

Metamorfoses curriculares na educação infantil:

dos agenciamentos com o prescrito às
invenções de currículos rizomáticos

Carlos Pereira de Melo
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

encontrografia

Metamorfoses curriculares na educação infantil:

dos agenciamentos com o prescrito às
invenções de currículos rizomáticos

Carlos Pereira de Melo
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

encontrografia

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Direção de arte

Carolina Caldas

Design

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

Foto de capa

Nadini Mádhava

Assistente de revisão

Leticia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Melo, Carlos Pereira de

Metamorfozes curriculares na educação infantil : dos agenciamentos com o prescrito às invenções de currículos rizomáticos / Carlos Pereira de Melo, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-86-6

1. Educação Infantil - Avaliação 2. Educação infantil - Currículos 3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica 5. Professores - Formação I. Delboni, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. II. Título.

22-118615

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Avaliação e currículo : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-88977-86-6

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com

editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Agradecemos a todos/as que compuseram os movimentos de estudos, compartilhamentos e que ajudaram na realização dessa longa caminhada.

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

Agradecemos, também, ao grupo de pesquisa *Com-versações com a Filosofia da Diferença em currículos e formação de professores*, coordenado pela Professora Dra. Janete Magalhães Carvalho, que instigou e fortaleceu o nosso desejo de pensar a educação por meio de estudos, leituras, produções coletivas e encontros.

Sumário

Prefácio.....	10
Imagens e sons de crianças arteiras são como cócegas de vitalidade.....	10
Apresentação.....	13
Movimento 1 – O encontro com pesquisas inventivas na educação infantil	20
1.1 Iniciando a conversa.....	25
1.2 Continuando a conversa... Mais encontros.....	27
1.3 E vamos com mais conversas... Os encontros continuam.....	32
1.4 “Perder-se também é caminho”: interrelações com o mapeado.....	35
Movimento 2 – Currículos na educação infantil: outros territórios possíveis.....	39
2.1 Nosso encontro com a BNCC.....	40
2.2 Currículos: um emaranhado de linhas que se atravessam	52
2.3 Encontro com os agenciamentos coletivos de enunciação	59
2.4 Currículos como vidros que se “explodem” no cotidiano escolar.....	62
Movimento 3 – Movimentos curriculares que se metamorfoseiam nos territórios da educação infantil	66
3.1 O currículo arborescente e seus limites transpassáveis.....	69
3.2 Criança e professora... Uma dupla captura.....	76
3.3 Movimentos que não acabam aqui	80

Movimento 4 – Fazeres cotidianos com as crianças: transbordando currículos.....	82
4.1 Mais uma vez, chegando pelo meio.....	84
4.2 Da sala ao parquinho, as crianças inventam outros currículos.....	89
4.3 Currículos brincantes: aprendemos pela ludicidade, formas, números, histórias em meio às afecções.....	99
Movimento 5 – Processos de formação inventiva em tempos de pandemia: uma experimentação.....	107
5.1 Movimentos de desterritorialização e reterritorialização.....	109
5.2 As DCNEI e a BNCC: que sentidos são produzidos no cotidiano escolar?.....	111
5.3 Os deslocamentos que o encontro com o artigo nos provocou	113
5.4 Afetos, afecções, agenciamentos com os encontros.....	120
Referências.....	122
Sobre os autores.....	129

Prefácio

Imagens e sons de crianças arterias são como cócegas de vitalidade¹

Eu quero seguir e vibrar com essas imagens e sons das crianças arterias cotidianamente. Precisamos de muitas cócegas de vitalidade, de risos, de política da felicidade, de encontros inusitados e repletos de curiosidade infantil. É urgente a necessidade de afirmar a vida bonita que pulsa nos territórios das escolas públicas da educação brasileira. O livro que nasce da dissertação de mestrado de Carlos Pereira de Melo, em parceria com a sua orientadora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, é um convite para conversar e pensar a força dos encontros com as crianças e professoras de educação infantil que incessantemente fabulam e inventam novos possíveis para as escolas públicas brasileiras.

A pesquisa experiência, tecida pela dupla Carlos e Tânia, problematiza a Base Nacional Comum Curricular, entendida, com base em Foucault (1979), como dispositivo de poder que, por meio de suas linhas duras, atravessa os movimentos de inventividades e de aprendizagens que se constituem na e/ou com as diferenças do processo educativo. Com o objetivo de pensar/criar currículos ante o que é

1 Palavras do Carlos na abertura de sua dissertação.

vivido, sentido e inventado no território escolar, a força intensiva que emerge nos encontros desta pesquisa movida por redes de afetos e de afecções provoca deslocamentos nas tentativas de padronização e de engessamentos presentes nos documentos prescritos curriculares.

As experiências aqui narradas dos movimentos curriculares que se metamorfoseiam nas redes de conversações que são estabelecidas desde os agenciamentos coletivos de enunciação nos acenam para a “heterologidade”, o hibridismo, a cooperação. O acontecimento vivenciado na pandemia potencializou professores e crianças a pensar novas relações com o mundo e a fazer escolas dentro e fora das escolas.

Os pesquisadores criaram um projeto de extensão intitulado *Metamorfoses Curriculares na Educação Infantil: da apropriação do prescrito ao currículo rizomático*, que buscou compor, com a proposta de formação de um Centro Municipal de Educação Infantil do município da Serra, movimentos formativos que reconheçam a autoria das crianças e professores/as como produtores/as do cotidiano escolar. Como a música *Metamorfose ambulante*, de Raul Seixas, professoras preferiram desconstruir as “verdades” pensadas para as suas docências e para as escolas de educação infantil. Escolheram abraçar-se e compor coletivamente. Entre encontros e desencontros, fortaleceram-se e re-inventaram-se. A cartografia articulada à proposta de redes de conversações (CARVALHO, 2009) tecidas no cotidiano escolar da educação infantil e a escolha teórico-metodológica da pesquisa intensificam a potência de afetos e afecções ante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por meio das conversas e experimentações curriculares, a força de ação coletiva potencializa-se, e uma política de resistência e de invenções de novos modos de pensar e praticar infâncias, currículos e educação infantil faz reverberar a diferença, a multiplicidade, as composições tecidas em redes de conversas. Professoras em composição com as crianças em movimentos de errâncias, de alegria que contagia, de inventividade e de fabulação se propuseram a pensar o “impossível” para as escolas, as docências e as infâncias. O leitor poderá concluir, com a leitura desta obra, que, entre linhas de vida e de desejos compartilhados, crianças e professoras de escolas públicas são irreverentes, contestadores, inventam e fabulam infâncias em devires, currículos metamorfoseantes, andarilhos e pulsantes, desejos de multiplicidade e de diferença.

Metamorfoses curriculares na educação infantil: dos agenciamentos com o prescrito às invenções de currículos rizomáticos

Muitos risos e cócegas de vitalidade e o nosso muito-obrigado aos autores pela linda composição com as crianças e professoras das escolas públicas brasileiras.

Sandra Kretli da Silva

Apresentação

Este livro é resultado de uma pesquisa realizada num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Secretaria Municipal de Educação de Serra, ES, entre os anos de 2019 e 2021, com professores/as e crianças do grupo IV.² Ao escrevê-lo, buscamos problematizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “[...] não a partir da perspectiva da prescrição, mas a partir do que é de fato realizado nas salas de aula” (FERRAÇO, 2005, p. 33).

Buscamos pensar o currículo atrelado à constituição de tudo que é vivido, sentido e inventado no território escolar, ao considerarmos que os documentos escritos são desterritorializados nos movimentos das redes de conversações que estabelecemos por meio dos nossos agenciamentos coletivos de enunciação. Assim, uma proposta curricular desintegra-se à medida que as nossas ações e reflexões sobre ela se vão dando, na medida em que “[...] agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções e potência inventiva [...] um currículo não burocratizado e normalizado” (CARVALHO, 2009, p. 196). O currículo, entendido como redes de conversações e ações complexas, captura a lógica das operações multiformes e singulares pela problematização e proposição de novas experimentações que acenem para a heterologidade, o hibridismo, a cooperação nas práticas discursivas e nos discursos práticos

2 Inferência feita ao grupo de crianças de 4 anos na Educação Infantil do município de Serra, Espírito Santo.

engendrados, tática e estrategicamente, nos espaçostempos³ e lugares que habitam e atravessam o cotidiano escolar (CARVALHO, 2009).

Nesse sentido, o nosso desejo foi pensar a aprendizagem inventiva com base em Kastrup (2001), como forma de resistência ao que está dado mediante a BNCC, e afirmar a vida como criação da diferença. Quisemos defender a aprendizagem inventiva como potência de afirmação da vida e da diferença na infância, acreditando na força que está em seu percurso metamorfoseante, em processos de devir, sempre inacabado. Por isso, colocamo-nos diante de algumas problematizações, não para respondê-las, mas para criar novas forças em nossas conversas nos encontros que estabelecemos durante as nossas viagens pelo território da educação infantil.

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

Dessa forma, tecemos nossos movimentos de pensamento ante a problematização: como se tecem as invenções, os territórios e as linhas de fuga que os/as professores/as dessa etapa da educação básica produzem nos agenciamentos com a BNCC? Ante esse questionamento, nosso campo problemático foi ampliando-se na composição de outras indagações: como as pesquisas dão visibilidade à discussão política curricular da BNCC na educação infantil, especialmente nas relações de controle e com os movimentos inventivos de professores/as e crianças em suas experiências cotidianas curriculares? Quais são os agenciamentos da Secretaria Municipal de Educação de Serra para a entrada e norteamo do trabalho docente na Educação Infantil com a BNCC? Como os/as professores/as e as crianças produzem inventividades ante as linhas duras da BNCC, no intuito de fomentar o aprender nas/com as diferenças do processo educativo? Como as múltiplas experiências de vida das crianças nos seus vários espaços de inventar conhecimento são capta-

3 Com Nilda Alves aprendemos a juntar os termos espaço e tempo para mostrar a importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar. Nesse sentido, o termo é usado nesta pesquisa para pensar os agenciamentos nos cotidianos da educação infantil do tempo e espaço como algo que acontece conjuntamente e não se separa.

das pelos agenciamentos pedagógicos na perspectiva do enfrentamento a uma proposta curricular que busca controle? Como se dão as múltiplas experiências vividas pelas crianças nos seus vários espaçotempos de aprender na perspectiva de currículos inventivos? Como inventar novas possibilidades de ser e de estar em um mundo de complexidades infinitas que nos afeta o tempo todo? Como habitar os campos de experiências e permitir abrir-se aos afetos e afecções, ao devir, estando em zonas de vizinhança para encontrar com as potências criadas pelas crianças?

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

Buscamos, portanto, em meio às linhas de segmentaridade duras que compõem as nossas relações, acompanhar os modos como professores/as e crianças inventam conhecimentos, agenciando outras formas de experimentações curriculares, em uma aposta à diferença, à multiplicidade e à singularidade. Quisemos, com isso, compreender, através da materialidade documental, como se constituem os agenciamentos para as orientações e produções de práticas pedagógicas da educação infantil, sinalizado pela política da BNCC e pela Secretaria Municipal de Educação de Serra; cartografar as invenções cotidianas das crianças e professores/as nos movimentos das práticas curriculares da educação infantil; acompanhar os sentidos que os docentes de um centro de educação infantil do município da Serra, ES atribuem aos agenciamentos da BNCC para pensar a tessitura dos currículos inventados, na relação com sua prática profissional; e, por fim, apresentar, como produto de pesquisa, uma experiência de formação continuada com dois Centros Municipais de Educação Infantil da Serra, por meio de redes de conversações para fomentar a discussão sobre os embates, tensões, resistências e linhas de fuga que os/as professores/as produzem com a BNCC.

No processo de fazermos pesquisa com a cartografia, não estabelecemos regras nem caminhos lineares definidos de forma a priori. Tratamos de inventar caminhos à medida que estabelecemos relações com o próprio território escolar. Nesse sentido, afirmamos que “[...] a cartografia se ocu-

pa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa” (COSTA, 2014, p. 71). Assumindo uma postura singular, não acessamos o território escolar para coletar dados nem fazer julgamentos, mas para produzir dados, ao entrarmos em relação ao espaçotempo escolar e pormos em questão as forças que “exigem” julgamento. Ocupamos planos moventes, campos que estão em movimento à medida que fomos entrando em relação com os intercessores teóricos, os espaçotempos e os sujeitos da pesquisa. Chegamos pelo meio nos espaços não cultivados das importâncias culturais e sociais, colocamos nosso corpo para afirmar uma composição e, assim, nos perguntarmos sobre o que brota nos espaços mais improváveis, pelos montículos de vida que se fazem nos cantos, naquilo que o próprio espaço costuma refugar ou avaliar como não importante. Trata-se de um encontro “[...] ziguezagueante [...] que se passa entre dois, transitando pela multiplicidade de coisas e signos que povoam o momento singular do encontrar-se” (COSTA, 2014, p. 72). Trata-se de agenciamentos, encontros, movimentos...

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

No segundo, entramos em composição com a fluidez do pensamento inventivo na educação infantil e compusemos nossas produções sobre os currículos nesse território escolar da rede municipal da Serra. É aqui que pensamos ser necessário problematizar os currículos a partir do que, de fato, acontece na unidade escolar. Nesse momento, trazemos para a pesquisa uma análise que se guia pela necessidade de afirmação do processo inventivo do aprender dentro de um movimento em que se evidenciam as macro/micropolíticas presentes no plano de imanência dos cotidianos escolares, além de apontar os múltiplos contextos desses cotidianos pro-

duzidos pelos sujeitos que têm consigo os seus desejos⁴ e, por intermédio deles, articulam-se entre si possibilidades para a desterritorialização e reterritorialização dos padrões e normas estabelecidos. Trazemos aqui a nossa aposta na metodologia das redes de conversações (CARVALHO, 2009) como instrumento na cartografia das problematizações engendradas no plano de imanência em que a pesquisa se desenrola.

No terceiro movimento, analisamos os enfrentamentos no/pelo agenciamento pedagógico e chegamos ao seguinte movimento: a professora é capturada pelas experiências das crianças e, nesse movimento de dupla captura, professora e crianças inventam outros fazeres na educação infantil e, juntos, desterritorializam o currículo prescrito para ver emergir um currículo rizomático.

No quarto, tratamos de um movimento de vidas pulsantes que faz prevalecer ações micropolíticas, uma política de acontecimentos, revolucionária. Não uma política que atualiza um projeto possível, mas uma política que provoca o possível, a experiência, criando novos possíveis, novas possibilidades de vida, vida nova, uma nova política. É aqui que vemos as crianças e a professora fazerem acontecer um plano de imanência de possibilidades e não desejarem definir uma educação que transforme a infância, atualizando suas já pensadas potencialidades, mas uma política que deseja gerar novas potências infantis.

No quinto movimento, apresentamos uma experimentação de um encontro de formação continuada que ofertamos como produto da pesquisa: uma iniciativa de formação com o CMEI por redes de conversações, para fomentar a discussão, embates, tensões, resistências e linhas de fuga que os/as professores/as produzem com o sinalizado na BNCC. A oferta do produto como parte da pesquisa foi realizada por meio de plataforma on-line – em virtude da Covid-19, que nos tirou das escolas desde março de 2020, impedindo os nossos encontros presenciais –, o que possibilitou a participação dos/as professores/as do matutino, turno em que a pesquisa foi realizada, mas se estendeu aos/às professores/as do vespertino dessa mesma unidade de ensino e de outro CMEI localizado no mesmo bairro em que se realizou a

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

pesquisa. Os nossos encontros formativos, mesmo em tempos de pandemia, não se pretenderam como finalidade, mas como afirmação da coletividade, cujo processo se constituiu de redes de conversações, redes afetivas de encontros que implicaram os movimentos em formação de linhas de possibilidades diversas. O nosso campo constituiu-se em mapas de intensidades em que a cartografia, na perspectiva da invenção, foi sendo reconfigurada, evidenciando outros possíveis diante do tempo pandêmico.

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

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

Foram nesses movimentos metamorfoseantes que roubamos de Seixas (1998) o termo “metamorfose ambulante” que, de forma poética, nos traz a metáfora do nômade, do pensamento livre, inventivo, criador, em contraste com as facilidades das realidades prontas e interpretadas. Seixas, na sua arte, fala-nos de um ser que, ao caminhar, descobre, liga, religa saberes e “des-realiza as realidades dadas” (LARROSA, 2014). Fala-nos de um sentido heurístico que não pressupõe certezas nem totalidades, mas sentidos contingenciais, intercam-

biantes, imprevisíveis, que incluem os sujeitos nas suas derivas e errâncias, na sua complexa condição de existência humana. Assumimos, assim, a intenção deste livro ser também uma metamorfose ambulante, instituinte da vida em movimento, que cria, inventa, resiste, enfim, afirma a sua potência.

Movimento 1 – O encontro com pesquisas inventivas na educação infantil

Na busca por pesquisarmos políticas de currículo na educação infantil por meio das redes de conversações com crianças e docentes e suas relações com a BNCC, buscamos dialogar com as pesquisas que problematizam as teorias-invenções para a análise da temática neste livro. Por isso, focamos os trabalhos que analisam as aprendizagens inventivas na perspectiva da filosofia da diferença, as políticas curriculares, a BNCC e seus dispositivos de controle.

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

A cartografia é o meio que usamos para acompanharmos as várias trajetórias de uma questão que nos parece importante para analisarmos o território das pesquisas acadêmicas realizadas nos cotidianos escolares. Nesse sentido, arriscamos um caminho de encontros implicados na filosofia da diferença, com base em Deleuze em sua parceria com Guattari, para capturar o que há

nos movimentos de pesquisas que evidenciam vidas que pulsam e não param de movimentar-se nos territórios constituídos pelos currículos, pelo que é vivido no âmbito escolar e o que está posto na forma de documentos escritos, nas redes de conversações, afetos e ações inventivas agenciadas pelos sujeitos da educação infantil.

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

Nunes (2012) realizou um mapeamento de teses e dissertações e trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre a temática, no período compreendido de 2000 a 2009, utilizando como descritores “infância”, “criança” e “educação infantil.” A autora encontrou 276 estudos nos anais da ANPEd, dos quais somente 13 apresentavam como abordagem teórico-epistemológica a filosofia da diferença para discutir os conceitos de crianças, infâncias e educação infantil. Nas teses e dissertações, foram mapeados 653 trabalhos, sendo 11 pesquisas com o referencial da filosofia da diferença.

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

Tabela 1 – Quantidade de pesquisas sobre Políticas Curriculares na Educação Infantil e nossos descritores (2010-2019) (continua)

INSTITUIÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
UFES	08	14	22

Tabela 1 – Quantidade de pesquisas sobre Políticas Curriculares na Educação Infantil e nossos descritores (2010-2019) (continua)

PUC-SP	06	11	17
UNESP	03	11	14
USP	03	06	09
UFG	-	07	07
UNICAMP	03	03	06
UFSCAR	02	03	05
UFJF	01	04	05
UFMG	02	03	05
UFSM	-	07	07
UERJ	01	03	04
UNINOVE	-	03	03
UFPB	02	-	02
UFC	01	01	02
UFRN	01	01	02
UFFS	-	02	02
UFSC	01	01	02
UTP	-	02	02
PUC-GO	-	02	02
UFRGS	01	01	02
PUC-RIO	-	02	02
UFPE	02	-	02
UNB	-	01	01
UGR	-	01	01
UNIVILLE	-	01	01

Tabela 1 – Quantidade de pesquisas sobre Políticas Curriculares na Educação Infantil e nossos descritores (2010-2019) (conclusão)

UFP	01	-	01
UFAL	01	-	01
UFTM	-	01	01
UNISINOS	-	01	01
FJPP-BH	-	01	01
UFT	-	01	01
UPM-SP	-	01	01
UCS	-	01	01
UNIVATES	-	01	01
UNIJUI	-	01	01
UFPEL	-	01	01
UNIFEST	-	01	01
UFGD	-	01	01
TOTAL	39	101	140

Fonte: Elaborada pelos autores com base na BDTD (2019).

Entre os estudos que pesquisam políticas curriculares na educação infantil, cartografamos 13 para comporem com a nossa pesquisa, dos quais três pesquisadores/as – Fonseca (2018), Souza (2018) e Agostini (2017) – discutem a construção da BNCC e sua estruturação, a fim de demonstrar o campo de disputa de significados para o currículo da educação infantil, sem ter por objeto de estudo o diálogo com docentes e crianças em suas práticas curriculares na perspectiva da aprendizagem inventiva. Outras cinco pesquisas cartografadas não têm por objeto de estudo a BNCC, mas dedicam-se às relações macro/micropolíticas nos seus agenciamentos pedagógicos na educação infantil com base na filosofia da diferença, na perspectiva da aprendizagem inventiva. São pesquisas realizadas entre 2012 e 2017, cujas pesquisadoras relacionadas são Prates (2012), Nunes (2012), Silva, G. (2013), Fiorio (2013) e Medeiros (2017). Em

outras cinco pesquisas, temos a discussão do currículo e aprendizagens inventivas na educação infantil mediante o referencial teórico da filosofia da diferença, trazendo como dispositivo de poder a BNCC. Isso ocorre nos estudos de Freitas (2016); Prates (2016); Silva, T. (2018); Gonçalves (2019) e Zouain (2019).

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

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

1.1 Iniciando a conversa

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

Quadro 1 – Pesquisas realizadas entre 2017 e 2018

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

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BDTD (2020).

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

A razão da política pedagógica da BNCC na pesquisa foi questionada mediante uma dupla movimentação: a BNCC como uma política de implementação da vida (em particular, dos estudantes da educação infantil) e como uma prática de regulação da população. O estudo atentou aos trajetos de significações incutidos no campo da escolarização nacional, fazendo uma contextualização de sua história e envolvendo os percalços da formação e transformação do objeto infância na qualidade de discurso produzido no Brasil.

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

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

Preocupada com as subjetivações dos estudantes no interior da proposta curricular, Agostini (2017) busca investigar como a proposta curricular para a educação infantil é construída/disposta na BNCC, principalmente ao levar em conta a ótica de governamentalidade, baseada na construção de um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos. Ademais, investiga como essa proposta normalizadora está sendo tratada nesse novo documento, que pretende ser um dispositivo homogeneizador curricular, averiguando como este se constitui como práti-

ca subjetivadora, questionando a que serve essa Base Curricular da Educação Infantil, de que pressões ela é resultado e, dentro dessa perspectiva, é subjetivadora e normalizadora. Conclui que essa proposta se mostra como um latente campo de disputa para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos, com um discurso muito apropriado para tal fim, promovendo políticas neoliberais como uma forma eficiente de governar o indivíduo.

1.2 Continuando a conversa... Mais encontros...

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

Quadro 2 – Pesquisas realizadas entre 2012 e 2017 (continua)

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

Quadro 2 – Pesquisas realizadas entre 2012 e 2017 (conclusão)

UFES – 2012	Maria Riziane Costa Prates	Composições Curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado Afetivo.	Mestrado
-------------	----------------------------	--	----------

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BDTD (2020).

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

A pesquisadora apresenta que estamos entre processos representacionais e inventivos que põem em questão o problema do conhecer. Estamos entre territórios de passagem, que são desafios das aprendizagens investigativas e buscam outras sonoridades. Assim, ela intenta fazer uma experiência com os gestos-afecções que ainda podem ser escritos no aprender como fluxo, e não como código, problematizar os diferenciados processos “escrideleituras”⁵ das crianças que podem criar outros modos de pensar, de ler, de dizer e de sentir as relações com a escola e com o educativo, bem como cartografar os movimentos territoriais do Centro Municipal de Educação Infantil “Ritornelo”, com seus deslocamentos intensivos. O trabalho apresenta linhas narradas com Deleuze, Guattari, Rancière, Blanchot, Kohan, Corazza, Kastrup, Spinoza, Skliar, Larrosa e outros e convida-nos a uma aventura filosófica nas pistas do plano conceitual, rizomando usos, conversas, processos formativos, invenção, diferença. Composições que evocam a potência dos bons encontros.

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

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

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

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

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

Compreendemos que Fiorio (2013) traz a potência para as pesquisas com as crianças nos encontros das imagens com as palavras, em que os currículos em extensão com as crianças, como coabitantes, encontram os modos de olhá-los e fabular por meio das fotografias, das narrativas, dos cartazes, dos desenhos e das poesias. As conversas com as crianças provocam o real, põem em desequilí-

brio algumas ideias feitas em educação, exigindo reordenações e invenções de outros pensamentos para currículos, docências, crianças e escolas. Nessa criação de efeitos impensáveis, surge a invenção de currículos possíveis. Aprender a olhar mais aquilo que não percebemos no dia a dia como uma dimensão política importante. Por meio desse gesto, afirma a pesquisadora, podemos criar um novo pensamento político em educação. A partir daquilo que nos dá a ver, as crianças vão inaugurar sentidos impertinentes, desestabilizadores daquilo que chamamos de currículos e escolas.

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

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

Para conversarmos sobre os conceitos-territórios criança, infância e educação infantil, encontramos o estudo de Nunes (2012), que problematizou redes de sentidos-produções a esses conceitos, a fim de rasurar os seus contornos e compreensões hegemônicas e, nesse permanente movimento de desterritorialização, atualizar suas relações, pensando no que eles juntos têm se

tornado. Ao cartografar o desejo e as produções das crianças, a pesquisadora manteve atenção às lógicas infantis que por vezes ampliam a compreensão sobre elas, sobre os seus mundos e sobre os modos como se pode relacionar com elas para além do conhecimento que se tem acumulado ou se considera válido.

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

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

Para problematizar as interdiscursividades sobre currículos e infância com professoras e crianças em um CMEI na cidade da Serra, ES, Prates (2012) chega à conversa para potencializar a emergência de outras possíveis singularidades nas práticas curriculares, por meio dos movimentos inventivos instaurados nas experimentações educativas – reuniões de formações continuadas, salas de aula e outros espaços, planos de organização e imanência – e nas expansões produzidas como arte do encontro pelo brincar, pela música e vivências na diferença como agenciamentos de afeto, favorecendo um aprendizado inventivo. Apresenta, como principais intercessores teóricos, Gilles Deleuze, Felix Guattari e Michel Foucault nas suas interlocuções com Espinosa.

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

1.3 E vamos com mais conversas... Os encontros continuam...

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

Quadro 3 – Pesquisas realizadas entre 2016 e 2019

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

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BDTD (2020).

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

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

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

Nesse movimento, a autora defendeu, portanto, que os processos imanentes de aprendizagens não cabem em procedimentos universais e totalizantes ou podem ser definidos, conforme sugere a BNCC, em códigos alfanuméricos. A autora aposta, com as crianças, em processos imanentes de criação que não cabem em códigos, o que leva a caminhada pelo labirinto a tornar-se rizomática, pondo em suspensão o labirinto cartesiano dos currículos prescritivos. Além do mais, evidencia como as fabulo-invenções das crianças se tornaram potência de investigação curricular, de modo que, ao fabularem e inventarem,

as crianças criam processos de aprendizagens que não cabem em códigos, mas que se dobram em mundos possíveis que tendem ao infinito.

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

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

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

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

as práticas pedagógicas. Depois da criação de tais figuras, Freitas buscou dobrar identidades e representações, bem como percorrer movimentos e devires das professoras participantes da pesquisa, em meio aos currículos da educação infantil.

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

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

1.4 “Perder-se também é caminho”: interrelações com o mapeado

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

Dessa maneira, chegamos ao que podemos chamar de composição inventiva com “conceitoscifras” (DELEUZE; GUATTARI, 1997) que trazem potências ao debate de nossa temática. Entendemos, com os autores, que “[...] todo conceito é uma cifra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 27). Chamamos a composição das metamorfoses da pesquisa com as infâncias, e, nessa direção, os estudos mapeados indicam-nos que fazer pesquisas com crianças nos exige a abertura à produção de outras formas de ver, sentir, cheirar as experiências inventivas curriculares na educação infantil.

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

[...] inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos modos de relações e laços coletivos para além das formas de vida individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder. [...] As ‘artes da existência’, em primeiro lugar, não estão ligadas ao obrigatório. Integram, portanto, uma ética positiva, isto é, uma ética referida não ao dever, mas à elaboração da conduta. Em segundo lugar, as ‘artes da existência’ não pretendem a universalização. Nem se fundam numa teoria universal da natureza humana, nem estão dirigidas a regular e moldar a conduta de todos os indivíduos. [...] A ação potencializadora desse processo da vida cotidiana está na ação de relação, do estar junto, na problematização de nossos processos de subjetivação questionando o que temos feito de nós mesmos para, então, engendrarmos diferentes formas de ser e estar no mundo em outros/novos processos de subjetivação que nos constituem. Nesse sentido, reiteramos que o movimento de conhecer-se é necessário para que possamos identificar muitas de nossas barreiras que agem nos encontros com o outro. Nem sempre o outro, percebido como perturbador, é o que está fora, distante: muitas vezes, o que incomoda é o ‘estranho em nós’, aquilo que percebemos como diferente em nós mesmos e com o qual não queremos nos defrontar (CARVALHO; DELBONI, 2011, p. 183).

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

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

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

Assim, o aprender leva em conta a distinção deleuziana entre plano molar e plano molecular, entre as representações e os signos, para conceber o trabalho fino realizado no plano molecular, evitando o plano molar e as dicotomias: sujeito-objeto e organismo-ambiente (KASTRUP, 2001). Escapamos daquilo que a pedagogia controla e o/a professor/a crê que ensina seus currículos, seus conteúdos e suas técnicas para pensar, além do aprendizado quantificável e quantificado,

[...] um 'aprender quântico', um 'aprender obscuro', como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio

aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um (GALLO, 2012, p. 4-5).

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

Movimento 2 – Currículos na educação infantil: outros territórios possíveis

Neste capítulo, entramos em composição com a fluidez do pensamento inventivo na educação infantil para compor nossas produções sobre os currículos nesse território escolar da rede municipal da Serra. Para tanto, pensamos ser necessário problematizar os currículos a partir do que, de fato, acontece na unidade escolar. Posto dessa forma, perguntamos: quais são os agenciamentos da Secretaria de Educação da Serra para a entrada e norteamo do trabalho docente na educação infantil com base na BNCC? Como são tecidas as invenções, os territórios e as linhas de fugas que os/as professores/as dessa etapa da educação básica produzem nos agenciamentos com a BNCC? O currículo, na sua rigidez sistemática, pode capturar as crianças e bloquear as aprendizagens na perspectiva da inventividade do devir-criança? Como os/as professores/as e as crianças produzem inventividades em meio às linhas duras da BNCC, no intuito de fomentar o aprender nas/com as diferenças do processo educativo?

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

Nesse movimento, é importante destacar os encontros. São nos encontros que estabelecemos as nossas conversas com os currículos da educação infantil da Serra. No trajeto traçado nos encontros, apresentamos as conversas constituídas nos diálogos com a diretora do CMEI e com a gerente da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação, para trazer as relações estabelecidas entre as orientações curriculares do município com a BNCC e os processos de formação no contexto dos cotidianos agenciados com os sujeitos da etapa de ensino envolvida na pesquisa.

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

2.1 Nosso encontro com a BNCC

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

Em março de 2015, a fim de promover a elaboração da BNCC, foram constituídos um comitê assessor, composto por professores universitários das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, e uma equipe de especialistas composta por professores de universidades que atuavam em cursos de licenciatura, professores de escolas de educação básica e técnicos das secretarias de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, sendo os integrantes desses dois últimos indicados pelo CONSED e pela União dos Dirigentes Municipais

de Educação (UNDIME). Constituiu-se um grupo de 133 pessoas, organizado em 29 comissões e nomeado pelas portarias n^{os} 19 e 20, de 10 de julho de 2015, da SEB/MEC, a quem coube elaborar a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem, disponibilizando à consulta pública pela SEB/MEC em setembro de 2015. Disponibilizada à consulta pública aberta no país, recebeu um total de 12.226.510 contribuições, oriundas de 45.098 escolas, 4.356 organizações, 210.864 professores, culminando, posteriormente, na segunda versão do documento, que foi publicada em abril de 2016. Após essa data, foram realizados seminários por todo o país, até agosto de 2016, sendo, finalmente, em abril de 2017, divulgada a terceira versão, a qual é considerada o documento final.

O texto da primeira versão sinaliza percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica (BRASIL, 2015a). A segunda versão vai além. Tratando-se de um “[...] documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, 2016, p. 25). Na terceira versão, o caráter normativo fica mais explícito:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

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

Onde se insere o currículo da educação infantil em toda essa lógica? Se formos analisar, na primeira versão da BNCC para o currículo da educa-

ção infantil, procurou-se elucidar a dissociação entre o assistencialismo e a escolarização e, de certa forma, reiteraram-se os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), principalmente o art. 6º, que indica os princípios para o trabalho com as crianças na educação infantil. Além disso, estabelece direitos e objetivos muito específicos de aprendizagem e determina os chamados campos de experiência que, por definição do documento da Base, são “[...] conjuntos de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados da humanidade” (BRASIL, 2015a, p. 20). Essa versão da BNCC é bastante criticada por ser considerada sintética e lacônica, o que evidenciou a necessidade de melhorar a explicitação dos objetivos para a aprendizagem das crianças.

As críticas que a seguir evidenciamos estão relacionadas ao Movimento pela Base Nacional Comum.⁶ De acordo com esse movimento:

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

Tais críticas fazem surgir fortes mudanças na segunda versão, para a qual são mantidos os cinco campos de experiência com seus objetivos, mas ela divide a educação infantil em três faixas etárias: bebês, 0 a 18 meses; crianças bem pequenas, 19 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas, 4 anos a 5 anos e

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

11 meses. Nessa versão, os campos traduzem os conhecimentos por meio de experiências, sendo sistematizados e ampliados com o avanço do processo de escolarização. Assim, a BNCC apresenta a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, retoma as disposições das DCNEI no tocante à necessidade da interação e das brincadeiras, na condução do processo pedagógico voltado para as crianças e reitera os princípios da educação infantil, diferentemente do que ocorre na primeira versão. Porém, indica a seleção de práticas, saberes e conhecimentos significativos e relevantes para as novas gerações e justifica a divisão de idades, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, criando tabelas de objetivos de aprendizagem dentro de cada campo de experiência, de acordo com o que é esperado em cada faixa etária determinada.

As faixas etárias certamente não podem ser tomadas de forma rígida. É necessário considerar as diferenças de oportunidades das crianças, em um país tão diverso e desigual, além do fato de que os percursos educativos, nessa etapa da educação, podem ser muito diferentes, vez que uma porcentagem ainda pequena das crianças tem acesso à creche. Ao mesmo tempo, a divisão em grupos afirma as diferenças entre as crianças e oferece aos/às professores/as um espectro maior de objetivos a serem adequados a cada grupo. (BRASIL, 2016, p. 66).

Com isso, a BNCC trata de evidenciar que há muitas formas de pensar e propor um contexto que atenda aos objetivos propostos, para dissipar a ideia de que há um único percurso de desenvolvimento humano. Nesse sentido, os objetivos propostos devem ser considerados como uma referência flexível, e não os alcançar não implica problemas de aprendizagem e, portanto, retenção da criança na etapa (BRASIL, 2016).

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

Sobre a transição para o ensino fundamental, a segunda versão se apega ao Art. 10 das DCNEI para dizer quão é fundamental a escola garantir a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos: as transições de casa para a instituição de educação infantil, aquelas vividas no interior da instituição (da creche para a pré-escola, ou de um grupo para outro), e da educação infantil para o ensino fundamental. No caso da transição para o ensino fundamental, a proposta pedagógica deve considerar possibilidades para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. As transições, para além de uma simples articulação entre um momento e outro, precisam ser vistas como linhas de continuidade do percurso educativo das crianças. Nesse sentido, a existência de uma base comum para os currículos tem um papel fundamental na construção desse *continuum*, respeitando as características dos sujeitos e as diferentes relações que eles estabelecem com os conhecimentos (BRASIL, 2016).

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

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

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

Nessa nova organização do documento, há uma grande redução na introdução da segunda para a terceira versão. A supressão do trecho abaixo representa a redução conceitual na parte em que diz respeito ao desenvol-

vimento e aprendizagem das crianças pequenas, inclusive no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e às questões relacionadas à linguagem.

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

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

Além da supressão dos direitos nas suas diferentes relações com os campos de experiências, foi realizada a separação do texto de cada campo de experiência dos objetivos. Nas duas primeiras versões, para cada campo de experiência, era apresentada uma pequena ementa em que situava o professor a respeito

das diferentes dimensões que aquele campo abrangia, o modo como os direitos de aprendizagem era percebido no campo de experiência e, em seguida, os objetivos de aprendizagem. Na atual versão, além da subtração dos direitos de aprendizagem nos campos, os textos introdutórios dos campos não se encontram vinculados a estes. Com essas reduções, os campos de experiências tornam-se um conjunto de objetivos de aprendizagem, e não mais a um arranjo curricular que envolve mudar a perspectiva de trabalho nos cotidianos das creches e pré-escolas. Temos um documento que

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

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

Quadro 4 – Objetivos da BNCC versões 2 e 3

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

Fonte: ANPEd (2015).

Temos um exemplo que evidencia a retirada de aspectos relacionados à formação de posicionamentos democráticos e solidários, que caracterizam sociedades mais respeitadas em termos de participação política (ANPEd, 2015).

Os cinco campos de experiência também foram mantidos, mas há uma alteração substancial no campo denominado *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que passa a ser chamado de *Oralidade e escrita* e se baseia “[...] em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita” (BRASIL, 2018, p. 38). Isso instrumentaliza o campo de experiência para demarcar a centralidade dada à alfabetização na educação infantil, desconsiderando as diferentes linguagens que constituem a diversidade dos aprendizados das crianças. Pensar em alternativas para introduzir a criança no universo da escrita é discutível conceitualmente, pois evidencia a criança como um sujeito fora desse mundo.

Não se trata de introduzir a criança, porque ela já está imersa, desde seu nascimento, numa cultura marcada, definida pela escrita. E, ademais, ler para a criança não se resume a possibilitar a ela o contato com a cultura escrita (ANPEd, 2015, p. 12).

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

A fala e a escuta constituem o pensamento e a imaginação. As crianças, ao se apropriarem da linguagem oral, não estão se apropriando apenas de uma língua, mas de formas de se expressar, de se comunicar, formas estas que constituem o pensamento e a imaginação. Ao se denominar o campo como fala, escuta, pensamento e imaginação a finalidade foi justamente evidenciar a estreita relação entre pensamento e fala. A apropriação da linguagem escrita é igualmente um processo complexo que se articula ao pensamento, à imaginação, à interlocução com um outro que pode estar distante no tempo e no espaço (ANPEd, 2015, p. 11).

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

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

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

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

É um documento em que, desde sua capa, já somos remetidos à estrutura, à predisposição, de um conteúdo, etapa, organização sobre o outro, como tijolos ou caixas. Desse modo, continuamos a problematizá-lo com base na imagem (figura 1), no modo como estrutura, sustenta indícios de sua concepção de educação e intencionalidades aliado ao slogan *Educação é a base*.

Figura 1 - BNCC Educação Infantil - Direitos Básicos de Aprendizagem



Fonte: Youtube [s.d.].

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

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

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

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

importante frisar que a BNCC para a educação infantil está constituída de cinco campos de experiências igualmente estruturados.

Quadro 5 – Exemplo de objetivos e aprendizagens

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: o eu, o outro e o nós.	OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO		
	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

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

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

As crianças, ao adentrarem a educação infantil, são apresentadas a um modelo curricular desenvolvimentista. Os objetivos estabelecidos em cada campo de experiência são um conjunto de estratégias das quais os professores se valerão para investir sobre a infância, para controlar e produzir a infância.

A BNCC incorpora sua teoria numa relação de poder, de dominação e normalidade. Os campos de experiências da BNCC, enquanto organização interdisciplinar, por excelência, fundamentam importantes processos de formação e aprendizagem normativas para as crianças, que terão que dar continuidade e progressão nas demais etapas da Educação Básica. Além do mais, as unidades te-

máticas que compõem o documento normativo da BNCC são práticas de normalização porque desempenham um papel importante na constituição da infância. O dispositivo pedagógico da BNCC tem por finalidade afirmar o princípio dizendo que o estudante pré-escolar deve ser iniciado nas disciplinas da consciência desde muito cedo. Por isso, cada vez mais na Modernidade o discurso pedagógico intercambiado pelo princípio da normalidade atua definitivamente no desenvolvimento biológico do pequeno infantil (FONSECA, 2018, p. 57-58).

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

[...] a organização e a planificação da BNCC envolvem relações de poder que visam a construir um modelo majoritário de comportamento, de valores, de sentidos, de modelos discursivos do ensinar e do aprender, impostos verticalmente, sobrando pouco espaço para a problematização e a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica. (CARVALHO; LOURENÇO, 2017, p. 238).

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

2.2 Currículos: um emaranhado de linhas que se atravessam

A BNCC é considerada como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Integra a Política Nacional da Educação Básica com a intenção de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, no âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, os municípios precisam, com essa referência, pensar a própria Base, alinhada ao que estabelece o documento nacional.

Pensar a BNCC macropoliticamente parece não ter relação com a nossa vida nos cotidianos escolares. É um dispositivo de poder formado por linhas duras e linhas molares; um documento que tem um plano de organização e sobrecodificação para organizar e determinar as nossas ações. Então, movimentados por forças micropolíticas, entramos numa conjugação de fluxos bastante heterogêneos e agimos molecularmente para provocar alguns movimentos de aberturas, tensionar essa organização e intervir no processo, para pensar os currículos. No que concerne a esse movimento, queremos falar da entrada da BNCC na educação infantil da Serra.

Os currículos da educação infantil são pensados como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos (DCNEI, 2009). Assim, os currículos devem ser desenvolvidos desde uma concepção que contemple tudo que ocorre na escola, caracterizando-se pela consideração das diferentes produções culturais e garantindo a construção/reconstrução de saberes, significados e conceitos (SERRA, 2008).

Desse modo, o movimento formativo buscou orientar os Centros Municipais de Educação Infantil, que já possuíam a proposta curricular para 2019, revisar o documento, tendo em vista as legislações que norteiam o trabalho pedagógico da educação infantil. Como existiam muitos centros de educação infantil recém-inaugurados à época, eles foram orientados a pensar suas propostas

com base nesses referenciais. Todos os dispositivos relacionados exercem poder para determinar a forma como devemos pensar as ações pedagógicas na educação infantil, no entanto queremos ressaltar que não há, no município, uma tentativa de pensar a BNCC como uma única referência para pensar a educação. O município não fez, nesse momento, a sua Base Municipal, tomando como referência a Base Nacional.

Quando estivemos na Secretaria de Educação para conversar com a gerente da educação infantil sobre a entrada e o norteamento do trabalho docente com a BNCC, ouvimos o seguinte:

A gente entende que a Base não é o currículo porque o currículo é aquilo que é vivido pela escola, praticado na escola. A Educação Infantil do município tem como referência as orientações curriculares elaboradas coletivamente em 2008 (REDES DE CONVERSÇÕES, 2019, s/p).

Esse início de conversa indica que o currículo municipal, elaborado coletivamente, não tem por finalidade a descrição de um estado de fato, reequilibrado nas correlações intersubjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado e camuflado em que consiste em decalcar algo que se dá já feito, por meio de uma estrutura sobrecodificada ou de um eixo que suporta (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

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

Na prática, o currículo das nossas Unidades Infantis assume a ideia de currículo concebido e vivido. Na perspectiva do concebido, temos o currículo formal. A nível federal, o currículo formal concretiza-se nos parâmetros curriculares nacionais e em documentos que expressam os projetos pedagógicos ou propostas regionais estaduais ou municipais e em nível local, que é a proposta da escola dialogando com esses documentos. Junto com eles, hoje, temos a BNCC. Se você olhar lá na escola, ela está lá. No caso do currículo vivido, é o momento que a gente

observa se manifesta ou não manifesta o concebido. Isso porque o currículo praticado envolve uma série de relações que estão presentes no cotidiano escolar (REDES DE CONVERSÇÕES, 2019, s/p).

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

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

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

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

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

No entanto, mesmo que a BNCC tente codificar a aprendizagem das crianças, indicando o que elas devem aprender, esse movimento também não é algo fixo, imutável, sendo a própria BNCC. Ela se torna mutante e descodificada, marcando suas mudanças a cada limiar, a cada conjugação, a cada encontro que ocorre no plano de imanência dos cotidianos escolares.

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

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

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

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

Ora, um agenciamento qualquer comporta, necessariamente, tanto linhas de segmentaridade dura e binária, quanto linhas moleculares, ou linhas de borda, de fuga ou de declive. Os dispositivos de poder não nos parecem exatamente constitutivos dos agenciamentos, e sim

que fazem parte deles em uma dimensão sobre a qual todo agenciamento pode cair ou se curvar (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 106).

Pensando as linhas como movimentos que se constituem nos cotidianos escolares, os traçados são feitos em formas de linhas que estão em movimento. As crianças e professores/as quebram a rigidez do currículo estabelecido desterritorializando e criando novos territórios, em um processo de reterritorialização, quebrando as linhas duras das prescrições e as colocando para vaguar. Os movimentos dos sujeitos no cotidiano da educação infantil são a escrita reveladora da vida como potência, que traz no seu interior a “[...] inquietude e a sensação de que nada se alinha” (PRATES, 2016, p. 14).

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

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

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

[...] como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em

direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente. Essa linha é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga e de maior declive [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101).

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

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

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

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

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 37).

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

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

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

2.3 Encontro com os agenciamentos coletivos de enunciação

Depois de fazermos uma longa conversa sobre a BNCC e com a Secretaria de Educação da Serra sobre os movimentos formativos que o município realizou junto às instituições educacionais infantis, chegamos ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) para entrar em relação com os currículos, com as salas de aulas organizadas por faixa etária. Conversamos com as crianças e perguntamos sobre o CMEI, sobre seus desejos e... e... e... Conversamos com as professoras sobre aprendizagem, suas práticas e currículos. Nas nossas conversas, encontramos a BNCC. Conforme nos disse a gerente da educação infantil do município de Serra: “Se você olhar lá na escola, ela está lá” (Informação verbal).⁷

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

Enquanto falávamos das nossas intenções na pesquisa, fomos interpelados pelas crianças que elogiaram a reforma do parquinho à mãe/diretora. Elas diziam: “Gostamos da reforma do parquinho! Ficou muito bonito!” Mas também revelaram ausência: “Faltou o escorregador”. A mãe disse: “Tá bom! Vão brincar que a gente está conversando”. Continuamos falando da pesquisa, e, assim que dissemos que ela estava atrelada também às políticas de currículo na Educação Infantil em redes de conversações com a Base Nacional Comum Curricular, a diretora disse: “Vai ser tranquilo realizar esta pesquisa aqui”. (Informação verbal).⁸

Na continuação da nossa conversa com a diretora, fomos convidados para um passeio na escola e, enquanto percorremos cada espaço, a diretora foi falando das crianças e dos projetos realizados em cada sala. Aproveitou para falar sobre como surgiu o seu encantamento com a educação infantil e disse que a primeira pergunta que se fez, quando adentrou esse lugar como pedagoga, foi:

7 Fala da gerente de educação infantil do município de Serra, ES.

8 Fala da diretora do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Serra, ES.

“como as crianças aprendem?” Durante os seus vários encontros estabelecidos com os professores e as crianças, foi entendendo que as crianças promovem invenções cotidianas. Nessa oportunidade, aproveitou para falar de projetos. Falou dos três porquinhos:

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

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

Então, por isso que eu falei que a professora teve mais um desafio. Essa professora que eu estou te falando, ela é muito atenta às questões que as crianças trazem no seu

dia a dia. Sobre o que você perguntou, eu acredito que ela fez uma pesquisa com elas. Teve um dia de pipoca na escola. Depois eu fiquei sabendo que elas descobriram que a pipoca estoura porque tem uma certa quantidade de água dentro e, quando colocada em contato com algo quente acontece uma expansão de vapor e aí a pipoca estoura (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, s/p).

Depois dessa conversa, tendo já conhecido a escola, conversamos sobre a nossa pretensão de escolher uma turma para realizar a pesquisa e, para isso, ficaríamos um tempo na escola com todos para, depois, capturados por alguma turma, conversar com a professora sobre a possibilidade de entrarmos em relação e continuarmos a nossa pesquisa. A diretora agradeceu a escolha da unidade e convidou-nos a fazer a apresentação do projeto de pesquisa para todos/as professores/as.

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

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

Enquanto a apresentação não começava, as linhas tortas, curvas e retas iam confundindo-se, espalhando-se e alastrando-se entre as crianças. Imbuídas nesse movimento, vimos que elas traçavam conexões que se multiplicavam

e logo as intensidades também. Nesse movimento, surgiu a ideia de currículo (des)formado (GONÇALVES, 2019). Esses movimentos que conseguimos capturar falam-nos de um currículo que vive sendo territorializado e desterritorializado em múltiplas possibilidades. Isso nos ajuda a compreender que pensar o currículo como produção é entender que há escapes incontroláveis. “É pensá-lo como uma rede de conexões em que muitas entradas e saídas podem surgir quando estamos produzindo currículos” (GONÇALVES, 2019, p. 70).

2.4 Currículos como vidros⁹ que se “explodem” no cotidiano escolar

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

Num dia da semana, as professoras receberam as crianças e encaminharam-se para a sala. Nesse ínterim, seguimos a turma em que o movimento de pesquisa ia se constituindo. De repente, uma professora vem até a sala e diz: “Amiga, vamos ao parquinho juntas hoje? Preciso conversar umas coisas com você”. A professora do grupo IV, turma em que o movimento de pesquisa seguia construindo o seu caminho, impulsionada pelos movimentos de vida de cada criança que ali se encontrava, fala: “Vamos, sim, amiga! Depois do lanche das crianças, pode ser?” A professora solícita do encontro acena afirmativamente.

Após o lanche das crianças, lá vamos nós. Quando chegamos, havia um grupo de crianças sentadas e sendo arguidas. O tom da conversa revelava a falta de cumprimento de acordo feito entre elas. As professoras que chegam olham com estranhamento aquele grupo de crianças sentadas a cumprir uma

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

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

O que é “explodir os vidros”? Seria a resistência às estruturas de currículo? Seria o rompimento com o pensamento linear para abertura à experimentação que, atravessada por linhas de intensidades, cria mapas e se espalha em todas as direções, abrindo-se e fechando, construindo e desconstruindo territórios, como dizem Deleuze e Guattari (2009) nas suas definições de rizoma?

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

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

minado e seus caminhos não são, de antemão, determinados. Viver é divergir, é multiplicar-se, é aumentar as forças e potencializar-se sempre.

A vida, ela, progride e dura [...]. Mas, acerca do caminho que iria ser percorrido, o espírito humano nada tem a dizer, pois o caminho foi criado ao mesmo passo que o ato que o percorria, não sendo mais que a direção desse ato ele próprio (BERGSON, 2005, p. 56).

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

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

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

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

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

[...] que nos ajudam a nos apartar do efêmero e do contingente para experimentar um gostinho do infinito e do eterno. Criar afectos e perceptos que, como as obras de arte, sejam como experiências de eternidade. Porque tem a imanência de uma vida [...] (TADEU, 2002, p. 54).

Movimento 3 – Movimentos curriculares que se metamorfoseiam nos territórios da educação infantil

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

Nesse processo da metamorfose ambulante, abrimo-nos para pensar ante as teorias-invenções de pesquisas com crianças para encontrarmos com os currículos inventados nas relações micro/macropolíticas das experiências do devir-criança com quem as redes de currículos inventivos cheias de potências,

com as fabulo-invenções (GONÇALVES, 2019) e conversas com as crianças, se constituem nesse movimento de vida. Levamos em conta a responsabilidade ético-estético-política da centralidade nos agenciamentos inventivos do que acontece, do que nos toca, produzindo novos sentidos ao ensino e aprendizados no cotidiano escolar.

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

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

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

Nesse sentido, dialogamos com a filosofia da diferença, de Deleuze e Guattari (2009), para analisar os movimentos de tensões ante a noção de território como espaço vivido pelo indivíduo. É o espaço de agenciamentos onde existe a subjetivação fechada sobre si mesma, manifestada por toda uma série de comportamentos e investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos. O território é formado por agenciamentos que comportam dois segmentos: o agenciamento maquínico de

corpos mistura ações que reagem umas sobre as outras e o agenciamento coletivo de enunciação de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. São os movimentos desses agenciamentos que levam à formação ou desestabilização de territórios ou desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

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

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

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

Quando estamos no cotidiano escolar, envolvidos pelos processos moventes, somos capturados, nos movimentos de pesquisa, pelos processos de formação e aprendizagem inventiva do grupo IV. Somos pesquisadores cartógrafos e, para as crianças, pesquisadores são “alunos grandes” e, às vezes, fomos questionados por que não fazemos as atividades de mesa.¹⁰

Em movimentos engendrados em redes de conversações, a professora evidencia que os objetivos estabelecidos na BNCC são, para ela, os disparadores dos seus planejamentos, mas, quando postos em relação com as crianças, ganham movimentos díspares. “Somos levados a caminhar outros caminhos a partir de

10 Todas os movimentos na educação infantil são chamados pela professora e as crianças de atividades. As atividades de mesa são aquelas que elas desenvolvem na sala de referência em que as mesas são utilizadas como apoio para as crianças.

outros possíveis que as crianças inventam” (REDES DE CONVERSÇÕES, 2019, s/p). A professora acrescenta que o seu planejamento é sempre um ponto de partida, mas que, na educação infantil, nunca se sabe aonde um planejamento pode chegar, porque, no encontro com a criança, em relação coletiva, outros movimentos acontecem e ela é convidada a aprender, inventar e movimentar o pensamento, agindo de outro jeito.

Surge, neste momento, um movimento de dupla captura. É o momento em que a criança se encontra com o devir-criança da professora para, daí em diante, estabelecer uma relação inventiva na aprendizagem, evidenciando os currículos agenciados, a partir dos atravessamentos das linhas duras do currículo estabelecido. Temos os currículos tecidos nas/com as diferenças do pensar e agir das crianças. No caminho, na relação composta de muitas forças, na relação potente entre professora e crianças, outros acontecimentos surgem. Nesse caminho, a aprendizagem inventiva acontece como algo que emerge na superfície, no fundo, no entorno e no âmago do ser e sobe para as bordas, e tudo transborda. Implica a “[...] invenção de novas relações e novos modos de vida” (DALMASO, 2014, p. 9). É sobre esses movimentos iniciais de agenciamentos conversados, negociados entre a professora e as crianças que veremos daqui em diante.

3.1 O currículo arborescente e seus limites transpassáveis

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

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

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

A BNCC, conforme apresenta um currículo organizado de acordo com códigos alfanuméricos que tentam condicionar o fazer da educação infantil de uma forma homogênea e padronizada, sob a qual todos os alunos chegarão ao mesmo lugar na aprendizagem, desconsiderando as multiplicidades formativas das experiências vividas pelas crianças. Isso nos põe diante de uma questão: como não aprisionar as vidas no espaço da educação infantil a partir do que nos aponta a BNCC?

Para Deleuze e Guattari (2009), o mundo é múltiplo. Não há uma unidade perdida porque nunca houve uma unidade. Temos sempre múltiplos movimentos acontecendo o tempo todo e, também, em relação às possibilidades de aprendizagens. Temos, ainda, múltiplos conhecimentos sendo produzidos e misturados entre si, que se vão interconectando. Para pensar as multiplicidades de conhecimentos, Deleuze e Guattari (2009) desenvolvem o conceito de rizoma.

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

Esse conceito vai de encontro ao ordenamento do pensamento arborescente, que tenta conduzir as crianças à árvore do conhecimento curricular que elas devem escalar até o topo. Nesse sentido, o pensamento cartesiano sustenta que as crianças aprendam e se relacionam com o mundo de uma única maneira (GONÇALVES, 2019). Isso impõe um discurso hierarquizado e linear no campo da aprendizagem. O rizoma rompe com essas hierarquias dos saberes, não tem começo nem fim, mas há sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele não se constitui de unidades, mas de dimensões movediças,

conexões, bifurcações e encontros imprevisíveis. Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer. Como seria pensar um currículo rizomático? É possível uma aprendizagem inventiva que liberte a vida onde ela se encontra prisioneira?

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

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

Na Educação Infantil é complicado, sabe? O currículo prescrito não dá conta da Educação Infantil. Há um conjunto de forças que sempre leva a gente para outros lugares. Eu, por exemplo, um dia, seguindo o meu planejamento anual, pensei um plano de aula a partir de um objetivo da BNCC. O objetivo era o seguinte: 'compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela'. Bom, a escola tem um espaço que é o nosso pátio e, nele, possibilitamos vários encontros com coisas da natureza, outras crianças de outras turmas, mas a partir dessa ideia trazida pela BNCC, pensei em fazer uma proposta de trabalho: levar as crianças no pátio para que elas observassem os pequenos seres daquele lugar. A ideia era ter contato com as plantas e os vários pequenos seres que vivem nesse lugar. A continuidade dessa aula era uma roda de conversa na sala de aula em que dialogaríamos sobre pequenos seres que vimos ali. Eu gosto muito de registrar o que as crianças falam. Então, faria um cartaz com tudo que elas dissessem sobre o que viram no pátio. Depois disso, seguiríamos com outras atividades provenientes dessa aula disparadora. Quando chegamos à sala, posicionei-me no centro, lugar onde a gente sempre senta para conversar e comecei a chamar as crianças para conversarmos sobre a nossa experiência no pátio e

percebi que depois de várias tentativas, algumas crianças continuavam num grupinho, muito envolvidas com um bichinho que eu não consegui distinguir. Atraída à pequena reunião de crianças, vi que elas tinham em mãos uma pequena lagarta. A partir daí, a aula ganhou outro rumo (REDES DE CONVERSÇÕES, 2019, s/p).

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

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

Deleuze e Guattari (2009) rompem com essas ideias estruturantes, passando por entre os modelos e criando outros possíveis. Aqui, a verdadeira involução acontece quando se abre à diferença. Há, nessa relação de professora e crianças, uma relação de dupla captura em que o processo de aprendizagem se constrói no caminho, numa relação de devires. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 3), “[...] os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos”. Nesse sentido, o devir possibilita-nos a fuga da armadilha da imitação, pois não há modelos. O devir é um fluxo que escapa criando buracos na estrutura, fazendo verter desejos condicionados ou canalizados. Devir faz “[...] liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 202).

Nietzsche, em *Assim falou Zaratustra*, no texto *Astrês transformações*, apresenta: “Três transformações do espírito vos menciono: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança” (NIETZSCHE, 2011, p. 34). Aqui, interessa-nos falar sobre a terceira transformação, que é a da criança. Para Nietzsche, “[...] a criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma

santa afirmação” (NIETZSCHE, 2002, p. 37). Nesse entendimento, a criança pretende ouvir o seu corpo, tornando-se uma roda que gira por si mesma.

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

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

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

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

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

Como dizem Deleuze e Parnet (1998), o devir não passa por aí. No devir não há passado nem futuro, nem sequer presente; não há história. Trata-se, antes, no devir, de involuir: não é nem regredir, nem progredir. Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples. Tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado. É isso. Devir é espanto, e queremos o espanto do devir. Segundo Deleuze e Guattari (1997), a arte quer criar novos mundos, chamar por novos povos, explorar novos lugares, inventar novas sensações e transformar-nos no processo em que as crianças criam cenários, transformam espaços e momentos. As crianças são mestras em criar novidades, histórias e tirar da cartola sempre algo que o/a professor/a nunca está esperando.

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

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

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

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

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

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

3.2 Criança e professora... Uma dupla captura

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

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

O que é atrator? O atrator, termo retirado da física, é definido como o conjunto de comportamentos característicos para o qual evolui um sistema dinâmico independentemente do ponto de partida. Um exemplo que pode ser utilizado para descrever um atrator é uma bola rolando sobre um plano. Devido ao efeito do atrito, o movimento da bola tenderá a convergir sempre

para uma situação cuja velocidade é nula. Esse é o atrator, o movimento zero. O professor, explica Kastrup (2001), não se assemelha a um atrator, estudado pela física dos sistemas longe do equilíbrio. O professor não tem a propriedade da estabilidade, mas é caótico.

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

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

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

A vida da borboleta passa por um ciclo que é dividido em quatro fases: o ovo, a larva, a pupa (também chamada de crisálida) e a adulta. Este ciclo ocorre devido ao processo de metamorfose. Então, levamos vídeos para vermos durante nossas aulas e foi muito interessante. É que no YouTube tem uns vídeos interessantes sobre o assunto – essa fase dura de uma a três semanas. Quando a borboleta está completamente formada, a crisálida se abre e a borboleta sai de dentro dela. A borboleta adulta é chamada de imago e nessa última fase, ela já pode voar e se reproduzir, alimentar-se de substâncias na forma líquida, como néctar de flores e frutos que estão em

decomposição. Nesse momento da vida, ela vive de 5 dias a 1 ano. Nessas pesquisas todas, o mais interessante era descobrir como manter uma lagarta num vidro para acompanhar todo esse processo. Aprendemos que as lagartas têm que se alimentar das folhas da árvore em que a borboleta colocou os seus ovos. É importante colocar um pouco de terra tirada de perto da árvore, pois a lagarta pode metamorfosear na terra. É bom ter dentro do vidro uns pedaços de madeira, que seja retirado da árvore em que ela possa se grudar para a realização da metamorfose (REDES DE CONVERSAÇÕES, 2019, s/p).

Aqui, a professora pesquisadora atrai as crianças para um movimento de pesquisa e, pensados como sujeitos híbridos nesses entrelugares culturais, que é a unidade de ensino, elas inventam currículos e não deixam aprisionar o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas, ameaçando o discurso oficial de uma proposta única para todo o sistema e abrindo brechas que desafiam o instituído (FERRAÇO, 2005).

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

No campo da aprendizagem, há sempre lugares a serem percorridos. Somos desconhecidos de nós mesmos e tornamo-nos desconhecidos nessa relação do aprender. Então, o que desejamos é nos perdermos nesse mundo do desconhecido para sermos outros, desobedecermos e deixarmos que as coisas tomem outros rumos para inventar uma aprendizagem que não tenha fim em si mesma e, assim, “[...] guardar vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 215).

Nesse sentido, a experiência com a metamorfose narrada pela professora convida-nos a pensar as aprendizagens que desestabilizam o território da BNCC, podendo “[...] inventar desejos, descobrir uma potência escondida, um resquício de possíveis, de diferenciações e singularidades. Deixar ouvir o que grita e, no inaudível som do mundo, compor novas linguagens [...]” (DALMASO, 2014, p. 25).

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

Depois de tudo isso, decidimos que cada dia alguém, por meio de sorteio, ia levar a lagarta para casa para ela não se sentir sozinha. Então, fomos levados a dialogar com as famílias, pois as crianças com apenas 4 anos precisavam ser acompanhadas nesse processo. Eu conversei com os responsáveis, que na medida em que fosse acontecendo alguma novidade, filmassem, fotografassem para os registros do processo que precisavam ser compartilhados. Cada dia que o vidro retornava, sentávamos numa roda para conversarmos sobre as observações das crianças. Muita coisa engraçada aparecia. O Eduardo (fictício) disse que a lagarta é muito 'tirada'. Eu conversei com ela; ofereço as coisas que gosto para ela e ela nem olha para mim. Outros diziam: ela fica quietinha, ela não perturba. Muitas conversas interessantes foram surgindo nesse movimento. O momento de muita agitação foi quando ela começou a virar casulo (termo usado com as crianças). As crianças tiveram dificuldade de acreditar que, nesse momento do processo, ela estivesse viva. Quando ela sai do casulo, vira borboleta, surge um momento de muita dificuldade. Precisamos conversar que a gente não pode fazer o que a gente fez, que foi capturar as lagartas para fazer isso em casa. Entendemos que o que fizemos foi para ver como a metamorfose acontecia, mas o correto é que isso aconteça na natureza e, como sendo da natureza, a borboleta devia para ela retornar. Fomos para o pátio para soltar a borboleta, e o momento foi de despedida. Então, veja, precisei fazer esse caminho com minhas crianças no planejamento. É esse além que eu falo que o currículo prescrito não dá conta. Hoje, minhas crianças, quando encontram uma lagarta, dizem: 'não mata ela'.

Ela vira borboleta linda. As lagartas são protegidas pelas crianças aqui (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, s/p).

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

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

3.3 Movimentos que não acabam aqui

Nessa relação de pesquisa com a cartografia, somos envolvidos no movimento de crianças mestres dos agenciamentos. Uma criança diz: “Vamos brincar de cantora. Eu sou a cantora”. Brincar de cantora implica inventar o microfone, repensar os espaços e montar a plateia. Alunos e pesquisadores viram plateia. Alguém pergunta: “E a tia?” A criança-cantora fala: “Ela está ocupada”. Neste momento, a professora cola os bilhetes nos cadernos das crianças.

A criança está o tempo todo lutando contra os extratos das linhas duras, desterritorizando e criando outros territórios. Elas fazem isso ativamente sem conhecer o que é ter a responsabilidade de uma cantora. O que é ser uma cantora para uma criança? Esses agenciamentos são linhas de fugas? São forças que se abrem? A criança-cantora começa a cantar. Ela dança e pede que todos dançam. Elas dançam desembaraçadamente e corrigem-nos. Para elas, somos “alunos grandes”. Mas elas são cantoras? Elas são dançarinas? Elas exploram, inventam movimentos e encontram um ritmo. Surge

aí o devir-artista da criança, um corpo em movimento, que se constitui na criança-cantora e na plateia que dança. O dançar como deslocamento, liberdade, estar ali, sempre em movimento, experimentar e sentir as forças e as sensações que nos atravessam nas relações de saberes, fazeres, poderes e subjetividades do devir-criança, que, para resistir, cria.

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

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

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

Movimento 4 – Fazeres cotidianos com as crianças: transbordando currículos

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

Entramos, pois, no movimento da escrita-trama de um enovelamento de ideias entre platôs a partir dos planos em formação (MEDEIROS, 2012), possibilitando os acontecimentos que se constituem nas multiplicidades para ultrapassar as margens estabelecidas à existência, que transbordam em intensidades. Não queremos inaugurar dualismos entre concebido e agenciado, mas evidenciar as conexões inventadas, as linhas de resistências criadas num plano de composição para constituir os movimentos rizomáticos e as desterritorializações:

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

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

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

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

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

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

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

4.1 Mais uma vez, chegando pelo meio...

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

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

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

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

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

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

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

Elas inventam funções para todos os objetos, artefatos do meio escolar. Assim, a sala vira ônibus e as cadeiras ganham outros sentidos para revelar

passageiros que realizam diversos desejos de viajantes. Uma lê um livro, outras observam a condução da motorista; alguém observa a paisagem em pé, outra observa sentada mesmo. Há aquela que não conseguiu pegar um lugar no ônibus e observa sentada a sua partida. Ela sabe que passageiros descerão e sua vaga será garantida. Mas há quem, constituído pelo equilíbrio da organização, mantém os materiais de trabalho que dificilmente são transformados em outras coisas, e, na constituição do espaço, a cadeira será sempre cadeira, e a cortina sempre cortina.

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

Na ultrapassagem, andando pelo corredor da escola, percebemos uma professora abrir a porta e falar para uma criança: “Olha só... você está indo ao banheiro. Vai lá, faz xixi e volta. Vou contar no relógio o tempo que você vai gastar”. A criança, que não deseja saber o que é gastar o tempo, vai ao banheiro e, quando volta, para numa porta de outro grupo de crianças. A porta não tem a maçaneta, permitindo um pequeno buraco por onde a criança olha. Ela para, olha, vira para a sala para onde tem de ir, olha mais uma vez. Nesse momento, dirigimo-nos à criança para uma conversa. Preocupada com a nossa presença, apressa-se em se deslocar para a sua sala. Sem sabermos o nome do menino, dissemos: “Ei! Espera! Queremos conversar com você”. O menino para, olha para o chão, esperando talvez que lhe chamássemos a atenção. Diante dele, perguntamos: “Tudo bem com você?” Ele continuou a olhar para o chão. Precisando ganhar a confiança dele, perguntamos pelo seu nome. Ele respondeu: “Daniel”.¹¹ Nesse momento, levantou o rosto e nos olhou. Vimos que ali tinha abertura para perguntar-lhe sobre sua parada na porta. Então, perguntamos: “O que você estava vendo naquele buraquinho?” “Tava vendo a professora”. “O que a professora estava fazendo?” “Não sei. Parece que era um *negoço manero*.”

11 Os nomes que aparecem no decorrer deste livro são fictícios, em respeito ao comprometimento feito com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informado à Comissão de Ética da Universidade. Processo nº 25999819.1.0000.5542. Parecer nº 3.781.684.

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

Começamos a observar que a voz das professoras e as conversas das crianças ecoavam pelas janelas da escola. A movimentação dos agitados atravessava as frestas da porta, o olhar atento passava pelo buraco deixado pela ausência da maçaneta, os diversos sentimentos eram expostos pelos encontros de corredores e os desenhos das linhas vibrantes eram capturados pelos momentos de afetos e afecções. As afecções remetiam-nos ao estado do corpo afetado, ao mesmo tempo que indicavam a presença do corpo que afeta, enquanto os afetos se conectavam com a ideia de passagem de um estado a outro, tendo como variação correlativa os corpos afetantes (CARVALHO, 2009). Para Carvalho (2009, p. 88), “[...] os afectos estão relacionados com os contextos nos quais se desenvolvem e bastante afetados e produzidos pelos encontros entre indivíduos com laços em comum”. Não é possível impedir a curiosidade do vizinho que deseja saber o que se passa ao lado. Um momento de narração de histórias, a agitação das crianças, a realização das atividades de mesa, o silêncio, o choro, a confiança, a desconfiança, tudo que não cabe nos códigos alfanuméricos da BNCC. Estamos falando de um tudo que os objetivos curriculares codificados não conseguem medir, pois não dão conta das intensidades, momentos que só podem ser sentidos por quem vive e relata o acontecido, ao perceber que se conta alguma “coisa *manera*” em uma sala de aula.

Estamos falando de políticas curriculares que historicamente insistem em anunciar objetivos de ensino e aprendizado homogêneos, desconsiderando a diferença do tempo e espaço de cada criança em seus processos

formativos ao longo das suas experiências de vida. Por isso, destacamos a fuga à proposição da BNCC como produção maquínica de subjetividade, indicando a produção de linhas de intensidade (CARVALHO; SILVA, S.; DELBONI, 2017), para destacar que tudo está conectado e não há como separar os momentos.

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

Se o sol lá fora, com os seus raios opalescentes, revela o parquinho como lugar para as crianças brincarem, a janela revela aos habitantes da sala que o sol se cobriu de nuvens para revelar momentos de chuva. Tudo fica escuro rapidamente, bem na hora de irmos fazer mais uma atividade importante: a atividade do brincar. As cortinas, habitadas pelas atividades dos pequenos, são recuadas para permitir, às janelas, a revelação que a chuva tem para dar. Encantadas com a chuva, as crianças pedem que se abram as janelas, pois lá fora tem algo a ser mostrado. Mas o tempo passa, e logo a água que cai sobre o telhado, encontra frestas, penetra, atravessa e chega até a sala. Enquanto isso, algumas crianças tocam a água, pisam, pisoteiam para dizer que há entre esses corpos uma parceria perfeita. Crianças e chuva se compõem. A professora, depois de guardar o material, não tarda a lembrar que a atividade de brincar ganhou um novo sentido e tão logo ganharia outro território. Uma criança diz à professora: “Tia, a gente pode ir para a sala dos brinquedos?”. Lá vamos todos: crianças, professora e pesquisadores.

Nesse instante de experimentarmos cada momento, vamos cartografando movimentos micropolíticos traçados pelas crianças que caminham despreocupadas pelo ambiente, observando cada detalhe, sem a intenção de ordenar, condenar, elogiar, olhando de todos os modos diferentes para os lugares comuns onde estão habituadas a caminhar, como se estivessem numa rua, à deriva de um caminhar vagante. Elas passam alegremente pelos corredores e, nos seus passos, tudo é vida, tudo é prazer e animação. Tudo se vai dando como o primeiro raiar do sol no azul do céu. Cada passo é a combinação que leva a

outros movimentos e, assim, se dissipa como uma orquestra em que o embalado dos bailarinos evidencia os movimentos das pernas, dos braços, da cabeça, do corpo inteiro, para imprimir diversas notas de pura intensidade.

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

4.2 Da sala ao parquinho, as crianças inventam outros currículos

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

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

parecem saber que o filhote é sensível. Elas não pegam, não aglomeram sobre ele. Cada uma, no seu tempo, trata de lhe transmitir o seu afeto.

Figura 2 – Encontros pelo caminho



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

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

Atravessadas por essa sensação, as crianças vão, cada uma no seu ritmo, para a sala de aula, pois já sabem que passarão por ali mais uma vez, pois a próxima atividade é com a professora de Educação Física. Algumas retardam a ida para a sala, desejando não deixar acabar tão deliciosa experiência. A professora despede-se para fazer outra caminhada no território, e as crianças vão para a aula de Educação Física. No retorno, elas passam pelo mesmo lugar, que já não é o mesmo. Elas estão agitadas. A professora estranha o tamanho alvoro-

ço. Nessa nova passagem, o filhote já não está ali. A professora falou: “Ah! Essas crianças estão muito agitadas hoje. Vão brincar! Hoje a tia vai olhar vocês brincarem”. Algumas crianças chegaram até a professora e disseram: “Tia, vamos brincar de pula-corda?” Boa parte do grupo já estava a correr pelo parquinho, como se ali não estivesse estado. Outras retornavam ao lugar onde estava o filhote de rolinha e começavam a explorar o território, tentando encontrá-lo em algum lugar da escola.

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

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

Por falar em potência, trazemos para essa conversa mais encontros. É o momento da aula de arte no território. Há, no território, muitos andarilhos, com os quais as crianças vão estabelecendo os seus encontros. O professor de Artes é um deles. Ele convidou as crianças para a sala de brinquedos. Ele pe-

gou seu caderninho, olhou para todas elas e fez lá seus registros, talvez para ter certeza de que todas estavam ali. As crianças estavam sentadas, olhando para ele e ele pegou um violão e puxou uma música. O nome da música era “Viva a diferença”. Ele não pediu que elas levantassem. Elas olharam para o violão e demonstraram saber o que ia acontecer.

O violão era uma das coisas que o andarilho carrega no seu embornal didático. Ele arranhou as primeiras notas e as crianças notaram pelo tom de que música se tratava. É nessa tocada que elas relacionam os vocais às notas emitidas pelos encontros estabelecidos nas conversas dos dedos do professor com as cordas do instrumento. Vê-se surgir um momento intensivo de bons encontros.¹² Há um encontro da música com as sensações das crianças. Há corpos que se misturam e se conciliam às maneiras que eles funcionam. Tocadas pelo encantamento da música, as crianças iam-se levantando, criando cada uma o próprio movimento. A música parecia fazer carinho no corpo delas. A música fê-las vibrar, abraçou-as, fendeu-as, para arrancar os perceptos das percepções (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

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

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

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

Kastrup (2000) observa, com base em Bergson (2005) e Deleuze (1987), que as crianças não se limitam à existência molar, elas são constituídas também por linhas moleculares. Isso, na observação da autora, se dá ao fato de elas carregarem consigo menos história e menos projeto de ação que o adulto, e nem por isso aguarda por eles para orientar suas ações. Isso relaciona a criança com o viver mais plenamente a experiência que se dá no presente imediato e aí encontrar impulsos. Elas escorregam por entre as formas e experimentalmente acessam intensidades, potências e acontecimentos. Nesse sentido, elas arrastam a professora para fissurar noções e conceitos, rachar o cotidiano escolar e encontrar os entremeios e as extremidades. Impulsionam a professora a movimentar fora da linearidade, em uma intensidade quase que imperceptível.

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

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

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

Figura 3 – Cabeça dura: uma invenção das crianças no parquinho



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

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

elas negociam. A negociação nem sempre é tranquila. Há crianças que não desejam deixar de ser “cabeça dura”, então, alguns conflitos surgem e, com eles, acordos precisam ser feitos.

Figura 4 – A arte de cozinheiros



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

As invenções continuam. Em mais um dia de atividade de parquinho, somos capturados pelo acontecimento que se vê na figura 4. As crianças entram na casinha e extraem dela uma possibilidade de cozinha. Não fica difícil saber que elas estão brincando de fazer comida. Mas há sempre aquela pergunta que não nos deixa quietos. Perguntas que surgem como problemas para movimentar o nosso pensamento. Que tipo de comida elas podem estar fazendo? O que é a terra nesse fazer de conta? O que são os fragmentos de gramas tiradas do jardim, no imaginário delas? O que elas aprendem com essas invenções? São questões para pensar. A criança sabe como é que as coisas existem, que é existindo; sabe que existir existe e não se explica; sabe que não há razão nenhuma para nada existir (PESSOA, 1980).

E elas não param. Uma criança pega um brinquedo, transforma-o em alguma coisa para pôr na cabeça. Assim que termina, procura-nos e fala: “Tia! Tia!

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

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

Figura 5 – Uma boneca leitora



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

A escola se abre para ver movimentar mais um dia e ver surgir mais novidades. Todo dia tem novidade. A criança, ao adentrar a sala de aula, vai logo falando à professora da sua novidade, dos seus feitos no final de semana, em casa. Então, ela tira de dentro da bolsa uma boneca com um pequeno livro. “Tia, eu fiz um livro pra ela”. A professora olhou e disse: “Nossa! Que legal! Mostra

para o tio Carlos e a tia Tânia!” A criança se movimentou em nossa direção para apresentar a sua inventividade. Era hora de aproveitar para termos uma conversa sobre o que ela inventou. Ela começou: “Aqui, eu fiz um livro pra ela”. “Que legal!” “Sabe por que que eu fiz esse livro pra ela?” “Não! Conte-nos”. “Então... a tia manda atividade pra gente fazer, *num* tem?” “Sim.” “Aí, eu fico lá fazendo e ela fica chorando. Eu peguei, falei pra minha mãe: ‘Mãe, a Barbie tá chorando. Acho que ela quer estudar também.’ Aí, minha mãe pegou a tesoura e cortou o livrinho e falou: agora você escreve uma história pra ela”. “E o que você escreveu aí?” “Você *num* sabe ler, tio?” “Olha só! Vou te ensinar”. Nesse momento, ela abriu o seu livro e passou as páginas, uma a uma, para tomarmos conhecimento de quanto ela escrevera. Agora ela começa a leitura para que aprendamos a ler a escrita de criança. Ela disse: “Aqui eu fiz eu e ela. Depois eu escrevi: não precisa chorar. Eu te amo”. Em outra página, ela continuou: “Você é minha bonequinha querida!” E encerrou a leitura, quando logo fomos chamados pela professora para irmos lanchar. Nesse momento, descobrimos que a nossa conversa continuaria por outros lugares sobre outros assuntos.

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

Assim, estabelecemos outros encontros na sala dos/as professores/as e é lá que o assunto escritas-invenções de crianças emergiu. Nessa sala, estava a pedagoga reunida com outras professoras, em momento de formação, conversando sobre a elaboração do relatório avaliativo, que precisava ser redigido semestralmente, evidenciando a evolução individual da aprendizagem das crianças. Uma professora, fazendo uso do computador, chamou a professora

do grupo IV para dar uma lida no seu relatório. Ela, atenciosa, percorreu uma leitura atenta sobre o que a professora estava escrevendo sobre uma criança. De repente, paralisou a leitura e disse:

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

Quando voltamos à sala de aula, fomos descobrindo que a aula era uma espécie de conversa que vai surgindo, como disse a professora. Na sala de aula, a aluna Maria, de posse de um microfone, desses que ela mesma produziu, cantou uma música. Ela cantou, e tudo que as crianças faziam encantava a professora. Ela tratou logo de nos falar: "Tá vendo, Tânia e Carlos? A Maria canta!" Sempre há bons encontros que nos chamam para uma conversa. Lá vinha a Maria contar-nos sobre os seus feitos: "Eu canto em casa também". "O que você canta em casa?" "Música, né?" "Você gosta de ouvir música?" "Eu gosto de escutar música. Eu escuto a cor da música." "Cor da música? Qual é a cor da música?" "A cor da música... [ficou pensando]. "Ah! Não sei... eu só escuto."

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

[...] nomeia algo que 'já é', mas sem ser ainda 'algo', uma espécie de espanto que introduz no mundo do humano uma forma do inumano que ainda não pode ser identificada; a infância é o nome de um milagre, o da interrupção

do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser (KOHAN, 2015, p. 224-225).

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

4.3 Currículos brincantes: aprendemos pela ludicidade, formas, números, histórias em meio às afecções

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

A professora não demora a perceber que ali estava a acontecer algo muito importante, quando nos chama atenção para observar. Na medida em que somos envolvidos com tal movimento, não demoram para se juntar à brincadeira, mais outras quatro crianças que perceberam uma atração importante. Tudo vai se dando numa espontaneidade encantadora e quando tudo vai ficando repetitivo, alguém trata de ter uma nova ideia para manter viva a experiência desse encontro.

A professora nos fala:

Tá vendo? É isso que me encanta nas crianças. Elas conseguem inventar movimentos nas brincadeiras que a

gente jamais teria pensado. É por isso que eu sempre defendo a brincadeira como potência para aprendizagem (REDES DE CONVERSACÕES, 2019, s/p).

Faz-se necessário criar currículos para as vidas que transbordam por meio das invenções cotidianas, que se dão no caminho mediante conversas evidenciando as forças moleculares que impulsionam as produções nos diferentes espaçostempos experimentados pelas crianças e professores/as que produzem fios para tecer com outras cores as suas histórias, suas aprendizagens, seus currículos e seus cotidianos. Cada ação dos sujeitos da educação infantil tece sentidos às redes de aprendizagens por meio de fios enredados de um currículo que resiste às investidas das macropolíticas curriculares para fazer manifestar uma escola pública que, de acordo com seus alinhavos existenciais, faz acontecer, no plano das linhas duras, fissuras, brechas, para transbordar experimentações em tessituras de redes de conversações, que constituirão currículos inventivos no cotidiano da escola.

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

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

[...] aprender com o que se apresenta tão banal. Escutar simplicidades. Prestar atenção às conversas das crianças e perceber como elas ficionam o real. Como o real precisa ser ficcionado para ser pensado. Como as crianças nos fazem pensar. Ficção não é o que está fora da realidade, é o real inventado de inúmeras experimentações. Leituras e disjunções do que nos faz pensar de

novo. Pensar na palavra política, assim como na palavra escrita, tomada em uma multiplicidade de possíveis (MEDEIROS, 2017, p. 40-41).

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

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

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

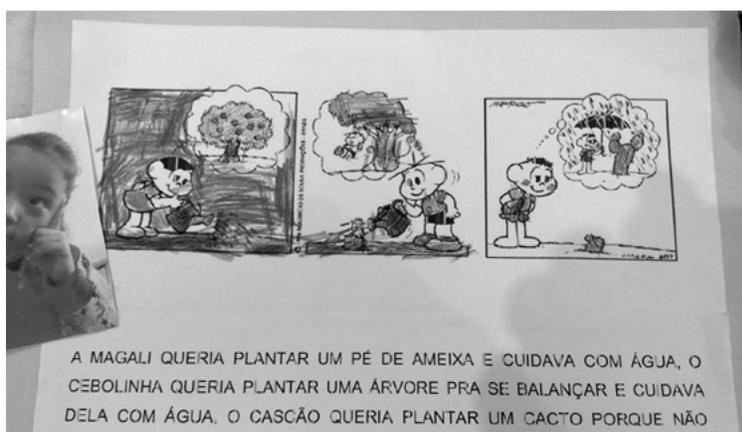
As crianças e professores/as tomam posse para fazer acontecer juntas. E, se o território é seu, você pode trazer para ele quem você quiser. Em 2019, a professora e as crianças “roubaram” a *Turma da Mônica* para compor com elas. Turma da Mônica¹³ e grupo IV. “Um único e mesmo devir, um único bloco de devir, ou, como diz Rémy Chauvin, uma ‘evolução a-paralela de dois seres que não têm absolutamente nada a ver um com o outro” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3). Não se trata de plagiar, daí o roubo.

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

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

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

Figura 6 – Uma escrita pensada com a Turma da Mônica



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

O exercício do pensamento que as crianças se dão a fazer é algo que acontece entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico. Repare que aparece aqui uma espécie de dualismo. Isso é próprio da linguagem. Ela inventou o dualismo, afirmam Deleuze e Parnet (1998). Desse modo, para passar pelos dualismos, é preciso lutar contra a linguagem, “[...] in-

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

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

Figura 7 – Escrita-pensamento



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

É por intermédio de algo que acontece entre que somos forçados a pensar. Movimentamos o pensamento para perceber o sentido e o valor de pensar algo

não pensado. Desse modo, as crianças pensam como quem caminha sobre um fio composto de consistência e contradição para compor multiplicidades.

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

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

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

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

O governo biopolítico, ao estabelecer parâmetros para governar a vida no intuito que ela seja útil ao seu interesse, apresenta, na BNCC, uma realidade

da vida não viva. Converte a aprendizagem em códigos alfanuméricos com o objetivo de “[...] nos separar do real, da vida, e nos dar, em troca, uma realidade dissecada, falsificada, inanimada e morta [...]” (LARROSA, 2010, p. 106). Essa realidade morta vai-nos

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

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

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

Assim, vamos percebendo que a macropolítica quer antecipar o real, mas o real é que atualiza o possível mediante a experiência de vidas que vivem para dar sentido à prática política. É um movimento de vidas pulsantes que faz pre-

valecer ações micropolíticas, uma política de acontecimentos, revolucionária. Não uma política que atualiza um projeto possível, mas uma política que provoca o possível, a experiência, criando novos possíveis, novas possibilidades de vida, vida nova, uma nova política. As crianças e professora fazem acontecer um plano de imanência de possibilidades e não desejam definir uma educação que transforme a infância, atualizando suas já pensadas potencialidades, mas uma política que deseja gerar novas potências infantis, "infantilizar", conforme diz Corazza (2013), para escapar da expressão "infantilizar", termo pejorativo que apequena as invenções das crianças.

Movimento 5 – Processos de formação inventiva em tempos de pandemia: uma experimentação

As necessidades e as potências de ações são, nesse momento, um desafio para a constituição de encontros formativos realizados por redes de conversações (CARVALHO, 2009) nos cotidianos escolares da educação infantil, com a intenção de possibilitar espaços para intensificar as redes de afetos e afecções ante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criando conversas/debates em agenciamentos, para entrar em relação às invenções e outras possibilidades de práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica, como uma política de resistência.

Problematizamos a BNCC como dispositivo de poder com base em suas linhas duras para produzir inventividades e movimentar a aprendizagem nas/ com as diferenças do processo educativo; pensar currículos a partir do que é vivido, sentido e inventado no território escolar, considerando os modos como os documentos prescritos são desterritorializados nos movimentos das redes de conversações que são estabelecidas nos agenciamentos coletivos de enunciação; potencializar experimentações que acenem para a heterologidade, o hibridismo, a cooperação nas práticas discursivas e nos discursos práticos engendrados nos espaçostempos que habitamos e somos atravessados no co-

tidiano escolar; e inventar novas relações com o mundo, criando outros modos de viver com tudo que chega e causa afecções em tempos de pandemia.

Apostamos na cartografia como opção metodológica a partir de Deleuze e Guattari (2009) para pensarmos em deslocamentos desterritorializantes nos currículos e Carvalho (2009) para entrar em relação com os movimentos formativos em redes de conversações. Com isso, quisemos propor movimentos de formação inventiva e cartografar as composições compartilhadas que problematizam os currículos sempre se abrindo a novas composições.

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

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

Assim, com o coletivo de dois Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Serra, ES, quisemos falar de processos de aprender e inventar problemas sem a preocupação de solucioná-los. Quisemos inventar um espaço, um tempo, um lugar, um encontro em que o fim dos encontros não indicasse o fechamento de um processo (DALMASO, 2014). Desse modo, interessou-nos entrar em relação aos encontros compartilhados pelos sujeitos em formação para produzir, por meio dos afetos e afecções, uma escrita de vida coletiva e fazer fluir movimentos de corpos que trazem suas marcas dos en-

contros com outros corpos no mundo, afugentando ou produzindo mais (desa) sossegos e experimentando a travessia de um território ruído.

5.1 Movimentos de desterritorialização e reterritorialização

Quisemos pensar a formação como um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2009) e ver surgir linhas atrás de linhas com as suas derivações para pensar o nosso encontro não a partir de um problema para buscar uma solução, mas pensá-lo como derivação que não se principia nesse momento, que não parte de uma ideia fixa, mas que começa pela multiplicidade nesse mundo que deveio ao caos.

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

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

Para esse encontro, disponibilizamos textos como sínteses da BNCC, as DCNEI e o artigo *Os signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema no currículo escolar*, da

professora Ana Paula Patrocínio Holzmeister. Assim, o primeiro encontro dos/as professores/as foi com os textos que, por si só, já eram pura multiplicidade. Após as leituras, fizemos um encontro no Google Meet e convidamos a professora, autora do texto, para compor as nossas conversas.

Em redes de conversações, tivemos a intenção de inventar um campo para a proliferação de ideias, tornando esse novo território um lugar de agrupamento de pessoas on-line para possibilitar um tipo de interação que ainda não havíamos experimentado coletivamente. Nesse novo território, trabalhamos, maquinamos, levamos em conta saberes de todos os tipos que se fizeram presentes. A nossa intenção foi dar língua aos afetos que pediram passagem (ROLNIK, 1989) e às descobertas desse mundo novo que o terremoto pandêmico nos provocou.

Os textos sugeridos, sobre os quais reverberamos nossas falas, não foram uma tentativa sistemática que partiam de um fundamento raiz, para tentar dar conta de tudo o que acontece na escola, mas textos que tentam estabelecer, por meio de normativas, o que deve acontecer na escola e a composição com um artigo que dialoga com as imagens-cinematográficas. Fazendo rizoma nesse território, os movimentos de vida das/os professoras/os se estendem e se desdobram sobre o território. Não quisemos pensar em textos como estruturas arborescentes em que todos os argumentos se reverberam a partir de um fundamento inicial, mas em disparadores que já começam pelo meio como um ponto de uma linha que se vai derivar em múltiplos outros caminhos.

A nossa pretensão foi trazer os textos como disparadores nas composições para ver o que se passa. A ideia era que eles funcionassem como uma caixa de ferramentas, para pensar num tipo de leitura em intensidade e ver se “[...] algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, não há nada a interpretar. É do tipo ligação elétrica” (DELEUZE, 2017, p. 17). A intenção foi provocar um fluxo torrencial de ideias. Uma mistura coextensiva das coisas. A nossa aposta era que, por meio dos textos, acontecesse uma transversalidade absoluta entre eles e surgissem novos conceitos, novas ideias relâmpagos como forças inesperadas saindo desses encontros de multiplicidades. Nesse sentido, desejamos balançar as multiplicidades e deixá-las sacudir o pensamento.

Não desejamos relatar acontecimentos, mas apresentar uma experimentação realizada a partir do encontro proporcionado, evidenciando as falas sem

analisá-las, sem interpretá-las à luz de nenhuma teoria, mas trazê-las como reverberação de afecções e ver o que se passa.

5.2 As DCNEI e a BNCC: que sentidos são produzidos no cotidiano escolar?

Sobre esses documentos, evidenciamos que todo currículo prescrito traz consigo um projeto cheio de intencionalidades a partir das quais as escolas, por meio dos seus profissionais de educação, precisam pensar suas ações pedagógicas. Nesse sentido, as DCNEI e a BNCC não são diferentes. Ocorre que esses dois documentos não têm para a educação infantil a mesma concepção de sujeito.

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

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

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

Nesse sentido, o que nós queremos experimentar com os/as professores/as são as forças intensivas desse encontro para pensar as linhas de segmentaridade dura ou molar que nos atravessam, mas que são desterritorializadas pelos movimentos desse fora que chega e altera tudo dentro. Como olhar para si e pensar nessa multiplicidade que “bagunça” a estrutura arborescente e nos movimenta para uma vida rizomática que já começa pelo meio e que vai se derivar em múltiplos outros caminhos?

Como dizem Delboni, Gonçalves e Reis (2020), queremos entrar em relação para irmos dos estratos ao agenciamento e fazer com que o agenciamento oscile, conecte, faça acontecer os fluxos. Queremos a experimentação. Em uma articulação de forças, somos movimentados pelos efeitos que a leitura de um texto e as imagens-cinema provocam em nós.

A ideia é pensar o encontro com a potência do artigo e a imagem-cinema para movimentar o pensamento dos/as professores/as e, com isso, possibilitar novos movimentos curriculares no processo de aprender/ensinar, sensações e questionamentos que provocam fissuras nas verdades “[...] constituídas/produzidas para as escolas, para as infâncias, para as docências, para os currículos, para as pesquisas em educação” (SILVA, S., 2019, p. 285).

É por isso que estamos a conversar com os signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema no currículo escolar, da professora Ana Paula Patrocínio Holzmeister.

5.3 Os deslocamentos que o encontro com o artigo nos provocou

Para falar sobre os signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema currículo escolar, convidamos a professora Ana Paula Patrocínio Holzmeister. O texto *Signos estéticos e aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema no currículo escolar*, constituiu-se de uma escrita traçada ante a necessidade de investigar, na intercessão de signos estéticos, a aprendizagem inventiva docente potencializada por vetores imagens-tempos do cinema. O artigo afirma que os/as professores/as, ao constituírem modos de ser docente, engendram na imanência dos encontros educativos um currículo que funciona como plano de constituição de um estilo singular de inscrição de si e do mundo no âmbito da educação infantil.

Em movimentos cartográficos, Holzmeister (2015) problematiza a formação docente por meio de movimentos que professores engendram, ao rascunharem singularmente modos de ser docentes, linhas de escrita que podem ordenar um movimento expressivo de aprendizagem docente. Trata de um modo de constituição em que a atividade docente, ao invés de transmitir o conteúdo historicamente acumulado, opera traduções com as forças intensivas do mundo, produzindo afecções nos corpos envolvidos e fazendo variar sua potência de agir.

A ideia central, nesse caso, é a convocação à docência. É uma convocação à docência que pesquisa, que cria e que não fica a reproduzir. Por que não fica a reproduzir? Porque nós ainda não temos referência o suficiente de trabalho na educação infantil para ficar reproduzindo. A educação infantil é um campo aberto de pesquisa e de problematização de modos mais 'arcaicos'. Então, nós precisamos criar referências, nós precisamos criar estilo de existir que são próprios do encontro com as crianças. Que não se vincule à militarização, que não se vincule à obediência, que não se vincule à contenção, mas que seja um espaço de abertura ao corpo, de abertura à experiência. O artigo afirma a docência como possibilidade de pesquisa e criação por conta da exigência do campo da educação infantil, que nos implica criar outros estilos de docência.

Traz a atividade docente como artistagens tradutórias de um agenciamento coletivo de enunciação via o traçado de linhas de escrita e de vida; uma atividade escriturística, na qual a escrita acontece como invenção;

inscrição singular de um *si-mundo* e traçado desejante de criação. Defende a docência como aquilo que acontece como atividade expressiva/criacionista no momento em que há composição de um bloco de devir-aprendente via a criação de um estilo.

De acordo com Holzmeister (2015), a partir dos signos estéticos, o objetivo é discutir a aprendizagem inventiva de professores/as. É um texto que propõe pensar como instauramos percursos de aprendizagem, para aí nos perguntarmos: por que instauramos percurso de aprendizagem e por que afirmamos que essa aprendizagem tem uma perspectiva inventiva? O texto trata de uma articulação com algumas imagens filmicas e, mediante essas imagens, a professora procura estudar esses percursos de aprendizagem docente na perspectiva inventiva. Fala de uma aprendizagem de reconhecimento das relações que já construímos historicamente, reproduzimos no dia a dia e passamos para as outras gerações da aprendizagem que é da dimensão inventiva.

A aprendizagem inventiva não tem uma relação muito direta com o repertório que já possuímos. Por isso, a autora apresenta a ideia do filme *Os Croods*, que conta um percurso de aprendizagem de uma família pré-histórica, que vê seu território ruir. Trata-se de uma imagem potente porque a família é lançada ao mundo novo, um mundo cheio de medos porque é totalmente desconhecido, é totalmente fora das regras e das referências que a família já tem.

Os Croods (2013) remetem ao perigo iminente de extinção de um modelo pedagógico de educação infantil e de uma ação docente, permanentemente assombrado pela lógica de uma escolarização formalista que se sustenta sob a rigidez do pensamento recognitivo, de um tempo cronológico, marcados por políticas identitárias, ainda que do ponto de vista da diversidade, lutam por estabelecer delimitações fronteiriças duras (HOLZMEISTER, 2015, p. 5).

A ideia do filme usada no texto é importante para pensar esse tempo de pandemia em que vimos o nosso território ruir. Todas as nossas referências de um percurso que já estava bem difícil de aprendizagem inventiva, de outras relações de aprendizagens com as crianças que a gente já tinha construído, de outras referências diferentes que a gente conhecia até então de educação infantil, não puderam serem efetivadas. “Então, algumas coisas que são muito caras para gente nesse lugar, muito preciosas, como as interações, como o brincar, como essa mediação que se dá no encontro com os corpos, foram ra-

dicalmente destituídas” (REDE DE CONVERSÇÕES, 2020, s/p). O fato é que o texto trazido para compor o movimento de formação trata exatamente desse momento em que os professores se veem em uma situação de desterritorialização, de ver ruir o seu território.

Essa história de ver o nosso território ruir é interessante porque às vezes a gente pensa um planejamento e quando coloca ele em prática com as crianças e vê como que as crianças conseguem transformar o nosso planejamento em algo tão maior do que a gente nem imagina. Estar na sala de aula é um aprendizado diário e fico muito feliz com esse momento de formação. A pandemia, apesar de todos os malefícios, eu percebo que ela tem nos beneficiado no sentido de a gente ter um tempo maior de formação, de conversar, de reinventar nossas práticas, de aprender com o outro. A ideia de um estrangeiro que chega para nos mostrar um novo território (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, s/p).

O texto traz a ideia que usamos muito na educação infantil, que é o fato de usarmos a linguagem não como uma palavra de ordem, que determina como deve ser feito, ou como devemos existir, ou como devemos nos comportar, mas trabalhar a linguagem de uma forma expressiva.

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

Nós estamos na educação infantil para fazer um processo pedagógico. Para ampliar a capacidade das crianças de pensar e de agir neste tempo. Não é para preparar para o futuro. Quais são os signos que a gente pode emitir para que a gente amplie a possibilidade das crianças pensarem? Quais são os signos que

a gente pode convocar as crianças a pensarem? Mas a gente acredita que elas pensam? A gente acredita que elas possam instaurar processos investigativos? Se elas instauram um processo investigativo, qual é nosso papel nesse percurso de aprendizagem? O que faz um professor da educação infantil? Isso é uma pergunta crucial. Qual é o trabalho de um professor na educação infantil? Como possibilitamos que as crianças ampliem suas possibilidades de pensar para além das referências familiares? Essa é a obrigação da escola. A gente vai para a escola para ampliar nossas referências e não para seguir as referências familiares. As referências familiares já estão colocadas, elas já existem. A gente vai para a escola para conviver com outras pessoas, ter outros encontros e ampliar a nossa possibilidade de pensar para além das nossas referências.

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

É muito interessante isso que foi dito sobre os documentos que orientam nossas ações no interior da Educação Infantil e ver a relação disso com o seu texto [...]. Porque os documentos orientadores nos colocam diante dessa caverna que não queremos ver ruir e isso nos impede de ver na criança um movimento do pensamento que cria mundos (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, s/p).

Holzmeister (2015) busca nos *Croods* a história da descontinuidade: quando um discurso se descontinuou, que um território ruíu e foi possível criar outras relações e ampliar a possibilidade de ser humano e de estabelecer outras relações sociais. Há sempre uma descontinuidade e talvez a gente fixe muito na

história da continuidade, naquilo que é representacional, naquilo que corresponde à permanência, e se aventura pouco nas inovações.

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

Então, na Educação Infantil, a gente trabalha muito com a conversa. A gente faz uma proposição. Os meninos saem e inventam um monte de moda. E aí aquilo vira outra coisa. Eu digo que a gente tem um dispositivo para entrar na conversa, depois que a gente entra, as crianças vão planejando com a gente, vão desdobrando. Então, minha sensação é essa também (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, s/p).

Isso é importante ser observado na educação infantil, desse tempo que estamos vivendo, porque o planejamento na educação infantil é feito a partir das relações que as crianças estabelecem com aquilo que vamos propondo no percurso. Quando propomos uma ideia, as crianças, nos agenciamentos, vão desdobrando aquela ideia em outras possibilidades. Quando as crianças não dão nenhum retorno, temos que, a todo tempo, puxar um fio novo.

Eu tenho conversado muito lá na escola que a gente precisava fazer avaliação institucional este ano desse investimento que foi feito em Educação Infantil e que não tem retorno. Para que a gente possa se posicionar para o ano que vem. Porque dificilmente terá vacina em março. E como que a gente vai começar o ano que vem? Desse mesmo jeito que a gente está acabando? Tem condições de manter mais seis meses assim? O que a gente vai fazer com isso? Eu tenho tido essa necessidade de pensar. O que a gente vai fazer com esses

dados das crianças que não dão devolutivas? Não tem como obrigar ninguém a dar, porque nem nós mesmos temos recursos tecnológicos disponíveis. Assim, uma série de coisas que a gente precisa pensar a longo prazo e que está um pouco difícil de pensar justamente porque tem transição de governo. Tem o tempo de transição financeira. Então, eu ando muito preocupada já com a continuidade do início do ano que vem.

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

Então, eu sou muito solidária às famílias porque em várias situações as mães mandam áudio dizendo: eu não sei mais o que fazer. Minha filha não para de chorar. Ela não se interessa por nenhuma atividade mais formal, no papel. Então, assim, vocês imaginam. Eu estou aqui, me dedicando a esse encontro e se tivesse uma criança de quatro ou cinco anos nesse momento, eu não poderia fazer isso, eu não sei como eu estaria fazendo. É lógico que a gente cria outros modos. Eu vi que sua menininha apareceu aí, mas é muito difícil porque as pessoas precisam participar de reuniões *on-line*, precisam cuidar das crianças e ainda vão dar conta das demandas da escola. Assim, a organização das famílias é uma situação muito complicada. Então, eu não tenho nenhum problema de ser abandonada pelas famílias. Muito pelo contrário, eu acho que elas são super amorosas, elas só não estão dando conta de fazer esse acompanhamento pedagógico permanente por impossibilidade da vida mesmo.

Legal! Porque aqui em casa a gente tem uma família, assim, de professores, né. Eu, minha irmã, minha mãe que é pedagoga, minha irmã, que é professora de Educação Física. Então, meu filho, assim, teve todo apoio, né. A gen-

te fez atividades com ele. Então, ele não teve nenhum problema quanto ao desenvolvimento dele. Mas eu fico pensando só na situação das relações mesmo. Que ele precisava de um amiguinho para brincar. Muitos pais tiveram que trabalhar e não tem como dar atenção para a criança. Não tem como dar essa atenção para a criança. E acontece que essa criança fica sem desenvolver porque ela precisa da atenção, de um tempo para ela. E muitas famílias não sabem lidar com isso. As crianças precisam voltar para a escola porque lá ela desenvolve melhor os textos orais, uma médica falou isso (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, s/p).

Nesta última fala, temos alguns pontos importantes para pensar. Um deles é trazer para o entendimento que as crianças precisam de um tempo fora das famílias também. De conviver com outros espaços. Nesse sentido, a fala seguinte nos provoca com questões importantes:

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

car e não se infantilizar como indivíduo, mas brincar com a tradução de conhecimento como linguagem que opera pelo lúdico (REDES DE CONVERSAÇÃO, 2020, s/p).

Assim, todo processo de desterritorialização e reterritorialização se constituiu na efetiva produção de relações que envolveram a mútua afetação dos corpos, em que buscamos nos encontros com os/as professores/as, deixar emergir a força de um texto que enunciou, por meio de um agenciamento coletivo, a expressão de modos diferenciais de produção de um outro território. O nosso desejo, então, nesse processo formativo, era a desterritorialização em relação aos territórios preestabelecidos dos documentos prescritos. Não pensamos em constituir um movimento formativo como algo que falta, mas movimentar o pensamento a partir da constituição de territórios em que a invenção fosse pensada como possível. Nesse sentido, o artigo da professora surge como um estrangeiro que se move no território da educação infantil atravessando, desorganizando e reorganizando conforme sua necessidade. É um texto que, a partir das suas inquietações, nos move para além das estruturas coesas e nos força implodir as formas, desorganizar o organismo e nisso, ele é revolucionário.

Adentra-se nas experiências formativas/escriturísticas fazendo com que a escola possa desterritorializar – dobrar-se sobre si mesma, a partir da enunciação das multiplicidades de sentidos que são produzidas sobre a produção de ensinar e de aprender. Satura-se a escola de si mesma. Por meio de um encontro que se dá no encontro entre corpos que passam a habitar temporariamente o território do outro. O pensamento educativo por meio da multiplicidade de modos de atuar força-se a pensar a si mesmo. Cada uma das professoras fabula sobre os modos como traça a sua atividade docente. A cumplicidade move o encontro. Mas também desterritorializa àqueles que querem forçar a prescrição de um currículo identitário (HOLZMEISTER, 2015, p. 6)

5.4 Afetos, afecções, agenciamentos com os encontros

Considerados como agenciadores na relação com os professores/as, o texto foi estabelecendo conexões com outros possíveis, com aquilo que cada

professor/a tinha a dizer. Não nos perguntamos o que o texto queria dizer, o significado ou signifiante; quisemos saber como ele ia funcionar em conexão com o que podia fazer ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduzia e introduzia nas relações para metamorfosear (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

O nosso movimento de formação não pretendeu servir para resultar num trabalho de finalidade, utilidade com resultado e lugar de chegada. O que tivemos no percurso foi um tempo inventado e compartilhado cheio de intensidades. Tivemos uma escrita de uma continuidade de fluxos, revelando as múltiplas singularidades que o espaçotempo de formação inventado nos abarcou.

As falas, os silêncios, os gestos, as alegrias invisíveis através ou atrás das câmeras nos possibilitaram momentos para criar as fugas de funções e papéis predefinidos. Produzimos nossa temporalidade num espaço virtual e nele agimos uns sobre os outros, para compartilhar os mundos possíveis que carregamos nesse tempo.

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

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

Referências

- AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da educação infantil:** a Base Nacional Comum Curricular em discussão. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.
- ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** ANPED, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- BANDEIRA, Manoel. **Libertinagem & estrela da manhã.** Rio de Janeiro: N. Fronteira, 2000.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora.** 1. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica**. 1ª versão. Brasília: MEC, 2015a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: Documento Linhas Críticas. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/referencias/relatorio-preliminar-das-leituras-critica-dabase/>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica**. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE n.º 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

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

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

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

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, maio/ago. 2017.

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

Metamorfoses curriculares na educação infantil: dos agenciamentos com o prescrito às invenções de currículos rizomáticos

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

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

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

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

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

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

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1987.

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Pensando o currículo com as crianças**: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional, Jataí, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREITAS, Francine Nara de. **De figuras que invento**: movimentos de professores no currículo da educação infantil. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário UNIVATES, Tocantins, Lajeado, 2016.
- GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – COEB, 2012, Campinas. **Anais** [...], Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.
- GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. Os signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema no currículo escolar. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: UECE, 2015.
- KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

Metamorfoses curriculares na educação infantil: dos agenciamentos com o prescrito às invenções de currículos rizomáticos

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

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

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

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

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

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

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

NIETZSCHE, Frederico. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

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

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em ação. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-294, maio/ago. 2009.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

- PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na educação infantil**: por um aprendizado afetivo. 2012. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- REIS, Eliana Aparecida de Jesus. Cartografia e redes de conversação: (des)caminhos metodológicos de uma pesquisa em devir-artista. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39. ed., 2019, Rio de Janeiro. **Anais** [...], Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- SEIXAS, Raul. Metamorfose ambulante. In: **Maluco beleza**. Manaus: Microservice, 1998, 1 CD, faixa 8.
- ROLNIK, Suley. **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Curricular**: de educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos. Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.
- SILVA, Giovana Barbosa da. **O que pode um corpo? Movimentos desejantes na educação infantil**: experiências de afetos no encontro da dança com crianças e funcionários de um CMEI. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- SILVA, Tamili Mardegan da. **Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental**: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas? 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.
- SILVA, Sandra Kretli. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 283-300, out./dez. 2019.

Metamorfoses curriculares na educação infantil: dos agenciamentos com o prescrito às invenções de currículos rizomáticos

SOUZA, Daiane Lanes de. **Base Nacional Comum Curricular e produções de sentidos de educação infantil**: entre contextos, disputas e esquecimentos. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFMS, Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2018.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A., 1997.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.

VAZZOLER, Camilla Borini. Desdobramentos, ressonâncias, contágios... as produções das crianças sobre o papel e seus cortes-fluxos desejantes e fabuladores. **Linha Mestra**, n. 41, p. 268-279, maio/ago. 2019.

ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago. **Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros**: infâncias, currículos e docências inventivas. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

Sobre os autores

Carlos Pereira de Melo

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciado em Pedagogia e Letras Português/Inglês. Professor de séries iniciais do Ens. Fundamental do Município de Cariacica/ES e Assessor Pedagógico do Município de Serra/ES.

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora adjunta do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) na Ufes. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de currículo e formação de professores na perspectiva da Filosofia da Diferença.

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

Esta obra justifica-se, para o campo dos estudos de currículos, pela necessidade de constituição de pesquisas que visibilizem as tensões que as enunciações da Base Nacional Comum Curricular trazem aos profissionais da educação infantil mediante um dispositivo que busca controlar e regular a vida, estabelecendo competências e habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa de ensino na educação básica. Sem inaugurar dualismos entre currículo prescrito e currículos agenciados, o movimento de pesquisa que originou esta obra buscou acompanhar as conexões, as invenções, as linhas de resistência criadas no plano de composição que constituem movimentos de desterritorializações no território educacional e evidenciar os modos como professores e crianças inventam conhecimentos, agenciando outras/novas experiências curriculares no respeito à diferença, à multiplicidade e às diversas composições engendradas nos cotidianos escolares em movimentos curriculares metamorfoseantes.

Os autores



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia