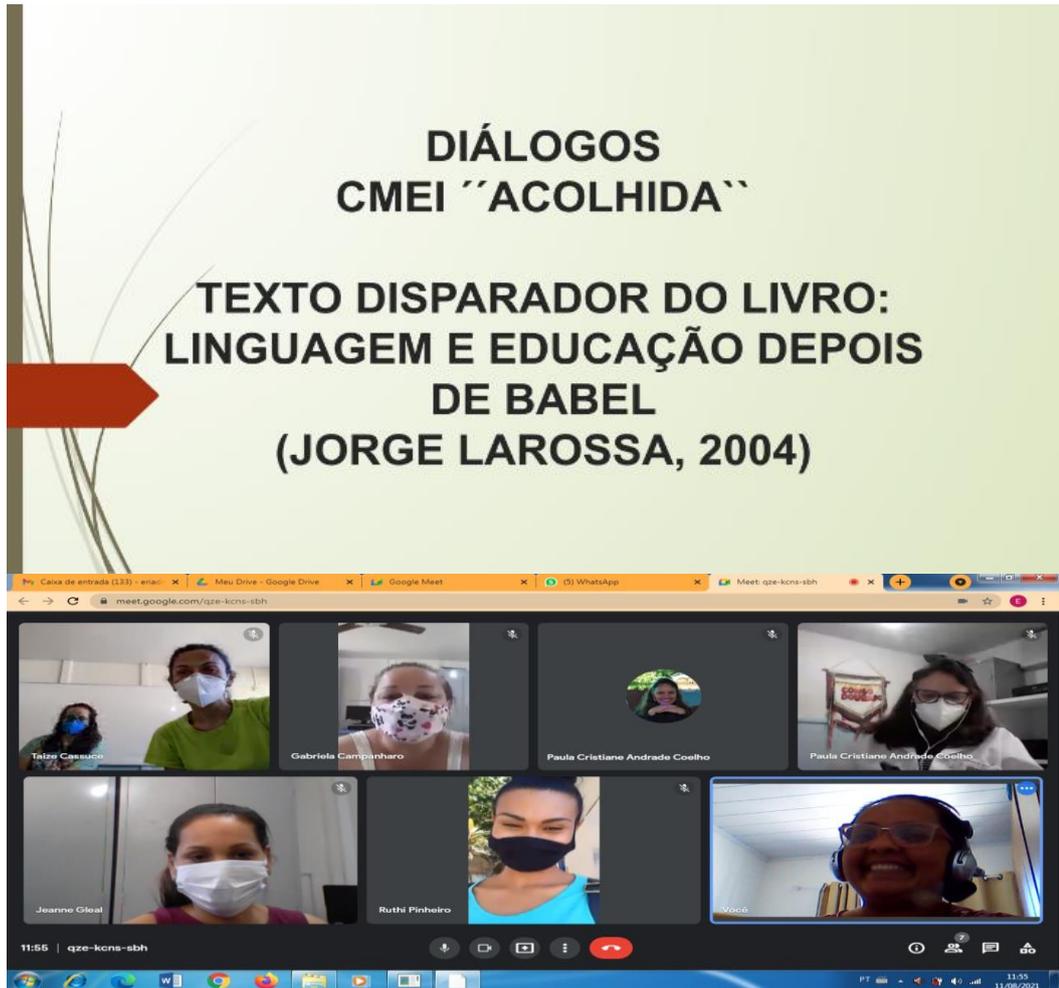
[...] deliberou por manter a metodologia de oferta das APNPs, acrescentando, após avaliação da Equipe Pedagógica e das famílias, maior aproximação com as crianças por meio de recursos tecnológicos de comunicação como reuniões pelo Google Meet, telefonemas, plantão virtual, envio de áudios e vídeos, dentre outros [...] (PROPOSTA CURRICULAR DO CMEI ACOLHIDA, 2021, p. 4).

As APNPs (atividades pedagógicas não presenciais) traduziram-se como um dos dispositivos localizados pela Rede Municipal de Ensino da Serra na tentativa de fomentar o vínculo das crianças e famílias com os CMEIS, de modo a garantir o mínimo de viabilidade de processos, possível, na manutenção dos *fazeressaberes* desses *praticantespensantes*.

Desse modo, após o consentimento da Gerência de Educação Infantil da SEDU/Serra em dar início à pesquisa, potencializamos as redes de conversações que se traduziram em oportunidades singulares de discussão sobre as enunciações infantis e o devir-criança da docência nas composições curriculares do CMEI “Acolhida”, momentos que aconteceram virtualmente, por meio da plataforma *Google Meet*.

Foram propostos textos, enviados à diretora, que os socializou com o grupo, considerando viável discuti-los nas conversações. Nesse sentido, considerando o aceite do coletivo de docentes, iniciou-se um ciclo de quatro momentos de conversações:

Imagem 6 – Print Conversação 1 (11/08/21)



Fonte: acervo da autora.

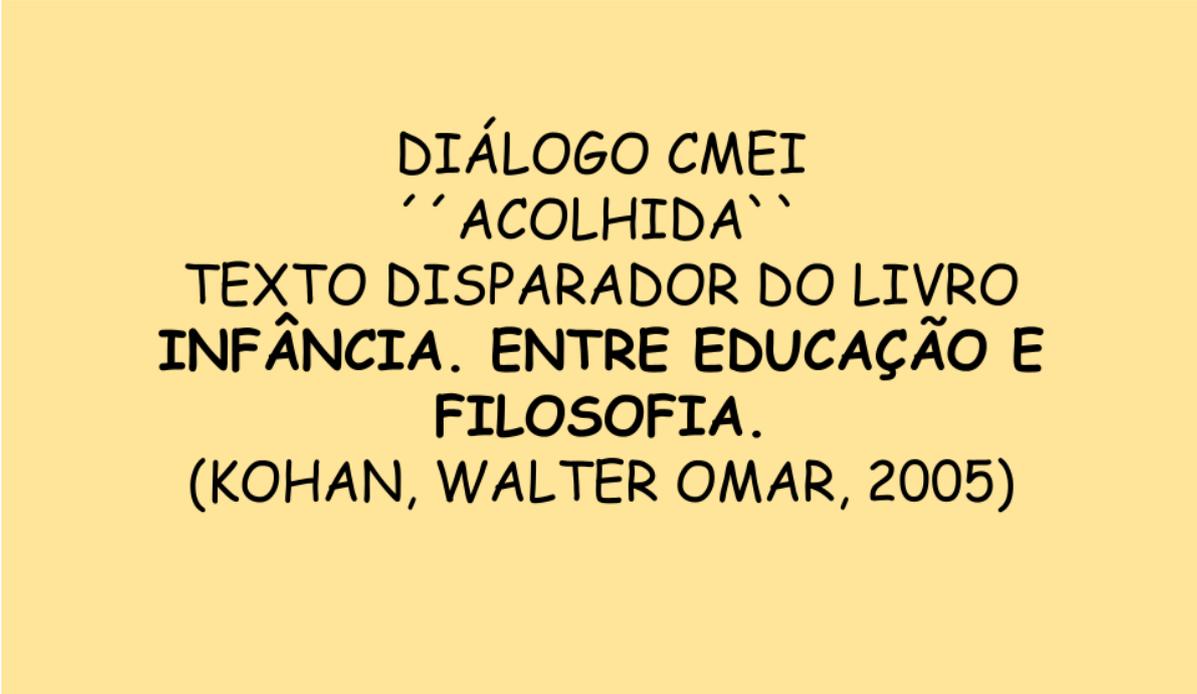
Na oportunidade, dialogamos como a palavra segue um fluxo para além das funções terminológicas e gramaticais e como, na Educação, podemos encarná-la nas vivências e experiências, que podem subtrair potências, desconsiderar novos *saberesfazeres*, limitar voos ou, ainda, provocar novos devires, processos de aprendizagem tão significativos que ficam impressos na vida. Assim, os sentidos das experiências diferem para elaboração das significações. “Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou *como* experiência, não é somente uma questão terminológica” (LARROSA, 2004, p. 153).

Dando continuidade às Redes de Conversações e reconhecendo que:

Na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo-se, assim, um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro. Entretanto, a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada, conversação recriadamente aberta e inacabada (CARVALHO, 2006, p. 282).

Realizamos o segundo momento de diálogo:

**Imagem 7 – Print Conversação 2 (06/09/21)**



**DIÁLOGO CMEI  
''ACOLHIDA''  
TEXTO DISPARADOR DO LIVRO  
INFÂNCIA. ENTRE EDUCAÇÃO E  
FILOSOFIA.  
(KOHAN, WALTER OMAR, 2005)**



Link de acesso:

[https://drive.google.com/file/d/1cdgRdbhnNa7yVx-d32am2B8KdbISk8kK/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1cdgRdbhnNa7yVx-d32am2B8KdbISk8kK/view?usp=share_link)

Fonte: acervo da autora.

Nesse momento discutimos como é importante pensar a infância menos como tempo cronológico e mais como categoria geracional, que ultrapassa “tempos”, deixa extravasar cheiros, aromas, cores, sabores... para além do *chronos*.

Foram utilizadas também três questões provocadoras, sugeridas pela diretora, como recursos potentes para alavancar o diálogo, uma vez que esse encontro foi também o conselho de classe da equipe. A saber: **1) O acompanhamento da turma na realização das APNPs na perspectiva das experiências; 2) O desenvolvimento das atividades pedagógicas presenciais (dificuldades e potencialidades da turma) e 3) O que/como a diretora e a pedagoga escolar podem contribuir para o trabalho pedagógico no que se refere ao planejamento e às ocorrências do cotidiano.**

Pensando a partir de Carvalho (2006, p. 282-283) “Uma conversação se estabelece sempre onde o individual se mescla com o social”. Nessa perspectiva e em torno dessa afirmação a equipe como um todo fez pontuações similares, sempre destacando como foram buscados caminhos que potencializassem as experiências das crianças, respeitadas as limitações visíveis nesses tempos pandêmicos e os aspectos sociais considerados nas vivências das mesmas. Assim, sugeriram atividades que proporcionassem, junto às famílias, prazeres/saberes possíveis a uma sistematização que não teria, naquele momento, a interferência direta do docente.

Como dificuldades, foram relatadas as próprias experiências advindas desse período pandêmico, tão singular, como a ausência do contato físico com as crianças, o que inviabiliza a presente percepção das enunciações e as interferências permanentes e pedagógicas. A esse respeito:

***Boa tarde! Eu trabalho com o grupo 3 no horário vespertino.***

***Em relação as atividades presenciais, eu observo que as crianças gostam muito de fazer, todas fazem. Eu observo que a turminha tem um potencial muito bom, como uma boa associação de cores, quantidades, formas e elas desenvolvem muito bem. Isso é muito importante, né? Para o nosso cotidiano e pra elas também, né? E assim, as dificuldades é que como a gente ta num momento de pandemia, não tem como ter toda a turma, né? Para elas poderem ter uma interação melhor. Mas, a gente vai fazendo a medida do possível, né?***

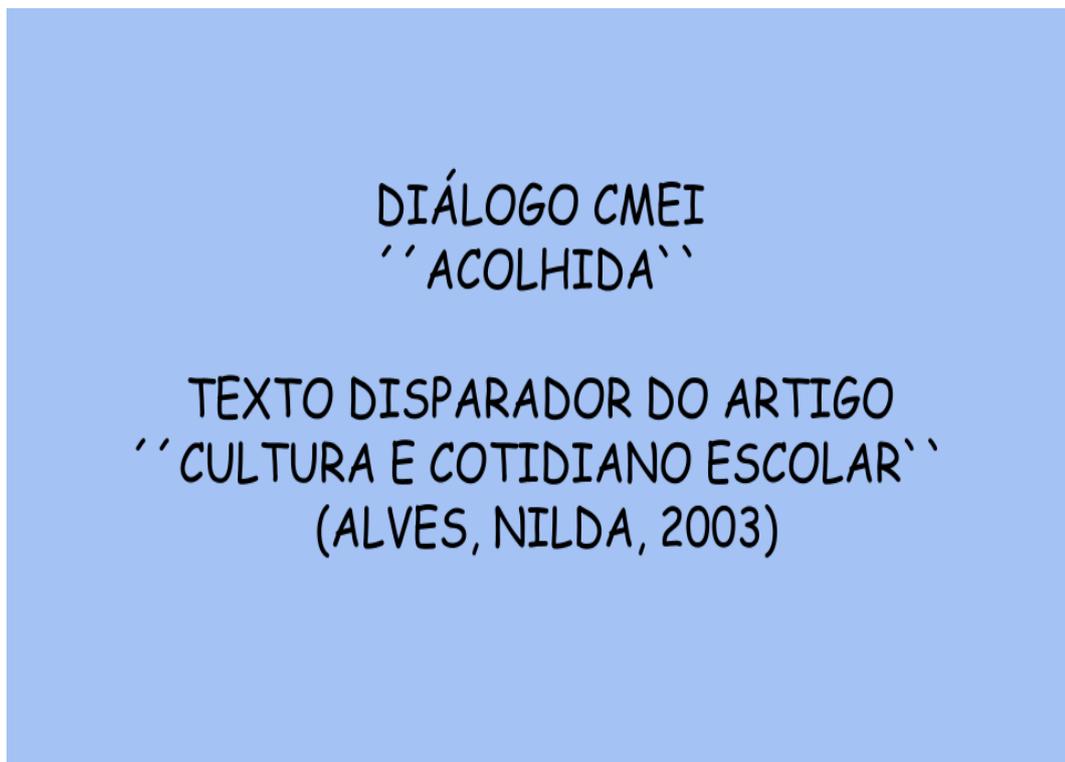
**Conforme as escalas dos grupos. (Narrativa capturada em gravação da conversação 2 – Professora Maria)**

Foi relatado também que as pedagogas auxiliam na organiza o do planejamento e que a diretora está sempre presente, potencializando pensar caminhos outros que possam fazer desse exercício um ato constante de aprendizado, que se permita acontecer sempre dotado da intencionalidade pedagógica necessária. Em rela o a essa questão:

***Então, sobre a contribui o n ? Do pedagogo e do diretor,  ... Nessa APNP, que nós voltamos e começamos então a ter que fazer essa APNP pra mandar, impressa, n ? De uma outra forma. Foi também o momento que nós tivemos mais aproxima o, n ? E como era uma coisa assim, entre aspas, assim nova, que a gente tinha que fazer ali pra mandar pra família porque da outra forma, porque antes era toda a equipe que fazia uma única APNP, cada um contribuía com alguma coisa e a gente se viu numa situa o que os grupos cada grupo se reuniu, se juntou para fazer. Então na APNP, segundo os grupos e eu me senti fortalecida, né? Porque a gente começou então a elaborar essa APNP meio perdida, buscando, n ? Não sabendo se tava certo ou errado e eu vi uma contribui o muito grande da parte da pedagoga, n ? Ela, ela nos orientou, nos ajudou, nos deu dicas e a diretora também, né? Eu estava na sala fazendo e assim, ela estava lá e eu fui e mostrei pra ela e ela veio e me deu uma ideia muito boa... que eu até apliquei na minha... na atividade que eu estava fazendo, modifiquei ela e eu achei isso muito importante, n ?   ... sermos amparadas, n ? Sermos direcionadas. Por que as vezes você vai fazendo algo ali e não mostra, não passa. A  quando quem   de direito ver que seria no caso a pedagoga e a diretora a  não está do jeito que tinha que estar, a  o que   que você tem que fazer, tem que fazer tudo de novo e isso acaba desgastando, você perdendo a graça pra fazer. E quando você   acompanhada, que você tem aquele feedback, tem aquele retorno, você fica até animada. Eu por exemplo, eu já estou pronta pra fazer a terceira, já estou toda   estou no pique pra fazer a terceira, porque a primeira a gente recebeu a ajuda delas, n ? Que foi muito importante. A segunda também, só que a gente já conseguiu   dar um seguimento melhor e a terceira não vai ser diferente. Mas por quê? Porque***

*tivemos esse apoio lá atrás, tivemos essa interação entre nós para poder concluir. Igual eu conversei com a minha colega de turma, que essa segunda tá bem melhor do que a primeira porque a gente conseguiu uma resposta. Nós conseguimos entender, né? A proposta que nos foi feita a partir do momento que elas nos auxiliaram. (Narrativa capturada em gravação da conversa 2 – Professora Alice)*

Imagem 8 – Print Conversação 3 (15/09/21)



Fonte: acervo da autora.

Nesse dia, fizemos um breve resgate de como, historicamente, as pesquisas dos/nos cotidianos se traçaram no Brasil. Assim, foram feitas considerações a respeito de como o aspecto cultural é parte relevante e indissociável das feitura do cotidiano escolar. Segundo Alves (2003, p. 62), “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários”.

E, nesse processo de nos pensarmos enquanto acúmulo cultural, atravessados por tantos, pontuamos também as contribuições de Paulo Freire, a partir da celebração de seu centenário, ocorrido em 2021. Pensamos, a partir das contribuições desse autor, como vibrar os cotidianos escolares para além das vivências mecânicas, de memorização, depositárias. Em Freire (1987, p. 33), “[...] falar da realidade como

algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo totalmente alheio à experiência existencial dos educandos vindo sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação”.

Muito foi dito sobre entender a educação como processo, salientou-se a necessidade de considerar que o aprendizado se dá no movimento de trocas, escutas, silêncios, composições, criação de devires... fortalecendo uma força motriz que se dá sempre em sentido horizontal, na troca com os pares, com os desiguais, a força da multiplicidade. Nesse encontro, foi compartilhada com a equipe a possibilidade de posteriormente criar um mural virtual onde pudessem socializar imagens-narrativas que trouxessem à tona o que havia sido dialogado em nossos encontros.

Dessa forma, foi realizado o mural, que transbordou o devir-criança docente, traduzido nas enunciações infantis que sustentam as composições curriculares do CMEI. Ficou impresso como essa unidade de ensino vem compondo seus currículos, levando em consideração as multiplicidades presentes.

Imagem 9 – Mural virtual (Padlet)

Padlet

enfiadine1980 • 13 • 10M

**COMPOSIÇÕES CURRICULARES CMEI "ACOLHIDA"**

Criado sem nenhum tipo de arrependimento

**A Zebra diferente...**

No início do período presencial eu trouxe para o grupo 3A o tema O REI LEÃO. Entre as tantas possibilidades de propostas que pesquisei, decidi fazer com eles uma zebra. Pensei em caixas, pensei em fitas, carimbos, e acabei decidindo pelo palito de picolé. Num primeiro momento coloquei os palitos e as tintas preto e branco em cima da mesa e perguntei se na nossa história havia algum animal com aquelas cores, a turma respondeu de pronto que era a zebra. Então eu disse que montaríamos uma zebra, mas não trouxe nenhum modelo. Nós tínhamos na sala alguns livros com imagens de animais para fazer a montagem, então dei o material acessível (os palitos, folhas, cola e recortes como focinho e orelhas) e fiquei observando. Enquanto eu planejava a atividade, imaginei uma cabeça de zebra como na figura 1, embora eu não tenha mostrado, era esta zebra que eu idealizei e achei que iriam facilmente por este caminho. Mas a surpresa veio, quando vi outras formações e outros tipos de zebra que eles tinham imaginado. Tinha zebra deitada e tinha zebra comendo grama, e apenas uma se aproximou da minha expectativa. Que bom! Isso me despertou o quanto é importante **deixar ser diferente**, e o quanto cada criança se identificou e estava feliz com o seu resultado. Trago com esta questão a importância do protagonismo de cada criança no seu processo criativo. E levo o aprendizado de que a próxima zebra, poderá ser inclusivo, colorida,

**A mágica das cores!!!**

**Bom dia profissionais!**

Quero agradecer muito a cada uma pelas ricas contribuições registradas aqui. Cada uma dessas vivências são muito valiosas e especiais. Espero no próximo ano poder continuar compondo com vocês. Que tenham um final de ano e início do próximo, de muita saúde e paz. GRATIDÃO. Afetuosamente, Eriadnes

**Alimentação Saudável**

Ao iniciarmos a atividade sobre a alimentação saudável, praticamos muitas atividades entre elas a construção da cesta da Dona Maricota, nesse momento as crianças tiveram a oportunidade de apresentar as suas preferências alimentares e curiosidades. Levei para a sala de aula curiosidade do sabor da cenoura, até quem dizia não gostar na cenoura quis experimentar, foi uma experiência muito interessante pois acabou abrindo oportunidades de experimentar outros sabores, e toda vez que alguém recusava algum alimento lembravam da forma que conheceram e se encantaram com o sabor da cenoura.

**Acolhimento**

Vivenciar com as crianças de forma não direta as vivências diárias, torna os momentos sempre únicos e especiais. Durante os momentos de um choro dolorido de saudade ou insegurança, uma conversa transforma sentimentos. Não somente para aquele momento, mas por e toda sua vivência e permanência diária no CMEI. E vivenciar com uma criança de olhos grandes e vivos alguns momentos especiais. Uma professora me relatava sempre sobre uma criança que se mostrava ríspida ao falar e chorava doída e quieta. Começamos a conversar com ela, tratar com carinho, e ouvia, uma volta pelo CMEI para conversarmos, e aos poucos pude perceber a segurança aparecendo, o sorriso, a postura mudando. E sempre que olha responde gesticulando com as mãos, fazendo formato de cocção

**Releitura da história "Assim Como Você" de Guido Van Genechten**

A partir da história acima citada, as crianças construíram os bichinhos à sua escolha com o carimbo das mãos. A princípio seriam expostos em um cartaz, porém foi decidido que iríamos preparar um cenário para que esses bichinhos fossem inseridos fazendo sentido a releitura. Daí iniciou-se uma grande aventura e a cada passo, as crianças ficavam curiosas e opinavam nas cores e espaços onde seriam construídas as árvores, folhagens e o rio "A minha árvore vou fazer bem chela de folhas." disse uma das crianças, a outra deu a ideia de pintar um sol e outra quis fazer nuvens, faziam bolinhas de papel crepom na cor verde, para que pudessem ter muitas folhas. Já na finalização do cenário esse rio, por observação de uma das crianças, que disse: "Tia esse rio parece mais com uma cachoeira" e assim o rio foi transformado em uma bela cachoeira e as crianças foram inserindo algumas imagens necessárias, como pedras, fendas, cipós para pendurar o macaco. Uma criança com muita autonomia pegou um pedaço de papel crepom marrom e o transformou em um cipó e colou em uma das árvores para que o seu macaco se balanceasse de uma árvore para a outra do outro lado da cachoeira, segundo sua imaginação. As crianças ficaram tão felizes em realizar essa construção que a todo momento que tinham oportunidade paravam admirados, em frente ao cenário já exposto para que todos pudessem visualizar. Quando as famílias chegavam, elas corriam para mostrar sua arte para as mães que ficavam impressionadas com a obra e logo queriam registrar

**"Conhecendo meus colegas"**

O cartaz "conhecendo meus colegas" foi confeccionado junto com as crianças com a intenção deles conhecerem a turma através das imagens. As fotos das crianças foram tiradas a cada semana de acordo com seu escalonamento, e espontaneamente elas faziam suas "poses" e gestos para ficarem "bem" na foto. Toda segunda-feira era o dia de "apresentar" os amigos para a turma, eles sempre faziam comentários sobre, o sorriso, os gestos que os colegas faziam ( muitas crianças que ainda não haviam tirado foto, após verem o cartaz acabavam imitando os mesmos gestos que viu o colega fazer, como o "joinha". Foi um momento de muita interação e felicidade, pois aqui sou eu? e eu respondo: "Sim, essa da foto é você" e a criança pulava de alegria. O engraçado é que a criança repetiu essa pergunta por muito tempo e sempre que dizia que era ele sim que estava na foto ele tinha a mesma reação, pulava e sorria.

**O pomar do Sonho Dourado**

Trabalhando educação Sociambiental, fomos conhecer e explorar as árvores do Cmei. Durante o passeio, visitamos o pé de acerola que estava carregado de frutas nesse dia. Ali, as crianças pediram para comer algumas acerolas e daí surgiu a oportunidade de descobrir as árvores frutíferas do CMEI. Onde em cada árvore que passávamos as crianças relatavam se conhecia a fruta, se comiam em casa ou no cmei, se gostavam da fruta ou do suco. Dando oportunidade também para mostrar a importância das árvores, seus benefícios para nós humanos e para os bichinhos também,

**O MUNDO QUE EU QUERO PARA MIM**

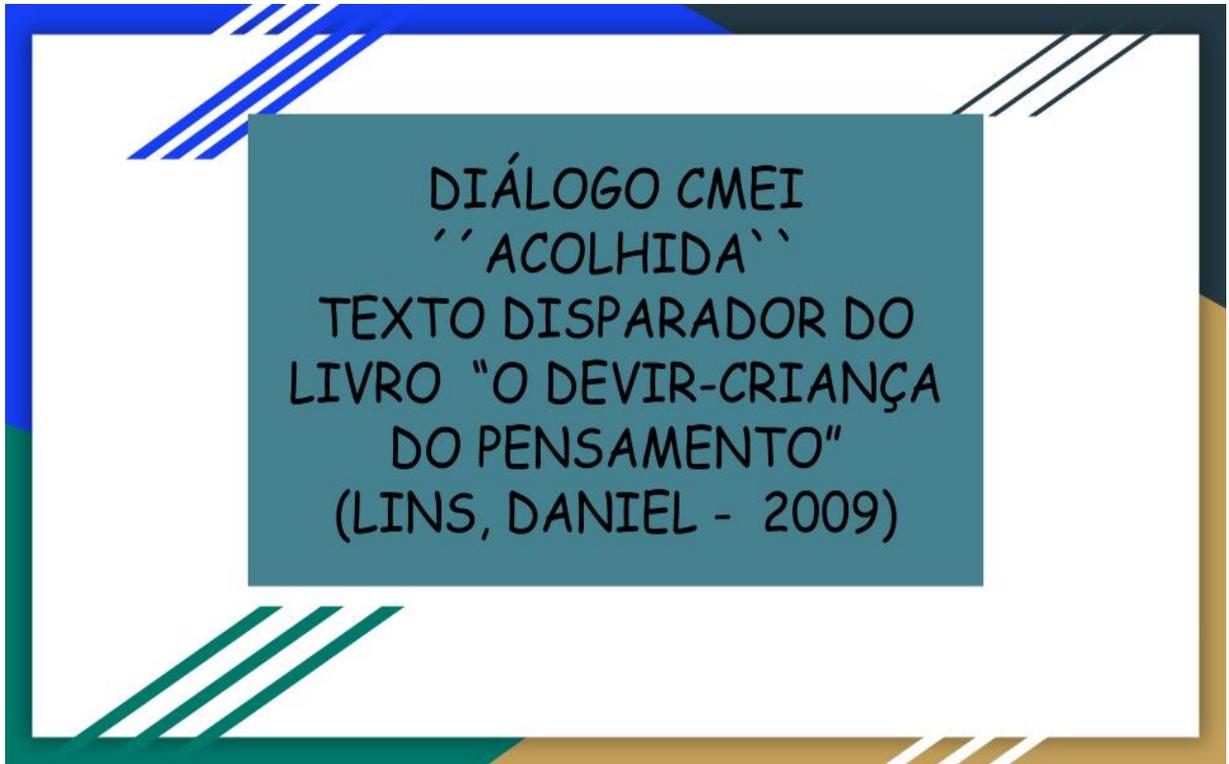
Após muita conversa a respeito do meio ambiente, conversamos sobre a realização de um cartaz sobre o mundinho, com características do mundinho feliz e do mundinho triste. Depois de muita conversa, uma criança sempre muito espontânea indagou: Eu não quero fazer o mundinho triste, mas sim o mundinho feliz, e eu perguntei o motivo dela querer somente fazer o mundinho feliz, e ela prontamente respondeu: Este é o mundo que eu quero para mim! Então todos concordaram e fizeram somente um mundinho no cartaz, o mundinho feliz onde cada um contou o que espera para si desse mundo que tanto queremos! O mundo feliz!!!

**Brincado de Mercado**

Neste ano de 2021 o CMEI adquiriu diversos brinquedos novos, dentre eles uma máquina registradora de supermercado que vem com cédulas, moedas, cartão de crédito, cesta de compras e vários produtos como entançados, frutas, legumes, caixa de leite, etc. E claro que foi um dos brinquedos preferidos das crianças. Em uma bela tarde, na aula de Educação Física da turma do grupo 4E, eu observava encantada a maneira com que as crianças brincavam com esse brinquedo. Montaram o mercado sobre as mesas, organizando os produtos para vender. Uma das crianças era o operador de caixa e as outras eram os clientes. Então o cliente chega ao mercado para suas compras. Ele seleciona alimentos saudáveis como frutas, legumes e leite. E volta para sua casa. Haviam montado também a cozinha com as panelinhas, fogão e as bonecas. Mais tarde esse mesmo cliente resolveu retornar ao mercado levando sua filha (um das bonecas) e segue o diálogo criado pela mesma criança que simulou as respostas da boneca: - Filha, papai vai te levar no supermercado. Vou deixar você escolher uma cesta para

Fonte: acervo da autora.

Imagem 10 – *Print Conversação 4 (28/06/22)*



Fonte: acervo da autora.

E sobre os modismos existentes, que persistem em ecoar, uma reflexão:

[...] o devir não se restringe ao âmbito da criatividade, pois é invenção. A criatividade é a palavra de ordem de uma modernidade tardia, é o grande cacoete mágico do universo virtual, digital. Somos todos artistas, somos todos criativos, somos todos pedagogos e educadores ou filósofos criativos! Resta saber como sair da criatividade. Ora, embora inteligente, saudável e, às vezes, "genial", a criatividade hodierna convive com uma forma homogênea de talentos cuja característica maior é a experiência em detrimento do experimento, a massificação em detrimento da singularidade (LINS, 2009, p. 13).

Refletimos que nas práticas educacionais cotidianas precisamos perseverar na superação das homogeneidades, perceber o diverso, o múltiplo. Longe de desqualificar a importância da criatividade, mas, por certo, esta não pode emergir como "dom" de alguns, massificando ideias e desconsiderando as singularidades. Ou ainda, construindo um abismo e classificando os que estão "capacitados" e os "incapacitados". Nesse contexto, o grupo do CMEI "Acolhida" faz suas observâncias

sobre a importância dos experimentos infantis e o valor deles para pensá-los no contexto da Educação Infantil.

Imagem 11 – *Print* Conversação 4 (28/06/22) - Continuação

The image displays two screenshots of a Google Meet video conference. The top screenshot, taken at 11:59, shows a grid of eight participants: Eri Rangel, Kamilla Almeida de Faria Gonçalves, Thais Cavalcante (muted), Taize Cassuce, Paula Cristiane Andrade Coelho, Franciane Santos Vieira da Silva, Thais Fernanda Neves Lino Cavalcante, and Sandra Peixoto matilde. The bottom screenshot, taken at 12:01, shows a similar grid with the addition of Igor Maia and 'Você' (You). Both screenshots include a chat window on the right with the following messages:

**Mensagens na chamada**

As mensagens só podem ser vistas pelas pessoas na chamada e são excluídas quando o chat termina.

Igor Maia 11:58  
Abraço Eri. Obrigado  
Boa tarde

Thais Cavalcante 11:58  
to aqui  
Riquíssimo  
grande abraço

Igor Maia 12:00  
tirei fotos  
ok  
AAAAAI de quem esquecer de alimentar o tuf tuf  
Ah se aquele peixe pudesse falar

Enviar mensagem para todos



Fonte: acervo da autora.

No referido dia, fizemos um diálogo utilizando o autor Daniel Lins (2009), com a provocação do devir-criança do pensamento. Lins (2009), baseado em Deleuze, ao refletir sobre a filosofia, afirma que “a história da Filosofia, por sua vez, deixa de ser um texto escrito por antecipação para converter-se em um acontecimento sempre novo, imprevisível, criador” (p. 64).

Nesse sentido, tomado por essa mobilidade e inquietação que a docência provoca, o grupo demonstrou abertura nas novas proposições tecidas, novas percepções acerca da tessitura e da composição curricular, imprevisíveis e criadoras. Com apostas feitas no devir-criança do pensamento sempre fluído e movente, a conversação indicou o quanto o grupo se lança a pensar a composição curricular do CMEI com essa disposição rizomática, não linear.

Foi realizado também um *Google Forms*, no qual o grupo de profissionais envolvidos na pesquisa do CMEI e da SEDU/PMS pôde registrar como percebe essa força do devir-criança docente e as enunciações infantis nas composições curriculares.

***A minha atual percepção acerca das enunciações infantis nas composições curriculares está em desequilíbrio, porque tudo o que eu tinha como certo e configurado, nesse momento estou passando por um contexto novo, com novas influências, comportamentos e as atuais mudanças estão interferindo diretamente na composição da minha vida profissional. (Registro do Google Forms sobre o devir-criança docente – Narrativa da professora Tereza – CMEI “Acolhida”).***

A partir da narrativa da docente, acordamos com Carvalho, Silva e Delboni (2018, p. 47) que: “A vida intensiva na escola é permeada por encontros com corpos pulsantes que experimentam o mundo por meio de múltiplos olhares e vivências. Temos apostado na potência de ação coletiva, entendendo o coletivo como plano de coengendramento [...]”. E assim, torna-se interessante pensar como as inquietações dessa professora permitem que ela aponte o seu devir-criança docente naquilo que ela chama de “desequilíbrio”, na permissão em pensar outros modos fazeres/saberes, na abertura em pensar outros possíveis em sua composição profissional.

Seguem outras enunciações que continuaram a ser registradas pela professora Paula Cristiane. Dessa vez, as observações e experimentações do jardim do CMEI revelaram a mobilidade dos pensamentos e do seu devir-criança, por vezes consistente, outras, escorregadio, sempre carregado da força da imprevisibilidade, que permite mover-se em outras direções e sentidos. Curiosidade das crianças na pesquisa pelo novo, aprendizagens experienciais marcadas pelos significados inerentes à pesquisa, quaisquer que sejam elas.

### Imagem 12 – Flores do Jardim



A INVESTIGAÇÃO ACONTECEU NO JARDIM DO CMEI SONHO DOURADO. O DIA ESTAVA LINDO, COM SOL RADIANTE. A CURIOSIDADE E O DESEJO DE ENCONTRAR BICHINHOS E FLORES MARCARAM AQUELES MOMENTOS. O QUE PODEMOS APRENDER NO NOSSO JARDIM?

COM LUPAS E MUITA ANIMAÇÃO, INICIAMOS NOSSAS PESQUISAS. BICHINHOS SÓ ENCONTRAMOS ALGUNS: UMA BORBOLETA, POUCAS FORMIGAS E UMA LAGARTA. FLORES FORAM MUITAS E BEM COLORIDAS!



FORMIGAS



LAGARTA ESTRANHA

BORBOLETA



**FOCAMOS NOSSA INVESTIGAÇÃO NAS FLORES...**



**DESCOBRIMOS QUE ALGUMAS FLORES SÓ ABREM PELA MANHÃ.**

**PARECE ATÉ QUE DORMEM NA PARTE TARDE!**



**UM GRUPO DE COLEGAS ENCONTROU CASCAS DE OVOS NUMA DAS PLANTAS DO JARDIM E PENSAMOS QUE PODEM SER OVOS DE DINOSSAUROS!**



**DEPOIS DE ALGUNS DIAS, USAMOS TINTA E MUITA CRIATIVIDADE PARA PINTAR AS FLORES DO NOSSO JARDIM...**



Fonte: registros feitos pela professora Paula Cristiane.

Importante mencionar que a Proposta Curricular do CMEI “Acolhida” traz consideração sobre a participação das crianças nas tessituras dos currículos. A esse respeito aponta:

IV. No ano de 2018, solicitamos às crianças de uma turma de Grupo 5 que descrevessem, por meio de desenho, o que “fazemos” no CMEI. Após uma “tempestade de ideias” das próprias crianças, elas apresentaram suas contribuições. Destaca-se que a ideia de “fazer dever” está presente nas falas, porém, não é revelada no registro escrito. Este privilegiou os momentos de brincadeira e a relação com os colegas. Os registros realizados à época expressam o currículo a partir das vivências das crianças.

Em 2020 tivemos a oportunidade de registrar por meio de fotos e vídeos as atividades pedagógicas não presenciais realizadas pelas crianças com a mediação das famílias. Os registros foram transformados em arquivos, em slides e vídeos, disponibilizados às crianças e famílias em PDF e acesso exclusivo por meio de links do canal do YouTube (como vídeos não listados). (PROPOSTA CURRICULAR DO CMEI “ACOLHIDA”, 2021, p. 6-7)

Nesse sentido, é possível observar que as capturas realizadas pela lente sensível da professora Paula Cristiane, impressas nas imagens anteriores, indicam as multiplicidades presentes na composição curricular do CMEI “Acolhida”: na experiência e investigação, no lúdico, no imaginário e fantasia. Tais ações encontram-se subsidiadas na Proposta Curricular, que apresenta possibilidades de percepção e escuta das crianças, ainda que o modelo seja o presencial ou o não presencial (forçado a ser realizado em decorrência da pandemia)

Outrossim, novos modos de composição foram se revelando, novos possíveis foram surgindo em consonância também com as apostas teórico metodológicas do grupo e as intencionalidades presentes no trabalho. Nesse tom, a pesquisa foi se tecendo, cartografando as vivências com os profissionais do CMEI acerca da composição curricular, encharcada das enunciações infantis e de seus devires, percurso que atravessou o ano de 2021, findando em 2022.

#### 4 CURRICULANDO EM REDES: QUE OUTROS MODOS TECER?

São muitos os intercessores (teóricos e da experiência imanente com as escolas, as docentes e as crianças) que corroboram com as instigações provocadas por esta pesquisa. Aqui trazemos, inicialmente, considerações pautadas nos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil em nível nacional, com intuito de pensar as garantias de direitos das crianças, suas subjetivações e a percepção de suas singularidades. Assim, iniciemos por pensar o que se encontra previsto na Constituição Brasileira, em seu art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, mais do que um convite, recebemos do marco legal o chamado a promover meios que assegurem o direito das crianças à Educação, quer como cidadão, quer como profissionais da Educação. Pela legitimação de políticas públicas que garantam esse direito, por destinar de forma justa o financiamento necessário para esse fim, por promover meios de valorização dos profissionais da educação, fica a responsabilidade e o dever do Estado. Entretanto, aqui chamamos a atenção que pela legitimação do compromisso político, ético e estético de pensar a Educação fica o nosso incansável trabalho, de profissionais de todo o país, em pensar e efetivar suas diretrizes.

Dando prosseguimento, pautamo-nos também no estabelecido no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990). Em consonância com o já estabelecido pela CF 1988 e ainda pensando o pleno desenvolvimento da criança, o texto do ECA dispara outros desdobramentos que podem subsidiar as reflexões acerca do tema.

Outro marco importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 que destaca, em seu art. 29, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs) trouxeram o que à época era considerado pertinente a atribuição do docente. A saber:

É importante informar sempre as crianças acerca de suas competências. Desde pequenas, a valorização de seu esforço e comentários a respeito de como estão construindo e se apropriando desse conhecimento são atitudes que as encorajam e situam com relação à própria aprendizagem. É sempre bom lembrar que seu empenho e suas conquistas devem ser valorizados em função de seus progressos e do próprio esforço, evitando colocá-las em situações de comparação (BRASIL, 1998, p. 41).

Palavras como “competências”, “valorização”, “esforço”, “empenho” e “conquistas” podem indicar distorções no que hoje avaliamos ser pertinente considerar no desenvolvimento da Educação Infantil. Entretanto, para o momento de elaboração desse documento, alguns apontamentos para a Educação Infantil já indicavam possibilidades em vê-la de forma mais ampliada e integral, como salientar a importância da exploração dos movimentos para crianças pequenas.

Nesse sentido e perseverando nas reflexões dos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil, pontuamos aqui a especificidade contida na Orientação Curricular do Município de Serra (2008):

Reconhecendo as singularidades de cada criança que nos remetem às suas especificidades, necessidades e potencialidades e os desafios que se apresentam em cada nível de ensino, e as que nos remetem ao trabalho pedagógico, buscamos dar visibilidade à necessidade de articulação dos discursos e das práticas em relação às diretrizes, à infância, ao conhecimento, ao currículo, à metodologia e às áreas do conhecimento. (SERRA, 2008, p. 29)

O documento citado acima, em sua sistematização, refletiu uma atividade deliberadamente coletiva, articulada com os *saberes-fazer*s de profissionais da Educação do município pertencentes aos mais diferenciados segmentos de atuação, dentro ou fora das unidades de ensino, bem como crianças/estudantes e a comunidade escolar, que, juntamente com o grupo de profissionais da academia, deu vida a um documento composto a muitas mãos, impresso com o mais sensível sentimento e todos os sentidos apurados... toque, olfato, audição, traduzindo-se em imersão nas enunciações. Nessa perspectiva, o citado documento trouxe a provocação de que:

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecei; enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico [...] (SILVA, 2000, p. 100).

Assim, buscou perceber, nas diferenças e multiplicidades, elementos que contribuíssem para repensar conceitos cristalizados na homogeneidade, nos pensamentos universais ou nos frutos da objetividade e do modo cartesiano em se perceber a educação. Ainda, podemos considerar que o referido documento urge ser revisitado, uma vez que, ao longo dos 13 anos de vigência, muitas mudanças ocorreram no cenário educacional, seja em nível nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou local. Ainda assim, podemos considerar como significativo o processo das redes de conversações que o constituíram e que fortalecem as relações educacionais no município ainda na atualidade, pois foi pautado nos diálogos tecidos nas composições coletivas, nas enunciações percebidas entre as crianças/estudantes atendidos na Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, a referida Orientação levou em consideração:

[...] o reconhecimento das crianças como parceiros ativos na construção do trabalho pedagógico nos remete ao diálogo, com os pressupostos apresentados nos documentos oficiais que afirmam que “a criança é um sujeito social e histórico que está inserida em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (BRASIL, 2006, p. 13). (ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, SERRA, p. 40-41)

E assim, pautou em todo seu referencial, diálogos teóricos que possibilitassem a consideração das especificidades das crianças, suas singularidades e experiências. Compondo o documento, foram trazidas imagens que retratavam as experiências das crianças em seus diferentes contextos, na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental. Entretanto, na composição da Orientação Curricular suas narrativas ficaram por conta de ser traduzidas pelas contribuições dos profissionais das Escolas e CMEIs, situação que nos convoca a pensar mais uma vez o quanto por vezes nos distanciamos das escutas de suas narrativas, que nos parecem paradoxalmente tão próximas e, ao mesmo tempo, distantes.

Percebemos que os documentos dialogam, que existem boas proposições e apostas teórico-metodológicas no que concerne à garantia dos direitos das especificidades das crianças e a articulação destes com a composição curricular. **Mas, então, o que torna por vezes tão desafiador aproximar as experiências das infâncias à composição curricular das unidades de Educação Infantil?**

Dando continuidade às cartografias dos documentos que balizam a Educação Infantil no Brasil, podemos localizar pistas para novas provocações ou desdobramentos da pergunta feita anteriormente.

Assim, localizamos ainda a definição de criança e de currículo a partir das DCNEIs:

Criança: 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.

Currículo: 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, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p.12)

Consideramos associar essas definições de criança e de currículo descritas nas DCNEIs, que explicitam a importância das crianças em suas constituições históricas, à composição dos direitos, reconhecendo que as tessituras dos currículos se fazem com suas experiências e saberes.

Sete anos depois da sistematização das DCNEIs, a BNCC traz outros apontamentos para a educação:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 6)

Problematizamos que as questões trazidas aqui em relação à competência se distanciam da proposta elencada na DCNEI para análise da criança e composição curricular, uma vez que a ideia de competência pode conotar ranqueamento, valorização exacerbada das habilidades, colocando em plano secundário a

valorização das interações, das experiências, do pertencimento dos saberes e fazeres presentes nas especificidades infantis.

Ainda, nessa abordagem da Base, recuperamos o quanto existem divergências acerca de sua composição. Especificamente, trazemos à tona a situação mencionada em relação à questão das competências. Para além disso, vale lembrar que, especificamente, em relação à Educação Infantil, houve um movimento forte a nível nacional de tentar garantir as especificidades desta, sendo a primeira etapa da Educação Básica.

Nesse atravessamento, trazemos aqui também a definição de campo de experiências na Educação Infantil, abordada na BNCC (2017, p. 36): “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”.

Salientamos que o detalhamento desses cinco campos a partir da BNCC (2017) se constitui, levando em consideração: o eu, o outro e o nós; Corpos, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A partir desses campos, nos perguntamos, então, para além do citado: que outras experiências fazem parte do patrimônio cultural, histórico e filosófico das crianças brasileiras?

Em Larrosa (2004) pensar a educação valendo-se da experiência é a condição de uma experimentação ampliada, mais do que um movimento aligeirado do mundo moderno, que permite por vezes que as experiências se tornem efêmeras, superficiais, condição traduzida especialmente pelo excesso de informações, de trabalho, de opiniões. Aproximamo-nos do sentido da experiência expresso por Larrosa destacando a importância em se garantir, nas especificidades das composições curriculares, as enunciações infantis. Experimentamos cotidianamente situações múltiplas, que potencializam nossos saberes ou limitam também nossas possibilidades. Assim, como pensar em crianças idealizadas? É preciso permitir que voem, que cantem, que pulem, requebrem, dançam, gargalhem, situações que as permitam experienciar processos que potencializam suas incursões nos mundos das artes, das linguagens, dos *saberesfazeres* em todas as suas dimensões.

Segundo Larrosa (2004, p. 163) “o sujeito da experiência é um território de passagem”. Assim, provocamos a pensar como profissionais da educação podem

romper com essas imposições fronteiriças por vezes delineadas pela sociedade moderna e reconhecer as crianças em suas fragilidades, limitações e processos que transcendem os estereótipos ou as conceituações pré-estabelecidas. Considerar suas experiências, permitindo que essas sejam sentidas, percebidas, que não passem de forma efêmera, aligeirada, mas que possam ser enunciadas em todas as suas multiplicidades.

Os documentos norteadores da Educação Infantil aqui mencionados datam apenas das duas últimas décadas. O percurso histórico para a legitimação dessa como etapa a ser inserida na Educação Básica, com conquistas de direitos, garantia de financiamento e políticas públicas específicas, ainda é muito recente, mas não inviabiliza a luta anterior de fazê-la emergir do assistencialismo e ser reconhecida em suas especificidades. Numa perspectiva histórica é que nos lançamos ao encontro de autores que fundamentam a infância e seus delineados, de modo a possibilitar que esse movimento não pare e que novos percursos possam ser inaugurados no sentido de ampliação desse diálogo.

E ainda, tendo como ponto de partida os *lócus* e apostas nas teorias pós-críticas em educação, convidamos a participar da continuidade das reflexões, para além dos registrados nos documentos oficiais norteadores da Educação Infantil, outros interlocutores.

Iniciaremos por pensar como Paraíso (2003, apud PARAÍSO 2004, p. 286) descreve as pesquisas educacionais feitas a partir dessa perspectiva: “[...] não se interessam por modos ‘certos’ de ensinar, formas ‘adequadas’ de avaliar ou por conhecimentos ‘legítimos’, a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas e conhecimentos”

Dessa forma, também propomos as reflexões pautadas aqui, no percurso de investigação da composição curricular tecida na Educação Infantil, percebendo ser desnecessário o debruçar em busca de razões cristalizadas e racionalistas, explicações, permanências. Fazemos um convite à possibilidade de transitoriedade, de uma construção atravessada por incertezas, incompletudes, que suscitem novos *saberesfazeres*, sem aprisionamentos.

No entanto, chamamos a atenção para problematizar que não se trata de conhecimentos efêmeros ou passageiros ou, ainda, experiências esvaziadas de

sentidos e significações, mas o impulso para o novo, a criação. E também considerar que:

[...] as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio dos saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande, já que desarruma muito do já pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno (PARAÍSO, 2004, p. 295).

Nesse sentido, então, percebemos conexão com as problematizações da percepção de Bergson (1902, p. 155 *apud* KASTRUP, 1997, p.40) que “[...] propõe-se a examinar diversas espécies de trabalho intelectual ‘do mais fácil que é a reprodução, ao mais difícil, que é a invenção’”. Entendemos que essa proposição de Bergson, refletida por Kastrup, em muito se aproxima das problematizações que fazemos acerca dos trabalhos que pensamos ser capazes de refletir nas composições curriculares, a partir dos fazeres com as crianças. Composições essas que emergem da produção, da percepção das potências inventivas, dos currículos reais e que, permeados por esse movimento, não se reduzem a meras reproduções por vezes esvaziadas de sentidos, para dar solidez ao sistema, ou às prescrições, ou ainda a visões tradicionais cognitivistas da educação que podem diminuir as possibilidades inventivas e criadoras.

Pensando nos sentidos que a capacidade criadora proporciona e como ela se constitui na composição dos currículos a partir das crianças, dialogamos com Kohan (2005, p. 240) ao afirmar que “as pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência”. Essa capacidade que temos de por vezes destituir a infância do lugar que ela ocupa para a composição curricular, dessa infância que não está restrita aos marcos cronológicos ou físicos, mas que se constitui nas fantasias, nas enunciações das mais distintas formas, pode comprometer as possibilidades desses currículos perpassarem caminhos vivos, envoltos de signos e significantes que emergem de suas especificidades e apreensões.

Seguindo ainda na reflexão das infâncias, Kohan (2005, p. 243) insiste:

Importa-nos destacar que não se trata apenas de uma questão cronológica. A infância não funda a história e se retira dela. A experiência e infância não antecedem temporalmente à linguagem em cada ser humano e deixam de existir uma vez que ele acede à palavra, ou é acesso por ela.

Então, é essa infância a qual nos movemos a pensar, como a que transcende qualquer possibilidade de prescrição, de determinismo. A sua linguagem nos atravessa cotidianamente, independente de já termos a linguagem verbal elaborada, continuamos a compor a linguagem das suas diferentes formas e expressões e enunciações para além da idade cronológica.

Permeados por essa composição e dialogando com as crianças, somos convidados a nos despir das amarras e da rigidez que por vezes se impõem na vida adulta e dar lugar às fabulações, intensidades, aos movimentos e expressões que caracterizam a infância. Essa singularidade pode nos levar mais e mais, como profissionais, a agenciar, entrar em relação ao universo infantil e nos aproximar de suas enunciações, tornando-as diluídas na composição dos currículos.

Em se pensando o devir-criança docente, foi possível perceber nas narrativas e imagens compartilhadas pela professora Paula Cristiane, quão simples, mas não simplista, é viver o devir, sem previsão, sem prescrição. Percurso sensível, processo visível e encharcado de sentidos.

***ESTAVA AQUI, VENDENDO FOTOS, VÍDEOS, REGISTROS DE UM COTIDIANO IMPREGNADO DE “CRIANCICES” E “INFANTICES”. QUASE NÃO ME ENCONTRO NAS FOTOS, OU MELHOR, QUASE NÃO SOU VISTA NELAS. A DOCENTE INVISÍVEL?***

***REFLITO POR UM TEMPO E PERCEBO, NOS OLHARES DAS CRIANÇAS (INTERLOCUTORES DAS EXPERIÊNCIAS), QUE EU ESTAVA LÁ... VIVENDO COM ELAS AQUELES MOMENTOS COM ALGUNS REGISTROS, É VERDADE, MAS O PRINCIPAL É A EXPERIÊNCIA!***

***O DEVIR-CRIANÇA DOCENTE SE FAZ ASSIM TAMBÉM: NA EXPERIÊNCIA! ESTAR COM AS CRIANÇAS INTENSAMENTE: VENDENDO, SENTINDO, REFLETINDO, CURTINDO O MOMENTO... SEM OUTRAS PREOCUPAÇÕES.***

***ASSIM, NOSSA RELAÇÃO SE REVELA EM ALGUNS MOMENTOS CAPTURADOS POR IMAGENS DO VIVIDO, SENTIDO, ESCUTADO NA TROCA DE OLHARES... NÃO É POSE, É CUMPLICIDADE QUE SÓ O “DEVIR-CRIANÇA” PROPORCIONA, SEM ROTEIRO.***

Professora Paula Cristiane

Imagem 13 – Devir-criança docente



AS AVENTURAS NO QUINTAL, ACOMPANHADAS PELO OLHAR ATENTO E CURIOSO DE QUEM JÁ FEZ MUITO ISSO UM DIA!  
A LIBERDADE DE FAZER ACONTECER E DE PEDIR O REGISTRO: “TIA, TIRA UMA FOTO?”



A ALEGRIA DE PARTILHAR A FESTA, A EMOÇÃO DO BRINCAR...  
“PESSOAL, VOU SER O ‘MESTRE DO CONGO’, VAMOS FAZER O DESFILE DA ‘NOSSA BANDA!’”



Fonte: registros feitos pela professora Paula Cristiane.

E assim a professora Paula Cristiane nos instiga a pensar o quanto o devir-criança docente acontece não no pragmatismo, mas na simplicidade do fazer cotidiano, das feitura da Educação Infantil. Nesse caso específico, com as

experiências e aproximações com a cultura do município de Serra, encharcado de possibilidades e devires. Então:

A educação assim como suas reformas, em diferentes épocas e contextos, efetivam-se sempre sob o direcionamento discurso curricular que, além de retomar elementos que o precedem direta ou indiretamente, muitas vezes combina distintas tradições e experiências nacionais e locais. Nesse movimento a hibridação implica um processo de tradução que põe essas novas experiências e direções em relação com as que já estavam disponíveis previamente; logo, nos discursos híbridos há também sentidos e articulações prévias constitutivas de sua textura. (DUSSEL, 2002 *apud* MATOS E PAIVA, 2007, p. 190)

Pensando nessa composição a partir das multiplicidades, o professor se lança nesse movimento. Em seu livro “O mestre inventor”, Kohan (2015) nos faz pensar no professor errante, explicitando, por meio da citação de Dom Simón, a capacidade de fazer escola com movimento, problematizando a ideia do professor “árvore”, que sempre sustenta, oferece segurança. Simón não acredita que é assim que se dá aula e nem espera essa postura por parte dos estudantes. Atribui a essas considerações reflexivas uma capacidade significativa de fazer escola. E considera ainda:

O errante é o que joga o corpo no encontro com outros corpos, o que, em seu pensamento, em seus escritos, joga corporalmente a vida para mudar a vida, para interromper a vida onde não é vida, para permitir o nascimento de uma vida outra, nova, inexistente até o presente. (KOHAN, 2015, p. 61)

Assim, percebemos nossas limitações, que não impossibilitam movimentos, mas que, ao contrário, invadem-nos de apostas, desejos, provocações, nos inspiram como crianças, profissionais da educação, a romper, a desbravar, a nos lançar em outros corpos, outras percepções, múltiplas enunciações. Desse modo, podemos transgredir os estereótipos, preconceitos, burocracias, imbuídos sempre mais dos sentidos que os diversos *saberesfazeres* nos impulsionam a perceber.

Ideias divergentes, heterogêneas, podem potencializar conflitos, permitir o caos, mas no sentido de promover novas interlocuções e gerar, por meio das multiplicidades, percursos distintos de produção curricular. Assim, podemos inclusive nos permitir a ousadia do verbo “curricular”, conotando convite à provocação de ideias, aproximações e distanciamentos que movam o pensamento e as experiências, especialmente aqui, considerando a Educação Infantil, nos debates e tessituras das composições curriculares.

Ainda, conversando com Deleuze e Guattari (1997) pontuamos:

As ideias não morrem. Não que elas sobrevivam simplesmente a título de arcaísmos. Mas, num certo momento, elas puderam atingir um estágio científico, e depois perdê-lo, ou então emigrar para outras ciências. Elas podem então mudar de aplicação e de estatuto, podem até mudar de forma e de conteúdo, mas guardam algo de essencial, no encaminhamento, no deslocamento, na repartição de um novo domínio. As ideias sempre voltam a servir, porque sempre serviram, mas de modos atuais os mais diferentes (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 11).

No Brasil, consideramos também as ideias de Paulo Freire, que sempre potencializam discussões em torno da educação e provocam a condição de um fazer currículo em imanência, possibilitando-nos a pensar que não há inércia, sua composição se dá em movimento.

Nesse sentido, movidos também pelo marco deste ano em que as dissonâncias insistem em reverberar, mas em que também somos atravessados pelo centenário desse educador, ousamos considerar:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 16)

Imbuídos dessas reflexões, consideramos também importante pautar que não há composição curricular sem indagação, investigação, sem pesquisa. E que nos cotidianos escolares sempre há o que se visitar ou revisitar, sempre há novos apontamentos de pesquisa. E é nesse encontro da curiosidade, necessidade e efetivação das enunciações que se originam novos currículos.

Perseverar nas provocações que a presente pesquisa pretende continuar mapeando, cartografando, sobretudo no que diz respeito à presença das enunciações infantis na composição curricular, pode trazer outros desdobramentos e provocações para tais problematizações e é nessa perspectiva de perceber outros possíveis nesse emaranhado rizomático curricular que persistiremos, ou por que não, resistiremos, atreveremos a continuar a curricular.

E ainda, nos diferentes contextos relatados pela professora Paula Cristiane, também não podemos perder o desejo de fazer e fazer, não desistir. A certeza do aprendizado constante e o reconhecimento dessa condição potencializa nosso devir-criança docente. Assim, mais uma linha cartografada:

### Imagem 14 – Eu vou fazer do meu jeito

Segue uma sequência de um momento importante, quando Raul se recusava a fazer a proposta de desenho de observação de uma flor (violeta), dizendo que não conseguia porque tinha riscado a folha, sendo acolhido pelo colega Miguel. Foi interessante que, apesar da recusa inicial, não desistiu até encontrar uma forma própria de fazer!



A conversa de Raul com Miguel - 09/05/22  
*Raul - Eu não sabia que a folha era de alguém e ficou riscada.*  
*Miguel - Você pode fazer do outro lado.*  
*Raul - Mas eu não sei!*  
*Miguel - Você vai aprender. Vc é do 5. A gente aprende as letras, as coisas... Se a gente não estudar, não aprende.*  
*Raul - Eu vou tentar do meu jeito.*

Fonte: registro feito pela professora Paula Cristiane.

Acreditando que as ideias pós-críticas possibilitam a escuta do outro, a dispensa da sobreposição, o contexto da multiplicidade, do hibridismo,<sup>19</sup> o que emerge das culturas que atravessam todas as relações, sem prescrição. Movimento constante e fluido, com uma porosidade que permite rasgar os preconceitos e romper as barreiras fronteiriças e homogeneizantes das “verdades” prescritivas.

E novamente adentramos os contextos das pontes, narrados pela professora Paula Cristiane, pensando o quanto as interlocuções entre os documentos orientativos e normativos da Educação Infantil podem subsidiar pontes, caminhos múltiplos, pensados a partir de diferentes estratégias, dispositivos e na interlocução com uma variedade de intercessores. Assim, as pontes...

<sup>19</sup> Uma das questões básicas que podem ser assinaladas nos usos contemporâneos do termo hibridismo é a ruptura com a ideia de pureza e de determinações unívocas (MATOS; PAIVA, 2007, p. 188).

## Imagem 15 – Contexto Pontes

NO CONTEXTO DE “CARRINHOS”, NO DIA 05/05/2022, SURTIU O DESAFIO DE FAZER UMA PONTE.



INICIALMENTE PARTICIPAM DO PROJETO RAUL E YURI.  
O PROJETO É USAR GRAVETOS PARA DAR SUPORTE À PONTE. A TENTATIVA COM GRAVETOS MAIORES NÃO FUNCIONA. CONVERSAM.



DECIDEM PROCURAR UNS GRAVETOS MENORES.

YURI FALA:

-VAI, RAUL, COLOCA!

DÁ CERTO, MAS LOGO CAI!



LUCAS E JOSÉ MIGUEL CHEGAM COM OUTRAS IDEIAS...

- USANDO O PAR DE TÊNIS DÁ CERTO. HORA DE TESTAR! NÃO DEU CERTO.

LUCAS AVISA:

- PRECISA SER DEVAGAR! .

RAUL, YURI E JOSÉ MIGUEL ABANDONAM O PROJETO E LUCAS FAZ NOVA TENTATIVA USANDO O COADOR QUE ESTAVA NO CONTEXTO DE CASINHA...

- OLHA, AGORA DEU CERTO!



Fonte: registro feito pela professora Paula Cristiane.

E o que dizer das possibilidades encontradas nas viagens aos espaços que nos levam a imaginação das crianças, aos mercados, feiras, casas, castelos... enfim, uma de muitas que continuarão a ser capturadas pelo olhar atento e sensível da professora Paula Cristiane.

**Imagem 16 – Mercado**



**A PESQUISA DAS CRIANÇAS ENVOLVEU  
“TRANSFORMAR” A ÁGUA EM LEITE.**

**MATHEUS, RAUL E MIGUEL SE  
EMPENHARAM USANDO ELEMENTOS  
DIVERSOS. O “FAZ DE CONTA”  
PREVALECEU E PASSARAM A  
VENDER O LEITE PRODUZIDO.**



**ALICE SE APROXIMA E OBSERVA A  
MOVIMENTAÇÃO DOS MENINOS.  
A “CLIENTE” ALICE PEDIU UMA  
QUANTIDADE DE ÁGUA E MIGUEL  
DISSE:**

**- É LEITE ISSO! QUANTO VOCÊ VAI  
QUERER?**

**ELA INSISTE QUE QUER ÁGUA, MAS É  
CONVENCIDA POR MIGUEL DE QUE É  
LEITE.**



**PEGA A “MERCADORIA” E SEGUE SUA  
BRINCADEIRA.**



ALICE, CÁTIA, ESTER, MATHEUS E LUCAS SE ORGANIZARAM ENTRE "DONOS DA LOJA" E CLIENTES. ALICE RECLAMA DOS PREÇOS, DECIDE PAGAR COM CARTÃO E LEVA OS PRODUTOS PARA CASA (VAI FAZER UM BOLO!).

O ESPAÇO DO MERCADO E DA CASINHA FORAM ORGANIZADOS NAS SOMBRAS DA JAQUEIRA NUM DIA ENSOLARADO DE AGOSTO. AS CRIANÇAS SE INTIMARAM COM O CONTEXTO E A BRINCADEIRA COMEÇOU.



LUCAS ESCOLHEU SER CLIENTE E ESCOLHEU SUAS MERCADORIAS, COLOCOU NO CARRINHO E PASSOU NO CAIXA.

CÁTIA, A DONA DA LOJA, FALAVA OS PREÇOS: "É TRINTA E QUARENTA" A FORMA DE PAGAMENTO PERGUNTADA "É NO CRÉDITO OU PIC PAY?"





LUCAS SE MANTÉM NA BRINCADEIRA COMO CLIENTE E “PASSA” A COMPRA NO CAIXA DE MATHEUS ENQUANTO CÁTIA VAI BRINCAR DE CASINHA COM ALICE.

EM OUTRO MOMENTO DA BRINCADEIRA, ESTER SE TORNA A DONA DA LOJA. ORGANIZA A MERCADORIA: “SE FICAR COM BAGUNÇA, NINGUÉM COMPRA, NÉ, TIA?”



Fonte: registro feito pela professora Paula Cristiane.

E sobre as recriações infantis e as propostas pensadas também pelas invencionices nessa explosão do devir criança docente:

***“As minhas ações vêm sendo pensadas e repensadas a cada dia. A ideia é fazer jus à ideia de criança como ser ativo, pensante, histórico e capaz de aprender sem necessidade de ser ‘sugado’ por conteúdos maçantes, que não são próprios para essa etapa da educação e para essa faixa etária. As orientações curriculares devem estimular a autocrítica do professor e inspirá-lo a uma prática mais leve, rica e pensada com a criança, não para a criança”. (Registro do Google Forms sobre o devir-criança docente – Narrativa da professora Alessandra – CMEI “Acolhida”).***

Se os documentos balizadores da Educação Infantil não suscitarem essa movimentação nas práticas docentes e vice-versa, serão convertidos em meras prescrições burocráticas, distantes do plano de imanência, que é... o plano da vida.

## 5 MENINAR O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIÇÕES EM DEVIR-CRIANÇA DA DOCÊNCIA

Neste capítulo, trazemos à tona o produto educacional em que a presente pesquisa se materializa no percurso do processo cartográfico. Para tanto, consideramos importante descrever aqui os objetivos do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES), no qual a pesquisa teve origem. A saber:

Objetivo geral: Promover a formação continuada de profissionais da Educação, fundamentada em princípios teórico-metodológicos que valorizem a experiência profissional e a articulação entre teoria e prática.

Objetivos específicos:

- a) Promover a articulação entre a pesquisa e a prática escolar, de modo a contribuir para o enfrentamento das demandas educacionais atuais.
- b) Estimular a proposição de estratégias de gestão educacional e de intervenção pedagógica que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.
- c) Fomentar práticas inclusivas que privilegiem a diversidade nos processos educacionais (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2021).

Assim, atendendo aos objetivos do PPGMPE, que coadunam com a perspectiva pensada pela cartógrafa, de notar movimento e potencialidade na pesquisa, articulando teoria e prática, podemos destacar o produto deste trabalho, que, para além de cumprimento do prescrito, se traduz em sistematização do vivido, praticado, encarnado. Reconhecemos nesse produto a insistente possibilidade de meninar o currículo, por meio das observâncias do devir-criança da docência e das enunciações infantis.

Em acórdância com Freire (1991, p. 29), ao afirmar que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, pensamos ser essa uma forma potente de compartilhar os *saberesfazeres* presentes na pesquisa, atravessados por tantos que, fazendo suas leituras de mundo em meio às práticas cotidianas docentes, encarnam a palavra escutada em meio aos “gritos” da infância, que ecoam as enunciações infantis.

Como produto educacional, derivado do processo, indicamos o processo formativo instituído por meio das redes de conversações com os profissionais do CMEI e a construção de um *e-book*, no intuito de sistematizar as vivências do percurso,

sempre mobilizadas pelo fazer com os pares e com as crianças. Tenciona permitir distinção em trazer revelações, receitas ou prescrições, traduz os movimentos que foram suscitados ao longo da pesquisa. Entendemos essa como uma proposta de materializar a pesquisa em retorno à comunidade científica, acadêmica e educacional.

Resgatando o objetivo do *e-book*: entender como se dá o devir criança da docência na produção curricular na Educação Infantil em um CMEI de Serra/ES, salientamos aqui que essa se traduz em principal intenção, que deixe perceber como os currículos na Educação Infantil, considerando sobretudo o CMEI pesquisado, extravasam a participação das crianças, seus questionamentos, curiosidades, percepções, afetos, as enunciações que permeiam suas composições curriculares e como os docentes, nesse percurso, as percebem.

O referido material consiste em um livro eletrônico que pretende registrar as enunciações trazidas pelos profissionais, com as crianças, acerca da temática problematizada. Para tanto, utiliza-se de:

- Registros das imagens capturadas no processo de diálogos por meio das redes de conversações tecidas com os profissionais da instituição;
- Registros das temáticas e indicações dos textos disparadores que potencializaram o movimento das redes de conversações;
- Imagens das crianças capturadas por meio das observações/tessituras de seus diferentes modos de enunciações;
- Narrativas das crianças e profissionais que traduzam os transbordamentos engendrados nas provocações da pesquisa, no que concerne à multiplicidade presente na composição curricular.

Segundo Mendonça e Dias (2019, p. 9), “[...] a proposta do e-book não visa a comercialização e alimentação da indústria cultural, mas tem como finalidade a disseminação e disponibilização do material produzido aos estudantes e à comunidade em geral visando o fomento à leitura e à formação de leitores”. Nesse mesmo sentido, reafirmamos a escolha do referido instrumento, de modo a oferecer à comunidade em geral a socialização das produções da pesquisa.

Desse modo, o material produzido teve semelhança com o contexto pontes, socializado pela professora Paula Cristiane e vivenciado pela criança. Também pensamos diferentes estratégias, montamos, desmontamos, rabiscamos, fizemos de

novo, não desistimos. Enfim, o livro eletrônico tornou-se possível de ser acessado por outros em um movimento de provocação de novos devires. Alguns colegas e professores desmontaram o que já havia sido construído, o que resultou em um processo valoroso de qualificação do trabalho. E assim, o *e-book* ficou pronto para que professores, estudantes, pesquisadores, comunidade em geral, possam “brincar” com ele, estando disponível no anexo deste trabalho todo o seu conteúdo e o *link* de acesso.

A presente pesquisa pretende povoar as mentes, docentes ou não, com suas provocações inquietadoras e sem respostas, discorridas no texto. E assim, permitir meninar o currículo na Educação Infantil, nem mais e nem menos, nem em cima e nem embaixo, compor currículos horizontalmente, currículos sorridentes que dêem cambalhotas e façam caretas, que presentifiquem as meninas criancinhas, que materializem os gostos e sabores dessa como primeira etapa da Educação Básica, singular momento de descobertas e de produção de perguntas.

Que nosso compromisso seja não abafar as perguntas das crianças, mas permitir que elas possibilitem descobertas, invenções, fabulações.

Nesse sentido, Kohan (2021, p. 45) considera:

Para Paulo Freire, o perguntar não pode ser apenas um jogo intelectual, mas uma postura existencial e epistemológica que dá sentido à vida de educadores e educandos quando vivem a pergunta, a indagação e a curiosidade como partes deles mesmos e quando esse perguntar permite iniciar um processo de conhecimento relacionado à transformação efetiva da própria realidade.

Dessa forma, trazemos o registro fotográfico de uma roda de conversa, tecida com o próprio Walter Kohan e profissionais/estudantes da Educação, organizada pela equipe SEDU-Serra, em Manguinhos-Serra, em setembro de 2021.

Destacamos que o encontro pode ser traduzido pela elaboração de perguntas com múltiplas respostas acerca da Educação, inconclusivas, provocativas... e que possibilitaram reflexões sobre a importância de se meninar o currículo, da Pedagogia menina, coadunando com as provocações da referida pesquisa.

**Imagem 17 – Roda de conversa: Meninar o currículo**



Fonte: acervo da autora.

Discutimos, assim, no desejo que as perguntas potencializem nosso devir-criança docente e que não precisem ficar fadadas a respostas cristalizadas, mas que possibilitem alçar voos, reinventar, fabular, sacudir os currículos com a entonação das enunciações infantis.

## 6 PROVOCAÇÕES INQUIETANTES: EM TRAVESSIA

Assim, relembando o percurso tecido até aqui, tivemos no primeiro capítulo, com o devir-criança docente, um convite a pensar, por meio das intensidades moventes, como as enunciações docentes e das infâncias estão permeadas por conceitos de memória, aprendizagem, invenções que podem romper com as barreiras fronteiriças dos clichês e ir ao encontro das **multiplicidades aprendentes**.

Seguindo, no segundo capítulo, discutimos visitando criteriosamente alguns trabalhos acadêmicos que tiveram aproximação com a presente temática da pesquisa e, assim, utilizando as palavras disparadoras: enunciações infantis, devir-criança da docência, currículo na Educação Infantil e conversações, nos encharcamos com as apostas das pesquisas que permitiram agenciamentos, territorialização e desterritorialização, num processo rizomático que possibilitou muitos **desdobramentos conceituais**.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o tipo de metodologia de pesquisa escolhida – a cartografia – e que, como cartógrafos, transitamos nos territórios existenciais em processos. Descartamos qualquer intenção em elucidar ou revelar situações prescritivas à Educação. Seguimos no coletivo do CMEI “Acolhida” pensando com os *saberesfazeres* constituintes de seus cotidianos nas **composições curriculares**.

Pensamos o quarto capítulo a partir das concepções de infância, direitos, ideias de composições curriculares, vigência de políticas públicas presentes nos documentos oficiais da Educação Infantil, em nível nacional e local. Permitir entender o quanto a historicidade legitima as ações que visam ampliar o processo de imersão nas **especificidades da Educação Infantil**.

Na sequência, no quinto capítulo, um convite a meninarmos o currículo, permití-lo vibrante, inquietante... libertá-lo da passividade e da pseudoneutralidade. Uma escuta transbordante às enunciações em devir-criança docente, socializadas com a comunidade em geral por meio de um *e-book*. Um passeio pelas **meninices crianceiras**.

E então, no sexto e presente capítulo, o pensar em travessia... inacabada, inconclusiva, disparadora, inquietante, provocativa pesquisa. Entre cartografias tecidas em sua maior parte em um período pandêmico que impactou, desviou rotas, testou nossa resistência, entristeceu, desconstruiu... mas também provocou a pensar

outros possíveis e o quanto é urgente problematizarmos **currículos encharcados de vida**.

Assim, a partir do registro de um último contexto da professora Paula Cristiane:

#### Imagem 18 – Contexto Pontes



Matheus estava decidido a fazer uma ponte para seu carrinho.

Usando uma das pistas de papelão, uma cadeira e a caixa grande, iniciou seu projeto.

As tentativas foram muitas, mas não desistiu! O desafio maior era prender a “pista” na cadeira.

Conseguiu algumas vezes e logo o trabalho era perdido porque algum colega passava derrubando a ponte antes de estar concluída.

Foram quase trinta minutos de tentativas e mudanças de estratégias.

Finalmente, a ponte ficou pronta e ele foi brincar...



Fonte: registro feito pela professora Paula Cristiane.

Como no contexto relatado acima, vivenciado pelas crianças do CMEI “Acolhida”, não vamos desistir. Nos abracemos às diferentes pistas, tracemos variadas estratégias, aproveitemos o “esbarrão” do colega e nos lancemos a pensar composições curriculares que permitam o reconhecimento da força do devir-criança docente e das enunciações infantis.

Que, imbuídos desse desejo de seguir em devir, possamos colher tudo o que transborda nas enunciações infantis, sem desperdiçar os olhares, gestos, movimentos, silenciamentos.

Trazendo aqui novamente as indagações que dispararam a pesquisa, como problematização: **Quais atravessamentos distanciam ou aproximam a participação da criança nas tessituras dos currículos? Com quais forças o devir-criança docente se presentifica na produção curricular em um CMEI de Serra? Que cartografias os transbordamentos do devir-criança da docência produzem quanto às enunciações infantis nos *saberesfazer*s cotidianos?**

Desde do início, despidos de intenção em buscar receitas ou prescrições para responder, mas, imbuídos dos movimentos que levam a desdobrar essas provocações na pesquisa, foi possível considerar que não existe um único modo, que os atravessamentos das crianças e os transbordamentos do devir-criança docente na tessitura dos currículos acontecem no cotidiano da escola de modo intencional, não espontaneísta, mas, movidos pelas oportunidades em se tecer currículos.

Desse modo, entre as cartografias dos tempos aprendizes e aprendentes, nos lançamos aqui a aprender com as infâncias que nos atravessam, possibilitando a fabulação, a invenção. Aguçando os nossos sentidos para enxergar, escutar, sentir, cheirar, experimentar, manusear, as especificidades da Educação Infantil... percebidas no som do lápis, no cheiro do vento, no sabor da canção, no manuseio dos sonhos e na incessante capacidade de enunciar uma explosão de novas feitura torneadas pelo devir-criança docente.

Assim, consideramos que a presente pesquisa, impressa em todas as suas cartografias, seja possibilidade de inquietar, provocar outros *modosfazeres*, outros movimentos na SEDU/PMS, nos CMEIs, em nós mesmos. E ainda, na consideração também da valorização que há nesses movimentos aprendentes... com e pelas crianças.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Elisabet; MONTEIRO, Silas Borges. A filosofia da diferença: reterritorializando alguns conceitos deleuzianos no campo da educação. **Educação e (Trans)formação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-13, 2017. Disponível em: <http://journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/1173>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 23, p. 62-74, ago. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200005>. Acesso em: 13 ago. 2022.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçostempos e diferenças no cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tNr9GNVPHvhZfL3qL8CYFML/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ALVES, Nilda; SOARES, Maria da Conceição. Educando o cidadão do futuro e de hoje - pensando a formação de docentes necessária. **Revista Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 17-42, mar./jun. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/Texto-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

AMORIM, Fábio Luiz Alves de. **Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares: a formação continuada de professores/as com a diferença**. Tese (Doutorado). Ufes, 2017.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como enunciação: discurso e produção curricular. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos. (Organizadores) **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009.

BARIN, Ana Claudia. **Invento-me: potências do devir-criança – uma educação pela fabulação**. Tese (Doutorado). UFSM, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 126, n. 191, 5 out. 1988. Seção 1.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm) Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 7 set. 2021.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores do cotidiano escolar. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Nos fluxos da vida intensiva e inventiva das escolas: em busca de outros modos de existência para a nova terra. **Linha Mestra**, n. 35, p. 46-51, maio/ago. 2018.

CAVALLINI, Renata Diniz. **Cartografia, fotografia expandida e infância**. Dissertação (Mestrado). Uerj, 2019.

COELHO, Ellen Cristine Campos de Souza. **Narrativas infantis e processo formativo: estudo sobre as significações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). UFMT, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Vega – Passagens, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)**. Vol. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)**. Vol. 4. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 54, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Lisboa: Assirio & Alvim, 2003.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceicao Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau y las investigaciones en/de/con los cotidianos en educación en Brasil. **Pedagogía y Saberes**, [S.l.], n. 46, p. 7-17, 6 jun. 2017. Universidad Pedagógica Nacional. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.46pys7.17>. Acesso em: 27 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GALLO, Sílvio. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**, [S.l.], v. 18, n. 34, p. 49-68, 2000. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10418>. Acesso em: 6 ago. 2021.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. Dissertação (Mestrado). Ufes, 2019.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. 1997. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. - 1 ed. - Rio de Janeiro: NEFI, 2021

KREMER, Claines. **“Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia”**. Dissertação (Mestrado). UFRGS, 2019.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

LINS, Daniel. **O devir-criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

LOUVEIRA, Andreina de Melo. **O debate sobre avaliação da qualidade na Educação Infantil: traçando cartografias**. Dissertação (Mestrado). UFSC, 2015.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 185-201, jul/dez 2007.

MENDONÇA, Rafaela Soares; DIAS, Luciana Campos de Oliveira. E-book para dinamização de um clube de leitura: contribuições do produto educacional na educação profissional e tecnológica. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, [S.l.], v. 8, n. 1., 2019. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1522>. Acesso em: 06 set. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Contribuições de Boaventura de Souza Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/> Acesso em: 13 dez. 2022.

PAOLIELLO, Juliana. **O devir-docência das “pessoas grandes” agenciado pelos devires-menores do povo criança**. Dissertação (Mestrado em Educação). Ufes, ES, 2016.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas da amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da Educação Infantil**. Tese (Doutorado). Ufes, 2016.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ora...ora...ora... A ética infantil e a pesquisa com as crianças e suas imagens. **Revista Teias**, [S.l.], v. 16, n. 42, p. 49-69, set. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24532>. Acesso em: 4 jul. 2021.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SERRA (ES). **Orientação Curricular: de Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos**. Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008. 300 p. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1540303457867-orientao-curricular-2008.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

SILVA, Fernanda Andressa da Cruz. **Reflexão do currículo de 0 a 3 anos: o que é e o que propomos**. Dissertação (Mestrado). Univali, 2018.

SILVA, Vinícius Marques **Mapas imagéticos de experiências infantis: entre espaços, corpos e tempos**. Dissertação (Mestrado), Unesp, Rio Claro, 2020

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMÃO, Diana Sueli Vasselai. **Cartografando práticas discursivas sobre espaços para crianças na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). FURB, 2016.

SOUZA, Marcelly Custódio. **Devir-cores: perspectivas e encontros entre colorir e educar**. Dissertação (Mestrado). Uerj, 2017.

VARGAS, Cristina Lens Bastos de. **Currículos: Redes de conversações e ações complexas tecidas nos entre-lugares dos encontros/negociações SEME-escolas como possibilidade de criação de movimentos de resistência à BNCC**. Tese (Doutorado). Ufes, 2020.

VITKOWSKI, José Rogério. Filosofia da Diferença: interfaces educacionais. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 71-85, 24 jul. 2017. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rfe.v9i2.8649621>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8649621>. Acesso em: 4 out. 2021.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 16-22, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/sq6tCv5VrHKSGWTYp9bTymz/?lang=pt>. Acesso em: 4 de out. 2021.

ZWETSCH, Patrícia dos Santos. **Educação Infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o nacional e o local**. Dissertação (Mestrado). UFSM, 2017.

**APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA  
ENCAMINHADO À SEDU/PMS**



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



Prezada Gerente de Educação Infantil da SEDU/PMS

Como professora da Educação Infantil do presente Município e mestranda no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, venho solicitar a anuência dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Serra para a realização da pesquisa de Mestrado intitulada **“O DE VIR- CRIANÇA E A PRODUÇÃO CURRICULAR DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SERRA-ES, no CMEI “Sonho Dourado” durante os anos de 2021 e 2022.**

A pesquisa será realizada pela mestranda ERIADNES DE SOUZA RANGEL ALVES, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES, vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Objetiva compreender quais os atravessamentos distanciam ou aproximam a participação da criança na tessitura do currículo, o que se aproxima com as propostas educativas e curriculares do Município de Serra.

Deste modo, solicitamos a autorização para a produção, registro, análise e divulgação dos dados produzidos com os profissionais da rede de ensino municipal de Serra, nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos ou eventuais dúvidas pelo telefone 988416443 ou e-mail [eriadnes1980@gmail.com](mailto:eriadnes1980@gmail.com).

Confiantes na partilha dessas redes de saberes e fazeres na composição dos currículos na Educação Infantil;

Desde já agradeço,

Atenciosamente,

Eriadnes de Souza Rangel Alves

## APÊNDICE B – TCLE



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



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Sr/Sra,

Estamos convidando-o (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **O DEVIR-CRIANÇA E A PRODUÇÃO CURRICULAR DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES.**

Essa pesquisa será realizada pela mestranda ERIADNES DE SOUZA RANGEL ALVES e por sua orientadora – Prof.<sup>a</sup> Dra. LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

A pesquisa tem por objetivo geral “Compreender quais os atravessamentos aproximam ou distanciam a participação da criança na tessitura do currículo”.

Se o Sr/Sra conceder sua autorização para fazer parte da pesquisa, irá participar das atividades decorrentes da mesma, como debates, participação em planejamentos, formações, reuniões e/ ou conselhos de classe, registros de fotos e/ou filmagens, prints, murais, registros de narrativas e imagens, entrevista com a mestranda, a ser realizada na própria instituição de atuação do (a) participante ou ainda no modelo virtual.

Destacamos que é seu direito ser devidamente esclarecido (a) sobre a pesquisa e o Sr/Sra tem total liberdade para decidir participar e, também, para desistir da pesquisa em qualquer momento, sem prejuízos. O Sr/Sra também tem assegurados os direitos de: ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das suas informações pessoais (garantia de sigilo da identidade do participante); buscar indenização em caso de dano comprovadamente recorrente da pesquisa e ser ressarcido de quaisquer despesas que sejam decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, será compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, garantimos ao (a) participante acesso aos resultados dos estudos.

Esclarecemos que sua participação envolve um nível de risco mínimo, como possibilidade de cansaço, estresse ou constrangimento. De qualquer maneira, de forma a impedir esses riscos, informamos que o (a) participante poderá, em qualquer

momento, solicitar esclarecimentos a pesquisadora sobre as questões, não responder a perguntas que considere desconfortáveis ou mesmo solicitar que se interrompa a entrevista ou outra atividade realizada.

Consideramos que esta pesquisa é de relevância na investigação de **como vem se delineando a participação das crianças na constituição do currículo de um CMEI do município de Serra**. Desse modo, os potenciais benefícios em participar da pesquisa envolvem sua contribuição no sentido de pensar a observação/reflexão dos profissionais acerca da participação das crianças nesse contexto.

Os dados coletados serão analisados pela pesquisadora e sua orientadora e os resultados serão divulgados por meio do PPGMPE/Ufes ou ainda publicados em revistas científicas nacionais e internacionais, sem a identificação dos (as) participantes (s).

Caso queira tirar dúvidas ou solicitar informações, entre em contato com a pesquisadora Eriadnes de Souza Rangel Alves, pelo telefone (27) 98841-6443 ou pelo e-mail [erriadnes1980@gmail.com](mailto:erriadnes1980@gmail.com)

Em caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes poderá ser acionado pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29.075-910.

Declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) verbalmente sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pela pesquisadora e por mim, rubricada em todas as páginas.

Vitória- ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

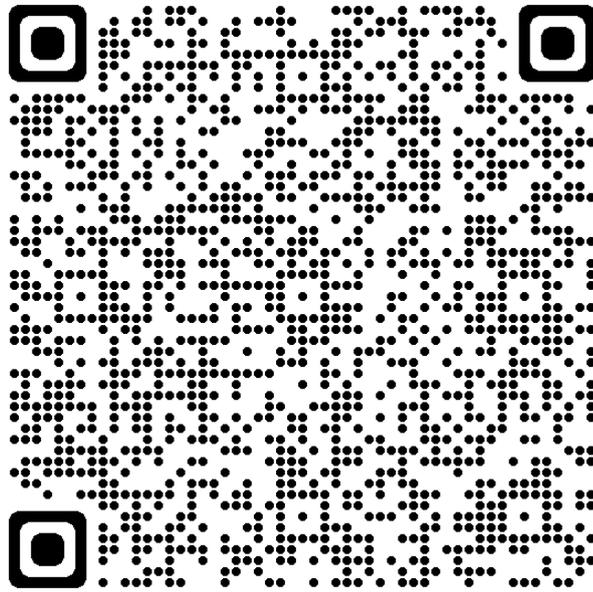
---

Participante da pesquisa

---

Eriadnes de Souza Rangel Alves

## APÊNDICE C - QR CODE MURAL VIRTUAL - PADLET



Padlet  
eriadnes1980 + 13 \* 10M

### COMPOSIÇÕES CURRICULARES CMEI "ACOLHIDA"

Criado sem nenhum tipo de arrependimento

#### A Zebra diferente...



No início do período presencial eu trouxe para o grupo 3A o tema O REI LEÃO. Entre as tantas possibilidades de propostas que pesquisei, decidi fazer com eles uma zebra. Pensei em caixas, pensei em fitas, carimbos, e acabei decidindo pelo palito de picolé. Num primeiro momento coloquei os palitos e as tintas preto e branco em cima da mesa e perguntei se na nossa história havia algum animal com aquelas cores, a turma respondeu de pronto que era a zebra. Então eu disse que montaríamos uma zebra, mas não trouxe nenhum modelo. Nós tínhamos na sala alguns livros com imagens da Zebra, deixei todos abertos em cima da mesa. Então, começamos tingindo os palitos e conversando sobre a zebra, o que eles achavam que ela comia, e outras tantas coisas sobre o animal. Assim que os palitos secaram eles estavam prontos para fazerem...

#### Bom dia profissionais!

Quero agradecer muito a cada um pelas ricas contribuições registradas aqui. Cada uma dessas vivências são muito valiosas e especiais. Espero no próximo ano poder continuar compondo com vocês. Que tenham um final de ano e início do próximo, de muita saúde e paz. GRATIDÃO. Afetuosamente, Eriadnes

#### Releitura da história "Assim Como Você" de Guido Van Genechten



A partir da história acima citada, as crianças construíram os bichinhos a sua escolha com o carimbo das mãos. A princípio seriam expostos em um cartaz, porém foi decidido que iríamos preparar um cenário para que esses bichinhos fossem inseridos fazendo sentido a releitura. Daí iniciou-se uma grande aventura e a cada passo, as crianças ficavam curiosas e ansiosas por participarem de cada etapa. Como estávamos no modo híbrido e agrupamentos, a cada semana era um grupo diferente na construção do cenário. Estavam todos orgulhosos de suas participações e faziam questão de cada detalhe,

#### "Conhecendo meus colegas"

O cartaz "conhecendo meus colegas" foi confeccionado junto com as crianças com a intenção deles conhecerem a turma através das imagens. As fotos das crianças foram tiradas a cada semana de acordo com seu escalonamento, e espontaneamente elas faziam suas "poses" e gestos para ficarem "bem" na foto. Toda segunda-feira era o dia de "apresentar" os amigos para a turma, eles sempre faziam comentários sobre, o sorriso, os gestos que os colegas faziam ( muitas crianças que ainda não haviam tirado foto, após verem o cartaz acabavam imitando os mesmos gestos que viu o colega fazer, como o "joinha". Foi um momento de muita interação e felicidade, pois além de conhecerem os amigos as crianças ficavam maravilhadas em poder se ver no cartaz que ficava exposto na sala. Uma determinada criança sempre ia até o cartaz e indicava para sua foto e perguntava: "...Professora, esse...

#### O MUNDO QUE EU QUERO PARA MIM

Após muita conversa a respeito do meio ambiente, conversamos sobre a realização de um cartaz sobre o mundinho, com características do mundinho feliz e do mundinho triste. Depois de muita conversa, uma criança sempre muito espontânea indagou: Eu não quero fazer o mundinho triste, mas sim o mundinho feliz, e eu perguntei o motivo dela querer somente fazer o mundinho feliz, e ela prontamente respondeu: Este é o mundo que eu quero para mim! Então todos concordaram e fizeram somente um mundinho no cartaz, o mundinho feliz onde cada um contou o que espera para si desse mundo que tanto queremos! O mundo feliz!!!

#### Brincado de Mercado



## APÊNDICE D - FORMULÁRIO *GOOGLE FORMS* ENVIADO A DOCENTES, PEDAGOGA, DIRETORA DO CMEI "ACOLHIDA" E TÉCNICAS DA SEDU/PMS

### PESQUISA DEVIR-CRIANÇA DA DOCÊNCIA - PPGMPE/UFES

Considerando as especificidades da Educação Infantil e ainda na composição com a pesquisa realizada pela mestranda Eriadnes de Souza Rangel Alves, professora desse município (Ed. Infantil), segue uma pergunta que poderá ser respondida a partir das experiências e saberes/fazeres profissionais.

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

A PARTIR DA PROPOSIÇÃO EM REALIZAR NOVA COMPOSIÇÃO DA ORIENTAÇÃO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SERRA, COMO PODE SE LEVAR EM CONSIDERAÇÃO A PERCEPÇÃO DO DEVIR-CRIANÇA DOCENTE ACERCA DAS ENUNCIÇÕES INFANTIS NAS COMPOSIÇÕES CURRICULARES?

Texto de resposta longa

Excelente proposta curricular

Entendo que o devir-criança docente não é a "infantilização" da prática pedagógica expressa pelo "tanto faz", "tudo é lindo", mas, trata-se de um compromisso docente com as infâncias das crianças com as quais estamos em composição (inclusive a criança que habita e faz parte de nós). Pensar o fazer pedagógico a partir da escuta sensível, atenta e respeitosa nos alimenta para a intencionalidade desse fazer/ser.

Nas experimentações com as crianças nos Cmeis, ou no território cranceiros, é perceptível as crianças enunciarem sentidos que produzem por meio das brincadeiras, das histórias, nas rodas de conversas, na experimentação estética com a arte, desenhando, com os seus corpos, gestos, enfim, enunciam o tempo todo questões que nos convocam a movimentar o pensamento. Suas indagações, dúvidas, afirmações... nos levam à desterritorializar um currículo estagnado, idealizado, definido por adultos que, na maioria dos casos, vislumbram crianças "adultizadas". Assim, gestos e palavras invocam sentidos de amar, de estar junto, de viver, de morrer, de ser, de pertencer, de adoecer, de ter e não ter algo, de fome, da saciedade.... A educação infantil tem como premissa o desenvolvimento integral das crinaças e isso requer que os saberes e sentidos produzidos nesses encontros com as crianças, produzam currículos mais ativos, potentes, reais (social), imanentes. Currículos que contemplem nossas gagueiras ao encontro com as

crianças. As enunciações crianceiras, eu diria, é da ordem do caos, dos deslocamentos, dos simulacros, do acontecimento, da estrangeiridade...Por isso, caro às prescrições que não se assemelham ao contexto das nossas crianças.

Nesse sentido, o devir-criança docente, escreve currículos cotidianamente, quando as gagueiras nos tiram do lugar comum, para pensar o que importar aprender pelas crianças.

Através de uma pedagogia participativa onde a criança participe da construção da própria aprendizagem através da criação de espaços-tempos pensados para favorecer essa construção.

O devir-criança, como aposta na invenção da vida, coaduna com os bons encontros, com a potência que abre caminhos, que percorre trilhas... Compreendemos que a docência a ser problematizada nos percursos formativos, seguem linhas que compõem com este movimento da criança que se encanta e deixa-se encantar com a vida, ou as vidas que pulsam nos territórios desterritorializados.

Ao considerar estes conceitos buscamos na composição do projeto de revisão da Orientação Curricular, articular tempos-espaços de discussões que fortaleçam o coletivo. Os múltiplos encontros inscritos como estratégias para a garantia das redes de conversa produzidas, por exemplo, nas plenárias no horário de trabalho, como as AECs, podem reverberar esta potência como linhas de forças que buscam não apenas prescrever um documento, mas produzir o novo, o inventivo e nem sempre o inédito. Na

proposição da revisão curricular, seguimos linhas, tecemos redes coletivas, sobretudo compondo com as forças criativas que reverberam nas enunciações infantis criando cenários, espaços, modos singulares em intensidades que não são mensuradas e sim sentidas na experiência que afeta as enunciações nos percursos de revisão do documento curricular, em agenciamentos com as realidades vividas nas UEs..

As minhas ações vêm sendo pensadas e repensadas a cada dia. A ideia é fazer jus a ideia de criança como ser ativo, pensante, histórico e capaz de aprender sem necessidade de ser "sugado" por conteúdos maçantes, que não são próprios para essa etapa da educação e para essa faixa etária. As orientações curriculares devem estimular a autocrítica do professor e inspira-lo a uma pratica mas leve, rica e pensada com a criança, não para a criança.

" Penso que todo o processo deve ser considerado, levando em conta que cada uma criança trás consigo uma bagagem com históricos atípicos.

Que cada processo é único, e o processo de ensino e aprendizagem não devem ser feito de forma conteudista como é de costume rotineiramente.

A partir das observações constantes, a escuta atenta em relação à criança, e o retorno que elas me trazem diante das atividades propostas. Ter esse olhar atento sobre as crianças nos momentos das interações e nos momentos das nossas rodinhas sobre o que elas trazem das suas vivências e do seu cotidiano.

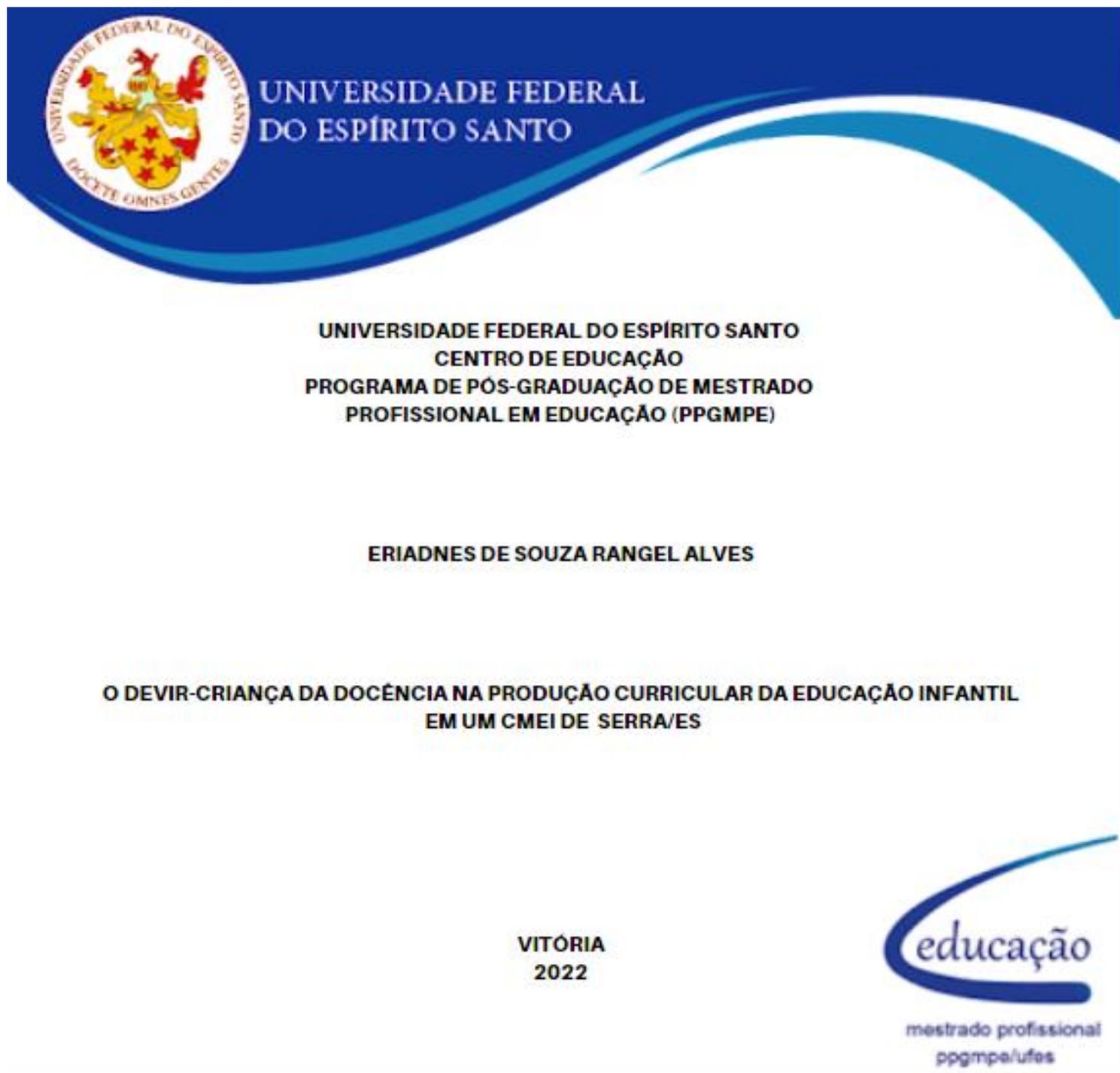
Disponível

em:[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfEABpSQMwkNeZ3bKfMDO8K0NH7Ia9OFgGGx-TEbhJtMArtnw/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfEABpSQMwkNeZ3bKfMDO8K0NH7Ia9OFgGGx-TEbhJtMArtnw/viewform?usp=pp_url)

**APÊNDICE E – E-BOOK**

Link de acesso:

[https://www.canva.com/design/DAFlxmc5wo/56Hczzq7pL0z0\\_np-Aoegg/watch?utm\\_content=DAFlxmc5wo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFlxmc5wo/56Hczzq7pL0z0_np-Aoegg/watch?utm_content=DAFlxmc5wo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)



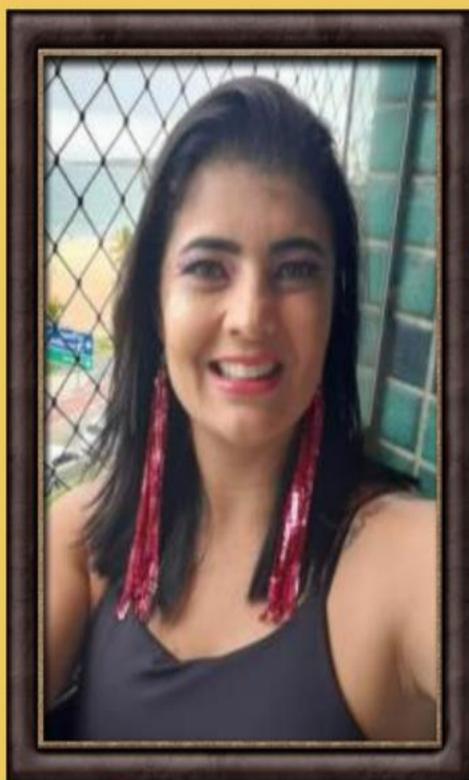
*O devir-criança da docência na  
produção curricular da  
Educação Infantil em um  
CMEI de Serra/ES*



# SOBRE AS AUTORAS



Eriadnes de Souza Rangel Alves é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo desde 2004, Especialista em Educação com Habilitação em Gestão desde 2006 e atualmente mestranda do PPGMPE - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. É professora MAPA - Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Serra/ES, tendo atuado também como diretora escolar e participado do CMES - Conselho Municipal de Educação do mesmo município, compondo a Comissão de Educação Infantil. É membro do NUPEC/UFES - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos



Larissa Ferreira Rodrigues Gomes é Doutora em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES na linha de pesquisa "Cultura, currículo e formação de educadores". Possui Licenciatura Plena em Educação Física também pela UFES e Licenciatura em Pedagogia (ISEAT). Atualmente é professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica na UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, no Centro de Educação Infantil CRIARTE e professora do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPQ Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades, membro do grupo de pesquisa Cotidiano escolar e currículo da UERJ e membro colegiado do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (NUPEC3)/ UFES.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
FABULANDO COM AS CRIANÇAS.....	7
MENINAR O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIACÕES EM DEVIR-CRIANÇA.....	8
CONVERSACÕES.....	11
INTENSIDADES MOVENTES.....	19
PROVOCAÇÕES INCONCLUSIVAS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

# APRESENTAÇÃO

Esse e-book é produto da dissertação intitulada "O devir-criança da docência na produção curricular da Educação Infantil em um CMEI de Serra/ES". Para além de atender a solicitação do PPGMPE/UFES - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, objetiva socializar um pouco das cartografias tecidas por ocasião da pesquisa realizada em um CMEI do município de Serra.

A referida pesquisa foi realizada na intenção de provocar reflexões sobre o devir-criança docente e as observâncias do cotidiano da Educação Infantil a partir das faturas das Infâncias e suas enunciações. Pontuamos que as imagens e narrativas foram produzidas virtualmente, uma vez que permeados pelas dificuldades ocasionadas pela Pandemia da COVID-19 essa foi a alternativa encontrada. A referida situação não impediu que as tessituras possíveis se tornassem potentes encontros, *achados e perdidos, lembrados e esquecidos, riscados e escritos*.

A construção desse E-book foi feita através da plataforma Canva, uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais.

**FICA AQUI O CONVITE A CONHECER OS  
TRANSBORDAMENTOS DA COMPOSIÇÃO CURRICULAR NO  
CMEI "ACOLHIDA", QUE PERMITE VAZAR EM SUAS PRÁXIS  
COTIDIANAS UMA MULTIPLICIDADE DE INVENÇÕES,  
PARA ALÉM DO PRESCRITO... RECONHECENDO NA  
IMPREVISIBILIDADE DA INFÂNCIA O CURRÍCULO  
ENCARNADO, VIVIFICADO.**

# FABULANDO COM AS CRIANÇAS EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA

NO AEROPORTO O MENINO PERGUNTOU:

-E SE O AVIÃO TROPICAR NUM PASSARINHO?

O PAI FICOU TORTO E NÃO RESPONDEU.

O MENINO PERGUNTOU DE NOVO:

-E SE O AVIÃO TROPICAR NUM PASSARINHO TRISTE?

A MÃE TEVE TERNURAS E PENSOU:

SERÁ QUE OS ABSURDOS NÃO SÃO AS MAIORES VIRTUDES DA POESIA?

SERÁ QUE OS DESPROPÓSITOS NÃO SÃO MAIS CARREGADOS DE POESIA DO  
QUE O BOM SENSO?

AO SAIR DO SUFOCO O PAI REFLETIU:

COM CERTEZA, A LIBERDADE E A POESIA A GENTE APRENDE COM AS  
CRIANÇAS.

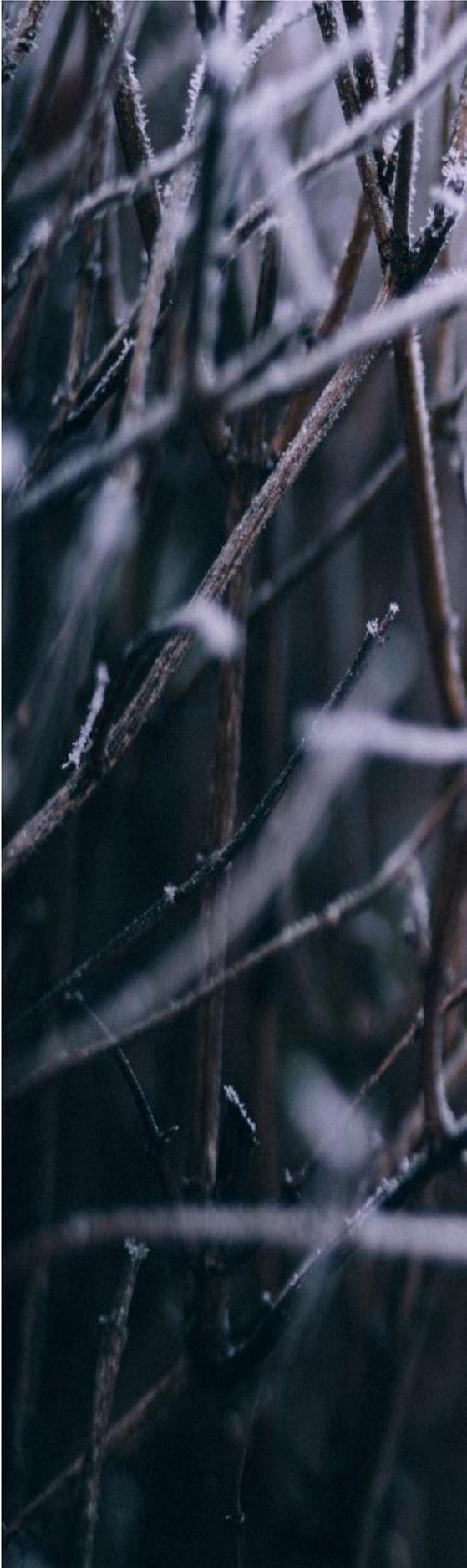
E FICOU SENDO.

MANOEL DE BARROS

## **MENINAR O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIÇÕES EM DEVIR-CRIANÇA**

**“INSERIDA NO DEVIR, HÁ  
UMA POLÍTICA DESEJANTE  
DO DEVIR SEMPRE EM  
MOVIMENTO, O QUE  
SIGNIFICA DIZER QUE O SER,  
COMO DEVIR, COMO  
ACONTECIMENTO, ISTO É,  
COMO CONSTELAÇÃO DE  
SENTIDOS É UMA  
CONQUISTA  
PERMANENTE[...]"  
(LINS, 2009, P.13)**

FORTE: \*) BARROS, MANOEL DE. POESIA COMPLETA. SÃO PAULO: LEYA, 2010. P. 469. TARDES  
MANOELINAS | COMUNIDADE PRÓ-SABER (PROSABER.ORG.BR)



**O material aqui produzido tenciona ser acessível, significativo e suscitar inquietações no que concerne as composições dos currículos da Educação Infantil de Serra, principalmente na observância do CMEI "Acolhida" (nome utilizado para o CMEI na pesquisa).**

**Deriva de um movimento *rizomático* de *saberesfazeres* produzidos por muitos e no contexto da Educação Infantil, pelas composições do devir-criança docente a partir das enunciações infantis.**

**Nesse sentido e em acordância com Lins (2009) aqui citado, compreendemos que o devir se faz nessa multiplicidade de movimentos, inacabados, inconclusos, sem início e fim, ocorrendo em todos os sentidos.**



**Escutar, cheirar, saborear, manusear... sentir que as enunciações infantis ocorrem, para além dos mecanicismos, para além do previsível. E nessa imprevisibilidade, os movimentos tão singulares à infância transcendem qualquer amarra que possa tornar estática as composições curriculares.**

**Enunciações das infâncias que permitem, tomando por emprestado os pensamentos do poeta Manoel Barros "o despropósito", maneira de ser inventiva... no silêncio, na fala, no movimento, na inércia, no choro. Infâncias marcadas como categoria geracional, subvertendo as subtrações quando aprisionadas ao chronos.**

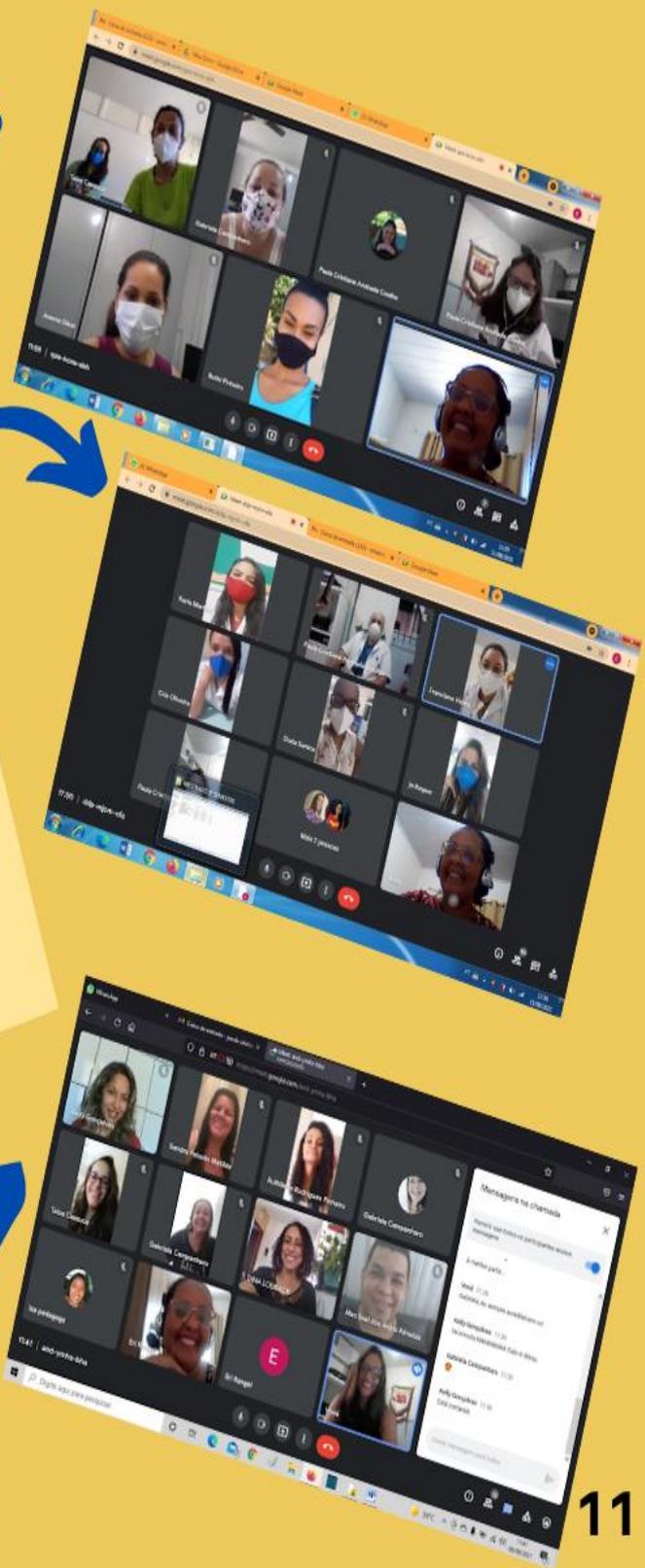
**Nesse devir-criança docente tecido entre esse emaranhado de criações, invenções, fabulações - **AÇÕES**... é que respira as enunciações infantis, permitindo pensar com as crianças outros possíveis.**

**Desse modo, permitindo que os afetos e também os desafetos, as potências e os desafios, as entradas e as saídas corroborem para as composições curriculares, lembramos que essas se traduzem em movimentos muito importantes se não se constituírem a partir dos significantes vazios existentes na linearidade do pensamento racionalista que inviabiliza o múltiplo.**

# CONVERSAÇÕES

DIÁLOGOS  
CMEI "ACOLHIDA"  
TEXTO DISPARADOR DO LIVRO:  
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DEPOIS  
DE BABEL  
(JORGE LAROSSA, 2004)

DIÁLOGO CMEI  
"ACOLHIDA"  
TEXTO DISPARADOR DO LIVRO  
INFÂNCIA. ENTRE EDUCAÇÃO E  
FILOSOFIA.  
(KOHAN, WALTER OMAR, 2005)



**"A TECNOLOGIA, CONCRETIZADA EM ARTEFATOS CULTURAIS E LIGADA ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS QUE SÃO SEMPRE MÚLTIPLAS SURPREENDENTES, ACONTECENDO EM ESPAÇOS TEMPOS INESPERADOS, E QUE PRECISAM SER COMPREENDIDOS EM SEU USO NO CONTEXTO ESCOLAR". (ALVES, 2009, P. 66)**

## LOUSA



IMAGEM 1 - JESUS CRISTO VAI À ESCOLA  
(ANÔNIMO, MEADOS DO SÉCULO XVI)

IMAGEM 2 - BUSCANDO INSPIRAÇÃO  
(ROBERT DOISNEAU, MEADOS DO SÉCULO XX)

## SALAS DE AULA



IMAGEM 5 - MENINOS DE AZUL,  
(ARTISTA FRANCÊS, FINS DO SÉCULO XIX)

IMAGEM 6 - ESCOLA NA BAIXADA FLUMINENSE,  
(FOTOGRAFIA DA PROFESSORA, INÍCIO DO SÉCULO XX)

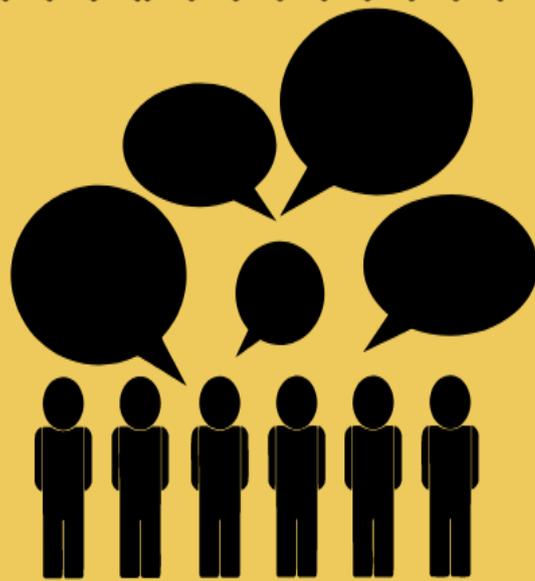
DIÁLOGO CMEI  
"ACOLHIDA"

TEXTO DISPARADOR DO ARTIGO  
"CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR"  
(ALVES, NILDA, 2003)



DIÁLOGO CMEI  
"ACOLHIDA"  
TEXTO DISPARADOR DO  
LIVRO "O DEVER-CRIANÇA  
DO PENSAMENTO"  
(LINS, DANIEL - 2009)





As conversações aconteceram a partir do debate dos **textos disparadores** cujo os nomes foram compartilhados acima. Ficam aqui como proposições para fomentar os debates acerca da temática em outros CMEI's e instituições de Educação Infantil.



**Desprovidos aqui da intenção de oferecer receitas pedagógicas e sim, lançados pelo desejo de seguirmos em devir, trazemos algumas provocações cartografadas ao longo da pesquisa, que sacolejam e deixam transbordar as possibilidades de se fazer currículos com atenção sensível às enunciações infantis... currículos com as crianças.**

**“Como Cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos [...]” (KASTRUP; BARROS, 2020, p.61).**



**NESSE SENTIDO, NO TERRITÓRIO EXISTENCIAL ENCHARCADO PELO DEVIR-CRIANÇA DOCENTE, ONDE AS ENUNCIACÕES INFANTIS EMERGEM E AQUI, SUSTENTADOS EM DELEUZE E GUATTARI (2003) ENUNCIACÃO COMO SENDO SEMPRE HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL, SEMPRE COLETIVA, NUNCA SOLITÁRIA, DAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NO FAZER DOCENTE, NA SUA IMERSÃO NOS SENTIDOS, NAS SUAS PRÁTICAS EM DEVIR, NAS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS E DEMAIS PARES É QUE O APRENDIZADO VAI SENDO TECIDO.**





**Com apostas feitas no devir-criança do pensamento as **conversações** indicaram o quanto o grupo do CMEI "Acolhida" instigado pelo desejo de compor currículos vibrantes, a partir das experiências... e currículo no plural, para falar do lugar das multiplicidades, se move a essa condição de movimento constante de inquietação e novos agenciamentos, acolhendo provocações e suscitando outras ainda.**



Aqui um Qrcode de um mural virtual - Padlet, que foi proposto para compartilhar desenhos ou narrativas das crianças, problematizando o devir-criança nas composições curriculares. Essa é uma ferramenta tecnológica bastante interessante, de fácil acesso e manuseio que pode ser utilizada de forma a dinamizar as discussões promovidas no ambiente escolar.



As composições aqui compartilhadas permitem variar as singularidades dos currículos da Educação Infantil, são experiências diformes no sentido de não se permitirem estáticas, com formas prontas e inflexíveis. A mobilidade dessas ações se traduzem em processos aprendentes que rompem com as barreiras fronteiriças de meras prescrições ou experiências aligeiradas e vazias.

# INTENSIDADES MOVENTES

A seguir cenas capturadas pela professora Paula Cristiane, que trabalha em ambos os turnos no CMEI "Acolhida" e que registrou por meio de narrativas e imagens as intensidades desveladas por entre as tessituras das crianças em suas imprevisíveis composições.

Por meio da câmera da docente, enxergamos outros possíveis. Foi possível perceber como há simplicidade nas feitura infantis e como há força no devir-criança docente. Intensidades moventes que não deslizam sempre na mesma direção, diferentes sentidos, espaços, territórios existenciais.





A INVESTIGAÇÃO ACONTECEU NO JARDIM DO CMEI SONHO DOURADO. O DIA ESTAVA LINDO, COM SOL RADIANTE. A CURIOSIDADE E O DESEJO DE ENCONTRAR BICHINHOS E FLORES MARCARAM AQUELES MOMENTOS. O QUE PODEMOS APRENDER NO NOSSO JARDIM?

COM LUPAS E MUITA ANIMAÇÃO, INICIAMOS NOSSAS PESQUISAS. BICHINHOS SÓ ENCONTRAMOS ALGUNS: UMA BORBOLETA, POUCAS FORMIGAS E UMA LAGARTA. FLORES FORAM MUITAS E BEM COLORIDAS!



FORMIGAS



LAGARTA ESTRANHA

BORBOLETA



FOCAMOS NOSSA INVESTIGAÇÃO NAS FLORES...

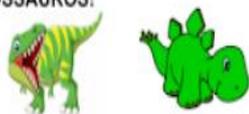


DESCOBRIMOS QUE ALGUMAS FLORES SÓ ABREM PELA MANHÃ.

PARECE ATÉ QUE DORMEM NA PARTE TARDE!



UM GRUPO DE COLEGAS ENCONTROU CASCAS DE OVOS NUMA DAS PLANTAS DO JARDIM E PENSAMOS QUE PODEM SER OVOS DE DINOSSAUROS!



DEPOIS DE ALGUNS DIAS, USAMOS TINTA E MUITA CRIATIVIDADE PARA PINTAR AS FLORES DO NOSSO JARDIM...



**NESSE UNIVERSO CRIANCEIRO: "A EXPERIÊNCIA É O QUE NOS PASSA, OU O QUE NOS ACONTECE, OU O QUE NOS TOCA (...)" (LAROSSA, 2004, P.154)**





**A ética infantil é singular, é experimentação, é experiência – abertura onde circulam palavras, sentidos, possibilidades, onde se produz narrativas (também visuais); vibração, variação, decomposição, com-posição, projeção, transformação, movimento. A ética infantil é o movimento nômade no território dos afetos: uma “geo-ética” – plano de experimentação, linha de fuga que o desejo abre, fluxo que faz agenciamentos coletivos, movimento que sai em busca de novos territórios. A ética infantil não generaliza verdades, não pode ser provocada e não se programa em um mapa de causalidades e efeitos, certezas, mas aponta uma possibilidade de fuga de um território e está sempre aberta para novos encontros (PÉREZ, 2015, p. 49)**

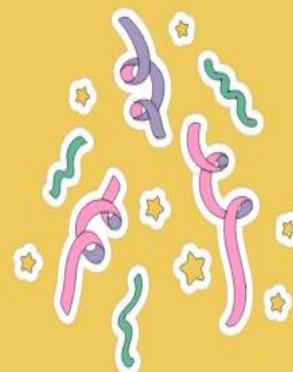


O EPISÓDIO "ANIVERSÁRIO DA MYKAELLY" ACONTECEU NO DIA 05/05/2022 NO CONTEXTO DE "CASINHA" (QUE AS CRIANÇAS ORGANIZARAM USANDO MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E NATURAIS DISPONIBILIZADOS PELA PROFESSORA). A BRINCADEIRA ENVOLVEU ALGUMAS CRIANÇAS DO G5D E DO G5C POR LIVRE INICIATIVA.



OS BOLOS, BRIGADEIROS E OUTROS DOCES FORAM FEITOS COM A TERRA E ÁGUA DO QUINTAL.

OS DIÁLOGOS FORAM INTENSOS! CADA UMA DIZENDO COMO PODERIA SER FEITO...



AYLA SOPHIA DIZ, REFERINDO-SE À CONSISTÊNCIA NECESSÁRIA PARA A MASSA DO BOLO DE CHOCOLATE:  
- USA A PENEIRA QUE DÁ CERTO!

ESTER VALENTINA:  
- VOU FAZER OS BRIGADEIROS, A CLIENTE VAI GOSTAR!





**"ESTAVA AQUI, VENDO FOTOS, VÍDEOS, REGISTROS DE UM COTIDIANO IMPREGNADO DE 'CRIANCICES' E 'INFANTICES' QUASE NÃO ME ENCONTRO NAS FOTOS, OU MELHOR, QUASE NÃO SOU VISTA NELAS. A DOCENTE INVISÍVEL?**

**REFLITO POR UM TEMPO E PERCEBO, NOS OLHARES DAS CRIANÇAS (INTERLOCUTORES DAS EXPERIÊNCIAS), QUE EU ESTAVA LÁ... VIVENDO COM ELAS AQUELES MOMENTOS COM ALGUNS REGISTROS, É VERDADE, MAS O PRINCIPAL É A EXPERIÊNCIA!**

**O DEVIR-CRIANÇA DOCENTE SE FAZ ASSIM TAMBÉM: NA EXPERIÊNCIA! ESTAR COM AS CRIANÇAS INTENSAMENTE: VENDO, SENTINDO, REFLETINDO, CURTINDO O MOMENTO... SEM OUTRAS PREOCUPAÇÕES.**

**ASSIM, NOSSA RELAÇÃO SE REVELA EM ALGUNS MOMENTOS CAPTURADOS POR IMAGENS DO VIVIDO, SENTIDO, ESCUTADO NA TROCA DE OLHARES... NÃO É POSE, É CUMPLICIDADE QUE SÓ O "DEVIR-CRIANÇA" PROPORCIONA, SEM ROTEIRO".**

**(PROFESSORA PAULA CRISTIANE)**



# BRINCAR





**"AS AVENTURAS NO QUINTAL, ACOMPANHADAS PELO  
OLHAR ATENTO E CURIOSO DE QUEM JÁ FEZ MUITO  
ISSO UM DIA!"**

**A LIBERDADE DE FAZER ACONTECER E DE PEDIR O**

**REGISTRO: 'TIA, TIRA UMA FOTO'?"**

**(PROFESSORA PAULA CRISTIANE)**





***"A alegria de partilhar a festa, a emoção do brincar...  
Pessoal, vou ser o 'Mestre do Congo', vamos fazer o  
desfile da 'nossa Banda'!"***

***(PROFESSORA PAULA CRISTIANE)***



**PRINCIPAL MANIFESTAÇÃO DA CULTURA CAPIXABA,  
O CONGO SE MANTÉM VIVO POR MEIO DA  
TRANSMISSÃO, ENTRE AS GERAÇÕES, DOS RITMOS,  
MÚSICAS E DANÇAS TRADICIONAIS.**

**FONTE: <http://www.serra.es.gov.br/noticias/dia-nacional-do-patrimonio-historico>  
SENDO ASSIM, ESSA É UMA MARCA DAS TRADIÇÕES CULTURAIS DO  
MUNICÍPIO DE SERRA.**

**Importante mencionar que a Proposta Curricular do CMEI "Acolhida" traz consideração sobre a participação das crianças nas tessituras dos currículos. A esse respeito aponta:**

**IV. No ano de 2018, solicitamos às crianças de uma turma de Grupo 5 que descrevessem, por meio de desenho, o que "fazemos" no CMEI. Após uma "tempestade de ideias" das próprias crianças, elas apresentaram suas contribuições. Destaca-se que a ideia de "fazer dever" está presente nas falas, porém, não é revelada no registro escrito. Este privilegiou os momentos de brincadeira e a relação com os colegas. Os registros realizados à época expressam o currículo a partir das vivências das crianças.**

**Em 2020 tivemos a oportunidade de registrar por meio de fotos e vídeos as atividades pedagógicas não presenciais realizadas pelas crianças com a mediação das famílias. Os registros foram transformados em arquivos, em slides e vídeos, disponibilizados às crianças e famílias em PDF e acesso exclusivo por meio de links do canal do You Tube (como vídeos não listados).(PROPOSTA CURRICULAR DO CMEI "ACOLHIDA" - 2021)**

O CMEI "Acolhida" incorpora práticas subsidiadas em sua Proposta Curricular, que apresentam possibilidades de percepção e escuta das crianças, ainda que o modelo seja o presencial ou o não presencial (realizado em decorrência da pandemia)

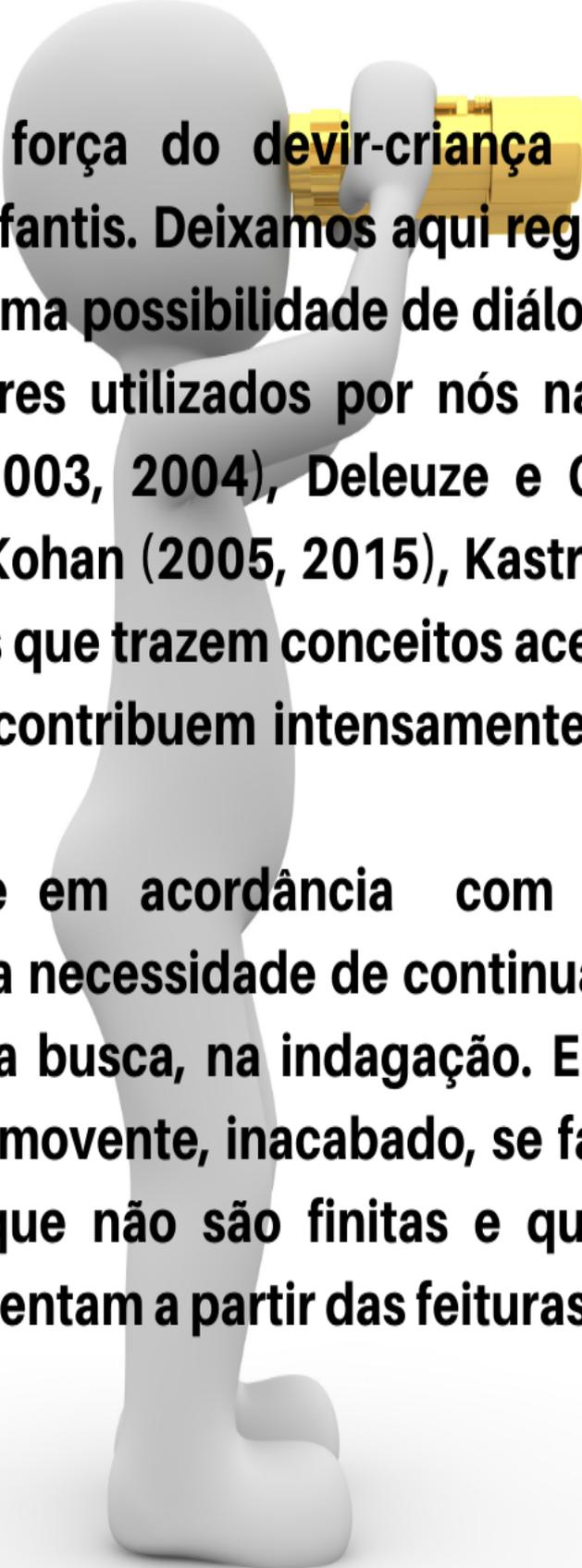


Fonte: Registro realizado em 2018 - composição da Proposta Curricular do CMEI "Acolhida"

# PROVOCAÇÕES INCONCLUSIVAS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino\*\*. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.16)

Assim, em meio ao percurso cartografado nas intensidades moventes do CMEI "Acolhida" e ainda, nas provocações que ecoaram de nossas conversações no CMEI e na SEDU, deu-se por alcançado o que se esperava na realização da pesquisa e elaboração do produto: a certeza do inacabado, inconcluso... o sacolejo das inquietações que não podem cessar e que nos lançam a pensar outros possíveis para as composições curriculares nos CMEI's ou nos documentos orientativos e Diretrizes da SEDU/PMS, 32



**inspirados na força do devir-criança docente e nas enunciações infantis. Deixamos aqui registrado também à você, leitor, uma possibilidade de diálogos com alguns dos intercessores utilizados por nós na pesquisa, tais como Alves (2003, 2004), Deleuze e Guattari (1995), Freire (1996), Kohan (2005, 2015), Kastrup (1997), Silva (2001), autores que trazem conceitos acerca da temática abordada que contribuem intensamente para as nossas reflexões.**

**Desse modo e em acórdância com FREIRE (1996), consideramos a necessidade de continuar nos lançando na pesquisa, na busca, na indagação. E o devir-criança docente que é movente, inacabado, se faz nas múltiplas composições que não são finitas e que na Educação Infantil se reinventam a partir das feitura das infâncias.**

# REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; Cultura e Cotidiano Escolar. Rev. Bras. Educ (23). Ago 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>> Acesso em: 13 Ago. 2022.

(\*) BARROS, Manoel de. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010. p. 469. Tardes Manoelinas | Comunidade Pró-Saber ([prosaber.org.br](http://prosaber.org.br))

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre educação e filosofia. -- 1 ed., 1. reimp. - Belo Horizonte : Autêntica, 2005. 264 p.

----- Walter Omar. O mestre inventor. Relatos de um viajante educador. -- 1. ed.; 1. reimp. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LAROSSA, Jorge. Linguagem e Educação depois de Babel. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

LINS, Daniel. O devir-criança do pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. ORA...ORA...ORA... A ÉTICA INFANTIL E A PESQUISA COM AS CRIANÇAS E SUAS IMAGENS. Revista Teias, [S.l.], v. 16, n. 42, p. 49-69, set. 2015. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24532>>. Acesso em: 04 Jul. 2021.

Proposta Curricular do CMEI Acolhida. Serra: 2021.

**Belezas da Serra para comemorar o Dia Nacional do Patrimônio histórico. Disponível em : <<http://www.serra.es.gov.br/noticias/dia-nacional-do-patrimonio-historico>> Acesso em: 13 Ago. 2022.**

**Devir-criança na poesia de Manoel de Barros. Disponível em: <<https://letraefilosofia.com.br/devir-crianca-na-poesia-de-manoel-de-barros/>> Acesso em: 13 de Ago. 2022.**