



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

VANESSA GALINDO ALVES DE MELO LIMA

**HOSPEDANDO DIZERES, FAZERES E APRENDERES MINORITÁRIOS: o que
as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículo*escola na Educação
Infantil**

Caruaru
2021

VANESSA GALINDO ALVES DE MELO LIMA

HOSPEDANDO DIZERES, FAZERES E APRENDERES MINORITÁRIOS: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

Caruaru

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 – 1223

- L732h Lima, Vanessa Galindo Alves de Melo.
Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* na Educação Infantil. / Vanessa Galindo Alves de Melo Lima. – 2021.
294 f.; il.: 30 cm.
- Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.
1. Crianças – Pernambuco. 2. Infância – Pernambuco. 3. Escolas – Pernambuco. 4. Currículos – Pernambuco. 5. Educação infantil – Pernambuco. I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de (Orientadora). II. Título.
- CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2021-278)

VANESSA GALINDO ALVES DE MELO LIMA

HOSPEDANDO DIZERES, FAZERES E APRENDERES MINORITÁRIOS: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

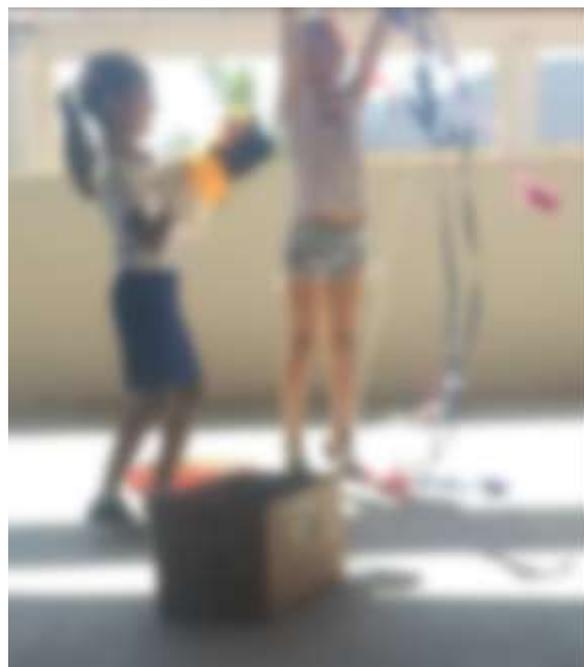
Aprovada em: 22/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco



Às crianças que são as intercessoras primeiras da nossa pesquisa, por suas inventividades, devires e possíveis, que movimentam o pensar sobre modos outros de caminhar pelo território *currículoescola* e sobre a própria vida.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível nomear todas as vozes, gestos, ideias, todos os afetos, que teceram o processo escriturístico dessa pesquisa-andarilha, que foi gestada na hospitalidade incondicional.

Alguns nomes, porém, através dos seus gestos de carinho que nos imensavam, por serem presentes, ainda que a distância e uma pandemia nos tivessem atravessado, não poderiam deixar de ser mencionados. Parafraseando Ernest Hemingway, estiveram lá nas trincheiras e isso importa mais do que a própria guerra; e essa pesquisa também nasceu desses encontros potentes.

Toda HONRA, GLÓRIA E LOUVOR a DEUS, dono do tempo e de todas as estações. Sei que nada saiu do Seu controle e nesse percurso tenho a certeza de que inúmeras vezes me carregou no colo e me permitiu chegar até aqui. Gratidão Paizinho.

Aos meus amados e queridos pais, Evanio (Seu Van) e Maria José (Dona Zezinha) por todo amor a mim dedicado, pelo exemplo e por cada oração em meu favor e a benção de todas as noites.

Conceição Gislâne, ou como sempre a chamo Professora Conceição, é um nome que abriga o começo de um caminho e o encontro com a infância. Agradeço-lhe carinhosamente pelo apoio e pela força de sua voz e de seu gesto de dar-me a mão, quando eu achei que não poderia mais seguir adiante. Gratidão por me possibilitar enxergar “os possíveis”.

À minha irmã, Andressa, amiga e companheira, que sempre esteve comigo, me ajudando em todos os momentos, e que de forma potente me acolheu em seu lar, durante o percurso do mestrado e em todas as etapas da minha vida. A potência da infância era visível sempre que nos encontrávamos.

À William (cunhado-irmão), pelas conversas, orações, andarilhagens de moto, resenhas. A força de sua voz e sua mão estendida me possibilitaram acreditar na força dessa escrita e na capacidade de superar todos os meus medos. Gratidão, pelo apoio e incentivo de sempre.

À professora Lucinalva (Nina), por colaborar com a escrita desta dissertação e por me ensinar lições importantes sobre que pesquisadora eu queria ser, fazendo-me compreender todos os atravessamentos imbricados na pesquisa.

Ao professor Alexandre, por aceitar compor minha banca e contribuir com pensamentos outros sobre minha escrita. Sempre que (re)escutava a gravação da banca, sua doce fala me trazia ânimo e motivação para acreditar na potência desse trabalho e na responsabilidade de tornar audíveis as vozes das crianças.

Neste lugar, onde também fui hospedada incondicionalmente, Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste – UFPE/CAA movimentaram-se muitos encontros, muitos afetos alegres, pensamentos, desejos que se exprimiram em ânimo, estudo e palavras. Gratidão aos colegas da Turma 2018 do PPGEduc e a cada um dos docentes que fazem desse programa um *locus* de humanização.

Celebro-nos e em especial, a Renata Adjáina, por cada composição, aprendizagem, companhia nos eventos, amizade e torcida de sempre. E a Juliana, ou JU, pelo “oooo amiga”, pela companhia, pela escuta, pelas lágrimas, sorrisos, andarilhagens, clandestinidade, pelos brebotes e por Manoel de Barros, vocês são presentes da Universidade, com as quais aprendi a voar fora da asa.

Por nossa proximidade que nos abre ao mundo, pela beleza e potência de tanto que gera em nós e entre nós, pelas partilhas, encontros, experiências, arcabouços culturais, andarilhagens, choros e risos, abraço-os inteiramente, Allan Diêgo e Roseane Xukuru. Gratidão por acreditarem em mim e na potência dessa pesquisa. A RÓ, por seus gestos, sua alegria, e força, por coisas que só nós entendemos, quando olhamos uma para outra, e a FIGUEIREDO, pela companhia, atenção, por compartilhar as dores e os sabores dessa escrita, pelos cafés, aprendizados, pelas trilhas sonoras, por ser um grande incentivador desse percurso.

À Igreja Batista em Alagoinha nas pessoas do Pastor Luiz Lucimário, das Irmãs Edjane, Jaciara, Pollyana, Márcia, Raquel, pelas orações, apoio e pela amizade. Gratidão por compreenderem minhas ausências e por se fazerem presente mesmo na distância.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Alagoinha: Queriiidos colegas que suportaram firmes minhas ausências e me ensinaram o que de fato é um trabalho em

Equipe. Em nome de Eliane Vieira, Joyce Vieira, Gilson Santos, Daydson Araújo externo minha gratidão a todos da Família SME pelo gesto de me apoiarem nesse sonho.

À Rosa Maria, criança cronológica, que com sua infância me reconectou ao compromisso social com a pesquisa e em levar a potência dos dizeres das crianças aonde quer que eu vá.

Às minhas três grandes amigas, dos tempos de Ensino Fundamental e da Graduação, Ana Tanayne, Francyscleide e Dalva, gratidão pela amizade de anos e por todo apoio e força. Vocês são presentes de Deus em minha vida.

A minha querida prima Bebel, por ser sempre uma inspiração de perseverança e força. E a todos os meus familiares e amigos de perto e de longe.

À família Lima, por terem me atravessado de forma especial e me possibilitarem tantas composições. OHANA! Vocês são e sempre serão família para mim. Gratidão!

Às professoras, a gestora, as coordenadoras e demais funcionários/as do CMEI Slime, pela atenção, generosidade, hospitalidade e abertura à pesquisa.

E às crianças, encontradas na trilha da pesquisa, suas vozes, seus sorrisos, seus gestos ecoam em mim e me animam na/para a caminhada.

“Um pouco de possível, senão eu sufoco [...]” (DELEUZE,1992, p. 131).

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da Filosofia da Infância, desenhando-se enquanto uma pesquisa-andarilha com inspiração cartográfica, tendo como as intercessoras primaciais as crianças. Como território existencial de investigação delimitou-se por meio de um movimento cartográfico um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, situado na região Agreste, no município de Pesqueira-PE. Andarilham conosco crianças cartógrafas das turmas do Pré-escolar II (Grupo V). Tomamos como objeto de investigação os dizeres minoritários da infância. A partir disso, elucidamos a pergunta de investigação: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* na Educação Infantil? Tendo em vista tal inquietação, propomos, nesta pesquisa, andarilhar com as crianças a partir do (des)convite que nos fazem, em sua língua delirante (BARROS, 1993), no desejo de cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/invencionar currículo na pré-escola, a partir dos dizeres, fazeres e aprenderes infantis. Com aberturas outras nesses caminhos, fomos agenciadas a: 1) Mapear os dizeres, aprenderes e fazeres das crianças e da infância no território *currículoescola* no contexto da pré-escola; 2) Acompanhar os movimentos inventivos instaurados pelas crianças para a (re)criação de currículos *no espaço-tempo* da Educação Infantil; 3) Problematizar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis desde suas próprias experiências sobre o território *currículoescola*. Os intercessores teóricos que nos acompanharam nessas andanças foram: Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (2019), Deleuze e Guattari (1997), Kohan (2004), Skliar (2008a), Kastrup (2015), Barros (2015), Derrida (2003), Larrosa (2006), Lapoujade (2017), Carvalho (2012b), Corazza (2013), e outros. Problematizamos a infância como caminho para a pesquisa com crianças, invencionando instaurações e conversações para hospedar seus dizeres, fazeres, aprenderes. O (des)convite a essas andanças e o gesto da hospitalidade potencializam a pensar outros currículos possíveis; quem sabe, Currículos-Slimes? Currículos-Descomportados? Currículos-Andaleços? Currículos-Delirantes? Ou quem sabe Currículos-Hospitaleiros? É a potência da pergunta que nos faz perceber a potência dos dizeres questionadores da infância, na perspectiva de uma pesquisa que se forja pela proposição inventiva do ser criança no *currículoescola*, ou seja, existências mínimas “anunciadoras-denunciadoras” de vidas de currículos outros.

Palavras-chave: crianças; infância; *currículoescola*; educação infantil.

ABSTRACT

This research was developed from the Philosophy of Childhood, drawing itself as a walking research with cartographic inspiration, having as the primary intercessors, the children. As an existential territory of investigation, a Municipal Center of Early Childhood Education - CMEI was delimited through a cartographic movement, located in the Agreste region, in the municipality of Pesqueira-PE. Walk with us, children cartographers, from the Preschool II (Group V) classes. We took as object of investigation the minority sayings of childhood. From this, we have elucidated the research question: What do children and childhood tell us about the territory school curriculum in Early Childhood Education? Viewing this concern, we propose, in this research, to walk with the children from the (dis)invitation that they make us, in their delirious language, in the desire to cartograph the movements initiated by children and childhood that make it possible to think about other ways of making/inventing curriculum in preschool, from the infant sayings, makings and learnings. With other openings in these paths, we were agencied to: 1) Map the sayings, learnings and makings of children and childhood in the school curriculum territory in the context of preschool; 2) Monitor the inventive movements established by children for the (re)creation of curriculums in the space/time of Early Childhood Education; 3) Problematize the infant sayings, learnings and makings from their own experiences on the school curriculum territory. The theoretical intercessors who have accompanied us in these wanderings were: Alice in Wonderland, by Lewis Carroll (2019), Deleuze and Guattari (1997), Kohan (2004), Skliar (2008a), Kastrup (2015), Barros (2015), Derrida (2003), Larrosa (2006), Lapoujade (2017), Carvalho (2012b), Corazza (2013), and others. We problematized the childhood as a way to research with children, adorning artificially establishments and conversations to host their sayings, makings and learnings. The (dis)invitation to these wanderings and the gesture of hospitality enhance to think about other possible curriculums; who knows, Slimes-Curriculums? Unbehaved -Curriculums? Andaleços-Curriculums? Delirious-Curriculums? Or who knows Hospitable-Curriculums? It is the power of the question that makes us realize the power of the questioning sayings of childhood, on the perspective of a research that is forged by the inventive proposition of being a child in the school curriculum, which means, minimal "announcing-whistleblower" existences of lives of other curriculums.

Keywords: children; childhood; school curriculum; early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Distribuição do resultado de busca de acordo com as configurações que abarcam o currículo na EI	43
Figura 2-	Trabalhos encomendados no GT 07 da ANPED	54
Figura 3-	Distribuição do resultado de busca de acordo com as configurações que abarcam a discussão de infância e pesquisa com crianças no RI do PPGEduc.....	63
Figura 4-	O território <i>currículoescola</i> do CMEI Slime.....	127
Figura 5-	Dia de alegria: brincando com o <i>aión</i>	143
Figura 6-	Banho de mangueira e muitas peraltices	144
Figura 7-	“-Tia! Eu queria uma piscina olímpica!”	211

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1-	O pátio descoberto	129
Fotografia 2-	Casa da Princesa	129
Fotografia 3-	Roda-Roda	129
Fotografia 4-	O tanque	129
Fotografia 5-	No caminho... Girassóis.....	134
Fotografia 6-	O gesto da hospitalidade	138
Fotografia 7-	Ninjas do CMEI Slime.....	145
Fotografia 8-	Preparativos para o baile.....	146
Fotografia 9-	Câmera-ação e câmera-corpo.....	147
Fotografia 10-	É pintura ou <i>Slime</i> ?	148
Fotografia 11-	Pé-tela?.....	149
Fotografia 12-	Olha meu <i>Slime</i> !.....	150
Fotografia 13-	Cabo-de-guerra mágico?.....	151
Fotografia 14-	Pausa para uma conversa	152
Fotografia 15-	O plano da imanência - nas linhas do chrónos e do <i>aión</i>	153
Fotografia 16-	Escapando em linhas de fuga.....	178
Fotografia 17-	Dar a escuta: a hospitalidade no Plano da Imanência.....	193
Fotografia 18	As crianças cartógrafas e suas deambulações: conversas na recepção	194
Fotografia 19-	Uma festa de (des)formatura?.....	198
Fotografia 20-	Encontros com os delírios da imaginação	199
Fotografia 21-	O delírio do verbo – “Eu fui (des)comportado!”	200
Fotografia 22-	É minha vez! A potência dos dizeres minoritários	203
Fotografia 23-	Conversações no portão	204
Fotografia 24-	Parceria no <i>Slime</i>	204
Fotografia 25-	Minha escola! Meu território CMEI Slime	206
Fotografia 26-	Alegria nas pequenas coisas!	207
Fotografia 27-	Dar a escutar – no anfiteatro do CMEI Slime.....	210

Fotografia 28-	Artistando currículos na Educação Infantil	213
Fotografia 29-	Artistagens	213
Fotografia 30-	O que pode um corpo?	214
Fotografia 31-	Corpo-tela.	214
Fotografia 32-	<i>“Se sujar faz mais alegria!”</i>	215
Fotografia 33-	Artistagens na tela.	216
Fotografia 34-	Uau! Que mistura legal!	219
Fotografia 35-	Devir- artista	221
Fotografia 36-	Coelhinha e a estética da existência.....	221
Fotografia 37-	Composições alteritárias	222
Fotografia 38-	<i>“Vem pra cá! Que aqui é diferente!”</i> Um convite a romper com a repetição	224
Fotografia 39-	Contação com as crianças-mantendo a repetição na diferença.....	227
Fotografia 40-	<i>“Vou colocar o Gênio embaixo do travesseiro e fazer o pedido!”</i>	228
Fotografia 41-	<i>“Olha o céu azul! Eu gosto daqui!”</i>	231
Fotografia 42-	Olha para cá!	231
Fotografia 43-	Olhando o desimportante!	231
Fotografia 44-	Um gesto de amorosidade	231
Fotografia 45-	O que pode um corpo-tela?	232
Fotografia 46-	<i>“Tia, vamos fazer a pintação?”</i>	232
Fotografia 47-	<i>“O que você gosta na escola?”</i>	232
Fotografia 48-	<i>Slime</i> para todas as crianças!	233
Fotografia 49-	Mão na massa / meleca!	233
Fotografia 50-	Em devir-artista!	233
Fotografia 51-	Artistando com o Aladim!.....	233
Fotografia 52-	Pega-pega em linhas de fuga	234
Fotografia 53-	<i>“Eu não quero ir para sala!”</i>	234
Fotografia 54-	Dar a ler	235
Fotografia 55-	Seria legal uma festa do <i>Slime!</i>	236
Fotografia 56-	<i>“Vem brincar tia?”</i>	242
Fotografia 57-	O que pode um Currículo-Hospitaleiro?.....	243
Fotografia 58-	Linhas de chegada ou de partida?	244

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Quantitativos de resumos por GT (2008-2017), nas modalidades Comunicação oral e Pôster	39
Gráfico 2-	Distribuição do resultado de busca de acordo com as configurações que abarcam o currículo na EI.....	40
Gráfico 3-	Distribuição do resultado de busca no RI de acordo com as configurações temáticas que abarcam as discussões de currículo	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Experiências comunicadas ao GT 07 da ANPEd, na modalidade Comunicação oral, que dialogam com a referida pesquisa	270
Quadro 2-	Experiências comunicadas ao GT 07 da ANPEd, na modalidade Pôster, que dialogam com a referida pesquisa	271
Quadro 3-	Experiências comunicadas ao GT 12 da ANPEd, na modalidade Comunicação oral, que dialogam com a referida pesquisa	272

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Experiências comunicadas ao GT 07 da ANPED	267
Tabela 2-	Experiências comunicadas ao GT 12 da ANPED	269
Tabela 3-	Experiências disponíveis no quintal do PPGEduc do RI da UFPE nos deslocamentos do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educativas	273

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
FPEI	Fórum Paulista de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE	Gerencia Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
ONGs	Organizações Não - Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC /SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	(DES)COMEÇOS DE UMA ANDARILHAGEM: INTRODUZINDO	23
2	DOS DELÍRIOS DA IMAGINAÇÃO: EM BUSCA DE ACHADOUROS DE INFÂNCIA EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS	36
2.1	Peraltagens no quintal da ANPEd: em busca de achadouros de infâncias nos GTs 07 e 12	39
2.1.1	Enxada às costas: os trabalhos da ANPEd e as composições com nossa pesquisa.....	42
2.2	Enxada às costas e novas rotas ... Busca por achadouros outros na ANPEd e os arranjos com nossa pesquisa	53
2.3	Enxada às costas: busca por achadouros de infância no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	59
2.3.1	Meu quintal é maior que o mundo: os achadouros no RI do Centro Acadêmico do Agreste, UFPE/CAA e as composições com nossa pesquisa.....	61
2.3.2	Achadouros de infância... O que os espaços de produções científicas nos deram a pensar?.....	67
2.4	Pesquisa sobre crianças ou com as crianças? O que nos dizem as produções acadêmicas.....	68
3	NOSSAS ANDANÇAS E OS (RE)ENCONTROS E (DES)ENCONTROS NO PRIMAR DA CAMINHADA	75
3.1	(Re)encontros e (des)encontros com imagens outras da infância	75
3.1.1	Quanto tempo o tempo tem?	78
3.1.2	As experiências de temporalidade nos dão a pensar duas possibilidades de infância: <i>crhónos</i> (infância majoritária) e o <i>aión</i> (infância minoritária)	81
3.1.3	A infância como o enigma/ o outro.....	84
3.2	Currículo: percorrendo alguns caminhos... Alguns conceitos e problematizações.....	87
3.3	O que quer um currículo para a Educação Infantil? Diálogo com as Pesquisas, a Legislação e os Documentos oficiais.....	95

3.4	Movimentos que (re)inventam outros currículos na Educação Infantil: diálogo com algumas noções derridianas.....	102
3.4.1	Encontros com as Filosofias da diferença, ou será que foram elas que nos encontraram?.....	103
3.4.2	Caminhando com Derrida: Desconstrução, <i>Différance</i> e Hospitalidade	105
4	CAMINHOS ENTRELAÇADOS: INFÂNCIA, CURRÍCULO E AS NOÇÕES DERRIDIANAS	113
5	TRAJETOS, PERCURSOS E MAPAS ... A INFÂNCIA COMO CAMINHO DE PESQUISA.....	118
5.1	Adentrando o CMEI Slime: deslocamentos e pausas das andarilhas com as crianças cartógrafas	127
5.2	Encontros: plano da experiência	130
5.3	No caminho alguns girassóis	134
5.4	Habitando outros lugares possíveis	135
5.4.1	Desvio para os convites: pausa para o café e apresentação da pesquisa.....	137
5.4.2	Desvio para adentrar as salas do Grupo V: o gesto da hospitalidade.....	138
5.4.3	Desvio: o TALE na pré-escola	139
5.5	Escolha dos nomes fictícios	140
5.6	Tia posso desenhar? Um cuidar de si e muitos desenhos	142
5.7	O reencontro com as turmas: outros começos.....	142
5.8	O brincar livre na acolhida: mantendo a repetição na diferença	144
5.8.1	Desvio para a invenção da infância: instaurando o uso das câmeras.....	146
5.9	Momento de pintura: o delírio do verbo e a instauração em artes visuais	147
5.9.1	Desvio para produção de <i>Slime</i>	149
5.10	O conto na escola: expressões dos desejos das crianças	150
5.11	Conversações com as professoras	151
6	CADÊ O TEMPO QUE ESTAVA AQUI? A INFÂNCIA QUE HABITA O TERRITÓRIO <i>CURRÍCULOESCOLA</i> DA EDUCAÇÃO INFANTIL	153
6.1	“Tia falta quantos? Ahh... Não! Falta muito!”: o <i>chrónos</i> dominador no território <i>currículoescola</i> do CMEI Slime	157

6.1.1	A rotina no CMEI Slime	158
6.1.2	O Planejamento na Educação Infantil.....	165
6.1.3	“Qual caminho devo seguir?”: processos de alfabetização na Educação Infantil e suas dicotomias.....	169
6.1.4	Os corpos e o controle do <i>chrónos</i> : docilização e interrupções.....	173
6.2	As aventuras das crianças cartógrafas no mundo mágico do CMEI Slime: os possíveis da infância no tempo <i>aión</i>	177
6.2.1	A rotina no CMEI Slime: escapando com o <i>aión</i>	179
6.2.2	Um planejamento que tem boa relação com o tempo: conselhos do Chapeleiro Maluco.....	183
6.2.3	O recreio, um lugar para o inesperado	185
6.2.4	Dar a ler e (des)alfabetizar na Educação Infantil.....	188
7	AS CRIANÇAS E SEUS PROTESTOS NO TERRITÓRIO CURRÍCULOESCOLA.....	193
8	MOVIMENTOS QUE (RE)INVENTAM OUTROS CURRÍCULOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PINTANDO UMA TELA COM AS CRIANÇAS CARTÓGRAFAS DO CMEI SLIME.....	213
8.1	O Currículo-Hospitaleiro ou da hospitalidade incondicional.....	236
9	(IN)CONCLUSÕES DE UMA PESQUISA-ANDARILHA: E SE A LINHA DE CHEGADA FOR NA VERDADE A LINHA DE PARTIDA? TALVEZ... ..	244
	REFERÊNCIAS.....	252
	APÊNDICE A - EXPERIÊNCIAS VISTAS NO LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE NA ANPED.....	267
	APÊNDICE B - TCLE RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS	275
	APÊNDICE C - TCLE MAIORES DE 18 ANOS.....	278
	APÊNDICE D - TALE PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS.....	281
	APÊNDICE E - TEMAS E PERGUNTAS DISPARADORAS DOS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS	288

APÊNDICE F- TEMAS E PERGUNTAS DISPARADORAS DOS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS JUNTO ÀS PROFESSORAS E COORDENADORAS	289
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA.....	290
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DE PESQUISA...	291
ANEXO C - ANUÊNCIA DA ESCOLA.....	292
ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DA ESCOLA.....	293
ANEXO E- TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE..	294

1 (DES)COMEÇOS DE UMA ANDARILHAGEM: INTRODUZINDO...

Eu já disse quem sou ele.
 Meu desnome é Andaleço.
 Andando devagar eu atraso o final do dia.
 Caminho por beiras de rios conchosos.
 Para as crianças da estrada eu sou o Homem do
 Saco.
 Carrego latas furadas, pregos, papéis usados.
 (Ouço harpejos de mim nas latas tortas.)
 Não tenho pretensões de conquistar a ingloria
 perfeita.
 Os loucos me interpretam.
 A minha direção é a pessoa do vento.
 Meus rumos não têm termômetro.
 De tarde arborizo pássaros.
 De noite os sapos me pulam.
 Não tenho carne de água.
 Eu pertencço de andar atoamente.
 Não tive estudamento de tomos.
 Só conheço as ciências que analfabetam.
 Todas as coisas têm ser?
 Sou um sujeito remoto.
 Aromas de jacintos me infinitam.
 E estes ermos me somam.

(BARROS, 2010, p. 353)

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 Criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 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.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos—
 O verbo tem que pegar delírio.

(BARROS, 1993, p. 17)

A epígrafe ilustra o percurso que envereda os pés desta investigação de vida, e, portanto, de um sentir filosófico-existencial em atos de itinerâncias. Quem disse que uma pesquisa não tem pés que se aventuram em passos, em caminhos que se movem dentro das nossas rotinas em um hoje reinventadas? Seríamos¹ nós, andaleças nos acontecimentos do caminho que se expressam pela experiência do pensamento filosófico imbuído de incertezas (SALLES, 2008), e experiências irrepetíveis?

Aqui estamos nós, marcadas pelos passos em miudezas e cheios de sentidos, atravessados por vidas, desafios, buscas, outridades da infância e crianças que dizem de si no encontro com a infância que nos habita, caminhantes nos imprevistos e pressas do cotidiano. Coisas que a alma do andarilho sente, mas que tonificam as passadas do querer saber ser e conhecer. Silêncios são ancorados pelos sons de quem pisa firmemente em trilhas de dinâmicas de construções do conhecimento.

O andarilho sabe o que quer quando as miudezas lhe são os sentidos do ser? Aqui, as miudezas em dizeres minoritários nos pegam pela mão, abrindo as estradas que os espaços/tempos nunca reconheceram confiáveis? Por que pensarmo-nos a partir da singeleza de quem anda, sente, enxerga e ancora sua existência inscrita do caminhante reforçado por suas itinerâncias curiosas e desafiantes? Assim, o início desta escrita-andarilha se fortalece por diferentes encontros e agenciamentos², o encontro com a possibilidade de fazer pesquisa, com os intercessores teóricos, com a reflexão filosófica da infância, com a poesia, com a opção teórico-metodológica aberta em diferença e na construção nossa com, sempre com as crianças – nossas intercessoras primeiras. Mas, o que seria um encontro?

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer e jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades (DELEUZE; PARNET, 1998, p.6).

¹ Escrevemos na 1ª pessoa do plural, por compreender que essa escrita não aposta em individualidades, mas em composições. “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 10).

²Agenciamento é um dos conceitos construído por Gilles Deleuze em parceria com Félix Guattari. Múltiplas são suas formas de abordagem, mas utilizamos no texto a partir do entendimento de convite, simpatia, possibilidades de fazer coisas novas (DELEUZE; PARNET, 1998).

O encontro nos permite afetar e ser afetado (SPINOZA, 2017). A noção de afeto remete à noção de encontro. Encontros que afetam. Encontros de quem esteve em caminhada e se abraçam. Encontros em afetos que também se dão nas estradas. Fomos afetadas!

Atenta à infância escutei pela primeira vez que a infância não habita só a criança e em conversas com a orientadora dessa pesquisa discutíamos sobre as possibilidades que ela (a infância) nos abre para a experiência do pensar (SALLES, 2008). Nesse movimento de uma reflexão filosófica, tecemos encontros com alguns intercessores teóricos: Kohan (2003a; 2004; 2009, 2010; 2017), Larrosa (2006), Skliar (2003; 2014; 2018; 2019), Lapoujade (2017), Corazza (2013) e outros que nos apresentaram outra visão da infância. Uma infância que não aquela associada à primeira idade, a etapas, estágios e fases que os seres humanos passam, como uma travessia progressiva (KOHAN, 2003a) ou mesmo “[...] a uma marca do ser em potência – e não em ato –, do que pode ser, mas ainda não é, do que virá a ser, se acompanhamos a infância com um bom currículo, com uma “boa educação” (KOHAN, 2003a, p.3). Mas, a partir dos deslocamentos pensá-la como espaço da liberdade, da inventividade, intensidade, alteridade, enigma, algo não controlável pelo tempo cronológico. O encontro com a infância nos coloca em movimento de caminhada, de curiosidades no caminho.

Encontros que mudaram o rumo do que pensávamos que seria a pesquisa. Assim, levou-nos a outros (des)começos e a outras (com)posições. Infância que escreveu em nossos passos outras linhas para seguirmos o caminho de comunhão ética e comprometida com as crianças. Encontros que nos interpelaram no caminho e refizeram nossas passadas, colocando-nos dispostas a adentrarmos no campo das invencionices da infância. Foi neste sentido que nos percebemos abertas às perguntas do território existencial da infância, possibilitando fazer até mesmo uma questão a nós mesmas. Ou seja, escrita da existência que, mesmo adulta, hospeda uma criança que sempre sobreviveu de reinvenções nossas na prática docente e vivências típicas do cotidiano.

Com um olhar desprovido de perspectivas e de verdades, fomos convidadas por Masschelein (2008, p.37) a nos deslocar e nos colocar nesse caminho, um gesto que envolve “ver, abrir os olhos, ter um novo olhar [...] para que possamos ver o que é visível e [...] e para que sejamos transformados”. Um convite para andarilharmos, sem ter linha de partida e nem mesmo de chegada (CHISTÉ, 2015), semelhante às crianças que, ao apostar uma corrida, recomeçam sempre e sempre, sem findar o gesto do brincar. Interessa-nos, como andarilhas,

andaleças, andantes, trausentes, aprendizes de cartógrafas em “movimento contínuo” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.59); caminhar, como se não fôssemos chegar a lugar nenhum, numa busca “[...] norteadada pelo não saber, pela incerteza, pelo imprevisível, pela invenção de novas possibilidades de vivência, porque ele não funda e demarca estradas, mas inventa e desinventa caminhos (CHISTÉ, 2015, p.47). Andarilhar seria, então, como o gesto de dar a ler, “[...] um convite com princípio, mas sem fim” (SKLIAR, 2019, p. 94).

Nossas inquietações iniciais, nesse princípio de caminhada voltavam-se para a leitura e escrita na Educação Infantil a partir da concepção dos professores sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Questão que era alvo do nosso interesse e da vivência como docente em turmas da Educação Infantil e anos iniciais e que, depois, nos acompanhou ao movimento de transitar pela função de coordenadora pedagógica acompanhando um grupo de professores da rede municipal, que tinham as mesmas inquietações. À medida que caminhávamos, íamos dando passos para longe de nós mesmas, ficávamos no meio, entre o ponto de partida e de chegada, conforme nos dar a pensar Contage (2018) “Caminhar nomadiza. O caminho é um não-lugar, o caminho é a passagem. Passar, passear, dar passos, é sempre andar para longe de si” (CONTAGE, 2018, p. 416). Movimentamo-nos, nesse caminho, no presente, nem antes e nem depois, e as inquietações iniciais foram dando espaço às outras possibilidades de pensar a pesquisa, a infância, a criança e a Educação Infantil. A partir da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atrelada à preocupação e anseio das redes pela implementação de uma base na Educação Infantil e as andanças em espaços em que essa discussão era frequente, fomos agenciadas a problematizar o Currículo na Educação Infantil (EI³), tomando como prerrogativa a escuta das crianças, uma vez que ainda existe a predominância de uma língua adultocentrada nesses espaços de discussão. Não estamos questionando as inúmeras contribuições que foram dadas por especialistas, pesquisadores, educadores e profissionais afins na elaboração das versões do documento. Mas, quantas pesquisas que trazem as vozes das crianças foram consideradas?

A base “[...] 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, grifo nosso) ou, de outro modo, estabelece os conteúdos mínimos para cada etapa da Educação Básica, a partir da Educação Infantil. Mas, quais discursos

³ Faremos uso da Sigla EI quando nos referirmos à Educação Infantil.

validam o que é essencial e o que não deve ser? Somadas a essa questão, outras nos encontram, pelo caminho, a partir do que problematiza Borini (2019, p. 16): “Qual o motivo que se deseja assegurar um currículo mínimo a ser trilhado por todos? Que “segurança” é essa que nos atravessa? Que necessidade é essa em garantir e averiguar o “previsível”?”.

Diante dessas questões, preferimos os caminhos da diferença! Andarilhas procurando miudezas para ensinar e aprender... Assim, fomos agenciadas a habitar o território *currículoescola*⁴ da Educação infantil, a pré-escola, dando passagem aos movimentos, aos fluxos, aos acontecimentos, aos encontros que são tecidos no cotidiano. Segue-se disso a intenção de nossas andanças. Caminhar com as crianças, ouvir seus anseios, escutar suas palavras para que se digam, perceber suas fugas quando os *espaçostempos*⁵ lhes pesam ao próprio tempo de ser somente criança. Portanto, não foi proposta nossa, caminhar no intuito de analisarmos documentos referentes ao currículo, mas de sermos atravessadas pela potência do território infantil e de suas linhas de fugas que nos acenam outras formas de vidas curriculares, para quem sabe, desenharmos currículos outros.

A necessidade desse olhar é apontada por Corazza (2001), quando essa questiona, o porquê de não nos atermos aos currículos efetivos? E enfatizada por Lopes (2015, p.455), frente às discussões de uma hegemonização do currículo, ainda nas etapas das versões da BNCC, quando afirma: “Ao invés do esforço na fixação de bases e conteúdos curriculares comuns em nível nacional e nas ações que garantem essa fixação, assumir que diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo”. Ao invés de olhar o currículo apenas numa dada direção, permitir olhar para o que está sendo feito na escola e “[...] mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades curriculares [...]” (LOPES, 2015, p.455), apostando numa perspectiva mais plural e heterogênea (LOPES, 2015). Pensar quem sabe um currículo em articulação com a vida, à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre e com ele (CARVALHO, 2009).

⁴ Escrita adotada por Carvalho (2012b) para abordar as questões voltadas à produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar. Problematiza a noção de território a partir dos interesses teóricos: Guattari; Rolnik (1996).

⁵ Estética de escrita utilizada por alguns teóricos envolvidos nas pesquisas no/do cotidiano, como Nilda Alves (2003), como possibilidade de transgredir as dicotomias herdadas dos discursos hegemônicos da modernidade e servindo como forma de potencializar outros tantos sentidos. Sendo entendida, também, como uma tentativa de desterritorialização (CARVALHO, 2012b) do paradigma do discurso da ciência moderna, que tenta separar os processos.

Todos esses encontros foram nos permitindo compor, decompor e recompor a pergunta de pesquisa a qual nos abre às andanças dessa investigação de mestrado. Com isso, problematizamos: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* na Educação Infantil? Esse movimento, foi acontecendo no primar da caminhada, pois “[...] caminhar é ao mesmo tempo percorrer um caminho e permitir que o caminho submeta a alma. Poderíamos dizer que a caminhada é uma atividade física que move ou desloca o olhar (ou seja, faz com que ele abandone sua posição, a ex-põe)”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.45-46).

Essa questão inicial deslocou nosso olhar e nos possibilitou pensar, como observa Kohan (2016), pensar não como colocar em prática uma habilidade ou técnica, mas como um movimento de sensibilidade às necessidades do outro. Assim, não nos preocupamos em respondê-la. Buscamos, antes, pensar o território *currículoescola* da Educação Infantil habitado e habitável por crianças, nos abrindo a uma escuta dos seus dizeres para que se façam ouvir, a partir da experiência da infância que, conforme temos aprendido, é o outro, novidade, potência do pensamento, que nos leva a “escutar a cor dos passarinhos”, pois fala uma língua “delirante” (BARROS, 2015). Somadas a essa questão mais ampla, algumas outras problematizações acompanharam esse processo, a saber: Qual o lugar da infância nos currículos da Educação Infantil? Como as crianças operam (dizeres, saberes, fazeres) para experienciar suas infâncias no território *currículoescola*?

Durante a caminhada foi possível o encontro do pesquisador consigo mesmo, hospedagem de si para hospedar o outro – as crianças (SKLIAR, 2008a). Da ficha que cai e nos possibilita a percepção de que foi preciso abandonar aquilo que achávamos que sabíamos para uma abertura à escuta de uma língua estrangeira, do dizer minoritário, que muito tem a falar sobre a escola, o currículo, à docência. Nesta perspectiva, adentramos nos encontros da Educação Infantil pela força da hospedagem que nos fez mais pessoa, professora e pesquisadora em formação, pela força do ser “com”, do fazer-se gente “com” o outro – as crianças. O que a outridade tem a fazer em nós, pesquisadoras?

Tratamos o conceito de hospitalidade, aqui, conforme nos apresenta Derrida (2003) e pelo que nos mobiliza a pensar as provocações de Skliar (2008a) e Ribeiro (2014). Hospedar o estrangeiro é a experiência de acolher o que não conhecemos, o que nos é estranho. Recebê-lo, (o outro) com desmesura. É acolher incondicionalmente, o que implica respeito ao outro, sem amarrá-lo em alguma camisa de força ideológica, ou obrigá-lo a falar a nossa língua,

comer nossa comida, guiando-o para ir até onde gostaríamos que fosse (RIBEIRO, 2014). A hospitalidade seria, então, um acolhimento que permitiria ao estrangeiro/outro “seguir testando outras infinitas possibilidades de vida, escolhas e decisões [...]” (RIBEIRO, 2014, p. 102). Esse outro, que é a criança, a infância, sua língua, seus fazeres, seus aprenderes, seus saberes, suas experiências. Hospedar o outro como ação criativa das crianças seria uma propositura desafiante para (re)pensarmos os currículos nos *espaçostempos* da Educação Infantil? Eis que a reflexão filosófica da infância nos instaura aberturas para refletirmos a hospitalidade em diversas ambiências educativas. Desse modo, passamos a participar de produções de questionamentos de caminhos (des)começados!

Entendemos esses dizeres como minoritários, pelo fato de se deslocarem em outras linhas, junto à infância minoritária que, segundo Kohan (2007), se encontra entrelaçada não a uma sucessão cronológica da história, das etapas do desenvolvimento (infantil), ou da maioria. Esses dizeres se encontram atrelados a uma infância outra, a minoritária, que habita, junto aos seus dizeres, outra temporalidade, a da experiência, do acontecimento, da ruptura, da resistência e da criação (KOHAN, 2007). Assim, nos colocamos frente ao enigma, que é a infância, com o desejo/desafio de hospedá-la, a partir dos seus “dizeres”, de sua própria língua ou, como diria Manoel de Barros (1993) em seus escritos, o “delírio do verbo”; sim, “O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos” (BARROS, 1993, p. 17). Ao associar o “delírio do verbo” ao dizer infantil, remetemo-nos à interpretação de Santos (2011, p. 160), com foco na metalinguagem para refletir sobre o poético, ao revelar que o “delirar do verbo” usado pelo poeta “[...] constituiria a ação de dissociar o verbo/a palavra de seus lugares comuns, o ato da linguagem de quebrar ligações com a sintaxe, a morfologia, a semântica convencionais”. E que “O Delírio tem a ver [...] com interpretação disparatada da realidade. Sendo assim, se o verbo/a palavra delira, parte para outras interpretações da realidade, rompendo com o uso comum da linguagem a fim de criar novos sentidos” (SANTOS, 2011, p. 160).

Ao referir-se ao dizer da criança enquanto o delírio do verbo, Manoel de Barros (1993), possivelmente estava a tratar dessa inventividade que é própria da infância. Análise elucidada por Santos (2011, p.161) ao afirmar que “Para o sujeito lírico, o poeta deve ser como a criança: livre, simples e criativo no manuseio da palavra, e ver o mundo através de um olhar curioso e destemido, um olhar criador”. O poeta, assim, aprende a vivenciar, com a criança, essa infância que ultrapassa os limites cronológicos e se constitui nessa

potencialidade do ser, nessa constante inventividade. Por isso, escutar a cor dos passarinhos é algo absolutamente possível para a criança e a infância.

Ao acolhermos a infância a partir dos seus próprios dizeres, estaríamos possibilitando aberturas para a palavra dessa infância, que tem sua língua usurpada? O delírio do verbo seria, então, essa outra língua, desprovida de uma interpretação única? Questões problematizadas por Kohan (2007, p. 119), ao afirmar que “[...] os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo, temos que acolhê-los”. Dar a escuta seria a possibilidade de acolhê-la? Ou conforme nos dá a pensar Kohan (2007), a partir de uma abertura a estrangeiridade, que constituiriam a questão principal da educação: “[...] como acolher a esses infantes estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-lhes? Que língua falar-lhe? Que convite propor-lhe? Com que forças acolhê-la? Qual hospitalidade oferecer-lhe?” (KOHAN, 2007, p. 119).

O (re) encontro com o campo, foi permeado por afetos. Encontros potentes e alegres, com as crianças, as professoras, as coordenadoras, os/as funcionários/as, que pulsaram em nosso corpo. Para Spinoza (2017, p.57) “O corpo humano, com efeito, é afetado de muitas maneiras, pelos corpos exteriores, e está arranjado de modo tal que afeta os corpos exteriores de muitas maneiras”. Esses encontros com outros corpos possibilitam trocas com o ambiente, fazendo o corpo pulsar, afetando (ação) e sendo afetado (afecção) e sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada (SPINOZA, 2017). Essa relação, propiciada pela arte do encontro, esteve presente em nosso contato com o território existencial da pesquisa, mas Spinoza (2017), também nos dá a pensar que o aprendizado é afetivo, se dá no encontro entre os corpos, e pode diminuir ou potencializar a vida. Que encontros são possibilitados no cotidiano escolar que potencializam ou diminuem os currículos da EI?

O (re)encontro aumentou a potência de agir do nosso corpo (SPINOZA, 2017), afeto que se deu pela ligação com a docência exercida naquela instituição, praticada, vivida, invencionada. Adentramos, em 2012, através do concurso público aquele território, primeira experiência com a Educação Infantil na rede pública e sonhávamos, junto com as crianças com o prédio do Proinfância. Não somos mais os mesmos, as crianças também não são e o espaço, antes uma casa alugada com pouca estrutura, hoje é um território habitado por outras crianças, um espaço pensado para elas. Espaço, que foi fruto de lutas e de políticas públicas voltadas à infância, viabilizadas no Governo Lula/Dilma. Ações e investimentos nunca vistos na área da Educação Infantil. Há 9 anos, alguns desencontros, outros percursos, mas, as

marcas que imprimiram o fazer-se docente junto as crianças permanecerem vivas e o que um (re)encontro pode nos proporcionar? Talvez, outros começos... Re-começos de encontros por uma vida toda, certamente. Nós, andarilhas de mãos dadas às crianças da Educação Infantil do Agreste de Pernambuco.

Salientamos que a escolha desse lócus, também se deu por acreditarmos que pensar um currículo na EI, envolve tempo, espaço, materiais, corpos, rotina, sujeitos, vida, afetos e não pode ser visto numa dimensão totalmente conteúdista ou apenas a nível formal. Concordamos com Lopes e Macedo (2011, p. 36) ao revelar o quanto “a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências — internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivos — que compõem o currículo”. Nessa caminhada de aprendizagens que trilhamos, algumas questões têm-nos incomodado: Por que não pensar em currículos que se materializam nas vivências, experiências, dizeres, aprenderes e fazeres das crianças? Como escapar de caminhos que apontam para currículos universais, prescritivos e homogeneizadores? Quais os possíveis que são produzidos pelas crianças no território *currículoescola* da Educação Infantil?

Propomos, nesta pesquisa, andarilhar com as crianças a partir do (des)convite que nos fazem, em sua língua delirante (BARROS, 1993) e tecer problematizações sobre o território *currículoescola* da Educação Infantil no desejo de cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/invencionar currículo na pré-escola, a partir dos dizeres, fazeres e aprenderes infantis. Com aberturas outras nesses caminhos, fomos agenciadas a mapear os dizeres, aprenderes e fazeres das crianças e da infância no território *currículoescola* no contexto da pré-escola; Acompanhar os movimentos inventivos instaurados pelas crianças para a (re)criação de currículos no *espaçotempo* da Educação Infantil; Problematizar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis desde suas próprias experiências sobre o território *currículoescola*.

Para isso, propusemos reflexões sobre a infância, o currículo e a Educação Infantil tecendo um debate acerca dos dizeres das crianças, e não só destas, mas das professoras e coordenadoras, em um gesto de escutar essas vozes, ali, onde já se faziam presentes (SKLIAR, 2019). Ao nos colocarmos, neste estudo, como desejosas de hospedar esses dizeres não nos limitamos apenas às vozes das crianças, mas às múltiplas maneiras que elas usam para ser/estar nesse território *currículoescola* – suas expressões, de modo geral.

Buscamos problematizar as concepções e a articulação dos conceitos de Currículo,

Infância, Hospitalidade, visto que as crianças criam possibilidades para pensarmos currículos outros. As discussões estão articuladas, principalmente, às conversas com nossos intercessores teóricos, pois, segundo Deleuze (1992), precisamos de nossos intercessores⁶ para nos exprimir, e estes podem ser pessoas e/ou coisas, fictícios e/ou reais, animados e/ou inanimados. Desse modo, entendemos que os encontros com nossos intercessores são essenciais à composição desta escrita: crianças, professoras, coordenadoras, autores-pesquisadores dos achadouros de infância (ANPED; UFPE) e o pensamento de Kohan, Skliar, Larrosa, Carvalho, Corazza, Derrida, Deleuze, Guattari e tantos outros. Encontros desterritorializantes com Alice no País das Maravilhas e seus amigos (CARROLL, 2019). Deslocamentos outros no reino da diferença, das temporalidades da infância, das invenções que irrompem em acontecimentos.

A personagem Alice de Lewis Carroll (2019) se fez uma intercessora, suas andarilagens mobilizaram nosso pensamento e atravessou de forma potente essa escrita enfatizando a relação com a infância, o tempo, as composições, o acontecimento, o devir.

Nessa direção, arriscamo-nos numa aventura que nos colocava em andarilagens com as crianças-cartógrafas-impessoais-artistas (CORAZZA, 2013), e, diante da abertura de mundos, escolhemos o aporte teórico-metodológico da pesquisa cartográfica como uma possibilidade para produção dos dados que “[...] se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS, KASTRUP, 2015, p. 73).

A cartografia possibilita encontros, e para que estes aconteçam o pesquisador precisa disciplinar o seu corpo e o olhar vibrátil (ROLNIK, 2007) para que a experiência o atravesse (LARROSA, 2002). Dar língua para os afetos que pedem passagem é tarefa do cartógrafo, sendo necessário que esteja mergulhado nas intensidades do seu tempo e que sua atenção esteja voltada às linguagens que encontra, para devorar as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (ROLNIK, 2007).

Na cartografia é “o primado do caminhar, que traça no percurso, suas metas” (PASSOS; BARROS, 2015a, p.17); por isso é considerada uma reversão metodológica, ou seja, não se vai a campo com o roteiro já definido do que vai fazer ou olhar. O cartógrafo não está em busca de dados, mas, sim, aberto aos encontros: os que acontecem consigo mesmo,

⁶ Os intercessores, no conceito criado por Gilles Deleuze (1992), dizem respeito aos encontros e a problematizações que forçam o pensamento a pensar.

com o outro, com os intercessores e os textos que compõem a pesquisa. Assim, a cartografia nos convida a “uma relação de estar presente e atento consigo, para estar com o outro” (BERLE, 2018, p.53). Esses encontros com o outro, com o estrangeiro e a infância deslocou-nos o pensamento: É possível pensarmos a infância como caminho para a pesquisa com crianças? Como pensar a pesquisa infantilmente? Quais os possíveis de uma pesquisa-andarilha na temporalidade do *aión*? O que pode uma pesquisa que aposta na potência da palavra como inauguradora de novos mundos?

Não encontramos respostas! Nem intencionávamos tal coisa. Apenas aceitamos um (des)convite e embarcamos numa viagem a andarilhar pelo território *currículoescola* da Educação Infantil atentas ao que nos podem dar a pensar. Segundo Gallo (2017), não é possível experienciar uma viagem se não nos entregarmos à experimentação, se permanecermos presos às amarrações do *cronos* dominador, não se deixando “perder tempo”, não se viaja de fato, apenas se desloca. Não queríamos apenas deslocarmo-nos pelo território *currículoescola* da Educação Infantil, por isso aceitamos o (des)convite das crianças para deslocarmo-nos e experimentarmos um tempo outro, a inventar novas possibilidades.

Sendo direcionadas pela pessoa do vento (BARROS, 2010), apresentamos nesse caminho trilhado com as crianças os desvios, as bifurcações, as trilhas, os imprevistos, as estradas, os atalhos que foram percorridos e que nos possibilitaram habitar e perscrutar outros caminhos possíveis. No trajeto buscamos andar devagar na tentativa de atrasar o final do dia (BARROS, 2010); assim, as andanças eram marcadas por pequenas pausas. Uma vez que experienciar o trajeto exigia de nós, parar! Paramos, como o andarilho de Manoel de Barros (2010), para ver os “rios conchosos”, “as crianças da estrada”, “arborizar os pássaros” “ver os sapos que nos pulavam” e “sentir os aromas dos jacintos” (BARROS, 2010, p.85). Deste modo, a presente dissertação, em termos estruturais, desenvolveu-se em seções que nomeamos de “paradas” que buscaram, entre outras coisas, compartilhar os detalhes da arte do encontro com as crianças e a potência de tudo aquilo que emergiu do campo.

A tessitura dessa escrita se deu em sete paradas para que o andarilho pudesse contemplar a natureza e retomasse o fôlego para seguir com sua caminhada à toa. Na primeira parada, fomos ao encontro dos achadouros de infância na produção acadêmica brasileira e ensaiamos um estado da arte cartográfico, com margens às pesquisas que se deslocavam enquanto dizeres minoritários. Os quintais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd e do Repositório Institucional da UFPE, especificamente o

Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea-PPGEduc possibilitaram encontros com miudezas que ajudaram na composição desse percurso investigativo.

Na segunda e terceira paradas, instauramos encontros para problematizar as concepções e a articulação dos conceitos de currículo, infância e Educação Infantil, dialogando-os com a reflexão filosófica da infância e os conceitos Derridianos de Desconstrução, *différence* e hospitalidade.

Na quarta parada, mediante o (des)convite da cartografia e das crianças cartógrafas traçamos um plano e nele nos movemos, criando possibilidades outras de caminhar, movidas por conversações e instaurações nossas, das crianças, por vezes das professoras, que nos possibilitaram vários desvios. Nestes, muitas vezes nos perdemos e nos encontramos, sempre (des)começando. Nos acompanharam nesse trajeto a máquina fotográfica, outros dispositivos de gravação e o diário de campo, companheiros utilizados para registrar as infinitas intensidades que passaram por nosso corpo vibrátil. O desconvite a essas andanças nos presenteou com a possibilidade de olhar a escola de outros modos, nos convocou a outras percepções. A olhar com as crianças e a partir de sua “visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2010, p.187).

A quinta parada, problematiza as temporalidades que habitam o território *currículoescola* da EI, apresentando elementos constitutivos dos currículos e as amarras do tempo cronológico presente, por vezes, nas rotinas, nos planejamentos, nos processos de escolarização excessivos e na docilização dos corpos das crianças. Esses mesmos elementos foram discutidos no tempo *aiônico*, a partir dos movimentos de fugas e escapes pelo viés da infância.

A sexta parada, dialoga com as possibilidades que configuram as expressões de desejos e os protestos das crianças no território *currículoescola* da EI. Trata de provocar uma abertura no campo dos possíveis para a multiplicidade de vida e dos currículos a partir do gesto de Dar a escuta (SKLIAR, 2019).

Na sétima parada, surpreendemo-nos, ao mesmo tempo, com os possíveis que as crianças problematizam no território *currículoescola*, emergindo destes a possibilidade de pensar um Currículo-Hospitaleiro para acolher a estrangeiridade da infância e toda sua potência.

A linha de chegada ou de partida, depende de quem vê, retoma o desejo inicial dessa andarilhagem. Acredita na potência do encontro com as crianças, as professoras, o território

*currículo*escola e no gesto da hospitalidade como possibilidade para pensar a pesquisa com crianças e a composição de outros possíveis.

Assim, essa pesquisa andarilha lança um (des)convite à experiência e não a leitura de um conjunto de informações. Mas um (des)convite a uma aventura, uma desterritorialização: “[...] sair, num vetor contrário à segurança do lar sedentário, em direção ao desconhecido, em busca de encontros que coloquem em risco a continuidade do que se é” (CONTAGE, 2017, p. 25).

Um (des)convite a irmos ao encontro das crianças cartógrafas, da escola, dos currículos da Educação Infantil, abertos aos imprevistos dessas andanças ... Talvez vejamos coisas das quais não poderíamos suspeitar.

Sigamos...

2 DOS DELÍRIOS DA IMAGINAÇÃO: EM BUSCA DE ACHADOUROS DE INFÂNCIA EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do
que a cidade.

A gente só descobre isso depois de grande. A gente
descobre que o tamanho das coisas há que ser medido
pela intimidade que temos com as coisas.

[...]

Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é
outra coisa.

Aquilo que a negra Pombada, remanescente de
escravos do Recife, nos contava. Pombada contava
aos meninos de Corumbá sobre achadouros.

Que eram buracos que os holandeses, na fuga
apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para
esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús
de couro.

Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles
buracos.

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.

Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do
quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.

Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá
estará um guri tentando agarrar no rabo de uma
lagartixa.

Sou hoje um caçador de achadouros de infância.
Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no
meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...].

(BARROS, 2015, p.151)

A poética de Manoel de Barros (2015), nos convida ao delírio da imaginação, ao agenciarmo-nos a andarilhar no quintal em busca de achadouros de infância. Assumir o personagem de um caçador nos move o pensamento em direção ao próprio ato de pesquisar: “Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (BARROS, 2015, p.151). Sentido que evoca o ato de conhecer, de desbravar mundos próprios e outros desconhecidos, revelando que essa procura por achadouros não é algo simples, sendo necessário aquele que aceita esse convite se deixar ser atravessado pela experiência.

Na companhia de Barros (2015), somos mobilizadas a pensar a familiaridade como um critério que se sobrepõe a outros, possibilitando que o quintal se torne mais significativo e até maior que o próprio mundo. Pensando nessa familiaridade, nos aventuramos nos quintais das produções científicas brasileiras, em busca de achadouros de infância que façam vicejar e trepidar a tríade: Infância, Currículo e Educação Infantil. Semelhante ao movimento realizado por Carvalho (2012b, p.12) ao problematizar a tríade: infâncias, currículos e aprendizagens, entendemos que o exercício para descobrir esses achadouros de infância exige “olhar” e ouvir, de modo não dogmático, as experiências que envolvem a tríade que propusemos, a saber: Infância, Currículo e Educação Infantil. Esse movimento nos impele à necessidade de “[...]outra visão da infância, como espaço de liberdade e inventividade” (CARVALHO, 2012b, p. 13).

Nesse processo em busca dos achadouros importa o quanto o aprendiz de cartógrafo e andarilho “[...]se abre para os encontros, afetando e se deixando afetar [...] o quanto [...] se permite falar por afeto, ou seja, habitar o espaço [...]” (ROLNIK, 2007, p. 47).

Habitamos o quintal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, sendo motivados na escolha pelo relevante trabalho que esta empreende para o desenvolvimento da pesquisa e do ensino, configurando-se a contextos de nível nacional. E no contexto local, habitamos o quintal do Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que, em 2019, passou a ser chamado de ATTENA, tendo por objetivo consolidar o conceito de Repositório Digital na Universidade; uma vez que se propõe, como espaço de acesso aberto e organizado, a disponibilizar os diversos conteúdos científicos e tecnológicos desenvolvidos na Universidade. As buscas incluíram o campus agreste, especificamente no programa de Pós-Graduação onde essa pesquisa se desenvolve, pois possui um Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais⁷ que dialoga com o movimento de problematização ao qual nos propomos, com uma abertura à escuta das crianças.

O recorte temporal foi de 2008 a 2017, julgando ser um intervalo temporal com fortes fatores que mobilizaram as discussões e produções acadêmicas sobre infância e currículo na EI, dentre os quais podemos destacar: A elaboração do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil-Proinfância, criado em 2007, que consiste na construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição

⁷ O referido Grupo de Pesquisa é composto pelas professoras Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida e Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

de materiais e equipamentos para as instituições de atendimento à criança. Sendo considerado um avanço no olhar à criança e o atendimento às suas especificidades; As políticas curriculares, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, que foram revisadas e fixadas (2009) afirmando a importância de que as instituições de Educação Infantil elaborem localmente suas propostas, e que as crianças sejam o centro dos planejamentos; A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que dispõe sobre as alterações sofridas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação, uma delas a obrigatoriedade escolar para as crianças de quatro anos de idade. Cujas garantias do direito pautou-se, em 2014, no estabelecimento do Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 (dez) anos, cuja primeira meta objetiva “Universalizar, até 2016 a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indicando os conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Cenário que foi e é marcado por tensões e discussões a respeito de qual intenção teria uma base para a EI e sobre de que currículo se está falando. E visibilizado com mais intensidade, uma vez que a BNCC foi homologada em dezembro de 2017, implementada, e passou a reger os alinhamentos dos currículos das redes estaduais e municipais, e das Instituições de Educação Infantil, públicas e privadas.

Entendemos que encontrar os tesouros nos permite avançar, uma vez que um novo conhecimento não surge do nada, mas baseia-se em conhecimentos já produzidos por outros e que podem ser (re)inventados. Semelhante ao que nos aponta Gallo (2003) podemos pensar que a produção de novos conhecimentos começa necessariamente quando nos debruçamos sobre os estudos já realizados, para “[...] ir (re)desenhando novos mapas, novos caminhos, uma vez que, “[...]é difícil [...] (pensar o novo) sem retomar o já pensado”. “A produção depende de encontros [...]” (GALLO, 2003, p. 33-34). Encontro com outros pesquisadores, encontros com a produção acadêmica, encontros com os achadouros de infância.

Assim, para explorarmos os quintais das pesquisas acadêmicas, usamos diversos descritores: “Currículo da Educação Infantil, currículo e infância, currículo infantil”, embora não surgissem explicitamente as expressões.

Segue as escavações, os delírios da imaginação e a poesia contida nas expedições desses quintais em busca dos achadouros de infância.

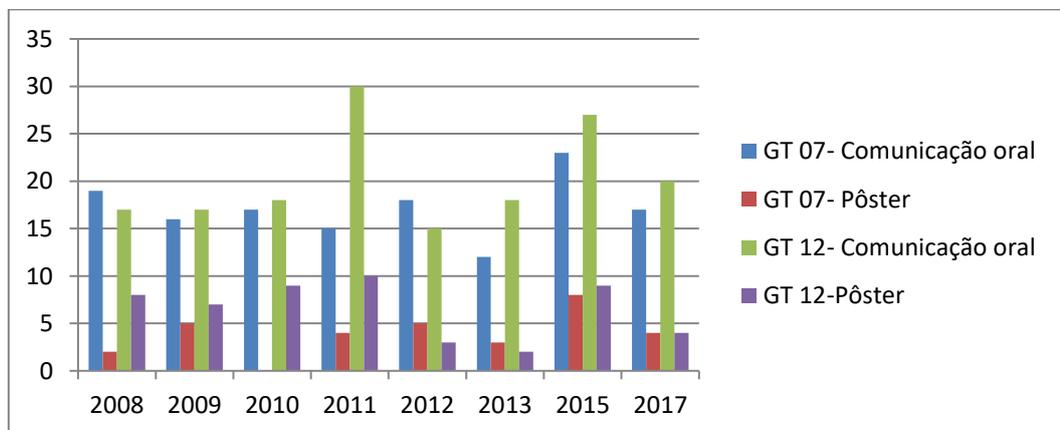
2.1 Peraltagens no quintal da ANPEd: em busca de achadouros de infâncias nos GTs 07 e 12

Experenciemos a sensação de brincar no quintal da ANPEd ao fazer peraltagens como o guri, rememorado por Manoel de Barros (2015). Com a imaginação aberta e enxada nas mãos, conforme nos dá a pensar o poeta, buscamos os achadouros de infância em dois Grupos de Trabalhos (GTs), a saber: GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT 12 – Currículo.

Estes grupos foram escolhidos por considerarmos serem os GTs que mais dialogam com o nosso objetivo, tendo em vista que pensar território *currículoescola* na Educação Infantil desloca-se tanto na categoria infância, criança, especificamente na faixa etária a qual se destina o GT 07, por se tratar de uma Pré-escola, quanto pelo campo do currículo, pois na Educação Infantil temos currículo em discussão. Semelhante a uma criança, ou conforme nos dá a pensar Corazza (2013) ao apresentar as crianças cartógrafas, uma vez que exploram os meios, o entre, ao fazer trajetos dinâmicos, abrimo-nos ao delírio da imaginação, para utilizar algumas ferramentas que possibilitaram os deslocamentos nesse quintal. Saímos a “cavar” os Gts pretendidos, levando em consideração o período de 2008 a 2017, intervalo de tempo em que aconteceram oito reuniões, da 31ª a 38ª. As buscas nos possibilitaram um panorama geral dos GTs 07 e 12 (382 trabalhos), conforme indicado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantitativos de resumos por GT (2008-2017), nas modalidades

Comunicação oral e Pôster



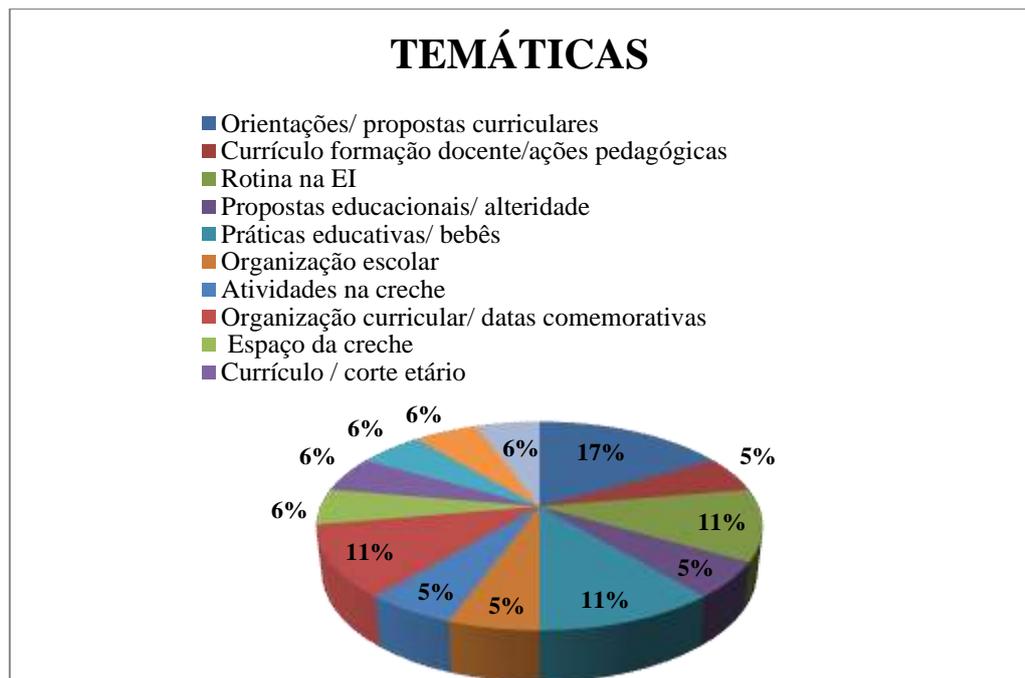
Fonte: A Autora, 2021.

Percebemos um equilíbrio nas produções dos GTs, na modalidade comunicações orais, nos anos de 2008, 2009, 2012, 2017. Em 2011, houve um aumento considerável no GT Currículo, seguido de uma queda de quase 50% no ano seguinte e um novo aumento em 2015. Em 2013, as produções no GT 07 Educação de crianças de 0 a 06 anos, diminuíram, em relação aos anos anteriores e posteriores. Em relação aos pôsteres, o quantitativo de trabalhos apresentados no GT 12 e GT 07, mantiveram-se equilibrados, com exceção nos anos de 2008, 2010 e 2013, para o GT 07 e os anos 2012 e 2013 para o GT 12, com uma diminuição de pôsteres apresentados.

Encontramo-nos com 382 trabalhos (Comunicações orais e pôster) e, a partir das definições de busca, realizamos a leitura de todos os resumos e selecionamos para leitura na íntegra os trabalhos que mais se aproximavam do nosso campo problemático de pesquisa, problematizando, quando possível, sobre Infância, Currículo e Educação Infantil. Os trabalhos foram dispostos segundo as reuniões anuais da ANPED nas tabelas 1 e 2 do apêndice A.

Os primeiros movimentos de exploração, nos respectivos GTs, permitiram que encontrássemos, no total, 18 trabalhos, cujas problematizações giravam em torno de uma perspectiva mais ampla da discussão de currículo na EI. Os trabalhos foram lidos na íntegra e dispostos no gráfico 2, para melhor representação.

Gráfico 2 - Distribuição do resultado de busca de acordo com as configurações que abarcam o currículo na EI



Fonte: A Autora, 2021.

Os trabalhos encontrados configuram-se em: orientações e propostas curriculares específicas de algumas redes (3); currículo de formação docente/ações pedagógicas (1); rotina na EI (2); propostas educacionais e alteridade das infâncias (1); práticas educativas/bebês (2); organização escolar (1); atividades na creche (1); organização curricular/datas comemorativas (2); espaço da creche (1); currículo e corte etário (1); funcionamento da EI/formas regulatórias (1); disciplina/autonomia na EI (1). Em relação ao pôster, trazia a discussão em torno do espaço pedagógico/Proinfância (1).

Deslocando-nos como crianças cartógrafas, fizemos peraltagens à medida que realizamos a leitura na íntegra das 18 publicações (junção das comunicações orais e pôster) dos referidos GTs, que correspondem a 4,7% dos resumos lidos. Apesar de alguns traços e vestígios, percebemos que das 15 publicações no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 06 anos – 11 trabalhos são comuns a nós, ou seja, problematizam, de algum modo, a tríade: Currículo, Infância e Educação Infantil. Sendo 10 na modalidade comunicação Oral e 01 em formato de pôster.

No GT 12, três trabalhos, na modalidade comunicação oral, foram lidos na íntegra, no entanto, apenas 2 mostraram como elementos constitutivos a discussão do campo do currículo na EI. Um número escasso, frente ao quantitativo de trabalhos existentes nesse recorte temporal. O que essa escassez pode nos revelar? Seria justamente as tensões entre professores, especialistas e profissionais afins que acreditam que “[...] a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares?” (OLIVEIRA, 2010, p. 4), ou pelo fato de que, outros GTs, a exemplo do GT 07, poderiam se encarregar de tais discussões?

As pesquisas no campo de busca revelaram tesouros ao apontarem para a importância de pesquisar a infância, o currículo e as crianças. Dos 382 trabalhos recolhidos, há 13, ou seja, 3,4% que mais diretamente tecem, de algum modo, diálogo com essa temática; os demais dedicam-se a outras problematizações, também importantes, o que revela a necessidade e insistência na temática e na pesquisa com crianças.

Percebemos, também, contribuições quanto: à relação entre Infância, Currículo, e Educação Infantil, em seus vários (re)agrupamentos; as concepções de infância e criança que alicerçaram as escolhas referentes aos procedimentos teórico-metodológicos e os modos que os dizeres, aprenderes e fazeres foram hospedados ou não nas pesquisas.

A busca por esses achadouros compõem nosso interesse em saber o que está sendo produzido em torno da nossa temática, as aproximações, os distanciamentos e as composições possíveis.

2.1.1 Enxada às costas: os trabalhos da ANPEd e as composições com nossa pesquisa

Concordamos com Manoel de Barros (2015), quando diz que é só pela “intimidade” que temos com as coisas, que podemos falar delas. A partir das escavações em busca dos achadouros de infância, tesouros foram descobertos e desvelaram algumas miudezas a partir das temáticas das comunicações selecionadas.

Realizamos uma leitura na íntegra dos trabalhos selecionados, um total de 13 nos GT's da ANPEd, e buscamos a partir da "comunhão" ou do "encantamento" que produziram em nós aproximações entre as problemáticas dos autores-pesquisadores, para compormos conversações e movimentarmos o pensamento em relação a tríade: Infância, Currículo e Educação Infantil. As informações referentes as produções encontram-se na figura⁸ 1 apresentada a seguir junto aos seus respectivos(as) autores(as) e a Instituição ao qual se encontram vinculados(as).

⁸ Optamos pelo uso de figuras pois dialoga com o percurso metodológico adotado como forma de desconstruir a exposição dos dados em tabelas fixas e duras. Ao fundo da figura, tal qual uma criança que desenha com o giz de cera, trouxemos a imagem do pé de goiabeira e do galinheiro de Manoel de Barros, como memórias dos seus Achadouros de Infância (BARROS, 2015).

Figura 1 - Distribuição do resultado de busca de acordo com as configurações que abarcam o Currículo na EI



Fonte: A Autora, 2019.

A partir dessa apresentação dos trabalhos dos GT's 07 e 12 da ANPEd, buscamos dialogar sobre as experiências atravessadas pelos bons encontros. Nesse contexto, Lyrio (2010) nos ajuda a pensar o currículo na EI, a partir dos sujeitos que reinventam o currículo no cotidiano escolar. Reinvenção possibilitada pelas negociações, traduções e burlas que criam outras formas de *ensinaraprender*, indo além das propostas prescritas pelas redes, ou de currículos por projetos, engessados e tão comuns na Educação Infantil. Aposta assim em um currículo para além do instituído; um currículo que se dá nas práticas que são vividas e compartilhadas pelos sujeitos. "Um currículo que possa romper com a grafia da árvore do conhecimento e caminhar para um currículo como redes de *saberesfazeres*, um currículo como rizoma" (LYRIO, 2010, p.14).

Em seu trabalho, também, se desdobram outras questões: que currículo é este que vem sendo inventado no interior da escola? Um currículo que aponte para as necessidades dos sujeitos ou um currículo que segue as prescrições do órgão central, ou ainda um currículo que atenda às aparências do belo e do bom no interior da escola? Um currículo para os alunos, com os alunos, ou um currículo das professoras, e ainda pensar um currículo dos pedagogos e do diretor?

Sobre a relação entre as propostas curriculares e os projetos na Educação Infantil, afirma que "A potência do currículo não está nos inúmeros referenciais colocados diante dos projetos; a potência do currículo está no vivido, naquilo que é sentido, que pulsa, que causa a instabilidade e faz emergirem dúvidas sobre o já dado, o previsível" (LYRIO, 2010, p.14). Maia (2017) concorda ao afirmar que "Estar atento ao que é trazido pelas crianças caracteriza um currículo sobre o que não há previsão segura, embora haja planejamento e responsabilidade do adulto" (MAIA, 2017, p.14). As autoras-pesquisadoras nos impulsionam a pensar que tais movimentos tecem um currículo do cotidiano que é forjado pelos sujeitos que habitam esse território, e que essa instabilidade e imprevisibilidade remete-nos ao estrangeiro que pode ser acolhido nesse currículo.

Outro aspecto presente nas miudezas das pesquisas diz respeito ao engessamento de currículos na Educação Infantil, a partir de uma organização por datas comemorativas. Sobre essa proposta, Maia (2017) destaca os riscos de um currículo pensado a partir de datas comemorativas, uma vez que é considerado por especialistas como uma proposta "empobrecedora do trânsito do conhecimento na escola" (MAIA, 2017, p. 14). Segundo a autora-pesquisadora "Esse formato de currículo é [...] demandado pela mídia e é norteador por questões morais, religiosas e de consumo. A escuta daquilo que realmente parte das demandas da criança não dialoga com esse currículo" (MAIA, 2017, p.14). Acaba por tornar-se um

currículo cujo calendário, já pré-definido, limita as ações e tolhe as possibilidades presentes no cotidiano. Aposta, assim, na necessidade da escuta e da valorização dos conhecimentos das crianças na constituição desse currículo da EI, uma escuta que deve acontecer no cotidiano dos sujeitos, com elas (as crianças) e demais habitantes desse território.

Em relação à intencionalidade dos currículos na EI, Maia (2017) denuncia que o longo período de ausência de políticas para a infância, as indefinições sobre o papel da Educação Infantil e o próprio fechamento do segmento a um debate mais amplo “possibilitou que o currículo da Educação Infantil se constituísse como reflexo e antecipação do Ensino Fundamental” (MAIA, 2017, p.13). A autora-pesquisadora problematiza a partir do que expõe Kramer (1982), que, no período de 1975, foi atribuída à educação pré-escolar o caráter compensatório, para sanar os problemas enfrentados pela escola de 1º grau. Pensamento atrelado às concepções de infância que se tinham, a exemplo do que é possível observar na própria trajetória da Educação infantil, que passou “De uma visão higienista, assistencialista e do vir a ser a uma concepção de infância como categoria da história e como construção social [...]” (KRAMER, 1982, p.10)

Apesar dos novos olhares e lugares para a infância e as crianças, ainda é forte esse caráter compensatório ou preparatório nos Currículos da Educação Infantil. Questões percebidas e suscitadas por outros pesquisadores-autores durante os processos de coleta de dados nas instituições observadas (CASANOVA, 2011), principalmente na preocupação com a alfabetização das crianças e as inúmeras atividades que focavam apenas em exercícios de leitura e escrita, de forma bem tradicional, em detrimento do desenvolvimento de outras experiências (CRUZ, 2009; LYRIO, 2010). A esse respeito, Maia (2017) problematiza a escola das incertezas, aquela que prepara para o futuro incerto,

Os esforços de tantos teóricos em pensar saídas para a escola das incertezas só têm valor se o horizonte for a humanização dos homens e mulheres reais e encarnados que nela transitam. Sejam estes alunos/alunas, professores/professoras, profissionais do ensino em geral, famílias, comunidades do entorno das escolas, fazedores das políticas. Teóricos ou práticos, agentes ou sujeitos, adultos ou crianças, vivenciando uma escola que não seja preparatória para um futuro incerto, que seja *lócus* de vida e vivência, comunhão e partilha, troca e descoberta (MAIA, 2017, p.8).

Nesse contexto, contribui para nossa pesquisa, uma vez que nos convida a pensar que os bons encontros tecidos no *lócus* de vida que é a escola podem propiciar composições de

currículos vivos e inventivos que acolham não somente as crianças, mas todos os sujeitos encarnados que habitam e transitam nesse território *currículoescola*.

Em relação à necessidade e importância de evidenciarmos e escuta dos sujeitos que transitam na escola, Casanova (2011) problematiza a participação da família das crianças nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. Em seus estudos evidencia a fragilidade desse diálogo que por vezes se resume a “[...] mera troca de informação sobre tarefas rotineiras e sem importância aos aspectos do desenvolvimento, em conversas rápidas no portão” (CASANOVA, 2011, p. 14); ou seja, não se percebe sistematizações de ações para o envolvimento dos pais nas atividades rotineiras. O que, por sua vez, implica numa “lacuna existente no envolvimento entre família e creche e o compartilhamento efetivo da ação educativa” (CASANOVA, 2011, p.14); e, conseqüentemente, da participação dos pais na composição dos currículos da EI que vão muito além de conversas superficiais e focadas apenas em eixos estruturantes de uma rotina. Para Casanova (2011, p.17) “[...] o trabalho com criança pequena, exige prioritariamente trabalhar com sua família”.

Nesse sentido, nos ajuda a movimentar o pensamento acerca das concepções de infância que perpassam as composições dos currículos ao evidenciar mais uma vez essa perspectiva preparatória da EI revelada não somente a partir das práticas pedagógicas, mas, inclusive, a partir da percepção das famílias. E observa que:

[...] quanto menos a creche é capaz de conscientizar, envolver e compartilhar com as famílias o aspecto da valorização da cultura da infância, da importância da brincadeira e do ser aqui e agora, todas as suas ações serão pautadas em um futuro, voltadas para uma escolarização ou para a atuação no campo de trabalho. (CASANOVA, 2011, p.11-12)

Essas questões problematizam a necessidade de “transver” os currículos, convidando as famílias a participarem de composições que desloquem a perspectiva preparatória ou rotineira de currículos, apostando em possibilidades outras e investindo nos modos singulares que as crianças produzem seus saberes e fazeres.

Apesar de percebermos essa necessidade, as instituições de EI muitas vezes são demarcadas por espaços e tempos muito rígidos, que tendem a congelar os movimentos das crianças, e não somente destas, mas também dos docentes. Sobre esses aspectos da rotina, os estudos de Almeida (2011), Cruz (2009) e Maldonado (2011) evidenciam essa percepção de engessamento e de um controle mais adultocentrado. Os achados de Cruz (2009) apontam para uma rotina marcada pela: repetição da mesma atividade, com pouca ou nenhuma

variância; O controle das professoras no desenvolvimento da rotina; Disciplinamento, tais como o controle dos movimentos, dos ritmos e das posturas das crianças; Centralização da atividade (“DEVER”) na rotina (ênfase na leitura e escrita), e associação ao castigo.

Em consonância, Almeida (2011) revela que, mesmo diante dessa tentativa de controle, as crianças encontram brechas na estrutura para criar situações em que possam conversar e possibilidades de reinterpretar as experiências vividas, atribuindo outra utilidade a objetos, compartilhando com seus pares suas alegrias e incertezas, pois, “[...]as crianças encontram brechas na estrutura para brincar, conversar e se divertir” (ALMEIDA, 2011, p. 11).

O cumprimento de atividades da rotina, segundo Maldonado (2011) é permeado por contestações constantes por parte das crianças, tão logo começam a falar. Sendo assumida pelas crianças como algo monótono, enfadonho, cansativo, sem-graça, sem vida. Consoante a essa rigidez da rotina, Cruz (2009) evidencia que à medida que percebem a organização do tempo, dos espaços, das atividades e das regras escolares como algo pouco significativo, rotineiro e exclusivamente regulado pelos adultos, provavelmente em desacordo com os seus desejos e as suas necessidades, as crianças fantasiam estratégias para fugir ou para proteger-se da escola. “Ou seja, as crianças não apenas reproduzem a lógica imposta, mas criam outros modos de ação” (ALMEIDA, 2011, p.7). As autoras-pesquisadoras ajudam-nos a compreender como as crianças tensionam essa rigidez, recorrendo à inventividade e resignificando o espaço escolar, as práticas pedagógicas, as rotinas e os currículos.

Seguindo essa problematização, Maldonado (2011) expõe que a rotina na EI pode ser considerada como algo que clama e chama para a individuação do tempo *Chrónos*, à medida que as crianças habitam outra temporalidade, a do *aión*. Um tempo outro. Somos agenciados pela autora a compreender que, enquanto essa rotina se mantém com horários fixos e controlados, a criança tensiona a necessidade de um tempo outro, habitado pela infância. Simiano e Vasques (2011) coadunam com essa perspectiva ao apontar que “No cotidiano da creche, no automatismo de uma rotina rígida e linear, muitas vezes, não se tem tempo para parar, abrir olhos e ouvidos e possibilitar que a vida nos toque e marque sensivelmente” (SIMIANO; VASQUES, 2011, p.8). A partir dos escritos de Larrosa (2002) sobre o saber da experiência, as autoras explicitam que muitas vezes vivenciamos o cotidiano na EI de forma automática: “Poucas situações, no cotidiano atribulado, marcado pela pressa, pela lógica temporal do relógio, realmente nos passam, nos tocam e nos marcam sensivelmente, ou seja, nos possibilitam viver experiências” (SIMIANO; VASQUES, 2011, p. 8).

Pelo exposto as autoras-pesquisadoras nos agenciam a habitar uma temporalidade outra, junto à infância, como condição da experiência. A infância que se desloca junto ao *aión*, "Um tempo sentido através de novas possibilidades de encontros [...] e que traduz a intensidade de suas vidas. É esse espaço-tempo que compõe com as crianças da Educação Infantil, que as povoam, que as seguem, que dormem nelas e acordam com elas" (MALDONADO, 2011, p.5).

Sobre a percepção da criança em relação à escola, Cruz (2009) revela que "Ao contrário do que pensam muitos adultos, as crianças parecem não estar satisfeitas com a escola e as práticas ali desenvolvidas" (CRUZ, 2009, p.16). No entanto, reafirmam o desejo de estar na escola e de aprender. Aprender brincando. Assim, aponta para a necessidade de uma nova lírica para pensar não somente a rotina, mas os próprios currículos, a partir da escuta das crianças, uma vez que "[...] muitas das sugestões apontadas pelas crianças para tornar a escola um espaço de convivência agradável e estimulante constituem as condições básicas que deveriam existir em qualquer instituição de Educação Infantil" (CRUZ, 2009, p. 17).

Em relação a esse deslocamento, Ramos (2011) aponta possibilidades para se (re)pensar o processo educacional e o papel dos profissionais que organizam as práticas de EI em sintonia com o status de participação social que recentemente a criança conquistou, partindo da consideração de que as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas na tomada de decisões democráticas.

Ao evidenciar os espaços e tempos nas instituições de Educação Infantil, especificamente nas creches, Simiano e Vasques (2011) em diálogo com Viñao Frago e Escolano (1998), nos provocam a pensar que o espaço é um elemento significativo do currículo, uma forma silenciosa de ensino. Assim, as provocações dos autores e a observação dos elementos que constituem o espaço escolar, como a localização, traçado arquitetônico, os objetos, a organização, a decoração interior e exterior – revelam que tais espaços institucionais não são neutros (SIMIANO; VASQUES, 2011). Essa concepção aponta que a materialidade expressa um conjunto de padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende, por isso não há neutralidade; ou, dito de outra forma: a estrutura social brasileira das creches e instituições de Educação Infantil revelam jogos de poderes em relação à infância e educação das crianças pequenas, especialmente das camadas populares (SIMIANO; VASQUES, 2011).

De acordo com as autoras, outro aspecto marcante é a ausência das marcas das crianças nos espaços que também são delas. “Em nome da limpeza, da higiene e da ordem, as paredes deixam de documentar e socializar a história dos sujeitos que habitam este espaço” (SIMIANO; VASQUES, 2011, p. 5). Essas ausências ou o fato de não encontrar nenhum tipo de marca física que imprimisse a personalidade dos bebês, revela, por vezes, o controle adultocêntrico nos espaços e tempos da EI e nos leva a problematizar: Quais currículos estão sendo forjados a partir das ausências das marcas das crianças nessas instituições? A quem interessa esses currículos? Mediante essas ausências, as autoras nos impulsionam a pensar que mesmo

Diante deste espaço tão limitador, bebês e adultos transgridem, subvertem a infraestrutura. A partir das relações, das experiências [...]. Na sutileza dos olhares, na delicadeza dos (des)encontros, na riqueza de narrativas, novos lugares são inventados, constituídos... (SIMIANO; VASQUES, 2011, p.5).

Ou seja, outros possíveis são traçados nesses deslocamentos e possibilitam que o espaço potencialize a educação. Nessa direção, ao falar dos espaços na Educação Infantil, Vieira (2013) atenta para a estrutura física das instituições do Proinfância como um projeto caracterizado pela diversidade de ambientes que propiciam a circulação das crianças, denotando uma grande vantagem para a realização de práticas pedagógicas enriquecidas por diversas experiências. Contexto que, segundo a pesquisadora-autora é “[...] permeado de concepções, visíveis nas paredes, na organização do espaço, nos tempos que definem a rotina, nos materiais e objetos da cultura oferecidos às crianças, e nas relações que se estabelecem em seu cotidiano” (VIEIRA, 2013, p. 2).

A partir da observação dos espaços pedagógicos, Vieira (2013) identificou elementos característicos do contexto da Educação Infantil, mas, também, elementos que evidenciavam uma concepção escolarizadora dessa etapa. Segundo ela, “[...] a maioria das salas do Pré estavam demarcadas pela presença do alfabeto e dos números em destaque na parede acima do quadro-negro” (VIEIRA, 2013, p.3). Havia, também, ênfase em atividades de livros didáticos e atividades impressas com a reprodução de estereótipos, o alfabeto e os números. Ao problematizar esse contraste entre o ambiente alfabetizador, que denota uma concepção escolarizadora, por vezes, excessiva corrente na EI e as relações entre as crianças em seus processos de interação, Vieira (2013) percebe atos de transgressões veladas. Por isso ao falar dessa capacidade das crianças de transgredir ao que está posto, convida Manoel de Barros para brincar com as palavras ao dizer “Livre, é quem não tem rumo”. E explica que, ao usar

essa imagem poética, refere-se à liberdade e a perspectiva das possibilidades presentes nas crianças e no seu cotidiano.

Pelo exposto, é importante notarmos que os espaços não são neutros e que há uma ênfase mais adultocêntrica na organização e planejamento deles. No entanto, a partir das transgressões das crianças surgem possibilidades outras de compor currículos cheios de afetos e bons encontros. Currículos que escapem da ênfase excessiva escolarizada e preparatória.

Sobre a definição de currículo enquanto práticas articuladoras das propostas pedagógicas, Nascimento (2011), em diálogo com as DCNEI, aponta para os princípios éticos que devem ser levados em conta no trabalho com crianças e problematiza questões referentes à disciplina e autonomia na EI. Nesse aspecto problematiza a disciplinação dos corpos presente na rotina das crianças, com aporte em Foucault (2014), que expõe a descoberta do corpo como objetivo do poder, onde a disciplinação é um instrumento para atingir e impor a obediência no processo de fabricação, docilização e aumento de utilidade dos corpos.

Apresenta, dessa forma, a música utilizada em diversos momentos da rotina, como uma estratégia limitadora dos impulsos das crianças. Para a autora, as canções orientam as ações, por vezes mecânicas, das crianças, a saber: o momento de guardar os materiais, ficar em silêncio para ouvir uma história, dormir, ir para a fila, ou as que orientam as ações infantis, como as que “ensinam” a lavar as mãos. Assim questiona: até que ponto a disciplina está relacionada com a autonomia? Quais os possíveis de uma educação que promova a autonomia no lugar do controle? É possível um currículo que atue com as crianças ao invés de se impor sobre elas?

Consonante a esse pensamento Foucaultiano, Rebelo e Simão (2017) percebem a docilização dos corpos das crianças como forma de que estas não fujam à regularidade instituída. Controle presente de forma bem nítida, no desenvolvimento de atividades dirigidas na Educação Infantil. Para as autoras, essas propostas ditas pedagógicas, permeadas de comandos e controle de ações, tais como: “recortar e colar letras e imagens no caderno; pintar a bandeira do Brasil no dia em que se comemora sua independência; ouvir histórias e reproduzi-las por meio de desenhos, etc” (REBELO; SIMÃO, 2017, p.12), acabam por regular as próprias produções artísticas das crianças e impõem às crianças propostas padronizadas e repetitivas. Para elas, o excesso de regulação das ações das crianças pelos adultos se deu, sobretudo, no sentido de delimitar as manifestações, brincadeiras e interações entre as crianças e pouco, ou nada, contribuindo para a vida comum em um contexto de educação coletiva.

Ampliando a discussão, atravessada pelos escritos de Boaventura de Souza Santos, as autoras indicam a necessidade de que haja o caos, nos espaços, pois estes são muito marcados pelo adultocentrismo, que visa constantemente regular os espaços e os corpos infantis.

Contrariamente ao que a Modernidade infere, é necessário que se permita o caos, ou seja, eventos e situações que fogem a uma regularidade instituída pelos adultos, com vistas a mobilizar posicionamentos críticos e criativos das crianças. Isto implica em uma desordem no sentido de uma fuga ao que é tido como regulador das atividades que ocorrem na instituição, mas que visa proporcionar vivências emancipatórias (REBELO; SIMÃO, 2017, p. 5).

Nessa perspectiva, Ramos (2012) fortalece, assim, nosso pensamento quando alega que esse processo de reinvenção está pautado no protagonismo da infância e na sua capacidade de aprovar ou resistir às propostas que lhes são apresentadas. E nos impulsiona a pensar nas experiências infantis como possibilidades de compor cotidianamente as práticas educativas, os planejamentos e os currículos na EI.

Em diálogo com outros intercessores teóricos Ramos (2012, p. 3-4), aponta para a ideia de um currículo que se pauta nesse processo dialógico, onde o docente não tem uma postura passiva, mas sim problematizadora que incide diretamente no cotidiano da Educação Infantil.

Concernente a esses processos dialógicos com as crianças como abertura a outras possibilidades para os projetos educacionais a partir do respeito às alteridades das infâncias, Richter e Barbosa (2011) apontam algumas situações que nos fazem deslocar o pensamento. Ressaltam, então, a reivindicação dos direitos das crianças como forma de transgredir as formas institucionais de educar as crianças em espaços coletivos de Educação Infantil. Pensar esses direitos como instrumento de luta e resistência, para as autoras-pesquisadoras significa implicar-se e trazer a temática para a pauta de discussões.

[...] implica a responsabilidade dos adultos em gestar novos direitos tais como direito à aprendizagem das diferentes linguagens, ao tempo intensivo da infância, que não é o tempo da produtividade capitalista, mas dos tempos perdidos, dos devaneios, das narrativas, das ficções, das fabulações, das tentativas e investigações, da ação autônoma. (RICHTER; BARBOSA, 2011, p. 10)

De acordo com as autoras a necessária emergência de outra sensibilidade dos adultos em suas relações com as crianças deve basear-se na empatia para com elas. Assim, nos provocam a pensar em uma proposta de educação baseada na negociação ao apresentarem em

seus diálogos as ideias de Renaut (2004) que a denomina de educação pelo nem-nem. Para as autoras esta forma pedagógica “[...]cria as condições para que os interesses da criança não sejam definidos exclusivamente pelos adultos, para que a criança participe de sua aprendizagem e da constituição de sua subjetividade” (RICHTER; BARBOSA, 2011, p. 11). Dito de outra forma, este fazer pedagógico é negociado, pois, implica os direitos das crianças e das infâncias e o acompanhamento dos seus processos de aprender, nem as tornam refém da imposição dos adultos e nem as abandonam em suas ações e realizações, mas, desloca-se junto às crianças, numa perspectiva de igualdade que possibilita aos adultos “não apenas a escutar as demandas das crianças, mas a se comprometerem em respondê-las: uma resposta que se oferece sem esperar nada em troca enquanto abertura à alteridade” (RICHTER; BARBOSA, 2011, p. 11).

Esse movimento de acolhida ao outro, a alteridade da infância, sustenta-se numa ética do acolhimento, a partir de uma Educação Infantil calorosa, alegre, gentil, disponível, sorridente, lúdica. E isso, para as autoras, constitui-se um grande desafio:

Aqui, o desafio educacional contemporâneo está em propiciar às crianças tanto o direito inalienável de viver o presente de suas infâncias quanto o direito ao regozijo pelo esforço da conquista em adentrar na compreensão das coisas coletivas na companhia do adulto. (RICHTER; BARBOSA, 2011, p.12)

De acordo com as problematizações apresentadas pelos autores nos dois GT’s da ANPEd, percebemos que as experiências curriculares são atravessadas por linhas molares ou linhas mais duras que tentam, por vezes, tolher a inventividade da infância que habita as escolas de Educação Infantil, sobretudo daquilo que escapa à “normalidade”. Contudo, diante dessas tentativas de regulação, docilização dos corpos, apagamento das expressões das crianças, controle dos currículos, vimos que os sujeitos, praticantes dos cotidianos escolares, especificamente as crianças e a infância, insistem em provocar movimentos de (re)existências nesse território *currículoescola*.

Experienciar a busca nesse quintal nos possibilitou a arte do encontro com autores-pesquisadores e suas discussões que representaram os achadouros de infância correspondentes a nossa busca. Encontramos algumas pesquisas que hospedavam os dizeres, fazeres, aprenderes das crianças, sejam a partir do ponto de vista das crianças e da escuta sensível às suas vozes (MALDONALDO, 2009; REBELO; SIMÃO, 2017; NASCIMENTO, 2011; ALMEIDA, 2011; CRUZ, 2009); e outras apontavam para os bebês e suas percepções

(RAMOS, 2012; SIMIANO; VASQUES, 2011; RAMOS, 2011). Notamos a partir da “comunhão” com os estudos que as crianças trazem em sua língua, em seus gestos, em sua visão aspectos referentes ao currículo, as práticas pedagógicas, rotinas e outros constituintes do espaço escolar.

Consideramos importante, também, as contribuições que nos ajudaram a pensar no percurso teórico-metodológico da pesquisa, a partir da aproximação dos instrumentos utilizados pelos autores com aqueles que optamos junto às crianças para a produção dos dados: conversas (LYRIO, 2010), desenhos (CRUZ, 2009), fotografias (MALDONADO, 2011; SIMIANO; VASQUES, 2011; REBELO; SIMÃO, 2017), videograções (MALDONADO, 2011; RAMOS, 2011; SIMIANO; VASQUES, 2011). Observação participante (SIMIANO; VASQUES, 2011); diário de campo (SIMIANO; VASQUES, 2011; REBELO; SIMÃO, 2017; NASCIMENTO, 2011).

Obstante aos distanciamentos, notamos ausência de uma problematização em diálogo com uma reflexão filosófica da infância; as pesquisas direcionam-se numa perspectiva de abordagem da Sociologia da Infância. Em relação ao percurso teórico-metodológico, a maioria das pesquisas não explicitam o caminho escolhido, outras apontam o uso da etnografia (SIMIANO; VASQUES, 2011; NASCIMENTO, 2011) e apenas uma (MALDONADO, 2011) elegeu a cartografia para a produção dos dados.

Percebemos, também, ausência de discussões sobre a BNCC, e acreditamos que se deu pelo fato de ser uma temática ainda recente, que estava em processo de implementação no período do recorte temporal. Contudo, as ausências nos moveram a outras possibilidades de exploração, nesse processo de busca por achadouros de infância.

Sigamos por esse desvio...

2.2 Enxada às costas e novas rotas ... Busca por achadouros outros na ANPEd e os arranjos com nossa pesquisa

Inquietos com a ausência das problematizações nos trabalhos apresentados nos GT's 07 e 12, sobre a BNCC na EI, retornamos aos quintais das reuniões da ANPEd e realizamos novas escavações. Dessa vez, fomos à busca dos trabalhos encomendados no período do recorte temporal, em ambos os GT's. Assim, identificamos na pauta a problematização sobre a BNCC e as questões curriculares na Educação Infantil. Conforme é possível observarmos na figura 2.

Figura 2 - Trabalhos encomendados no GT 07 da ANPED



Fonte: A Autora, 2019.

Esse levantamento, que não fazia parte inicialmente do roteiro de exploração do quintal da ANPED, trouxe importantes contribuições em relação ao que os pesquisadores pensam a respeito do que a BNCC representa para a EI. Esse deslocar-se foi possível graças ao próprio percurso teórico-metodológico da pesquisa, inspiração cartográfica, que se constitui como algo processual, que se dá no primar da caminhada e se reinventa diante das (im)possibilidades.

Na busca pelos achadouros outros, encontramos apenas no GT 7, na 38ª Reunião, que ocorreu em 2017, trabalhos encomendados cujas temáticas giravam em torno das questões curriculares na Educação Infantil e a BNCC, onde tensionavam a respeito dos possíveis avanços, mas também atentos aos possíveis retrocessos que a BNCC sinalizava para essa etapa da Educação básica. Como nos mostra Faria (2017) ao apontar que o grupo de pesquisadores, representando o GT 07, participou ativamente em vários momentos da

formulação de políticas educacionais, de pesquisas, realizações de seminários e produção de materiais de orientação ao trabalho educativo na EI, frutos dos trabalhos realizados pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) envolvendo as Universidades, União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Assim, frente a essa produção, Faria (2017) explicita que “[...] a EI não deveria participar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já que para mim a nossa organização do trabalho educativo na EI está fundada neste caderninho azul, apresentado pela própria Fúlvia na reunião anual da SBPC de 1995” (FARIA, 2017, p. 3). Dito de outra forma, Faria (2017) revela que havia uma produção de documentos e materiais que já vinham dando suporte às questões curriculares e de organização da Educação Infantil e que não haveria necessidade dessa inserção, assim como aponta algumas questões em relação à base, que os grupos deveriam ter questionado mais: Educação Infantil participar da BNCC; Campos de experiência voltados ao resultado e não ao processo das experiências das crianças. A pesquisadora aponta que o papel dos pesquisadores, nesse sentido, seria de fazer resistência e causar desconforto, revelando, também, a necessidade de uma educação da escuta em que os docentes possam “[...] deixar as crianças experimentarem, inventarem e constatarem a origem da desigualdade, sem julgar e sem hierarquizar as diferenças. (FARIA, 2017, p.7)

Percebemos que na Educação da escuta das crianças, o papel do/a docente consiste em possibilitar esse processo dialógico, entendendo que um currículo da EI, não se resume ao prescritivo e a ministração de aulas, mas que nesse currículo o papel do/a docente é organizar o espaço, o tempo e materiais a fim de propiciar que as crianças vivenciem a liberdade de experimentar e inventar.

Outro trabalho encontrado, nesse quintal outro, e que faz parte desse balanço analítico foi apresentado por Campos (2017). Segundo a autora-pesquisadora a iniciativa de definir uma base comum curricular para todo o país provocou grandes celeumas, desde a rejeição a uma proposta desse teor até as críticas realizadas sobre as duas primeiras versões, e, com os últimos acontecimentos políticos, as mudanças introduzidas na terceira versão. Posicionamentos pautados em grupos que se opõem a pensar em seguir um currículo, em creches e pré-escolas, temendo a escolarização precoce das crianças.

Em lugar de um currículo prescrito, argumenta-se, que a opção deveria ser um trabalho mais desestruturado, baseado nos interesses e nas culturas infantis, de forma livre e criativa. Os modelos mais conhecidos são encontrados em creches do norte da Itália e dos países nórdicos [...]. (CAMPOS, 2017, p.8)

De acordo com pesquisas apontadas pela autora, “[...] muitos sistemas brasileiros prescrevem currículos baseados em conteúdos, habilidades e comportamentos considerados necessários para a escolaridade futura da criança, geralmente com foco na alfabetização” (CAMPOS, 2017, p.8). Essas diferentes posições reverberaram nas tensões entre as versões da BNCC. Nesses aspectos apontados, a autora nos possibilita pensar o trabalho que vinha sendo desenvolvido pelas redes, numa perspectiva de currículo preparatório para o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental.

No processo de elaboração da BNCC, outras posições conflitantes surgiram; por exemplo, a oposição entre um tipo de currículo, que, em sua organização, distingue áreas do conhecimento e outros que preferem utilizar conceitos como “Campos de Experiência”, evitando uma estrutura apoiada mais explicitamente em conteúdos. Outro aspecto bastante discutido na 1ª versão da BNCC referia-se à distinção ou não entre os currículos da Creche e da Pré-escola. Discussão que na segunda versão optou por distinguir três faixas etárias, em lugar de diferenciar entre dois tipos de instituição.

Outras variantes que Campos (2017) considera, são aquelas que se posicionam frente à necessidade de propostas mais detalhadas – que incluem indicações do “que” deve ser desenvolvido com as crianças e “como” se trabalhar com elas –, e outros defendem a elaboração de documentos mais sintéticos, que preferem apenas indicar os princípios que norteiam suas propostas, permitindo aos educadores uma maior autonomia.

Por fim, a autora indica que “[...] é sempre mais fácil tentar classificar os “currículos prescritos”, do que avaliar os currículos realmente praticados” (CAMPOS, 2017, p. 9). E que muitas pesquisas, tanto no Brasil como em outros países, mostram que muitos outros fatores incidem ou não sobre os currículos que se observam nas creches e escolas reais, desde a disposição dos ambientes, mobiliários, disponibilização de materiais, organização das turmas, horários, rotinas escolares, distribuição de crianças por turma e por educador, alimentação e condições de higiene. Esses “condicionantes que vão conferir ao “currículo em ação” feições por vezes muito distantes da programação prescrita no documento adotado”. (CAMPOS, 2017, p.10)

Ao apresentar os aspectos e variantes que fizeram parte do processo de discussão e construção da BNCC, a autora aponta aspectos importantes que nos dão a pensar: O que são os campos de experiência na base? Estes propiciam de fato à criança a possibilidade de experienciar? É possível, a partir dessas novas proposições, superar a ênfase preparatória dos currículos da EI? Como problematizar tais aspectos na formação contínua do/a docente para que estas novas orientações não incidam em manter uma mesmidade? Até que ponto os

currículos praticados pelos sujeitos que habitam o território *currículoescola* da EI continuarão sendo ignorados pelas políticas curriculares? Quando perceberão que o currículo é movimento e vida que transborda a programação prescrita de documentos adotados pelas redes? E quando, de fato, atentarão para os vários condicionantes que possibilitam a estes currículos se materializarem no chão das instituições de EI? Como possibilitar a autonomia, não somente aos docentes, mas às próprias crianças, para que invencionem outros currículos possíveis ao invés de preocupar-se com o “que” deve ser desenvolvido com as crianças e “como” se trabalhar com elas –, por que não pensar a possibilidade de construir “com” elas – as crianças – o “que” se deve trabalhar numa escola de EI?

Corroborando com a discussão e frente às problematizações sobre o que representa uma base na EI, Oliveira (2017) mostra a trajetória da construção da BNCC, assim como sua participação e de outros colegas pesquisadores como: Maria Carmen Barbosa, Paulo Fochi e Silvia Cruz na elaboração das duas versões iniciais da BNCC. Frente às preocupações, a autora aponta que inicialmente os principais objetivos foram ancorar a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCCEI nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI; garantir uma especificidade ao trabalho pedagógico na EI; recuperar a ideia de campos de experiências, já adotados em relação à EI por países como Nova Zelândia, Itália, Espanha, desvincilhando da ideia de disciplinas, presente no trabalho com o Ensino fundamental e Ensino médio.

Oliveira (2017) destaca a intenção do grupo que participou das primeiras versões do documento de incluir os grandes temas trabalhados, articulando-os aos campos de experiências e propuseram, também, uma estrutura de poucos e significativos direitos (pautados nos três princípios apontados nas DCNEI – éticos, políticos e estéticos) e que descreviam a realização pelas crianças de práticas efetivadas nos campos de experiências e detalhados para 3 grupos etários. De acordo com Campos (2017, p.9) “os campos de experiências mudam o foco do currículo da perspectiva do/a professor/a para a perspectiva da criança, que empresta um sentido singular às situações de aprendizagem em atividades onde interagem, brincam e constroem noções, habilidades, atitudes”.

Mediante essa aposta dos pesquisadores que participaram da construção do documento com suas contribuições, percebemos que estes enxergam nessa nova proposição do trabalho com os campos de experiências a possibilidade de romper com a ideia dos conteúdos e de uma perspectiva adultocentrada, para que as crianças experienciem situações de produção de cultura infantis, dentro de suas singularidades e na construção de aprendizagens através da

vivência de suas infâncias. Sendo assim, essa perspectiva de trabalho é considerada pela autora como um avanço para a EI.

A autora explora, também, que uma questão que tem se colocado por diferentes atores na discussão curricular na Educação Infantil tem sido a aquisição da língua escrita. Essa questão tornou-se motivo de tensões em torno do que a base representaria para a EI. Fator percebido, inclusive, na mudança da terceira versão, do campo: “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para “Oralidade e escrita”. As tensões giravam em torno de que para muitos a ênfase na EI deveria ser dada ao trabalho com a oralidade e assim, não se observava a mesma atitude por parte dos profissionais com relação à aprendizagem da linguagem escrita. Para eles, alfabetizar se constituía apenas em torno da mecânica da escrita. Outros profissionais afirmavam que não cabe à Educação Infantil ser considerada período preparatório das crianças para o Ensino fundamental, antecipando práticas que as introduzem no processo de alfabetização.

Outros educadores, por sua vez, acreditam que é um direito da criança o acesso a esse conhecimento, só que de maneira lúdica e de práticas significativas, que respeitem suas especificidades, uma vez que as crianças desde pequenas têm curiosidades em relação à língua escrita que não podem ser ignoradas. Para as autoras que contribuíram com as primeiras versões, a mudança do campo para “Oralidade e escrita” (3ª versão) constituiu uma redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil.

De acordo com Oliveira (2017) na concepção considerada quando da elaboração da BNCCEI, a leitura e a escrita são vistas no diálogo com a cultura infantil, integrando-se aos demais campos de experiências sem serem tratadas como algo prioritário ou superior. Após a revisão da terceira versão o campo voltou a ser chamado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, apontando, conforme pensado nas primeiras versões, como um importante instrumento de interação de diferentes linguagens. Embora, muitas discussões ainda reverberaram essa mudança.

Fazer peraltagens tal como o guri de Manoel de Barros (2015), ao escavar esses achadouros outros, nos permitiram dialogar com as autoras-pesquisadoras que participaram ativamente das tensões em torno das versões da BNCC, especificamente no que tange a discussão do que este documento representa para a EI. Discussões que refletem diretamente no processo de implementação e reorganização das propostas curriculares das redes municipais.

Quando os autores problematizam as questões que envolveram a construção do documento, trazem contribuições para o debate e possibilitam-nos pensar quais os direitos das

crianças que estão em risco, quais os consensos possíveis e quais as tensões existentes. Questões que nos movem na direção de outros movimentos de pensamento que evidenciam a possibilidade de bons encontros com as crianças, a fim de percebermos quais composições curriculares de fato acontecem no território *currículoescola* da EI.

Dado o período do recorte temporal que escolhemos, justifica-se a ausência de pesquisas sobre a BNCC, nos referidos GT's da ANPEd. No entanto, essa ausência também expressaria a tensão que há na discussão de currículo para a Educação Infantil? Ou outros fatores estariam envolvidos?

Sigamos problematizando tais questões, aos nos desterritorializarmos para outro quintal e os seus possíveis achados.

2.3 Enxada às costas: busca por achadouros de infância no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Na companhia de Manoel de Barros (2015), seguimos nos deslocando como um guri que faz traquinagens e cavamos buracos em busca dos achadouros de infância no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esse primeiro movimento nos levou ao banco de teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação da instituição com um total de 19.363 trabalhos defendidos.

As primeiras explorações aconteceram em agosto de 2018, mas, sem nenhum sucesso, pois, não encontramos publicações que atendessem aos critérios específicos do presente trabalho; ou seja, pesquisas que problematizassem a tríade: Infância, Currículo e Educação Infantil. Os tesouros encontrados versavam sobre diferentes perspectivas de currículo, no âmbito mais geral, como: currículo intercultural, currículo na formação de professores, currículo de Língua Portuguesa para jovens e adultos, currículo do curso de Pedagogia, etc.

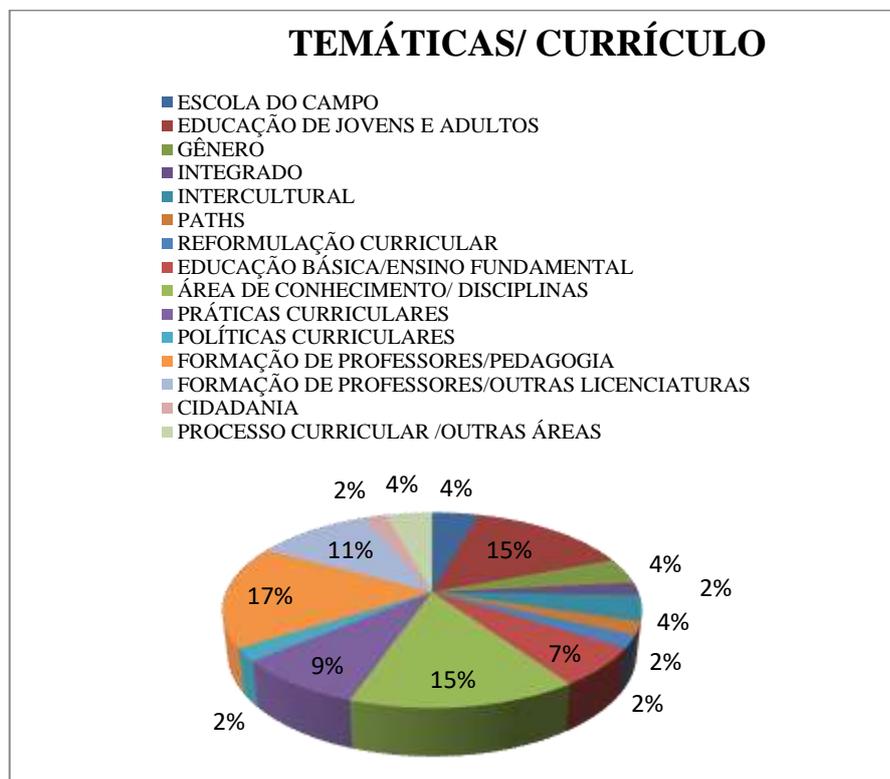
No entanto, quando soubemos da mudança no repositório, que a partir de 2019 passou a se chamar Attena, fomos convidadas a uma nova exploração, agora com um olhar vibrátil (ROLNIK, 2007). As novas buscas realizadas no (RI) da UFPE por publicações comuns a nossa experiência de pesquisa aconteceram no campo busca avançada. Porém, sem muito sucesso. Os resultados eram imprecisos e levavam a uma infinidade de pesquisas num contexto bem amplo de currículo. Assim, com o olhar vibrátil, tentamos cautelosamente fazer uso dos filtros: assunto/ contém/ período das publicações e, dos descritores específicos: infância/ criança e currículo; currículo e Educação Infantil; currículo e pré-escola. Para

critério de inclusão, os trabalhos tinham que ser teses ou dissertações, no recorte de 2008-2017.

Numa tentativa de busca, colocamos apenas o descritor “currículo” e apareceram 16 trabalhos, mas, com discussões que versavam sobre outras modalidades de ensino. Ao utilizarmos a combinação “currículo e pré-escola” apareceram 47 trabalhos, com temáticas diversas e através de leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave, identificamos 47 trabalhos sobre currículo, mas, nenhum com foco na Educação Infantil. Uma nova escavação utilizando o descritor “currículo e Educação Infantil” indicou 19 trabalhos, com discussão ampla e nenhuma voltada a EI. No descritor “currículo e infância” não apareceu nenhum trabalho.

Mesmo sem indicativos de trabalhos que se aproximassem de nosso objeto de estudo, cruzamos as informações dos descritores e chegamos a um mapeamento das temáticas mais comuns em torno da discussão de currículo no quintal do RI. O levantamento correspondeu a 48 trabalhos, sem as duplicações, uma vez que se repetiam nos descritores utilizados. Para melhor representação, compomos o gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição do resultado de busca no RI de acordo com as configurações temáticas que abarcam as discussões de currículo



Fonte: A Autora, 2019.

Retomamos as buscas, dessa vez, em comunidades específicas do RI, dentre as quais foram eleitas o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduc (Centro Acadêmico do Agreste) e o Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE (Campus Recife). Esse movimento proporcionou a familiaridade a qual Barros (2015) evoca em suas memórias inventadas acerca do seu quintal, ao dizer que ele é maior do que o mundo.

O PPGE possuía 806 publicações, sendo 607 dissertações de mestrado e 199 teses de doutorado. Seguindo os movimentos de busca anteriormente apontados, no recorte temporal, foram encontrados um total de 13 trabalhos com diversas temáticas sobre o currículo. No PPGEduc, havia um total de 77 dissertações e, nesse *lócus*, foram identificados 8 trabalhos com diversas temáticas sobre o currículo. Esses trabalhos já se encontram contemplados no levantamento geral dos descritores, apresentados no gráfico 3.

A experiência de cavar esse quintal nos fez perceber que, entre tantos tesouros produzidos, havia uma ausência de pesquisas que problematizassem diretamente a tríade: Infância, Currículo e Educação Infantil. Por esse motivo, a necessidade de propor esta problematização nos é reafirmada. Acreditamos que a ausência possa ser um reflexo das tensões em torno da discussão do currículo na EI e, talvez, por isso a ausência também da nomenclatura no campo de buscas.

No entanto, compartilharemos a seguir, algumas miudezas encontradas nos desvios que nos conduziram a imensidão desse quintal e que se constituíram como achadouros de infância.

2.3.1 Meu quintal é maior que o mundo: os achadouros no RI do Centro Acadêmico do Agreste, UFPE/CAA e as composições com nossa pesquisa

Compartilhando da memória inventiva do poeta Manoel de Barros (2015), seguimos nossa busca por achadouros de infância no quintal do RI. Semelhante a uma criança que descobre miudezas e insignificâncias diante daquilo que para muitos passa despercebido, encontramos achadouros que saltaram os olhos e os fizeram vibrar.

Nesse movimento de busca vibrou em nós a intensidade e a logicidade do poeta ao afirmar “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade” (BARROS, 2015), justamente pela percepção de familiaridade e valorização das coisas próprias. Cavar o RI do Centro Acadêmico do Agreste, UFPE-CAA, nos possibilitou essa experiência que exigiu de nós um olhar mais sensível, mais atento aos detalhes, mais vibrátil, sem juízo prévio, um

convite para “(...) voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que vimos, desapaixonadamente”. (SKLIAR, 2003, p. 20),

A princípio indicamos conforme o levantamento no RI da referida instituição a ausência da discussão direta sobre a tríade: Infância, Currículo e Educação Infantil. No entanto, olhar para esse quintal com familiaridade nos possibilitou descobrir “[...] que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2015, p. 151). Destarte, cavar esses buracos nos permitiu ter comunhão com o Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais e dialogar com os autores/as pesquisadores/as dessa linha singular. Possibilitando, também, aproximações com nossa pesquisa, a partir do que dispõe Gallo (2000) ao apontar a compreensão deleuziana da criação intelectual a partir dos roubos criativos que são possíveis através da arte dos encontros.

O encontro assim aconteceu! Em meio ao processo das escavações, descobrimos que o Grupo de Pesquisa denominado Discursos e Práticas Educacionais⁹ foi criado em 2009, dentre os participantes, destacamos as três professoras-pesquisadoras que coordenam o grupo e vêm produzindo intensamente no referido grupo: Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. Desde então, desenvolvem estudos sobre teorias e políticas curriculares, saberes, formação e processos de profissionalização docente, Educação infantil e infância. Os estudos e pesquisas estão ancorados em Abordagens da Teoria Crítica e Pós Crítica, Filosofia das Diferenças, Sociologia das Práticas Sociais e das Profissões, buscando aproximações possíveis. O referido grupo tem duas linhas de atuação singulares, a saber: Formação, profissionalização docente e práticas curriculares; Infância, alteridade e educação da infância. Dentre essas linhas deslocam-se pesquisadores, docentes, estudantes e egressos do programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduc e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CAA.

Reabitar o quintal do RI do PPGEduc ensejou-nos encantamentos, produzindo uma intimidade nostálgica com esse território de produções e provocando desvios outros no acolhimento de duas dissertações do ano de 2018, produzidas no movimento criativo do

⁹ Trajetória apresentada no Diretório do CNPq. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/22202>> Acesso em 30 Dez. 2020.

Grupo de Pesquisa, mas que transpassavam o recorte inicial de 2008-2017. Essa hospedagem que ocorreu no movimento processual da busca por achadouros de infância aconteceu pela necessidade de “abrir a nossa casa” (DERRIDA, 2003) para que os/as autores/as pesquisadores/as trouxessem também suas questões. Os trabalhos produzidos pelo referido Grupo de Pesquisa que se deslocam no RI do PPGEduc encontram-se dispostos na tabela 3 do apêndice A. No entanto, hospedaremos aqueles que tecem diálogos com nossa problemática e movimentam nosso pensamento em relação às experiências que acolhem nas pesquisas os dizeres das crianças e da Infância no Agreste. Conforme é possível observarmos na figura 3.

Figura 3- Distribuição do resultado de busca de acordo com as configurações que abarcam a discussão de infância e pesquisa com crianças no RI do PPGEduc



De mãos dadas com o guri suscitado na memória inventiva de Barros (2015), somos agenciados a traquinar ao pé da goiabeira na companhia dos autores-pesquisadores das dissertações ora apresentadas. Sobre o ensino da arte na infância dos anos iniciais, a partir da perspectiva do olhar da criança, seus pensares e seus discursos, Silva (2014) nos ajuda a pensar sobre a potência de experimentar encontros com as crianças, uma vez que elas dão novos sentidos à arte a partir de uma construção autônoma oriunda de seus próprios entendimentos. Essa escuta possibilita repensar não somente o ensino de artes, mas variadas dimensões do espaço escolar.

[...] não podemos pensar a arte e seu ensino para criança a não ser pela própria criança. Não devemos ter em mente o ensino da arte pautado somente na teoria e desconsiderar o que as crianças vivenciam, as suas necessidades, os seus interesses, considerando principalmente que cada criança tem um desenvolvimento único. (SILVA, 2014, p. 194)

Corroborando com esse pensamento, Bezerra (2016) aborda a necessidade de escutar e compreender as vozes da infância que povoam o contexto da escola, entendendo a relação com as crianças como uma relação de alteridade. Problematiza que mesmo em meio aos movimentos de engessamento empreendidos pela escola, na tarefa de transformar as crianças em alunos, o cotidiano “[...] por sua vez, mostra que as crianças não são sujeitos passivos dessa ação, reagindo, recriando e resistindo aos elementos que lhes são direcionados” (BEZERRA, 2016, p.13-14). A autora-pesquisadora desloca nosso pensamento quando revela que é necessário “Pensar em uma escola que possibilite encontros, permitindo a quem quer que seja aspirar a não imitar nada, mas descontinuar o que está dado e proporcionar novos inícios para outra educação da infância [...]” (BEZERRA, 2016, p. 31). Nesse contexto, apostamos junto à autora que o encontro entre o novo e o velho, o adulto e a criança possibilitam

Instaurar um ambiente de encontro fecundo e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo, transformando a escola em um lugar de experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da História. A escola como um espaço que não detenha “uma concepção” de criança e infância, mas uma “sensação” – movimento, direções, flexibilidade – do que sejam estas. (BEZERRA, 2016, p.31)

Seguindo esse fluxo de pensamento, Oliveira (2017) expõe que a filosofia na escola pode contribuir para encontros com a infância, sem uma intencionalidade direta para

aprendizagem, mas como algo que pode favorecer o desvelar de sua alteridade, possibilitando experiências que proponham cada vez mais o surgimento de uma escuta dos dizeres das crianças e reforça que “[...] ouvir as crianças [...] nos move na direção do acolhimento, já que não cabem interpretações desta língua, pois não há palavras que possam conter alteridade, dar-lhe uma explicação acessível, para que se torne um conhecimento sobre a infância” (OLIVEIRA, 2017, p.26).

Assim, destacamos que esses modos de perceber a infância na escola por meio dos dizeres infantis potencializam a possibilidade de pensar a experiência, os movimentos curriculares e a própria vida que pulsa nos *espaçostempos* escolares. Esses encontros mobilizados pelo gesto do acolhimento, numa relação de alteridade, possibilitam outros inícios e a criação de novas formas de ser e estar no mundo.

Ao problematizar a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização a partir do olhar das crianças, Sobral (2017) aponta as experiências de formação vivenciadas por elas e as denúncias que trazem quando apontam para a predominância da perspectiva classificatória nas vivências com a avaliação (aprovação/reprovação), ausência do diálogo na interação professora/criança, avaliação como “elemento disciplinador”. A autora-pesquisadora, enfatiza que mesmo após a implementação da Política de ciclos no país, trazendo a ideia da criança como sujeito que está no centro do processo de ensino-aprendizagem, o olhar das crianças sobre a avaliação da aprendizagem continua sendo invisibilizado em detrimento de um olhar adultocentrado, uma vez que as referidas Políticas continuam priorizando o olhar dos professores. Os achados de Sobral (2017) revelam que a infância que habita a escola segue sendo silenciada e subestimada, quando docentes consideram que a avaliação “[...] é um tema difícil até para nós professores, [...] imagina para as crianças!” (NOTA DE CAMPO, 27/10/2016; SOBRAL, 2017, p.114). No entanto, o que emerge das narrativas das crianças apontam para elementos que reverberam no próprio processo formativo do docente e nas práticas por eles desenvolvidas. Sendo assim, entra em relação com nossa pesquisa, ao problematizar a necessidade da escuta das crianças,

Dar voz às crianças através desta pesquisa e ouvi-las, é uma possibilidade de compreendermos a avaliação no processo de ensino-aprendizagem que jamais poderia ser compreendida somente através do olhar do(a) professor(a) ou de qualquer outro sujeito que vivencia o cotidiano escolar junto às crianças [...]. (SOBRAL, 2017, p.18)

Ao questionar como crianças experienciam suas infâncias nos *espaçostempos* da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, Saturno (2018) aponta para a resistência dos sujeitos do cotidiano escolar, vislumbrado na existência de movimentos de vida outros possíveis no interior da pré-escola, movimentos para além das leis e dos contratos estabelecidos. A autora-pesquisadora movimenta nosso pensamento quando afirma que: “Como uma máquina de guerra nômade a infância provocava o movimento por entre a estrutura do pensar sedentário que estava presente na escola” (SATURNO, 2018, p.149); e, dessa forma, vai ao encontro da problemática da nossa pesquisa quando fala que essa força da criação, expressa nas brincadeiras das crianças, se abria em fluxos de acontecimentos, linhas de fugas, táticas, pensamentos e experiências que nos dão a pensar “[...] o currículo, os *aprenderesfazeres*, os conteúdos, o ensino, os usos do tempo e do espaço na pré-escola como que carregam a possibilidade de serem coloridos com as cores singulares da infância” (SATURNO, 2018, p.149).

Dialogando com essas possibilidades de invenção, Silva, Thiago (2018) produz uma cartografia a partir da problematização dos territórios da formação continuada de professores/as da Educação Infantil, em sintonia com uma perspectiva de formação inventiva. Em meio aos seus deslocamentos com os sujeitos da pesquisa, a infância que habita a escola pede passagem e se coloca trazendo seus dizeres para compor esse mapa. Diante dessa acolhida da estrangeiridade da infância, Silva, Thiago (2018) destaca que a potência da infância convida os/as docentes a pensarem sua prática pedagógica e sua organização, ao questionar a própria vida na escola, convidando, através de seus questionamentos, a interromper a linearidade que, às vezes, as rotinas propõem. Logo, o autor contribui para pensarmos sobre os possíveis dos cotidianos escolares e sobre o desejo dos sujeitos que habitam esses cotidianos, os/as professores/as e as crianças, em inventarem outros modos de estar nesses *espaçostempos*. Assim, aponta inicialmente a ideia de uma hospitalidade ao apontar que “A criança é o/a outro/a, que existe, que precisamos conhecer, ousar para, a partir dele/a, reinventar e ressignificar nossos pensamentos. Dar a oportunidade do gesto da escuta” (SILVA, 2018, p. 35).

Ao nos aventuramos nos quintais do RI da UFPE, estávamos a falar do quintal da nossa casa, e por isso mais familiaridades com as possibilidades de descobertas e invenções que partiram das experiências dos autores-pesquisadores. As pesquisas nesse quintal se distinguem, sobretudo, por darem visibilidade às vozes das crianças, possibilitando a abertura para que as crianças tragam em sua língua suas próprias questões. As pesquisas eram em suma qualitativas, de abordagem etnográfica (SILVA, 2014; BEZERRA, 2016; OLIVEIRA, 2017;

SOBRAL, 2017; SATURNO, 2018); com dados analisados por meio da análise do discurso-AD (SOBRAL, 2017) e uma pesquisa com inspiração cartográfica Silva, Thiago (2018).

Os respectivos estudos revelaram miudezas e encantamentos ao trazerem a perspectiva das pesquisas com crianças, ancoradas na Sociologia da Infância e na experiência da aproximação entre a Filosofia e a Infância. Por se tratar de pesquisas que se abriam a escuta dos dizeres das crianças e da infância, havia uma preocupação por parte dos autores-pesquisadores com os instrumentos para produção dos dados com as crianças, sendo escolhidos aqueles para além da mesmidade, a saber: Entrevistas narrativas (SOBRAL, 2017); Conversas informais (SILVA, 2014); Roda de conversas (BEZERRA, 2016; SATURNO, 2018; SILVA, 2018); Jogos e leitura de histórias (BEZERRA, 2016); Brincadeiras (BEZERRA, 2016); Jogos/ RPG – Role-PlayingGame- (OLIVEIRA, 2017); Fotografias (SILVA, 2014; SATURNO, 2018); Videografações (SILVA, 2014; SATURNO, 2018); Áudios (SATURNO, 2018), Diário de campo (SILVA, 2014; BEZERRA, 2016; SATURNO, 2018).

Percebemos na busca por esse achadouro de infância, que as seis dissertações encontradas no RI do PPGEduc e que se encontram diretamente vinculadas ao grupo Discursos e Práticas Educacionais, tem “comunhão” com a nossa problematização, pois trazem o movimento da infância, seja no currículo, na formação docente, na discussão da obrigatoriedade da pré-escola, nas vozes das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, na experiência de filosofar com crianças, na discussão de Avaliação no ciclo de alfabetização ou mesmo nos sentidos atribuídos à arte e a seu ensino pelas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais trabalhos consistiram um verdadeiro arcabouço para dilatar o olhar sobre o nosso objeto de estudo e fazer comunhão, auxiliando no modo de pensar a infância, ampliando os horizontes do pensamento, indo além do que nos é dado, caminhando por outros caminhos possíveis junto à infância. Essas pesquisas nos convidam a percebermos que aqui no agreste existe um olhar para a infância.

2.3.2 Achadouros de infância... O que os espaços de produções científicas nos deram a pensar?

Compreendendo a dimensão de que “pensar o currículo é falar de práticas, saberes e fazeres numa implicação de movimentos que transformam a escola” (CARVALHO, 2009), somos convidados a pensar nas contribuições das pesquisas, as quais chamamos de achadouros de infâncias.

O levantamento de dissertações no RI da UFPE e dos trabalhos dos GT's da ANPED, são alguns modos como as crianças experienciam a escola, apontando a inventividade de suas produções curriculares. Percebemos, nos achados durante o levantamento, contribuições às nossas problematizações, desde o olhar atento e a escuta das crianças, como nas próprias discussões que contribuíram e nos deram a pensar sobre como as crianças a partir da potência da infância, resistem, escapam, e criam linhas de fuga, desterritorializando-se dos modelos curriculares das escolas.

Acolher as questões na língua dos referidos autores-pesquisadores possibilitou-nos aprofundar a discussão sobre infância que nos propomos a pesquisar e a importância de acolher os dizeres infantis para a produção de dados nas pesquisas, uma vez que essa configuração de pesquisa e infância “assinala um novo começo para certos princípios epistêmicos e métodos de pesquisa” (OLIVEIRA, 2017, p.51); começos que inauguram “outros elementos para o diálogo com a infância, que se proponham ao acolhimento, ao invés da investigação” (OLIVEIRA, 2017, p.51).

Salientamos ainda que, dada a relevância das miudezas encontradas nos achadouros de infância dos quintais explorados, os quais situaram o objeto deste estudo com algumas aproximações no contexto das discussões atuais em torno da tríade infância, currículo e Educação Infantil, faremos também a utilização deles enquanto referencial teórico.

Em relação a essa pesquisa, desejamos que possa contribuir com a ampliação da discussão da tríade proposta e com a própria possibilidade de deslocar-se em outros territórios, ao convidar Derrida (2003) a essa composição junto às crianças cartógrafas para pensar outros currículos possíveis, sem a pretensão de uma figura oficial, mas aberturas em devires a partir do gesto da hospitalidade à infância e toda a sua potência.

A seguir, partilhamos outro desvio experienciado nesses quintais que nos levou a outro achadouro de infância que problematiza as pesquisas sobre ou com crianças...

2.4 Pesquisa sobre crianças ou com as crianças? O que nos dizem as produções acadêmicas.

Retornando a leitura da epígrafe inicial, referente aos achadouros de infância, percebemos os encontros potentes entre os sujeitos (a criança e o adulto). No caso, da rememoração do poeta Manoel de Barros (2015), o encontro do menino e da mulher que lhe

narra as experiências encantadoras a respeito dos achadouros. Encontros entre crianças e adultos atravessados pelas experiências e transformação de ambos.

Encontros que provocam “essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (KOHAN, 2007, p. 98). Encontros que também podem ser expressos nas pesquisas acadêmicas, quando invertemos a lógica e o adulto passa a escutar as crianças e aprender com elas, com suas experiências, sua linguagem, suas formas de (re)inventar e (re)desenhar o mundo/ o currículo/ a escola.

Em nossas buscas percebemos encontros potentes entre adultos e crianças, inicialmente a partir das próprias escolhas teórico-metodológicas assumidas pelos pesquisadores. Nos quintais da ANPEd, os autores-pesquisadores optaram pela abordagem da Sociologia da Infância (CRUZ, 2009; RICHTER E BARBOSA, 2011; ALMEIDA, 2011; RAMOS, 2011; NASCIMENTO, 2011; CASANOVA, 2011; SIMIANO; VASQUES, 2011; RAMOS, 2012; REBELO E MAFRA, 2017; VIEIRA, 2017). Os trabalhos apontam a compreensão da infância como uma categoria social e das crianças como atores sociais a partir, principalmente, das contribuições de Sarmento, intercessor teórico presente na maioria dos estudos.

No entanto, nem todas as pesquisas, que seguem o viés da Sociologia da Infância, trazem as vozes das crianças, conforme aponta Bezerra (2016, p.13) “[...] infinitas pesquisas dialogam sobre as crianças, mas, poucas com elas conversam [...]”. Partindo desse entendimento encontramos, ao final das buscas, nos quintais da ANPEd, 13 trabalhos, entre as modalidades de comunicação oral e pôster, nos GT’s 07 e 12. Após o processo de garimpagem, descobrimos que 10 estudos apontavam uma abordagem teórico-metodológica da Sociologia da Infância e destes, seis trabalhos, do GT 07, acolhiam as vozes, olhares e perspectivas das crianças para pensar as questões curriculares e/ou a escola (CRUZ, 2009; RAMOS, 2011; ALMEIDA, 2011; RAMOS, 2012; SIMIANO; VASQUES, 2011; REBELO; SIMÃO, 2017). No GT 12, os dois trabalhos existentes também apontavam a participação das crianças na coleta/ produção de dados.

A partir da Sociologia da Infância, os autores dos estudos elegidos utilizavam algumas referências em que justificavam a importância e urgência de que as investigações considerassem as vozes das crianças. Um dos aspectos seria a ruptura com a lógica adultocêntrica presente nos estudos, para isso, Ramos (2011) em diálogo com diferentes autores aponta a necessidade de que as investigações pensem nas crianças, nos seus contextos,

seus modos de negociar e interagir em grupo, através da escuta de suas diversas formas de expressão.

Cruz (2009) corrobora com essa visão de que a predominância da perspectiva do adulto sobre a criança era um traço comum às pesquisas desenvolvidas na área e aponta que, em muitos casos, ainda que, investigando o cotidiano escolar, o olhar do pesquisador, na maioria das vezes, tem se voltado para o adulto.

Na prática, os pesquisadores que denunciam a presença de rotinas autoritárias, que desconsideram a criança como sujeito de direitos (e dentre esses direitos, o de ser ouvida), têm repetido, em seus estudos, o que geralmente acontece no interior das instituições: a negação da palavra às crianças. Geralmente, fala-se sobre crianças e não com crianças! (CRUZ, 2009, p. 1)

A autora aponta com base no diálogo com Oliveira-Formosinho, que nos últimos anos, esse campo de pesquisa, começa a ser vitalizado, “com vias a uma escuta sensível da criança sobre os seus desejos, temores, alegrias e decepções, a crença (que não faz parte apenas do saber popular!) de que “menino não sabe o que quer” tem sido fortemente contestada” (CRUZ, 2009, p. 1).

Assim, ao trazerem as vozes, os olhares, as perspectivas e as múltiplas linguagens das crianças às suas investigações os autores apontam que “ao contrário do que pensam os adultos que lidam mais diretamente com as crianças – professoras e famílias – elas muito têm a dizer, por exemplo, sobre a educação que recebem” (CRUZ, 2009, P. 2).

As pesquisas também nos revelaram encontros potentes com os bebês e como estes têm muito a dizer, a sua maneira, sobre a educação (RAMOS, 2011; SIMIANO; VASQUES, 2011; RAMOS, 2012). De acordo com Simiano e Vasques (2011),

No Brasil, são recentes os estudos que investigam tais questões. Podemos citar, por exemplo, Rossetti-Ferreira (1998), Prado (1998), Coutinho (2002), Camera (2006) e Schmitt (2009) ao afirmarem que os bebês, mesmo ainda na condição de infans, “incapaz de falar”, são ativos e competentes nas relações. (SIMIANO; VASQUES, 2011, p.1)

Essa realidade no campo investigativo, nos convoca a reconhecer a alteridade e a experiência dos bebês, reforçando a importância dessa escuta nas pesquisas, entendendo que a partir das múltiplas linguagens é possível explorar uma escuta dos bebês e das crianças, na perspectiva de conhecer o ponto de vista delas (RAMOS, 2011, p. 2).

As pesquisas encontradas no GT 12 – Currículo apontam outros lugares a partir da filosofia da diferença, para pensar a criança. Maldonado (2011) problematiza a potência do ritmo nas rotinas dos currículos da Educação Infantil, tendo como intercessores Deleuze e Guattari (1997) e outro trabalho buscou problematizar os currículos por projetos vividos em um CMEI (LYRIO, 2010) a partir do diálogo com os conceitos de Bhabha e de Certeau. A pesquisa de Lyrio (2010) contou com as vozes das crianças em momentos de conversas em que falavam a respeito do que gostam de fazer na escola. A pesquisa de Maldonado (2011), a partir da cartografia, revela as vozes das crianças e suas contestações em momentos de diálogos entre elas e as professoras.

Para Maldonado (2011) a escuta das vozes das crianças possibilita uma desterritorialização: “A manga verde transformada em boi arrastou, atravessou Pedro. Isso é desterritorialização, é a possibilidade de sair do território em direção ao cosmos, sem saber ao certo aonde vai” (MALDONADO, 2011, p. 10). Lyrio (2010, p.7), expõe que “As crianças, quando ouvidas, nos falam o que mais gostam de fazer na escola”, e através do seu olhar para esse cotidiano revelam miudezas, pois “[...] vão para além do que é colocado e imposto, negociam o tempo todo” (LYRIO, 2010, p.10).

As buscas nos quintais do RI da UFPE, possibilitou-nos o encontro com achadouros de infância, em seis dissertações que se encontram diretamente vinculadas ao grupo Discursos e Práticas Educacionais. Os estudos se ancoram na perspectiva da Sociologia da infância e de uma reflexão da Filosofia e da Infância e são singulares por trazerem visibilidade à participação das crianças na produção direta dos dados, a partir da escuta e da acolhida das suas vozes, gestos e diferentes formas de expressão.

Nesse encontro com a potência da infância, Bezerra (2016) compreende a relação com as crianças como uma relação de alteridade, que deve permear o movimento de audição e compreensão às vozes da infância que povoam o contexto da escola.

Colaborando com essa perspectiva, Saturno (2018) nos fala que pesquisar com crianças é uma experiência que nos possibilita ir ao encontro da infância. A partir do gesto de escutar quem pouco se ouve – as crianças – é possível tentar compreender, ao menos um pouco, o lugar da infância no âmbito escolar. E isso, nada mais é que um convite, “[...] uma

hospedagem àquele que por muito tempo esteve fora do pensar e fazer educacional, as nossas crianças” (SATURNO, 2018, p.85). Logo, contribui para pensarmos como deve se dar esse processo de participação das crianças nas pesquisas, à medida que a voz da infância ainda se encontra, por vezes, ausente das pesquisas que a tematizam. Dessa forma, chama atenção do pesquisador para o próprio modo de conduzir a investigação.

[...] não trata-se simplesmente de dar voz à criança, muito menos capturar essa voz, mas de criar, através da própria pesquisa, aberturas para a experiência infantil. Pois, apenas oficializar, legitimar, institucionalizar a participação não basta, é importante, mas por si só não efetiva mudanças. Assim, concedemos atenção ao dizer infantil, mas com a intenção de dar lugar à experiência da infância. Um processo de pensar a Educação Infantil além das alternativas que a modernidade ofereceu, pensar com o outro, a partir do outro, o que implica nos despir de tudo que pode impedir o ato de experimentar a arte do pensamento, de se aventurar, até mesmo tropeçar. (SATURNO, 2018, p. 85)

Seguindo esse fluxo de pensamento, Silva, Thiago (2018) nos convida a voltar a olhar a criança, desarmando-nos de nossa mesmidade, tentando olhar para além do que é dado. Ofertando o gesto da escuta, pois, “A criança é o/a outro/a, que existe, que precisamos conhecer, ousar para, a partir dele/a, reinventar e ressignificar nossos pensamentos” (SILVA, 2018, p.35). Segundo o autor, é necessário dar passagem à infância e às possibilidades desse encontro, conforme aconteceu em seu próprio processo investigativo, cuja centralidade era os docentes, mas as crianças que habitavam aquele território reivindicaram a escuta das suas vozes enquanto praticantes do cotidiano. Essa abertura para a infância se revelou como possibilidade para pensar a própria formação docente, que era a problematização da referida pesquisa. Nesse sentido, Silva, Thiago (2018) afirma que “As falas das crianças, suas narrativas são oportunidades ímpares de provocações filosóficas a serem desencadeadas. Basta o gesto da escuta, do respeito às vozes dos/as estudantes” (SILVA, 2018, p. 164).

Concernente à aposta na pesquisa com crianças, a partir de uma experiência filosófica, Oliveira (2017), nos convida a arriscar-nos nas incertezas da pesquisa com as crianças e, a partir desse encontro, com uma filosofia mais próxima, menos didática, que se mostra mais acolhedora para alteridade, aprender a “[...] ouvir a infância, para com ela conhecer novas perguntas, e assim repensar as que já se tem, ir até onde não fomos ainda” (OLIVEIRA, 2017, p.32).

Sobral (2017) problematiza que dar voz às crianças na pesquisa é uma possibilidade de compreender as questões concernentes ao cotidiano escolar, pois, as crianças são informantes

singulares desse cotidiano. Ao problematizar o lugar das crianças nas pesquisas, Silva (2014), revela o quanto é complexo e delicado esse dar voz e lugar às crianças, uma vez que ainda é paradoxal não só a (in)visibilidade social da infância como o lugar que atribuímos a ela entre nós. Nesse sentido, ao convidar como intercessor teórico Jorge Larrosa, para essa discussão, aponta para o desafio de trazer os dizeres infantis, não numa perspectiva do que dizemos sobre as crianças, mas visibilizando o que elas próprias nos dizem no próprio acontecimento de sua aparição entre nós. Possibilitando aberturas para que sua aparição, como algo novo, nos inquiete, abale nossas convicções e ponha em questão os lugares que os adultos constroem para elas. Dessa forma, em sua experiência de pesquisar com as crianças, expõe que

[...] as crianças se constituem como sujeitos pensantes que assumem a autoria e o protagonismo da cultura infantil, que trazem em seus discursos e em suas ações, seus dizeres, pensares e fazeres pautados em suas visões de mundo e em seus modos de ser criança. (SILVA, 2014, p.188)

Com base na busca dos achadouros de infância, foi possível encontrar tesouros que contribuíram em nosso caminhar, sejam eles teóricos-metodológicos como as perspectivas apontadas pelo viés das contribuições da Sociologia da infância e singularmente na perspectiva da própria experiência da Filosofia e da infância, uma vez que nosso movimento se encontra mais nessa última perspectiva. Reassumimos o compromisso e o desafio de trazer a infância e a criança para o processo de pesquisa que pretendemos e os sentidos infantis para se debruçar em suas questões. Concordamos com Bezerra (2016, p. 32), ao apontar que “Para além de falar-lhe, desponta-se como emergente na educação a audição às vozes das crianças. Não fazê-las falar com a nossa voz, ressoando o nosso eco, mas essencialmente, darmos ouvido àquilo que elas estão a dizer”. Aqui entra novamente a questão da hospitalidade, cerne do nosso processo investigativo com as crianças. Lançamo-nos ao desafio de hospedar esses dizeres, esse estrangeiro, sem cometer a violência de impor nossa língua (SKLIAR, 2008b, p. 46). Como deixar o outro (infância/ criança) ser outro, sem torná-lo eu mesmo? Sem produzir mesmidade? (SKLIAR, 2008b, p.44).

Essa relação, de hospitalidade, aqui especificamente, em se tratando da pesquisa com crianças e não sobre elas, exige a saída da lógica adultocentrada. Quando nos referimos a essa questão, não estamos desconsiderando essa relação, à medida que entendemos a realidade de que os adultos têm responsabilidade com a educação desses novos, desses estrangeiros que

chegam ao mundo. Os novos, referindo-se às crianças que nascem e que por isso são recém-chegadas à vida e novas no mundo, precisam ser acolhidas (ARENDR, 2005).

Aqui nos referimos a questão dessa hospitalidade nas pesquisas para possibilitar pensarmos no gesto de abertura ao outro. Dar a escuta (SKLIAR, 2019) ao adulto é necessário, mas a criança também. E isso exige de nós, outra disposição. "Para relacionar-me com o outro devo colocar-me frente a ele em completo abandono" (SKLIAR, 2008b, p.45). Abandono daquilo que pensamos saber sobre esse outro. No caso, dos adultos, muitas coisas são pensadas sobre as crianças e para elas. Acolher o outro é ouvir sua questão em sua própria língua, uma pergunta que é do outro e não nossa, conforme nos dar a pensar Skliar (2008b). Assim, seria, pensar a pesquisa com as crianças como abertura para que elas participem ativamente da produção dos dados e falem de si para si, umas com as outras e no encontro com o adulto-pesquisador.

Na companhia dos pesquisadores-autores dos nossos achadouros de infância, firmamos a necessidade de dar visibilidade a essas vozes minoritárias, a partir do encontro com a infância que habita o território *currículoescola* da Educação Infantil. Desejamos ir ao encontro da inventividade, dos afetos, das perguntas, dos gestos, dos sorrisos, dos devires, dos dizeres, aprenderes e saberes das crianças e dos demais praticantes desse cotidiano.

A seguir, partilharemos encontros outros e a comunhão fruto das conversações com os nossos intercessores teóricos...

3 NOSSAS ANDANÇAS E OS (RE)ENCONTROS E (DES)ENCONTROS NO PRIMAR DA CAMINHADA

Provavelmente sobre as frondes viriam os pássaros cantar
 Levando-me até os caminhos indecisos da aurora.
 Entretanto havia uma pergunta que me desafiava
 E um desejo obscuro nas mãos de apanhar objetos largados na
 tarde...
 Fui andando...
 Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada
 Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.
 Fui andando...
 (BARROS, 2010, p. 50)

O primar do caminhar para além dos quintais e a comunhão com os achadouros de infância, nos possibilitaram tantos outros encontros, reencontros e desencontros com os nossos intercessores teóricos. Estes, por sua vez, abriram possibilidades em meio à processualidade da pesquisa em inspiração cartográfica a novos fluxos e aberturas, pelas linhas moventes da infância, do currículo, Filosofias da Diferença e noções Derridianas.

Uma escrita também habitada poeticamente por Manoel de Barros (2010), que a respeito desses encontros nos dá a pensar na possibilidade de apenas andar... carregando consigo uma pergunta desafiadora e um desejo obscuro nas mãos de apanhar objetos largados na tarde... Assim caminha o caminhante aberto ao imprevisto, aos encontros. Caminhemos...

3.1 (Re)encontros e (des)encontros com imagens outras da infância

Esse encontro foi mobilizado por expectativas e por perguntas que deslocaram nosso pensamento. Conforme nos convida Barros (2010), uma pergunta ou muitas perguntas desafiadoras. Seria essa uma andança ou caminhada filosófica? Semelhante àquela que

fizemos ainda no percurso do Mestrado, durante o IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação¹⁰. Uma caminhada onde não cabiam respostas, apenas perguntas. Fomos andando...

À medida que esses encontros aconteciam, isso nos dava a pensar, conforme expõe Kohan (2016), pensar não como colocar em prática uma habilidade ou técnica, mas como um movimento de sensibilidade às necessidades do outro. Um pensar que para Deleuze e Guattari (1997) significa desterritorializar-se, pois, o pensamento só é possível no ato da criação e para criar algo novo é preciso romper com o território existente, criando outro.

O que é a infância?

De que infância estamos falando?

Falamos de uma infância ou de várias infâncias?

Como podemos nos aproximar da infância?

O que pode a infância?

Questões que nos habitaram enquanto andávamos. Somadas a tantas outras problematizações que nossos interlocutores teóricos mobilizavam para problematizar e potencializar esse encontro, nos levando a outros caminhos para seguirmos andando e descortinando uma relação outra com a infância a partir de novas perguntas.

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN, 2004, p. 51)

Aos poucos, fomos nos aproximando da filosofia e da própria infância. Na companhia de Kohan (2015) e de outros interlocutores, subimos e descemos outros caminhos, até mais íngremes, que aqueles percorridos no Morro da Urca. No ponto alto da caminhada, após vermos paisagens surreais, sentamos e compartilhamos coletivamente o exercício do pensamento. Para falar dessa relação ou mesmo desse encontro, Kohan (2015) relembra o filósofo francês J.F. Lyotard, quando este diz que “a filosofia e a infância andam de mãos

¹⁰ Rememoramos a caminhada ao Morro da Urca no Rio de Janeiro, como parte da Programação do IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação – IX CIFE, que aconteceu em outubro de 2018. Na companhia de Walter Omar Kohan, um grupo de pesquisadores e estudantes se aventuraram em uma caminhada filosófica onde não cabiam respostas, apenas perguntas que mobilizassem o pensamento.

dadas, pois aquela não é outra coisa senão a “infância do pensamento”, ou seja, essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo” (KOHAN, 2015, p. 217).

Assim, aceitamos o seu gesto ao nos dar as mãos e passamos a habitar tempos distintos que nos levaram a outros caminhos. Caminhos que inauguravam novos inícios, que nos mobilizavam a pensar, a colocar a nós mesmos em questão, a pensar de novo, como se estivéssemos pensando pela primeira vez (KOHAN, 2015). Caminhos que possibilitavam encontros, reencontros e desencontros.

O encontro com a reflexão da filosofia e da infância, cujo olhar traz outras perspectivas, não na intenção de produzir novas imagens ou conceitos, mas de problematizá-las, nos permitiram pensar a infância para além do que é dado. Um encontro onde não é necessário respostas. Por isso, somos convidados por Larrosa (2006), a adotarmos gestos de interrupção, pois, essa arte do encontro com a criança e com a infância nos pede para olhar mais devagar, escutar mais devagar, pensar mais devagar para que, assim, seja possível destravar o pensamento da infância do aspecto cronológico e de uma temporalidade estática.

Manoel de Barros (2015) nos fala da possibilidade de fazer a imaginação delirar. Esse delírio poderia nos levar a imaginar uma infância ainda por vir? Da qual nada se sabe? E não sabendo, seria ela um mistério? Um enigma? Um outro? A própria pergunta? Ao apontar essas imagens outras da infância, Kohan (2015) nos afirma não se referir apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas a infância enquanto uma condição que nos habita, seja de forma perceptível ou quase imperceptível, desde que habitamos o mundo. Uma condição que não nos abandona, até que venhamos a abandonar o mundo. E sendo uma condição, habita, não apenas a criança cronológica, mas os adultos, os idosos.

Ao acolhermos o (des)convite, percebemos que o encontro com uma experiência de pensamento filosófica nos possibilita pensar o impensado da infância, "(...) abrir-se, desde o início, a outras línguas, não apenas nas palavras, mas, sobretudo, no pensamento e na vida" (KOHAN, 2009, p.60).

Qual a língua da infância?

E se ela fala o que tem a dizer de si mesma?

Quem pode compreendê-la?

Seria a infância um estrangeiro?

A partir desses novos lugares, seguiremos na companhia de alguns intercessores teóricos, como Agamben (2005), Kohan (2003a; 2004; 2007; 2017;), Larrosa (2002; 2006),

Skliar (2018) que abordam a infância como experiência, como um acontecimento intempestivo desvinculado da noção de idade e do tempo cronológico. Com alguns deles conversaremos para juntos pensarmos a infância para além da mesmidade.

3.1.1 Quanto tempo o tempo tem?

Verbo ser

Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer?
 Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: ser, ser, ser. Er. R.
 Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a? Posso escolher?
 Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser. Esquecer.

(DRUMMOND DE ANDRADE, 2006, p.293)

Nas andanças nos encontramos com Drummond de Andrade (2006), e com suas questões portadas numa língua infantil que questiona a temporalidade em que tentam enquadrar a infância. O delírio da imaginação nos faz pensar que poderiam ser perguntas feitas por um guri/guria que traquina e invencionista tantas coisas no seu quintal.¹¹

A pergunta “Que vai ser quando crescer?”, é problematizada por Skliar (2018, p. 252) como um jogo menos divertido, que “não ver a criança pelo que ela é, senão pelo que poderia chegar a ser”. Para Kohan (2003a, p.5) seria essa uma pergunta-fórmula onde martirizamos as crianças escolarizadas, pois,

¹¹ Esse Quintal se refere à poesia de Manoel de Barros (2015), em *Meu quintal é maior que o mundo*.

[...]. Constituindo [...] duas formas simboliza toda uma relação com a infância: o “vai ser” esconde uma potencialidade e uma ausência: “vai ser” significa que a criança pode ser alguma coisa no futuro e isto só faz sentido na medida em que ela ainda não é isso no presente, prediletas de negar o que a infância é: afirmar seu ser em potência e sua ausência de ser em ato... (KOHAN, 2003a, p.5)

Pergunta que atravessa os diferentes enunciados numa perspectiva histórica, como forma dominante de pensar a infância, a partir de conceitos etapistas, padronizadores que tentavam submetê-la a uma lógica homogeneizadora do que acreditávamos ser o ideal do padrão infantil. Ou conforme problematiza Corazza (2002, p.32) ao questionar o porquê da infância continuar sendo “conceptualizada e falada como um estágio, uma etapa, uma condição que, à primeira vista, deve ser reprimida e superada, para que possamos ir em direção a outros estágios, etapas, condições tais como a puberdade, a adolescência, adultez ou a velhice”.

Com base nas perguntas de Drummond, seguimos com outras perguntas:

Qual o tempo da infância?

A infância tem um tempo? Uma duração?

Quanto tempo tem o tempo da infância?

Qual seria a infância do tempo?

Qual sua lógica temporal? Ou seria atemporal?

Ao problematizar a infância, Kohan (2004) nos faz pensar que ela (a infância) habita outro tempo.

[...] o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração [...] (KOHAN, 2004, p. 55)

Percebemos que, na contramão da lógica de fases ou etapas de vida, esse outro tempo habitado pela infância é aquele que segue outra lógica, além do tempo, mas, sem ignorá-lo. Kohan (2007) recorre às formas como os gregos utilizam em sua própria língua mais de uma palavra para referir-se ao conceito de tempo, e assim possibilita percebermos à quais delas a infância estaria mais relacionada.

Dentre as terminologias, *Chrónos*, designa um tempo sucessivo, linear, somático cronológico, limitado pelo presente e que distingue o passado do futuro (KOHAN, 2007, p. 86). Outra palavra usada é *Kairós*, que significa medida, proporção, e, em relação com o tempo, é considerado um momento oportuno; que não pode ser comparado a outro momento,

mas, é uma medida do tempo que pode não vir a se repetir, uma temporada que passa. E a terceira, *Aión*, designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, mas intensiva. Sendo tempo, não é passado e nem futuro, mas, multiplicidade de tempos presentes.

Como afirma tão belamente Heráclito, o tempo da infância é *aión* [...] *Aión* é o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira, do pensamento pelo pensamento). *Aión*, afirma Heráclito (22 DK 52), é uma criança que cianceia... brinca... *aión* é um reino infantil... (KOHAN, 2017, p.13)

Neste sentido, o delírio da imaginação nos aponta, a partir do que expõe Kohan (2017), que a infância não é e nem pode ser compreendida a partir de uma perspectiva cronológica. Tal como uma criança, o tempo *Aión* como força infantil, segue outra direção, habita uma temporalidade não numerável, no lugar de seguir os números, brinca com eles (KOHAN, 2004). Essa lógica de intensidade da infância, também é definida por “força viva que dura” (AGAMBEN, 2005, p. 89).

A partir dessa ampliação dos horizontes da temporalidade, é possível relacionar o tempo aiônico ao tempo da experiência e do acontecimento (KOHAN, 2010). Tempo que não se pode medir, mas que se vive com intensidade, tal qual faz uma criança ao brincar, conforme rememora Barros (2015) nas memórias inventivas do quintal em busca de achadouros de infância. Como uma criança, o tempo *Aión* segue outro direcionamento, baila com os grilhões da quantificação, não se preocupa com o SER, porque já é, e segue sendo, como afirma Drummond (2006): “Não vou ser / Vou crescer assim mesmo. Sem ser”. Movimento, que é vida, que é experiência, que acontece no agora e que nos convida a ser e estar no presente (SKLIAR, 2014). Experiência que necessitamos para pensarmos a Infância.

Experiência que, segundo Larrosa (2002, p. 21) “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ainda em relação à experiência, Larrosa (2002, p. 28) aponta que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. Essa experiência supera os diferentes mecanismos de controle, os limites de espaços e tempos e permite que as crianças através da força-inventiva que possuem, sendo sujeitos da experiência desenvolvam maneiras outras de ser e estar no/com o mundo.

Kohan (2004) sugere outros possíveis para pensar essa relação quando aponta que “A infância como uma condição da experiência” brinda o tempo aiônico. Enquanto em *chrónos*, a

infância volta-se somente à criança “nossa biografia primeira”, em *aión*, tempo intenso, não habita só o infante, pois, “[...] não tem idade, diz respeito à potência de cada idade” (KOHAN, 2004, p. 59). Ou dito de outra forma, a infância surge como uma maneira ou “forma de estar no mundo associada não aos anos que se tem, mas à experiência de vida que se afirma.” (KOHAN, 2004, p.59).

Essas duas experiências de temporalidades atravessam os sistemas educacionais, o plano da imanência, a vida e são problematizadas por Kohan (2004) como uma infância majoritária e outra minoritária.

3.1.2 As experiências de temporalidade nos dão a pensar duas possibilidades de infância: *chrónos* (infância majoritária) e o *aión* (infância minoritária)

As perguntas enunciadas por Drummond (2006) apontam para essas duas formas de temporalidades: A primeira “Que vai ser quando crescer?” e seus desdobramentos, e a última, que se caracteriza mais por uma afirmação potente: “Não vou ser! / Vou crescer assim mesmo. Sem ser” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2006, p. 293). Essas duas temporalidades representam a história e o devir (DELEUZE, 1992), ou conforme nos dá a pensar Kohan (2004) uma infância majoritária e outra minoritária.

“Que vai ser quando crescer?” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2006, p. 293) é a infância das maiorias, por isso majoritária. Está caracterizada pela história concernente à continuidade, “a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento” (KOHAN, 2004, p. 60). “Não vou ser! Vou crescer assim mesmo” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2006, p. 293) é o devir, como a descontinuidade, a revolução, criação. “De um lado, o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias” (KOHAN, 2004, p.60). Temporalidades que circundam os projetos de educação, os currículos e a própria ideia de escola.

Segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 173), o que define as maiorias são os modelos postos como o padrão. Por outro lado, as minorias caracterizam-se por um movimento processual, não numerável, que não se limita, nem se identifica como o padrão. Foge a eles! Partindo desses conceitos, passam a discutir os aspectos da macro e micropolítica, enquanto espaços opostos, mas que se encontram entrelaçados. Espaços reais, habitados simultaneamente pelos seres humanos e outras formas de vida. Uma vez que as linhas que os

constituem, seja de um tipo ou de outro, atravessam os indivíduos, as instituições e a sociedade.

Os espaços da macropolítica têm em sua composição, linhas molares, binárias por si mesmas, exprimidas pela árvore, princípio de dicotomia e eixo de concentricidade. Essas linhas molares concentram, padronizam, centralizam e, totalizam. Os espaços da micropolítica, por sua vez, possuem linhas moleculares, rizomáticas, aonde as binaridades resultam de multiplicidades e os círculos não são concêntricos. Essas linhas escapam, se conectam na diversidade, fogem da centralização, esquivam-se da padronização e da totalização. Nessa perspectiva, toda política é macro e micro, de uma só vez, o que as diferencia é justamente a massa, a vibração e o fluxo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 95).

Partindo desses conceitos problematizados por Deleuze e Guattari (1997), nos movemos com ajuda de Kohan (2004), que problematiza a partir dessa discussão do micro e macro duas infâncias: “infância majoritária” e “infância minoritária”. Aqui nos referimos à primeira como a infância das formas sociais, tempo cronológico, marcada por etapas, estágios de desenvolvimento que ocupam os espaços institucionais. Situada no âmbito das majorias, se encaixa como modelo nos discursos e saberes legitimados. A infância que é idealizada e controlada pelos adultos, “[...] comumente disseminada e aceita” (SATURNO, 2018, p.79). E conforme nos diz Silva, Thiago, (2018), uma infância que vem sendo representada nos mais variados campos como a instituição das políticas públicas, que englobam as leis, resoluções e outros mecanismos legais para reafirmar o projeto de sociedade predominante (SILVA, 2018).

A segunda habita outra temporalidade, outras linhas: “[...] essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 63). Frente a todas as tentativas de controle, ela escapa, pois é inventiva, construtora de sua própria história. Questiona, problematiza e não se deixa dominar pelo monopólio adultocêntrico e nem pelo tempo *chrónos*. É a infância como “intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2004, p. 63). Uma infância que possibilita a ruptura dos padrões estabelecidos; que muito valoriza a experiência, mais do que uma mera transmissão, ou um lugar para o acontecimento (SILVA, 2018).

Nesse sentido, Larrosa (2006) afirma que, em tempo *aión*, ou minoritário, a infância traz novidade, inaugura novos inícios. Sendo entendida, também, como “a infância real. Não a infância que mais se assemelha a uma esponja, absorvendo as verdades que a impõem. Mas, a infância da singularidade. Do encontro. A infância do devir, do devir-criança” (SATURNO, 2018, p. 79).

Esse sair sempre do lugar, numa dinâmica das minorias, acenam para a infância do devir-criança.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64)

O conceito de devir-criança, criado por Deleuze e Guattari “reverbera a força da criação, da novidade pertencente ao sujeito criança” (SATURNO, 2018, p. 79). Segundo Kohan (2007) é algo que precisa ser entendido, partindo dessa outra temporalidade que é instaurada. Não significa tornar-se uma criança ou infantilizar-se. Essa força que nos tira do lugar possibilita aos sujeitos da experiência encontros potentes e múltiplos, que podem ocorrer entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, que provoca um terceiro movimento entre ambos, “algo sem temporalidade, mas com geografia, com intensidade e direção próprias” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.10-15).

Segundo Saturno (2018, p. 80), “consiste na própria força, que irrompe, revoluciona, resiste e que só pode vir à tona na relação, no encontro”. Possibilidade de se encontrar com o outro enquanto criança, o outro em si, o outro no outro, como nos diz Kohan (2004, p. 64), “o devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança [...] é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa”.

Falamos desse encontro porque há um enigma resultante dele, capaz de levar a ciência a sair dos laboratórios, da superficialidade. Pois, o encontro entre crianças e entre um adulto e uma criança gera uma fronteira, um lugar onde o novo acontece. Por isso, não é viável olhar para infância enclausurado pelas discursividades que as cercam, afinal, a força que possui irradia a multiplicidade de uma existência. (SATURNO, 2018, p.80)

A infância nos impele a escapar dessas algemas, conforme aponta Saturno (2018, p.80) “[...] Desvencilhar-se daquilo que limita, que poda o diverso, do tempo *Chrónos*, e aderir a um tempo *Aión*, cuja regra e cujo limite não são outras a não ser a própria experiência, intensidade e intimidade decorrentes das vivências”. Nessa perspectiva, a infância é considerada para além de uma etapa cronológica, independe de idade e está intimamente articulada com o devir-criança, este, por sua vez, implica estar no fluxo da vida de modo flexível. Assim, quando nos deixamos atravessar pela molecularidade da infância, permitimos a possibilidade de experimentações de encontros imprevisíveis.

Segundo Kohan (2004, p.5), a infância majoritária “educa conforme os modelos da formação. Essa infância é compreendida como primeira etapa da vida marcada pelo tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos”. A infância da pergunta que interrompe (SKLIAR, 2019): Que vai ser quando crescer? (DRUMMOND DE ANDRADE, 2006). “Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares” (KOHAN, 2004, p.5). A infância minoritária habita outra temporalidade e outras linhas: “infâncias que se tornam possíveis nos espaços em que não se fixa o que alguém pode ou deve ser, em que não se antecipa a experiência do outro. Espaços propícios para essas infâncias são aqueles em que não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos” (KOHAN, 2004, p.5). Assim, para o autor, falar dessas duas infâncias, nas duas experiências de temporalidades, não significa polarizar, desejar uma e excluir a outra, até mesmo, porque, elas se encontram no entrecruzamento das linhas.

A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar. (KOHAN, 2004, p.6)

Seria retornar a pergunta de Drummond (2006), não na perspectiva do que vai ou deve ser, mas na perspectiva do que pode ser; não da interrupção, mas da irrupção (SKLIAR, 2014).

3.1.3 A infância como o enigma/o outro

As questões que nos acompanham nessa caminhada, à medida que vamos apanhando objetos largados na tarde (BARROS, 2010), revelam imagens de uma infância que se refere à alteridade ou outridade. Segundo Larrosa (2006) temos a falsa sensação de que já a conhecemos e que nos é familiar. À medida que tentamos aprisioná-la em nossos conceitos, programas educativos, instituições e saberes. Uma infância que julgamos conhecer, relegando-a a um objeto de estudo, para nossos saberes e práticas. Tentamos fazer com que fale e entenda nossa língua, quando não, queremos até mesmo falar por ela e condicioná-la a permanecer nos lugares que para ela pensamos.

Não obstante e ao mesmo tempo, expressa Larrosa (2006), essa infância se revela como o outro, que não se deixa aprisionar. Que inquieta a segurança e o alicerce de nossos saberes e nossas práticas com suas perguntas, abrindo um vazio nas instituições que visam acolhê-las. A infância é outro que por mais que tentemos nos aproximar, não é possível capturá-la em termos totalizantes. Por isso, ao tentarmos uma aproximação não devemos buscar respostas, mas a possibilidade do encontro. O encontro com esse outro estranho acerca de quem nada sabemos e cujo conhecimento total é impossível. Que fala uma língua que não entendemos.

Larrosa (2006) destaca que essa infância é o que nos questiona naquilo que somos e no que tentamos nela imprimir; busca o encontro com uma verdade que não abrange a medida do nosso saber, pois, possui uma demanda própria que não aceita medidas outras de poder e requer uma hospitalidade que não aceita a medida da nossa casa. É como se abríssemos uma caixa-surpresa, uma abertura ao inesperado.

Skliar (2014, p. 149) aponta a definição de alteridade como “estranhamento, perturbação, alteração, acaso. E desconhecimento”, principalmente desconhecimento, que traz consigo a potência de inúmeras possibilidades. Segundo Saturno (2018, p. 81) “possibilita pensar o outro pela ótica do impossível, que extrapola até a potência, e as possibilidades pré-concebidas. Possibilitando um reconhecimento do infinito do ser humano”. Ou seja, desse outro, ante a mim, mas outro e que sendo outro não pode ser o mesmo. Está como nos incita Skliar (2003), muito além, do que nos é dado, pois extrapola os fundamentos e sempre deixará algo escapar.

Na medida que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas, ao mesmo tempo, requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como outro [...]. (LARROSA, 2006, p.186)

A percepção de uma infância como alteridade revela que ela é como o outro que é diferente de nós, que não é nossa imagem e semelhança. E, por isso, não deve ser compreendida numa perspectiva daquilo que lhe falta, pensando essa criança como um vir a ser, com possibilidades calculadas, limitadas e limitantes, planejadas sem que se pense com ela. Olhar a infância a partir da alteridade é, conforme expõe Saturno (2018) ter consciência

que ela pode ser mais do que imaginamos, ou não ser exatamente nada do que imaginamos. É reconhecer sua potência, pois é sujeito, é humano e carrega a possibilidade do inesperado.

É necessário abrimo-nos para a compreensão de infância como aquilo que não pode ser capturado, aquilo que nos escapa, e ir além, muito além, do que nos é dado de forma tão natural cotidianamente.

Voltar o olhar para si mesmo, repensar tudo o que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos especializados, a partir dos discursos politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano... (SKLIAR, 2003, p. 13)

Voltar esse olhar para nós mesmos é questionar nossos saberes e fazeres, reconhecendo o lugar do outro, ao invés de tentarmos a todo custo aprisioná-lo em nossas concepções e padronizações que se deslocam numa perspectiva majoritária. Concordando com Saturno (2018) esse olhar para si, para dentro, possibilita a relação com o outro, abre as portas para esse encontro. Este outro, nos possibilita pensar que este está fora de nós, difere de nós, distancia-se de nós, mas “em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós” (SKLIAR, 2003, p. 26). Esse outro está em toda parte e causa desassossego, pois, carrega consigo a potência da novidade.

Na perspectiva da outridade é vã toda e qualquer tentativa de captura da infância. Uma impossibilidade. Ela foge, escapa, desliza por entre os dedos, às determinações de saberes e poderes que tentam encarcerar o seu ser, sua existência (SATURNO, 2018). Pois, “não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas algo que escapa a qualquer objetivação e o que se desvia de qualquer objetivo” (LARROSA, 2006, p. 185). Entendemos que para conhecê-la precisamos experienciar o encontro, o encontro com o outro, e esse outro precisa ter voz, precisa de um gesto de acolhimento, acolher seus dizeres com afeto (LARROSA, 2006). Mas, como é possível acolhê-la? O autor nos sugere um possível caminho: “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” (LARROSA, 2006, p.195).

Esse acolhimento permite o encontro com a infância, conforme nos dá a pensar Larrosa (2006) a partir do sujeito da experiência, que é aquele que sabe enfrentar o outro como o outro, sem querer apropriar-se dele ou reconhecê-lo, e que mediante esse encontro “[...] está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida”

(LARROSA, 2006, p.197). Encontro que também é problematizado, por Skliar (2008b, p.45) “O encontro com o Outro é “a” única saída, a única aventura fora de si, rumo ao imprevisivelmente-outro. Sem esperança de retorno”.

A partir dos autores, entendemos que esse encontro nos move a uma disposição, que nos mobiliza a ir ao encontro do outro (a infância) despidos de nossas verdades, abertos e sensíveis a escuta de seus dizeres, a partir dela mesma. Uma vez que “O outro é sempre estrangeiro que não fala minha língua” (SKLIAR, 2008b, p.46). O que não significa dizer que falarei por ele, uma vez que tantos já têm feito isso, no caso da infância e das crianças: os sistemas educativos, professores, pais, políticas, escola, currículo, tentam impor às crianças seus desejos e projetos, acabando por interromper suas infâncias (SKLIAR, 2012).

Conforme nos aponta Larrosa (2006, p.197) “a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma”. Uma aproximação que, segundo Freitas (2018, p.337) aconteceria do reconhecimento de que “[...] o acontecer da infância remete a um mistério inabarcável. A infância não é nunca subordinação do que aparece a nossos conceitos”. Nesse sentido, afirma que para além de produzir novas imagens da infância ou mesmo enunciados, caberia à Filosofia da educação “[...] problematizar suas imagens do que significa pensar, aprender, ensinar, a partir do encontro com a infância”. Condição que passaria “[...] necessariamente pela desconstrução da forma como foram pensados os outros sujeitos e as outras infâncias no campo educacional” (FREITAS, 2018, p. 337).

Entendemos, por sua vez, que essa desconstrução deslocaria as formas como as crianças foram pensadas no tempo histórico, linear, cronológico. E assim, frente ao encontro com a infância, percebermos a “[...] necessidade de reaprendermos conjuntamente a nos deixar repetir na infância de nós mesmos e dos outros como exercício seminal para a liberação da potência do pensar” (FREITAS, 2018, p.338). Pensar outras escolas, outros currículos possíveis...

3.2 Currículo: percorrendo alguns caminhos... Alguns conceitos e problematizações

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
 A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem das suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um

formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Isto seja:
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.
 É preciso desformar o mundo:
 Tirar da natureza as naturalidades.
 Fazer cavalo verde, por exemplo.
 Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.
 Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por
 aí a desformar.

(BARROS, 1996. p. 51)

Os caminhos que foram sendo traçados durante essa escrita e mediante os agenciamentos suscitaram muitas questões, que nos dão a pensar. Mobilizadas por perguntas, que na companhia de Kohan (2015), nos são apresentadas como aquelas que instauram a “infância do pensamento”, nos lançamos a encontros com outros intercessores.

O que é o currículo?

Ressoou, no íntimo e nos incomodou... Parecia que um enorme vazio se acomodava em nossa mente. Mais uma vez nos deparamos com o não saber... Nesse processo até que já estávamos acostumados com as constantes desconstruções... Assim, ao procurarmos pistas, não respostas, junto à potência da infância ensaiamos os primeiros diálogos com as teorias dos currículos, o que nos trouxeram algumas marcas, as leituras para a seleção do mestrado. Com a ajuda de alguns estudiosos do campo curricular foi possível, ainda que não tenha sido fácil, pensar um pouco sobre o currículo.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 19) “embora simples, a pergunta o que é currículo? Não tem encontrado resposta fácil”. Para as autoras, essa impossibilidade acontece pelo fato de que os estudos curriculares têm definido, há mais de um século, o currículo de diversas formas.

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a idéia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar cabo um processo educativo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19)

Essas diferentes definições que permeiam como o currículo tem sido denominado no cotidiano escolar, apontam para os múltiplos significados que tem assumido. Lopes e Macedo (2011) alertam que, sob tais definições, ocultam-se outras questões que passaram a ser objeto de disputas na teoria curricular. Assim, assumem que não é possível responder o que é currículo “[...] apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). Essa é a posição das autoras ao realizarem seus estudos, afirmando, ainda, que as novas definições que surgem não podem ser entendidas apenas como uma forma de descrição desse objeto, mas como parte de um argumento maior no qual a definição encontra-se inserida. Esse movimento de criação de novos sentidos do termo currículo é pautado na negação ou reconfiguração dos sentidos prévios (LOPES; MACEDO, 2011), ou como problematiza Silva (2007, p. 14) em seus estudos ao explicar que “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

Pensar essas definições nos remete à linguagem e às práticas discursivas. Para o Pós-Estruturalismo a linguagem “[...] ao invés de representar o mundo, [...] constrói o mundo, [...] a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38). A postura pós-estrutural questiona como os discursos que se hegemonizaram e emprestaram um sentido próprio ao currículo a partir de cada uma das tradições curriculares, se impuseram. Levando-nos a refletir que à medida que “elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida que esse sentido passa a ser partilhado e aceito” (LOPES; MACEDO, 2011, p.40), e nos impulsiona a perceber que aceitar que tais tradições definem o ser do currículo não implica assumi-las como verdade, ao contrário nos impulsiona “a vê-los como algo que pode ser desconstruído” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser entendido como uma prática discursiva. Sendo, ele mesmo, uma prática de poder, mas, também de significação, como criação ou enunciação de sentidos. “Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.41). A esse respeito, Corazza (2001) problematiza, inicialmente, em seu livro “O que quer um currículo?” a possibilidade de pensar que um currículo “é” uma linguagem (CORAZZA, 2001, p.9). Concepção que permitirá identificar nele “significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...” (CORAZZA, 2001, p. 9). Ao

indagar “o que quer um currículo?” problematiza que essa questão se localiza nas redes discursivas das relações de poder-saber-subjetividade que o constitui como falante, porém inanimado, ou seja, que não sabe o que faz. “Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele.” (CORAZZA, 2001, p. 14). E frente a muitos “um currículo”, é possível encontrar iterabilidade das respostas que cada currículo fornece (CORAZZA, 2001, p. 15).

Ousa-se, assim, uma resposta geral, que é dada para ser desconstruída. Invariavelmente, quando perguntado, um currículo costuma responder que quer um “sujeito”, que lhe permita reconhecer-se nele. Por isso, qualquer currículo, seja ele qual for, tem “vontade de sujeito” – pode ser dito para lembrar Nietzsche. (CORAZZA, 2001, p. 15)

Essa vontade de um determinado sujeito, apresentada pela autora em relação ao querer do currículo, “[...] define-se e positiva-se no próprio funcionamento de sua linguagem, que realiza o sujeito que quer” (CORAZZA, 2001, p. 15), e ao continuar questionando o currículo falante, ao perguntar “quer como?” aponta que esse querer não é inconsciente, e que o currículo quer, para si, “um sujeito factível: sujeito daquele currículo e sujeito aquele currículo” (CORAZZA, 2001, p. 15).

Essas padronizações de um determinado sujeito subordinado ao currículo, podemos assim entender que se desloca na perspectiva de uma infância majoritária, que aspira a imitação, o modelo, “[...] busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar” (KOHAN, 2004, p. 9).

A autora segue problematizando, chamando atenção à opacidade e à “coisidade” presente na linguagem de um currículo, marcado por um domínio específico de objetivação que permite que sejam protocolados e sancionados modelos específicos de representações, de conteúdos e relações, à medida que outros acabam sendo excluídos e nem formulados e até mesmo silenciados (CORAZZA, 2001). Assim, convém perguntar, frente a essa linguagem opaca, que sujeito é este que o currículo quer?

— Se quer um sujeito, se é um sujeito querido, que sujeito é este? O cartesiano, kantiano, husserliano? O sujeito do modernismo, do romantismo, da psicanálise, do pós-modernismo? [...] Um currículo deseja um sujeito progressista, que encarne o progresso? Que seja rentável, produtivo, próspero? Um currículo quer um ser autônomo, que promova uma sociedade de iguais, livres e fraternos? Anseia por um agente moral responsável? [...] [...] um sujeito do liberalismo capitalístico da burguesia? Um indivíduo derivado das tecnologias de governo dos Estados neoliberais? [...] Um devir, um tornar-se, um arranjo coletivo de enunciação e maquínico do desejo? Um “nada de sujeito”, que o modo do discurso de um currículo

condena ao limbo dos seres que não podem ser vistos nem ditos?
(CORAZZA, 2001, p.16-17)

Assim, é possível entendermos, por meio de Silva (2007), que cada um desses “modelos” de ser humano idealizado pela sociedade corresponderá a um determinado tipo de conhecimento e, conseqüentemente, de currículo prescrito nas instituições escolares. Situação claramente apresentada por Corazza (2001), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs e perceber uma curricularização da moral infantil, pois, segundo sua análise, constituía-se como uma tática de construção de um regime moral, “[...] por meio do qual governa as vidas das/os pequenas/os cidadãos/ãos. Suas práticas curriculares objetivam um povo-cidadão, e a nós, educadores e educadoras, também como “governantes” deste povo” (CORAZZA, 2001, p. 90).

Estaria, pois, o currículo buscando governar a infância? Ou seria uma tentativa totalitária de fazer desaparecer a novidade que o outro carrega em si?

A autora denuncia que tais documentos norteiam as práticas curriculares, apoiados em técnicas específicas para exercer a cidadania, pois, “[...] compõem e decompõem, vigiam, medem, selecionam, classificam, hierarquizam, gratificam e punem os desvios em função de suas normas morais” (CORAZZA, 2001, p. 90). A provocação da autora, em relação ao que se propõe nesse currículo nacional, não se difere daquelas empreendidas para a infância na filosofia clássica platônica, da ideia da *pólis* sonhada, cujo ideal estava na infância como um vir a ser (KOHAN, 2003c), bem como dos sentimentos de moralização que influenciaram a noção do sentimento de infância na modernidade, visando a disciplina e a racionalidade dos costumes. Ambas, atreladas à perspectiva de escolarização dos infantes, ou seja, o projeto de sociedade encontra-se atrelado ao projeto educacional.

Para dizê-lo em poucas palavras, segundo essa forma, educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores. (KOHAN, 2004, p. 7)

Todas essas questões enfatizam que à medida que se define o tipo de pessoa ideal, mobiliza-se os saberes necessários à sua formação. Situação percebida nas próprias relações

de poder, no que concerne a seleção de saberes, que correspondem ao tipo de sujeito que se pretende formar.

De acordo com Silva (2007) ao retomarmos o conceito etimológico do termo currículo, nos deparamos com o sentido renovado atribuído por William Pinar, ao termo:

Ele destaca que essa palavra, significando originalmente “pista de corrida”, deriva do verbo *currere*, em latim, correr. É antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da “pista de corrida” para o ato de “percorrer a pista”. É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira. (SILVA, 2007, p. 43)

É possível perceber como o currículo para além de uma questão de conhecimento, é uma questão de subjetividade, pois se envolve naquilo que somos e naquilo que nos tornamos. Por isso, é um alvo constante de interesse por parte das reformas educacionais e projetos de governo, conforme nos aponta Macedo (2014), ao analisar a obra de Ball sobre as tecnologias neoliberais de sujeição, que “produzem efeitos sobre a produção de subjetividades e o autogoverno dos indivíduos” (MACEDO, 2014, p.1550).

Comprendemos, a partir dos diálogos com os intercessores desse capítulo, que os conceitos elucidados pelas teorias do currículo nos permitem dialogar com a noção de infância, uma vez que, esta, sempre esteve atravessada por questões de poder e de subjetividade, que permearam a relação adulto-criança e a própria escolarização. Diante dessas questões, podemos entender que os currículos para a Educação Infantil estão ancorados explicitamente ou não, em determinadas concepções de criança e infância, encontradas em cada época e lugar, onde o “currículo estava enredado” (CORAZZA, 2001, p. 11).

Ao problematizar o que há por trás das disciplinarizações dos currículos, Gallo (1999) aponta a questão do poder.

O saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. E conheceremos o velho preceito da política: dividir para governar. O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-los e dominá-los. No desejo humano de conhecer o mundo está embutido seu desejo de dominar o mundo. (GALLO, 1999, p. 24)

Essa advertência soa nas práticas curriculares com as crianças nas escolas, nos parâmetros, na tentativa de controle do cotidiano e dos sujeitos, da aprendizagem, dos conteúdos mínimos do que se deve aprender, como aponta a própria BNCC. Entendemos que o contexto de produção é outro, mas é algo que não tem como passar despercebido. A respeito desse controle, Corazza (2013) ao falar dos sentidos dos currículos, questiona de que forma o pensamento curricular brasileiro pode se posicionar criticamente diante da megamáquina capitalista e de suas insaciáveis formas de controle social ou mesmo, “qual currículo, dentre os quais conseguimos produzir, mantém-nos em devir-revolucionário [...] para nos confrontar, radicalmente aos abismos econômicos, sociais, tecnológicos, políticos?” (CORAZZA, 2013, p.143).

Seria pensar novamente nas temporalidades e possibilidades da infância: majoritária e minoritária, operando nos currículos? O que majoritariamente se apresenta nos currículos é a infância majoritária que “[...] afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; Leva a “consolidar, unificar e conservar;” (KOHAN, 2004, p. 6). A outra, minoritária, afirma “a diferença, o fora, o singular. Leva “a irromper, diversificar e revolucionar” (KOHAN, 2004, p. 6). Uma infância movida pelos começos e pelas perguntas nos direcionam nesses (des)encontros; e assim nos dá a pensar Corazza (2013) em relação a algumas questões:

Qual currículo se abre para subjetividades esgarçadas e sujeitos desfigurados? Qual agrupamento curricular amplia e supera os próprios viscos subjetivos, de interesse e de poder? Qual pensamento penetra em costumes e revira maneirismos do avesso, estimulando processos de minorização e singularização [...]? (CORAZZA, 2013, p.145)

Essas perguntas nos transportam à pergunta inicial dessa seção, a qual nomeamos de paradas, por causa das pausas que os andarilhos dão em suas andanças. Pergunta que aponta para “problemas lógico-identitários, que remetem ao domínio do Ser (O que é o currículo...) [...]?” (CORAZZA, 2013, p.146). O que estaria em jogo, segundo Kohan (2004), não é o que deve ser, mas o que pode ser. Assim, seguimos perguntando, não no sentido de responder ao que foi perguntado, mas para pensar: O que pode um currículo?

Pensando a partir de um movimento do que pode um currículo, nos encontramos com Lourenço (2015, p.72), que, inspirada nos conceitos Deleuzianos, problematiza que pensar currículo é pensar em composição, em plano de imanência. É pensar em territórios curriculares povoados por diferentes ordenamentos, desejos e multiplicidades. E esses conceitos que ora se erguem, ora se abaixam, ocupam ou povoam esse plano, possibilitando a

produção de novos modos de existência nos territórios curriculares, a partir dos seus próprios habitantes.

Outros intercessores teóricos nos trazem em sua língua, questões que nos dão a pensar sobre o currículo; Carvalho (2009) aponta que, à medida que nos envolvemos nesse currículo, que é tecido em redes de conversações, entre as crianças, as professoras, e demais praticantes do cotidiano, vamos refletindo sobre ele.

[...] perspectivar o currículo como redes de conversações e ações complexas remete à compreensão de que conhecimentos, informações, signos, significações, afetos e afecções são produtos das relações, estabelecidas com os outros e dos outros entre eles, evitando, desse modo, a burocratização e a normalização de indivíduos ou grupos de indivíduos tomados de forma abstrata e fictícia. (CARVALHO, 2009, p. 116)

Essa perspectiva de pensar o currículo como rede de conversações, se abre à possibilidades da escuta, remetendo às perguntas, às situações do cotidiano, potencializando a criação de outros modos de práticas escolares, a partir dos saberes e fazeres dos estudantes e professores. A esse respeito, Corazza (2013, p. 164) afirma que “[...] não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver”. Currículos que se desloquem com a infância minoritária. Currículos que apontem a constituição de possíveis (CARVALHO, 2009).

Caminhando na perspectiva de não só responder o que é o currículo e seguindo a ideia do que pode o currículo, destacaremos a seguir algumas perspectivas/noções que segundo Lourenço (2015) fazem o currículo ressoar de diferentes maneiras no plano de imanência da escola: Tradicional, tecnicista e a partir da diferença.

A perspectiva tradicional foca a organização e desenvolvimento, por isso, centra-se na questão “como” organizar e elaborar o currículo, e em “o que ensinar”. Lopes e Macedo (2011) afirmam que, para muitos autores, quando essa concepção do currículo como seleção e organização passou a ganhar força, deu-se início aos estudos curriculares. Então, o que deseja essa perspectiva de currículo prescritivo? Elencar tradições, prescrever, enquadrar, padronizar, limitar?

A noção de “Tecnicismo” trouxe ao currículo a necessidade dos modelos empresariais, com objetivos operacionais. A evidência desse ideário operacionaliza os modos de pensar, considerando-os mecânicos e reprodutivistas. Concordamos, então, com Lourenço (2015,

p.77) que essa perspectiva, “deseja nos dar segurança sobre as etapas da aprendizagem dos estudantes e o que é preciso fazer para que esses sujeitos alcancem o modelo ideal de pensamento”. O objetivo pauta-se principalmente em obter resultados e padronizar os estudantes. Diante dessa realidade, Corazza (2013) nos desterritorializa: “Neste pesadume do presente, o campo curricular fundamenta-se nos resultados de exames nacionais e nos rankings internacionais?” (CORAZZA, 2013, p. 145).

Entretanto, a noção de “Diferença”, lança um desafio para pensar o currículo. Uma vez que enquanto as outras perspectivas buscam “[...] enquadrar, fincar identidades, instituir linearidades, movimentos verticalizados, baseados na concepção de escola como lugar onde se ensina as prescrições curriculares para a formação de sujeitos genéricos” (LOURENÇO, 2015, p. 78); a noção de “Diferença” abala a fixidez, o que nos dá a pensar nos documentos já citados, e inclusive no que propõe a BNCC.

Pensar o currículo numa perspectiva da diferença também se dá no diálogo com alteridades, na busca pelo reconhecimento de uma outridade (SKLIAR, 2003). Essa perspectiva possibilita inventar currículos outros, que, segundo Lourenço (2015) não traçam limites para os processos de *aprenderensinar* e que potencializem também a inventividade das experiências de professores e das crianças nos *espaçostempos* da escola. “E a diferença a partir de Deleuze, é a possibilidade de criação nos territórios curriculares” (LOURENÇO, 2015, p.78).

Lopes (2014), em diálogo com Mouffe, defende que “tudo sempre pode ser de outra maneira”, e o que aceitamos como “ordem natural” “nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas instituídas por atos de poder e marcadas pela exclusão de outras possíveis ordens” (LOPES, 2014, p. 50). A partir da diferença é possível ver as coisas de outra maneira, por outro ângulo, possibilitando desformar ou “transver” o mundo (BARROS, 1996), ou mesmo o currículo da Educação Infantil. Mas, quais as verdades “linguajeiras” (CORAZZA, 2001) de um currículo da Educação Infantil?

3.3 O que quer um currículo para a Educação Infantil? Diálogo com as Pesquisas, a Legislação e os Documentos oficiais

O questionamento de Corazza (2001) “O que quer um currículo?” provoca-nos a pensar as especificidades da Educação Infantil e como estas são requeridas por um currículo falante que habita um campo de disputa, onde há uma lógica majoritária que o regula.

O currículo enquanto ser falante, conforme apresenta Corazza (2001, p.14) “[...] experimenta relações fracionadas, construídas ao redor de pedaços de falas de cada um. Que pode (pode?) ser qualquer coisa, em qualquer momento”. Essas relações diretamente ligadas aos interesses dos diferentes grupos e setores buscam fixar verdades languageiras aos currículos em cada contexto.

O traçado histórico das concepções de infância nos mostra um panorama de como as crianças passaram a ser parte das agendas públicas e da preocupação da sociedade enquanto problemática, e dessa forma esses currículos falantes iam sendo construídos a partir de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, afinal “[...] A infância é o material dos sonhos políticos a realizar”. (KOHAN, 2004, p.8)

No que se refere à Educação Infantil, conforme aponta Kuhlmann Jr. (2000), a criação de instituições destinadas às crianças surgiu somente após a Lei do Ventre Livre, no intuito de acolher às crianças filhos de escravas. Essas instituições possuíam caráter assistencialista e filantrópico, sendo inicialmente chamadas de asilos.

O primeiro Jardim de Infância no Brasil surgiu no Rio de Janeiro, em 1875, com uma proposta inspirada nas ideias de Froebel, mas seu alcance era apenas para uma minoria das crianças, aquelas oriundas das classes sociais altas, ou seja, era um atendimento excludente. Para as crianças das classes abastadas uma educação emancipatória e para as crianças das camadas populares uma educação assistencialista voltada à subordinação (KUHLMANN JR, 1999).

As mudanças no cenário educacional brasileiro, a partir da revolução industrial e dos movimentos sociais, forçaram a criação e expansão das creches com a finalidade de atender não somente os filhos das trabalhadoras das indústrias, mas também aos filhos das mulheres que trabalhavam em casas de família. Segundo Abramowicz (2018, p.30) “[...] um dos motivos que fazem com que a criança passe a ocupar lugar de destaque nas agendas governamentais e a ter relevância social é de cunho sanitário, higienista e de controle da criança e de sua família pobre e negra”. Não havia preocupação com as singularidades das crianças, mas uma tentativa de controle dos seus corpos (ABRAMOWICZ, 2018).

O percurso para que as crianças fossem visibilizadas e consideradas sujeitos de direito, reflexo também visível, na educação e cuidado para com elas, foi longo. No entanto, avanços significativos foram possíveis por meio dos diversos marcos legais, como a Constituição de 1988, que reconhece a educação como um direito de todos e um dever do Estado: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV –

Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/ 96, também, foi de suma importância para a conquista pelo direito à educação, assegurando em seu artigo 30, o acesso para as crianças até 3 anos, as creches ou entidades equivalentes; e a pré-escola, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996). Essas mudanças impactaram também as produções acadêmicas do GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos, da ANPED, conforme vimos no documento intitulado “O GT educação da criança de 0 a 6 anos: alguns depoimentos sobre a trajetória¹²”.

O comprometimento com a democratização e a necessidade de um posicionamento frente aos movimentos políticos ligados à definição da nova Constituição Federal em 1988, e mais tarde à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, envolveram intensamente o grupo na busca da formulação de propostas que sustentassem a participação da ANPED neste processo. As preocupações do grupo com a viabilização de políticas educacionais que garantissem o direito da criança a creches e pré-escolas levou à organização do “Seminário de Financiamento de Políticas Públicas para a criança de 0 a 6 anos”, que buscou junto aos especialistas um aprofundamento do tema. (FARIA & CAMPOS, 1989 *apud* ROCHA, 2002, p.9)

No depoimento de Rocha (2002) em diálogo com as contribuições de Faria e Campos (1989), percebe-se o envolvimento dos pesquisadores no posicionamento frente ao processo de democratização do ensino e a luta pelo direito das crianças. Marco, que foi responsável pela ampliação dos temas de pesquisa, inclusive as concepções curriculares passaram a ser aprofundadas.

A proposição da nova LDB representou um grande avanço na oferta de Educação Infantil no Brasil, permitindo o reconhecimento dos espaços de valorização da criança de 0 a 6 anos¹³ e demonstrando uma mudança de concepções e de valores para com elas.

¹² Balanço da trajetória do grupo abrangendo uma parte significativa dos 25 anos de existência da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt07-educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7-de-0-6-anos>. Acesso em: 27 de fev.2019.

¹³ Essa faixa etária modificou-se a partir da Lei de nº 11.274, que instituiu o Ensino fundamental de 9 anos. A partir de então as crianças de 6 anos passaram a integrar o ensino fundamental, enquanto a idade das crianças que passariam a frequentar a primeira etapa da educação básica passou a ser de 0 a 5 anos, como estabelecido nas DCNEI (2010). ¹³ Balanço da trajetória do grupo abrangendo uma parte significativa dos 25 anos de existência da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt07-educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7-de-0-6-anos>. Acesso em: 27 de fev.2019.

Constituindo-se também um avanço no que diz respeito à institucionalização da educação, modificando a perspectiva do atendimento assistencialista, centrado no cuidar e ampliando essa dimensão também para o caráter educacional. Essa nova configuração foi marcada pela discussão em torno do ato de cuidar e educar, como fator determinante a reger os currículos na Educação Infantil. Conforme podemos perceber nas produções acadêmicas apresentadas na época.

Os trabalhos de caráter histórico apresentados nos anos 90, integram um conjunto de pesquisas sobre a história da educação infantil e mais especificamente sobre a história das instituições constituídas socialmente para educar as crianças pequenas (creches, jardins de infância e escolas maternais) que se relacionam à própria história da infância, da assistência e da própria história da educação (que tradicionalmente se deteve à educação escolar). No entanto, mantém-se no conjunto geral dos trabalhos, a ideia do caráter educativo como *superador* da assistência, ignorando-se, em muitos casos, a ideia da *assistência educativa*, que contribuiu para romper a visão fragmentada das funções das instituições responsáveis pela educação da criança de 0 a 6 anos. Não é incomum que as introduções dos trabalhos tragam como horizonte a visão educativa vista como *redentora* em relação à assistência, entendendo-as como funções excludentes e não como complementares. (KUHLMANN JR, 1991, *apud* ROCHA, 2002, p.11)

As produções revelam o tensionamento em torno das práticas de cuidar e educar presentes nas instituições da Educação infantil. Discussão que se configura nos documentos atuais, como indissociáveis, sendo apontadas como essenciais às propostas curriculares para a Educação Infantil, conforme aponta a LDB, 9.394/96, no artigo 29:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

A formação integral a ser ofertada às crianças deveria ser baseada nos princípios e organização do ensino nacional, conforme aponta o artigo 09 da LDB 9.394/96, no inciso V, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a partir do estabelecimento de “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental

¹³ Essa faixa etária modificou-se a partir da Lei de nº 11.274, que instituiu o Ensino fundamental de 9 anos. A partir de então as crianças de 6 anos passaram a integrar o ensino fundamental, enquanto a idade das crianças que passariam a frequentar

e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Essas novas orientações mobilizaram as pautas de discussão e de pesquisas, em relação às propostas curriculares da Educação Infantil, dos anos 90, pós-LDB, a partir do aumento de trabalhos publicados que versavam sobre elementos do currículo, conforme explicitado por Rocha (2002).

Os trabalhos que tratam do currículo indicam, seja nos pressupostos, seja nas conclusões, que alguns eixos norteadores são apresentados de forma coordenada em diferentes conjunções. São eles: o conhecimento, o desenvolvimento e a cultura, a autonomia e a construção de sistemas de representação nas diferentes linguagens, o jogo, o trabalho e o ensino, as interações sociais, a organização do espaço e o jogo de papéis, ou ainda, as chamadas “práticas significativas” com o objetivo de construção e apropriação de novos conhecimentos. (ROCHA, 2002, p. 11)

Essa riqueza de significações revela as construções curriculares dos anos 90, sobre como o currículo era entendido, organizado e pensado para a Educação Infantil. Movimento que nos desloca ao questionamento inicial proposto por Corazza (2001), o que quer um Currículo? Retomamos ao contexto da pesquisa e perguntamos: O que quer um currículo da Educação Infantil? Aterrissamos nosso olhar, para os documentos oficiais para problematizar essas questões.

Partindo do que propunha a LDB, foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998), resolução CNE/CEB 01/99, o referido documento, com caráter mais prescritivo, tornou-se um parâmetro para nortear as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil, estabelecendo o que deveria ser ensinado, a partir da ênfase nos conteúdos, divisão do conhecimento por áreas (eixos norteadores) e propostas de orientações didáticas para os profissionais que atuavam diretamente com crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1996). O referido documento recebeu inúmeras críticas, uma vez que sua elaboração desconsiderou os trabalhos que vinham debatendo sobre a Educação Infantil e os materiais que vinham sendo produzidos por grupos de pesquisas e universidades (ROCHA, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB 05/2009, explicitavam princípios e orientações para que os sistemas de ensino pudessem organizar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas para a Educação Infantil. As DCNEI deslocaram o olhar para as crianças como

um sujeito produtor de cultura, do sujeito da falta, para o sujeito que traz consigo experiências e saberes (BRASIL, 2010). O documento ainda traz uma discussão sobre a Educação Infantil, o currículo e a proposta pedagógica, tratando inclusive, do processo de transição vivenciado pelas crianças, entre a Educação infantil e o Ensino fundamental, ressaltando sobre a necessidade de assegurar às crianças um percurso contínuo de aprendizagens, recuperando o caráter lúdico do ensino nos anos iniciais do Ensino fundamental (BRASIL, 2009). O que se constitui um avanço, em relação aos documentos anteriores. De acordo com as DCNEI (2010) o currículo na EI se configuraria da seguinte forma:

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

O documento traz também, uma visão das crianças e das infâncias, numa perspectiva da Sociologia da Infância, e aponta um olhar para os currículos que devem atender também as crianças indígenas, afrodescendentes, quilombolas e da educação do campo, respeitando suas particularidades e suas singularidades. Além disso, em seu bojo, traz como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e educar na EI (BRASIL, 2010).

Nessa linha do tempo, sintetizada, outros movimentos refletem algumas tensões, que, de alguma forma, vão situar o currículo nesse campo de disputa das teorias curriculares. Movimentos que intensificaram os debates em torno da proposta de construir uma Base Nacional Comum Curricular- BNCC, indicando os conteúdos e saberes necessários para cada segmento da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

No processo de construção do documento, grupos tensionaram e, mediante as discussões, foram realizadas contribuições às 1ª e 2ª versão da base, com a participação de especialistas, professores e comunidade acadêmica. Mas, também, ocorreram alterações nas proposições que os grupos reivindicavam à 3ª versão, sendo a mesma homologada, sem tanta aceitação. Essas tensões geraram posicionamentos a favor e outros contra a ideia de uma BNCC para a Educação Infantil, como perspectivas que versavam sobre avanços no campo da garantia do direito e outras em relação ao retrocesso que poderia significar à medida que poderia representar riscos ao que havia sido conquistado. Posicionamentos percebidos, também no trabalho encomendado do GT 07 (CAMPOS, 2017; FARIA, 2017; OLIVEIRA; 2017).

Além de grupos de pesquisa e representantes de universidades, os fóruns em defesa da Educação Infantil também se pronunciaram em relação aos riscos de uma base, a exemplo do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), que produziu um manifesto como resultado dos seus debates e assembleias, onde o assunto escolarização, Educação Infantil e BNCC entraram na pauta.

Marquemos oposição em todos os níveis contra a política privatista da educação, que tem apostilado os conteúdos na educação infantil e vendido esta educação, como produto, aos municípios. [...] Nós nos opomos à antecipação do fracasso escolar das crianças, em nome de uma aceleração de conteúdos e de uma pseudo "melhora" no desempenho escolar. Nós nos opomos a qualquer educação da infância que exclui o brincar. (FPEI, 2016, p.208-209)

Essas tensões e questionamentos acompanharam, também, o processo de implementação da BNCC, uma vez que é possível notar uma perspectiva de uma infância majoritária, com suas formas, seus conteúdos mínimos, as competências, sua linearidade na forma de pensar a aprendizagem, como se todas as crianças aprendessem da mesma forma e percorressem esse caminho da mesma maneira (GONÇALVES, 2019). Nessa perspectiva, ainda que não tenha pensado no contexto da BNCC, concordamos com Corazza (2013) que nos territórios curriculares temos expressões de vidas, vidas que não se confundem com a vida do currículo tal, porque excedem a existência particular de qualquer currículo. Assim, nesse plano de imanência, onde a vida pulsa, pensar uma base para delimitar os currículos, é tentar de certa forma limitar o movimento de criação e do próprio pensamento.

A própria noção da diferença não pode ser entendida como algo que vai destruir as concepções educacionais, ou os currículos oficiais, mas semelhante às linhas de fuga que a infância minoritária dispõe, seria apostar na composição de outros possíveis (CARVALHO, 2009) para pensar os currículos na Educação Infantil, currículos plurais (CORAZZA, 2013); vários deles, que junto à potência da infância e suas inventividades distingue-se dos Currículos-Codificados (CORAZZA, 2013) e, ao mesmo tempo, o acompanha “para ver do que eles ainda são capazes, quais são suas vagas e andamentos curvalíneos, o turbilhar de suas linhas diferenciais” (CORAZZA, 2013, p. 33). Esse movimento estremece, desestabiliza os currículos oficializados, que segundo Corazza (2013) tentam aprisionar, cortar as linhas de fuga, represar os fluxos, dos outros currículos existentes, mas, os currículos plurais em suas diversas roupagens como a invencionada pelo Currículo-Bando, também sacodem esses currículos oficiais, varrem tudo aquilo que neles foram organizados, ordenados, estruturados,

reviram-no a fim de poderem “criar novos movimentos curriculares, que ousem impulsos inovadores e vivam permanentes devires-revolucionários” (CORAZZA, 2013, p. 33).

Devires-revolucionários expressos nas palavras de Manoel de Barros, que nos convoca à experiência de “transver o mundo” (BARROS, 1996); e é com esse olhar, essa escuta, esse uso de todos os sentidos, que fomos convidadas a transver o território *currículoescola*, com a imaginação e para além desta, a experimentação das crianças, para sairmos do contexto ou isso ou aquilo e começarmos a retirar "da natureza as naturalidades" construídas pela suposta obviedade das coisas e do mundo (BARROS, 1996). Pensar um currículo, que seja “único”, no sentido de corresponder as necessidades de cada instituição, de cada turma de Educação Infantil e que por isso tornam-se plurais, posto que os cotidianos e as realidades são múltiplos (CORAZZA, 2001). Quando nos propõe em pensar esse currículo que é único e, ao mesmo tempo, plural, Corazza (2001) não fala de uma universalização ou um currículo comum, mas um, no sentido de ser único, singular, por ser próprio daquele contexto.

Nesse desenrolar nos perguntamos a respeito do que seria pensar o currículo a partir de outros olhares? Para além das perspectivas já conhecidas, um currículo a partir da diferença, de um olhar que quer “transver o mundo” e a si mesmo, ou quem sabe pensar um currículo (des)formado? Mas, como pensar esse currículo com as crianças? Que gesto usar para acolhê-las?

3.4 Movimentos que (re)inventam outros currículos na Educação Infantil: diálogo com algumas noções derridianas

O caminho muda e muda o caminhante... Durante o trajeto e a tessitura dessa escrita, foram se abrindo novas formas de caminhar, de pensar, de transver e desformar coisas já dadas. O encontro propiciado se deu com a Filosofia da Diferença, como maneira de pensar o ainda não pensado. Encontro com Derrida (2003) e algumas de suas noções sobre Desconstrução, *Différance* e Hospitalidade.

Mediante todas as perguntas que vêm nos acompanhando desde nossos primeiros passos, seguimos sem procurar respostas para esses e outros conceitos, mas abertas a possibilidade de problematizá-los e de quem sabe relacioná-los à discussão da tríade: Infância, Currículo e Educação Infantil. Essa possibilidade nos foi aguçada mediante os diálogos com nossos intercessores teóricos e diante das próprias pistas que encontramos nos achadouros de

infância, a saber, nas miudezas dos trabalhos de Saturno (2018) e Bezerra (2016) que enunciavam alguns desses conceitos, uma vez que não era o centro de seus trabalhos.

Acompanharam-nos nesse encontro, Derrida (2001; 2003), Skliar (2008a), Gallo (2008), Deleuze (2005), Heuser (2008) e outros. A partir disso, sigamos entre becos, ruelas e desvios, ao encontro da potência de transver a si e ao mundo a partir das Filosofias da diferença e das noções Derridianas.

3.4.1 Encontros com as Filosofias da diferença, ou será que foram elas que nos encontraram?

Iniciamos essa escrita com uma pergunta, que se mantém viva e faz transbordar várias outras, revelando a necessidade, de aproximação desses conceitos para atravessar as experiências vividas nesta pesquisa.

Na companhia de Heuser (2008) e de suas próprias perguntas, entendemos que “não há “a” Filosofia da diferença” (HEUSER, 2008, p.60), isso porque não se trata de uma unicidade. Encontramos as Filosofias da diferença, marca que expressa a pluralidade e multiplicidade desse modo de pensamento. Sendo assim, as Filosofias da diferença “[...] não podem ser reduzidas a um conjunto de pressupostos compartilhados a um método, a uma teoria ou a uma escola, mas podem ser caracterizadas como um modo de pensamento e um estilo de filosofar. Refere-se a um movimento de pensamento [...]” (HEUSER, 2008, p. 73).

Para a autora, esse movimento de pensamento não busca superar ou ultrapassar a tradição metafísica, uma vez que não é possível nos desvencilharmos dela, de uma vez por todas. Mas, num movimento contrário, busca questões outras, dando espaço ao gesto da pergunta, como uma abertura para a “infância do pensamento” (KOHAN, 2015, p. 217). Quando pensamos, estamos sempre no começo! Essa é a potência da pergunta. Um gesto que instaura possibilidades infinitas de (re)começar (KOHAN, 2015), ou seria no idioma do poeta infante um (des)começar? (BARROS, 2015). Poderia as Filosofias da diferença propiciar uma atividade do pensar outras possibilidades sobre nossas próprias crenças acerca do campo de pesquisa, dos sujeitos e até dos métodos? Seria repensar os caminhos partindo dos horizontes dos des-caminhos?

As Filosofias da diferença possibilitam deslocamentos e movimentos infinitos, dos quais é possível surgir leituras e interpretações outras, como também novas questões, situando pelas margens da Filosofia, sempre do lado de dentro (HEUSER, 2008). De acordo com Heuser (2008) ao descredibilizar as grandes narrativas do projeto de razão universal, de uma

ordem fixa das coisas, de certezas que buscam a unicidade e que calam as diferenças, transformam-nas em problemas, em interrogação e criam a possibilidade de pequenos relatos com "[...] linguagem própria de uma comunidade de vida, sempre contextual, heterogênea e mutável" o que implica "levar a efeito a intersubjetividade, a necessidade do outro na construção de significados compartilhados" (HEUSER, 2008, p. 64).

Nesses relatos com linguagem própria, ou conforme diria Manoel de Barros, relatos "desformados" (BARROS, 1996, p. 51) é possível ouvir as vozes da diferença. Vozes do outro. Da alteridade. As vozes do estrangeiro. Vozes da infância. Vozes minoritárias.

As Filosofias da diferença assumem uma espécie de compromisso filosófico e político com as minorias, e porque não dizer com esses dizeres minoritários: mulheres, negros, gays, lésbicas, doentes mentais, 'selvagens' e crianças (HEUSER, 2008). Ao desestabilizarem os discursos hegemônicos e questioná-los, se abrem aqueles que durante muito tempo tiveram sua língua usurpada, em tentativas de silenciamento. Desse modo, ao levarmos em consideração esse compromisso das Filosofias da diferença com aquilo que é minoritário, poderíamos dizer até de uma infância minoritária, pois aqui entendemos que essa abertura desestabiliza a mesmidade, em atos de transgressão que fazem ressoar a vida para além dos padrões.

As Filosofias da diferença afirmam a diferença a partir de um modo de pensamento e um estilo de filosofar. Dessa maneira, mostram singularidades, numa multiplicidade, ou seja, apesar de ter a diferença como elo, possuem algumas características comuns; sendo assim, há muitos pontos de contatos entre Deleuze, Derrida, Lyotard e outros autores que compõem esta complexa rede de pensamento (HEUSER, 2008).

Para Gallo¹⁴ (2008), abrir espaço para as Filosofias da diferença é abrir-se ao acontecimento e ao imprevisível...

[...] abrir-se ao possível, ao ainda não, ao impensado e ao impensável, e tudo isso é arriscado. Os métodos, as avaliações, os variados instrumentos de controle, são tentativas de conter as diferenças, barrar as singularidades, massificar, dominar. Mas felizmente a vida escapa, a vida é uma multiplicidade de linhas de fuga, e há aqueles que conseguem singularizar. (GALLO, 2008)

¹⁴ GALLO, Silvio. Entrevista com Silvio Gallo, 2008. Disponível em: <<http://www.petpsi.ufc.br/Documentos/>> Acesso em 17 de jan. 2020.

Escapar em linhas de fuga! Eis o convite das Filosofias da diferença, um movimento arriscado, como nos provoca Gallo (2008) durante uma entrevista, um movimento que nos desloca e possibilita reverter as linhas de força e suas tentativas de controle no território *currículoescola*. Um convite e um investimento que “[...] vai na direção de potencializar e multiplicar essas linhas de fuga. Fazer com que as diferenças e as singularidades vazem por todos os poros” (GALLO, 2008) – e nos mobilize a compor e pensar o ainda não pensado a respeito da problemática dessa pesquisa, um olhar para outras questões, como possibilidade de “[...] inventar o entrelaçamento, lançar uma flecha de um contra o alvo do outro, fazer brilhar um clarão de luz nas palavras, fazer ouvir um grito nas coisas visíveis” (DELEUZE, 2005, p. 124).

3.4.2 Caminhando com Derrida: Desconstrução, *Différance* e Hospitalidade

Quando pensamos em desconstrução, logo pensamos em algo que precisa ruir. Mas o que seria a desconstrução em Derrida? Seria de fato uma desconstrução? O que pode significar? Ou precisaria significar para fazer sentido?

Levando essas perguntas nos encontramos com os intercessores teóricos e estes foram nos ajudando nesse percurso dialógico. Ao interrogar o sentido, chegamos à problematização que gira em torno do conceito, que é mal interpretado. A desconstrução em Derrida, segundo problematiza Goulart (2003) não traz em si a carga semântica da palavra, o que não confere a esse movimento o objetivo de destruir, ou mesmo desmanchar princípios e postulados, mas desloca-se numa tentativa de descentralizar, questionar, pôr a descoberto o que os enunciados acobertam. Pois, a estrutura hegemônica que se faz como expressão de verdade “sufoca inúmeras outras vozes que são impedidas de ecoar” (GOULART, 2003, p.10).

O gesto da desconstrução em Derrida constituiu-se, assim, como possibilidade de desconstruir os discursos hegemônicos que prevaleciam no estruturalismo. Movimento que foi empreendido em sua escrita do livro *Gramatologia* – publicado em francês em 1967 e editado em português em 1973 –, obra muito bem recebida, mas que também levantou suspeitas entre os seus contemporâneos. Segundo Skliar (2008), esse gesto não era somente uma tentativa de rejeição às obras, nem se tratava de uma desconfiança temática, teórica ou conceitual. A sua intenção era – e é – aquela de reconhecer o que havia de hegemônico, o que havia sido negado em uma obra, em um texto, mas sempre considerando a singularidade de

uma assinatura, respeitando a própria língua de uma autoria específica. “Derrida (nos) propõe, então, a fazer as obras falarem desde o interior de si próprias, por intermédio de seus brancos, suas contradições, sem procurar, como ele mesmo diz, condená-las à morte” (SKLIAR, 2008, p. 17).

Nessa perspectiva, entendemos que a desconstrução derridiana opera não com uma ideia tão somente de crítica, ou de conotação negativa, mas, busca discutir ou problematizar sem rejeitar. Não impera a ordem de uma demolição, como quem deseja fazer cair por terra algo. Mas, como deslocamentos a outros possíveis.

A desconstrução como herança, segundo Derrida (2001), “deve ser a pergunta que se lhe deixa ao outro: a resposta é do outro” (DERRIDA, 2001, p. 17). Por isso, respeita a assinatura desse outro, sua marca. Não se vê na condição de quem julga, mas se coloca aberta para reconhecer esse outro.

Skliar (2008), a partir desse diálogo com Derrida, expõe que a herança ao ser homenageada, coloca-se num movimento de reconhecimento: “Nem há de se deixá-la como ela é, como ela está, em aparência, quieta; porém, não há de se destruí-la, pois com a herança acontece uma relação de justiça e de amorosidade: se trata de uma relação com o outro” (SKLIAR, 2008, p. 17). Desconstruir os discursos hegemônicos seria, então, “[...] desfazer um sistema de pensamento, o qual se nos revela dominante” (SKLIAR, 2008, p. 18). Pensar a desconstrução em Derrida é pensar em um movimento de resistência.

O resistir à tirania do Um, da metafísica ocidental, supõe desfazer a metafísica mesma da presença, da identidade do ser e/ou do não-ser, desfazer aquela metafísica habitada por binarismos, pelas oposições, essa negação dirigida ao segundo termo, esse não que se diz e se atribui àquilo que não é *a palavra*, que não é a palavra hierarquizada, em que o outro não é mais do que um eu espectralizado. Desconstruir a metafísica da presença até refazê-la ou reconstruí-la em um pensamento da diferença. (SKLIAR, 2008, p. 18)

Nesse sentido, o movimento da desconstrução opera na lógica de pensar outros possíveis, como num gesto afirmativo de ir ao encontro do outro. Ao tecer críticas às obras, Derrida inaugura o mecanismo que possibilita ser infielmente fiel à herança em questão. Desconstruir nessa perspectiva é de certo modo, um gesto. Então não perguntaremos o que é a desconstrução – uma vez que semelhantemente as crianças rejeitam as conceptualizações – mas podemos perguntar o que pode a desconstrução? O que afirma enquanto um gesto? O que pode nos dizer da infância e do currículo? Somos convidados a pensar nesse gesto como algo afirmativo,

[...] é um dizer sim. E é fazê-lo partir da posição de quem se sente herdeiro, de quem pensa e sente que tem herdado aquilo que pretende, agora, desconstruir; e não de alguém que, por sua vez, desconfia do outro, nega, diz não à obra, e torna-se crítico desde o lugar do deserdado. (SKLIAR, 2008, p. 18)

A esse respeito, discorre Derrida (2001) “[...] a desconstrução é um gesto de afirmação, um sim originário que não é crédulo, dogmático ou de consentimento cego, otimista, confiado, positivo” (DERRIDA, 2001, p. 66). Esse sim originário aponta para uma gestualidade afirmativa e um acontecimento, que nos desloca e nos dá a pensar as questões levantadas por Skliar (2008) sobre o ser fielmente infiel na desconstrução e as possibilidades de traçar um gesto de amorosidade para, ao mesmo tempo, fazê-lo e torná-lo infiel, provocando um devir.

Ao problematizar as questões conceituais derridianas, entendemos a partir de Skliar (2008) que a infidelidade possibilita a obtenção de uma herança, em sua própria forma, assim a retoma e a referenda fazendo com que se desloque, viaje para um outro lugar, respire outros ares. Esse pensamento problematiza dois tipos de herança, uma herança imóvel, que consiste em manter coisas mortas, imóveis, reproduzindo apenas o que já foi, e uma herança que se movimenta e nos permite ir para outro lugar, um lugar não conhecido, um lugar do não conhecimento, de encontro ao outro.

Segundo Gigante e Costa (2015, p. 85), a partir do que expõe Derrida, a desconstrução opera dessa maneira com “a heterogeneidade, enfocando na diferença e dissociação necessárias para que seja possível a relação com o outro desconhecido”. Dessa forma, não compreende as construções discursivas “como um todo homogêneo, mas a partir de inúmeras possibilidades de significações [...]” (GIGANTE; COSTA, 2015, p. 85). Partindo destas considerações, somos provocadas a pensar que os encontros com o outro desconhecido resultariam em novas leituras, deslocamentos, esvaziamentos, como possibilidade para outra experiência de alteridade? (SKLIAR, 2008).

Esses deslocamentos nos levam a pensar em outro movimento que Derrida aposta, o movimento da *différance* que nos pareceu uma possibilidade para pensarmos a diferença.

O que o motivo da *différance* tem de universalizável em vista das diferenças é que ele permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais, linguísticos ou mesmo humanos. Existe a *différance* desde que exista traço vivo, uma relação vida/morte ou presença/ausência. [...]. Existe a *différance* desde que haja o vivo, desde que haja o traço, através e apesar de todos os

limites que a mais forte tradição filosófica ou cultural acreditou reconhecer entre o “homem” e o “animal”. Há portanto aí claramente uma potência de universalização. Depois a *différance* não é uma distinção, uma essência ou uma oposição, mas um movimento de espaçamento, um “devir espaço” do tempo, um “devir-tempo” do espaço, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional. Daí uma certa inscrição do mesmo, que não é o idêntico, como *différance* [...]. (DERRIDA, 2004, p. 34)

Derrida (2004) nos possibilita pensar que a *différance* é algo dinâmico, heterogêneo, devir, mas, também, disseminadora e continuamente outra. Esse movimento potente nos auxilia a compreender “o processo de diferenciação para além de limites ou critérios lógicos pré-estabelecidos, ajuda a pensar o outro como não podendo ser coagido ou constrangido a pertencer à determinada classe, categoria, lacuna ou segmento fixo” (GIGANTE; COSTA, 2015, p. 91). Em outras palavras, seria uma referência à alteridade, uma abertura para o devir, o estrangeiro, uma “potência que explode como possibilidade de deslocamento em direção ao outro [...]” (MENEZES; MACHADO, 2015, p. 109).

Essa relação à alteridade presente no pensamento de Derrida, nos abriu possíveis para pensarmos o gesto da hospitalidade. Mas o que seria essa hospitalidade? Como ela opera? Em quais linhas? Quais os possíveis dessa abertura ao outro através da hospitalidade?

Nesse exercício de diálogo com o filósofo francês a respeito da questão da hospitalidade, Burity (2018) aponta que Derrida trabalhou sobre o tema diretamente, em alguns seminários na Faculdade Internacional de Filosofia, entre os anos de 1995 e 1997, sendo para o pensamento derridiano outra figura da desconstrução. Inicialmente a discussão refletia no impacto a crítica que se fazia na França ao multiculturalismo, passando a adquirir caráter premonitório à luz da crise financeira de 2008 e da recente crise migratória europeia, desde 2015. No entanto, a discussão teve uma articulação posterior que possibilitou uma ampliação do alcance do conceito.

Ao pensar a questão da hospitalidade, Derrida (2003) também aponta as tensões insolúveis que a marcam, questões que giram em torno especialmente do que vai entender por hospitalidade incondicional e por hospitalidade condicional. A primeira acolhe quem chega, sem lhe impor condições, antes de saber quem é ou perguntar qualquer coisa. Ou seja, não é possível a existência de quaisquer regras nem para quem hospeda e nem para o sujeito que será hospedado. A segunda seria a hospitalidade no sentido corrente, aquela que implica condições, direitos e deveres, o hóspede antes tem que ter um nome próprio, pois, não é oferecida aquele que chega anônimo (DERRIDA, 2003).

Neste sentido a hospitalidade incondicional seria entendida pelo princípio do acolhimento total, uma vez que remove os obstáculos ou fronteiras que nos separam do Outro, preservando quem ele é independente de quem seja e de onde venha.

A hospitalidade pura ou incondicional, a hospitalidade em si, abre-se ou está aberta previamente para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue como um visitante absolutamente estranho, como um recém chegado, não identificável e imprevisível, em suma, totalmente outro. (DERRIDA, 2003, p. 15)

Percebemos assim que a “hospitalidade é a experiência do inesperado, do desconhecido, do imprevisto” (BURITY, 2018, p. 132). Apresenta-se também na hospitalidade a problemática do que vem, do que chega, mas não apenas no sentido de um quem, também um quê e com que consequências. Em diálogo com as noções derridianas de hospitalidade, Burity (2018) aponta a diferença entre convite e visita: “O convidado é esperado; o visitante, não. O convidado é conhecido, o visitante, não. Implícito na figura daquele que chega, “[...] sem convite prévio, *está tudo o que não sabemos* sobre o que decorrerá dessa visita, mais ainda deste acolhimento, se houver”. (BURITY, 2018, p. 132). Quais os possíveis dessa presença inesperada?

Quem sabe uma insidiosa entrada em cena de um inimigo futuro, de uma perturbação do “em-casa”, do equilíbrio “doméstico”, da distribuição dos lugares e da extensão das regras de justiça. Quem sabe a sedução de cidadãos nacionais a guiarem-se por outros valores e referenciais, comprometerem-se com “interesses estrangeiros”. Mas, talvez o enriquecimento de nossa experiência, passados os atritos, tensões, agruras da “adaptação”, seja à circulação desses outros, seja à sua permanência, tornando-se “de casa”, passando a ter sua casa entre nós e a reivindicar uma parte no “nós”. (BURITY, 2018, p.133, *grifos do autor*)

Essas questões permeiam as contradições entre os dois modos de hospitalidade, e não são desconhecidas de Derrida, uma que corresponde “ao convite controlado e condicional ao outro e à visitação imprevista e precipitada do outro” (BURITY, 2018, p.133). Questões que são mobilizadas diante da chegada do outro, seja qual for o contexto. Com sua chegada inesperada o visitante, interrompe o curso da existência cotidiana e faz com que surja no eu uma generalidade do acolhimento para além do próprio ato de acolher, ultrapassando a receptividade ofertada ao convidado, pois deste último se sabe de antemão a hora em que vai chegar. O visitante, no entanto, mobiliza o acolhimento imediato, na urgência de um instante,

sem preparos e sem limites, configurando-se a hospitalidade incondicional do posicionamento do eu frente ao outro que chega, pois a este outro é necessário se expor sem limites, pois a hospitalidade incondicional,

exige que eu abra minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro (provido de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda lugar, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto), nem mesmo seu nome. (DERRIDA, 2003, p. 25)

Ao problematizar essa questão, Derrida (2003) deixa claro que ao romper com a hospitalidade de direito, não quer dizer condená-la ou se opor a ela, mas que pode ao contrário, “colocá-la e mantê-la num movimento incessante de progresso; mas também lhe é tão estranhamente heterogênea quanto a justiça é heterogênea no direito do qual, no entanto, está tão próxima (na verdade indissociável)” (DERRIDA, 2003, p. 25). Entendemos, dessa forma, que há a lei da hospitalidade incondicional e, por outro lado, as leis que regulam na prática as condições da hospitalidade condicional, e que a prática destas revela paradoxos, o que não significa dizer que sejam polaridades, mas sim partes constituintes de um mesmo processo, que configura a aceitação do Outro. Enquanto uma se apresenta como incondicional, aberta, movida pelo desejo de acolher, a outra é limitada, excludente e condicionada a regras (DERRIDA, 2003).

Nesse contexto o estrangeiro que chega precisa se adequar às regras e costumes da casa que o acolhe. Sendo por vezes solicitado que fale uma língua que não é sua para ser hospedado, conforme aponta Derrida (2003, p. 15) “o estrangeiro é, antes de tudo, estranho a língua do direito na qual está formulada o dever da hospitalidade, o direito ao asilo, aos seus limites, suas normas, sua polícia, etc”. No entanto, “Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que por definição não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa [...]” (DERRIDA, 2003, p. 15). Este, por sua vez, o que hospeda, acaba por cometer a primeira violência ao impor a tradução em sua própria língua.

Aqui percebemos que a hospitalidade perde sua característica incondicional, que seria a desejada por Derrida para ser condicional ou política. Nesse caso, o estrangeiro precisa abdicar de ser quem se é para se moldar, num movimento de renúncia, inclusive da sua própria língua, para que haja a aceitação. “Esta hospitalidade, enquanto condição política mata o estrangeiro e o coloca como eterno hóspede que continuamente precisa se adequar, se

reafirmar e andar nas regras estabelecidas [...]” (BONNIE, 2012, p. 11). A esse respeito Derrida (2003, p. 15) problematiza a questão da hospitalidade:

Devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de acolhê-lo entre nós? Se ele já falasse a nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, o estrangeiro continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia, a propósito dele, em asilo e hospitalidade? (É este paradoxo que vamos precisar). Ou ainda, para hospedar é preciso de condições: responder a pergunta, ter um nome, uma linhagem? Ou ela se dá sem condições?

Ao problematizar a hospitalidade, Skliar (2008), nos leva a entender que o outro não deve ser tematizado, nem tampouco questionado, mas, é necessário pensar em sua pergunta na sua própria língua, ao invés de perguntar-lhe e querer que este responda na língua de quem o acolhe. A respeito da questão do estrangeiro indaga Derrida (2003, p. 27):

A hospitalidade consiste em interrogar quem chega? Ela começa pela questão endereçada a quem vem [...] como te chama? diga-me teu nome, como devo chamar-te, eu que te chamo, que quero chamar-te pelo nome? como vou chamar-te? É assim também que se dirige, termalmente, às crianças ou aos amados. Ou será que a hospitalidade começa pela acolhida inquestionável, num duplo apagamento, o apagamento da questão e do nome? É mais justo é mais amável perguntar ou não perguntar? chamar pelo nome ou sem o nome? dar ou aprender um nome já dado? Oferece-se hospitalidade a um sujeito? a um sujeito identificável? a um sujeito indentificável pelo nome? a um sujeito de direito? Ou a hospitalidade se torna, se dá ao outro antes que ele se identifique, antes mesmo que ele seja (posto ou suposto como tal) sujeito, sujeito de direito e sujeito nominável por seu nome de família etc.?

Derrida aponta que a questão da hospitalidade é a questão da questão. Assim, mobilizando outras questões a partir do nosso intercessor teórico: acolher as crianças, em sua estrangeiridade, implicaria possibilitar que apresentem suas questões em sua própria língua? Ou seja, mudar a ênfase da acolhida, que ao invés de envolver a imposição do dono da casa ao visitante, passa pelo processo de abertura ao outro no ato de hospedar? Esse processo configurar-se-ia como ato de transgressão a todas as leis da hospitalidade a fim de “oferecer ao chegados uma acolhida sem condições” (DERRIDA, 2003, p. 69).

Essa experiência de acolher é gestada na afirmação. Derrida (2003), desejando essa hospitalidade incondicional nos convida e provoca para que,

Digamos sim ao que chega, antes de toda determinação, antes de toda antecipação, antes de toda identificação, quer se trate ou não de um estrangeiro, de um imigrado, de um convidado ou de um visitante inesperado, quer o que chega seja ou não cidadão de um outro país, um ser humano, animal ou divino, um vivo ou um morto, masculino ou feminino” (DERRIDA, 2003, p. 69)

Essa acolhida para além do próprio ato de acolher, é entendida por Derrida (2003) como o gesto de receber quem chega, sem exigir reciprocidade, oferecendo a todo o seu “*chez-soi*”, ou seja, sua própria casa, sem pedir a ele nem seu nome, nem nenhuma contrapartida, nem exigências para que preencha a mínima condição. Dessa forma, pensar a hospitalidade incondicional, segundo Derrida, significa pensar esta possibilidade sem condições, na vinda do Outro, para além do direito, da hospitalidade condicionada e suas leis. A hospitalidade como gesto, como encontro, como uma relação de outros.

O pensamento e os conceitos derridianos nos permitem pensar sempre de novo as problemáticas do campo da educação. Assim, ensaiaremos o entrelaçamento dos conceitos derridianos como possibilidade de instigar novos pensares, novos olhares e novas escutas sobre a tríade: Infância, Currículo e Educação Infantil e os possíveis que essas discussões inauguram.

4 CAMINHOS ENTRELAÇADOS: INFÂNCIA, CURRÍCULO E AS NOÇÕES DERRIDIANAS

Seguimos caminhando, com muitas perguntas e em muitas companhias. A esse ponto o pensamento desloca-se por muitas linhas, escapa, foge. Já não se preocupa em perguntar: O que é? Mas, ocupa-se em problematizar: Quais os possíveis do encontro entre infância, currículo, Educação Infantil e as noções Derridianas, a partir das Filosofias da diferença? O que pode essa tríade a partir da perspectiva da hospitalidade? Como expressar os efeitos desse encontro para pensar outros possíveis? Como compor de modo processual o encontro com o campo, com os intercessores teóricos, com as crianças? Como entrelaçar essa escrita para pensar sob outras perspectivas? Como expressar a potência desse entrelaçamento em meio ao desejo pelos encontros?

É no encontro, nesse meio de proliferação, que os corpos expressam sua potência de afetar e ser afetado. É nele que o desejar flui e cria mundos agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em suas múltiplas experimentações. (NEVES, 2015, p. 69)

Encontros com as Filosofias da diferença e suas infinitas possibilidades que suscitam novas questões, que problematizam, que nos situa pelas margens, que ao questionar a hegemonia sugere outras leituras possíveis da realidade.

Compreendemos a partir de Heuser (2008) que à medida que desestabiliza os discursos hegemônicos e questiona-os, as Filosofias da diferença criam aberturas para aqueles que durante muito tempo tiveram sua língua usurpada e suas vozes silenciadas. Aberturas que desestabilizam a mesmidade, em atos de transgressão e fazem ressoar a vida para além dos padrões. Vida que pulsa, que vibra, que habita a escola. Seria pensar em um currículo aberto que se faz na relação com o outro, nos encontros, na acolhida da palavra das crianças? Um currículo que se constitui nas linhas de fuga e que foge com as crianças? Um currículo movente que se move com elas, e com elas corre e se desterritorializa? Ou conforme nos dá a pensar Gallo¹⁵ (2008), abrir espaço para as Filosofias da diferença é abrir-se ao possível, ao ainda não, ao impensado e ao impensável. Abrir-se ao outro, sem querer governá-lo. Trazendo essa perspectiva para falar da potência da infância nos move a perceber que frente a esses

¹⁵ GALLO, Entrevista com Sílvio Gallo. 2008. Disponível em: <<http://www.petpsi.ufc.br/Documentos/>> Acesso em 17 de jan. 2020.

mecanismos de governamento a potência da infância escapa, porque não pode ser aprisionada por nossas conceitualizações, nossos saberes, nossas tentativas de controlar seus corpos. E a esse respeito nos diz Larrosa (2003, p.184) “[...] a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas [...]”.

Pensar a infância na perspectiva da alteridade é pensar essa inquietude, os questionamentos e o vazio que ela imprime (LARROSA, 2003). Pensar e escutar sua palavra, sua pergunta e estar aberto a aprender com ela e não querer controlar seu corpo, sua fala, seu pensamento. Problematizar o discurso hegemônico seria dito de outra forma, colocar em questão as prescrições e homogeneizações dos currículos que tentam governar a infância. Seria perguntar, a esse currículo o que ele quer? (CORAZZA, 2001) e a partir do que está posto questionar sua real intencionalidade, buscando nessas linhas de fuga outros possíveis. Outros possíveis com as crianças e a partir delas? Quais atualizações as crianças produzem nos *espaçostempos* da Educação Infantil? Quais currículos são possíveis para a Educação Infantil?

Essas questões nos fazem dialogar com a desconstrução em Derrida, entendendo esse gesto como possibilidade de desconstruir os discursos hegemônicos que prevaleciam no estruturalismo. Desconstruir não no sentido de demolir, ruir os alicerces do que está posto como universal, mas assim como enuncia o estrangeiro em sua língua, desconfiar, pensar outros deslocamentos e assim continuar portando as questões: Quais os possíveis de um currículo a partir das linguagens criancieiras? Como podemos nos deslocar com as crianças nesse território *currículoescola*? Desconstruir seria transver o mundo e a si? Transver o currículo da Educação Infantil?

Desconstruir os discursos hegemônicos, seria, então, “[...] desfazer um sistema de pensamento, o qual se nos revela dominante” (SKLIAR, 2008, p. 18). Nas discussões curriculares seria o pensamento hegemônico que rege os currículos. Assim, como encontrar com o estrangeiro no cotidiano escolar? Quais as intensidades e possibilidades para a criação da vida que pulsa e que torna possíveis processos inventivos outros? Quais os possíveis de um currículo movido pelo gesto de “dar a escuta” (SKLIAR, 2019) às crianças e aos outros habitantes do cotidiano escolar?

Não nos interessa propor que os currículos da Educação Infantil sejam demolidos, destruídos, postos abaixo. Mas, entendendo que estes, partindo de ações transgressoras das crianças, e não somente pela mera oposição do que se denunciou como privilégio, se configurem como algo novo, inesperado (GOULART, 2003).

Outro movimento que Derrida aposta é a *différance*. Pensar “a diferença na leitura da *différance* é pensá-la como potência que explode como possibilidade de deslocamento em direção ao outro [...]” (MENEZES; MACHADO, 2015, p. 109). Um convite com abertura para perguntas, mais do que às certezas...

A criança é esse outro e sendo o outro como posso compreendê-la como outro e não como alguém à nossa imagem e semelhança?

Como encontrar com a infância na perspectiva da alteridade?

Que infância habita os currículos da Educação Infantil?

Como escutar a verdade da infância entre nós?

Esses atravessamentos Derridianos apontados pelos intercessores nos diálogos ora estabelecidos nos provocam a pensar na possibilidade de “desformar”, como diria Barros (1996), as próprias imagens de infância que estão arraigadas nos currículos, instituições e práticas pedagógicas, que concebem a infância como algo ou aquilo que já se sabe dela. Desformar, aqui, seria então, pensar a infância, como um outro?

Segundo Gallo (2010, p.120, grifos nossos), diariamente,

As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos de poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas **as falas** ali estão, **ressoando** e ressoando...

As vozes das crianças ecoam pelos corredores, no pátio do recreio, no refeitório, na entrada, no banheiro, na sala de aula e nos diversos *espaçostempos*. Esse ressoar desloca-se em meio às linhas duras, onde criam linhas de fuga e escapam. Conforme nos dá a pensar Kohan (2007), as crianças seguem os fluxos moleculares que “[...] vazam, escapam à captura, se conectam na diversidade, fogem da centralização e da totalização” (KOHAN, 2007, p. 93). Elas fogem nas linhas da infância minoritária.

Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 182-183) pensar a educação na perspectiva da diferença, atravessada pelas noções derridianas,

[...] implica fugir de uma ordem binária, histórica, que se justifica por contraposições e pela negatividade. [...] obriga-nos a subverter não apenas o pensamento, mas a extrair dele algo que não prescreva, nem se assuma “pronto” em definitivo, mas que, ao contrário, abra-se para tantos acontecimentos quantos forem possíveis.

Essas ordens fixas em estruturas de mesmidade instituem nos territórios *currículoescola* dispositivos que buscam o controle das crianças, sua formação e seus modos de ser, falar, agir e a repetição desses padrões. E a diferença apresenta um horizonte de instantes de mudanças, ou seja, propõe caminhos outros que não os mesmos de contextos passados. Mas, o que pode um currículo da Educação Infantil que desliza em linhas da diferença e se abre ao acontecimento?

Ao pensar um currículo com a diferença, Paraíso (2010) nos deixa uma pista a respeito desse trabalho, que dialoga com as composições de um currículo movente.

Para deixar a diferença continuar o seu trabalho é preciso: possibilitar o acontecimento em um currículo! Deixar vazar! Fazer matilhas! Contagiar! Possibilitar um outro currículo; um currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação. Experimentar em um currículo: fazer currículo sem medo e sem programa. Arriscar! Com certas precauções, é claro, pois não podemos esquecer que a vida de muitos/as depende do currículo! Aventurar-se: aventurar junto com outras pessoas. Partilhar: coisas, afectos, sensações, desejos, aprendizagens... [...] Partilhar! Compartilhar! Viajar sem mapas prévios! Fazer outros traçados! Fugir! Fazer composições e conexões! Inventar a cada vez suas orientações. Aprender! Gerar possibilidades de aprendizagem em contextos insuspeitados. Aumentar a potência de agir. Metamorfosear! Movimentar o próprio pensamento. Escapar das tentativas de captura. Deslizar. Fugir e criar um outro currículo que é e será único, inapreensível, incomunicável. (PARAÍSO, 2010, p. 602)

Tal percepção nos mobiliza a pensar nesse currículo outro, produzido na diferença, ao juntar-nos. Um currículo que possibilita um lugar da infância como possibilidade, potência, que se inaugura, da criação e tempo de experiência para as crianças e demais habitantes do território *currículoescola*. Uma vez que entendemos que as infâncias elegem “invenção em vez de revelação e criação no lugar da descoberta” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.10).

Atravessadas por/nessas provocações e pelas ideias dos nossos intercessores ampliamos essa perspectiva de pensar o currículo pautado na *Différance* (DERRIDA, 2003), um currículo que se abra para a alteridade, para o devir, o estrangeiro. Um currículo como um gesto de hospitalidade (DERRIDA, 2003).

Entendemos que o movimento de pensar a escuta do estrangeiro, hospedar sua língua, nas pesquisas, nos processos educativos, na escola e no currículo não se baseia numa

hospitalidade encarada como direito, com condições a serem cumpridas. Esse movimento já tem sido feito, quando se pensa “para” as crianças. A respeito disso, há os programas educativos, os livros didáticos, os apostilados, os sistemas de ensino, os currículos prescritivos que se situam numa perspectiva condicional. Dessa maneira, o estrangeiro que chega precisa se adequar às regras e costumes da casa que o acolhe. Sendo por vezes solicitado que peça a hospitalidade numa língua que não é sua, mas aquela que o dono da casa impõe (DERRIDA, 2003).

A invisibilidade da fala, esse silenciar, é também uma invisibilidade do afeto, por isso podemos pensar que o currículo deve considerar os afetos, que na perspectiva de Spinoza (2017), remete a uma noção de encontro. Encontro de corpos que se afetam e que a depender da ressonância desse encontro tem sua potência diminuída ou aumentada. Quais as possibilidades do encontro dos corpos na hospitalidade incondicional? Quais atravessamentos e desterritorializações são possíveis na relação dos corpos que vibram nesse encontro? Qual a potência de afetar e ser afetado no território *currículoescola*? Como pensar um currículo que acolhe a infância do pensamento? E os dizeres das crianças? E as vibrações dos seus corpos?

Numa hospitalidade incondicional ao modo de Derrida (2003) para conceber junto às crianças outros possíveis para o território *currículoescola* da Educação Infantil, é necessário entender que o outro precisa de um gesto capaz de nos colocar frente a ele, gesto que implica abandonar nossos anseios de captura daquilo que pensamos saber sobre a infância, possibilitando novos fluxos e aberturas na intenção de pensar com a infância e as crianças o currículo da Educação Infantil. Esse gesto é a hospitalidade. Um gesto poético.

Esses encontros e afetos nos colocam em aberturas de mundo e de perguntas que continuam pulsando não para serem respondidas, encerradas, mas para que nos possibilitem pensar sobre algo e fazer desse algo, alguma coisa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Pensar com as crianças e a infância esses outros possíveis para os currículos da Educação Infantil. Talvez, pensar em currículos em composição com a diferença, a *Différence* e o gesto da hospitalidade? Quais os possíveis de currículos com uma acolhida sem medida, com uma abertura total ao outro? Currículos abertos à imprevisibilidade do acontecimento no encontro com os corpos em devir das crianças e da infância?

5 TRAJETOS, PERCURSOS E MAPAS ... A INFÂNCIA COMO CAMINHO DE PESQUISA

[...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

(BARROS, 2015, p. 12)

Aceitamos o (des)convite e nos propomos a uma caminhada no território *currículoescola* da Educação Infantil. Sendo, assim, seguimos adentrando esse *espaçotempo*, que, pulsa vida. O CMEI¹⁶ Slime¹⁷, em um gesto de hospitalidade incondicional acolheu a nossa estrangeiridade.

Através dos encontros com Deleuze e Guattari (1997), Kastrup (2015), Rolnik (2007) e outros, fomos apresentadas à cartografia, como uma possibilidade de método para a realização da pesquisa. Entendendo, com a ajuda desses intercessores teóricos que “Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p.131). Com isso, à medida que habitávamos o CMEI Slime, passamos a nos deslocar com as crianças e aceitar os convites que emergiam para brincar no chão, na caixa de areia, no pátio, dividir o lanche, dividir a cadeira do ônibus, ajudar na tarefa. Por isso, o trabalho da cartografia “é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p.131). Mas, o que seria esse território existencial e como seria

¹⁶ Usaremos a sigla CMEI para nos referir ao Centro Municipal de Educação Infantil.

¹⁷ O nome Slime é fictício, para preservar a identidade da instituição e foi escolhido pelas crianças durante a pesquisa.

possível habitá-lo? O que o território existencial de crianças tem a dizer às pesquisas em Educação?

Alvares e Passos (2015) problematizam a partir dos conceitos de Deleuze e Guattari (1997) que a formação territorial é explicada pela expressividade e não pela funcionalidade. Assim, apontam que o conceito de território deleuze-guattariano não se resume a aspectos utilitários e funcionais, mas privilegia os sentidos e modos de expressão de um território que se constitui antes de tudo como um lugar de passagem. Esse lugar de passagem possui uma dinâmica marcada mais pelos fluxos de intensidades, movimentos, deslizamentos, do que por territórios fixos (ROLNIK, 2007).

Ao deslizarmos nesses territórios estamos experienciando a cartografia que mais do que representar um objeto ou “a” realidade, se faz, acompanhando movimentos, processos de desterritorialização e reterritorialização, transformando e transformando-se, afetando e sendo afetado (ROLNIK, 2007).

Sobre a noção de território, Carvalho (2009) ainda nos convida a pensá-lo como uma zona de conforto que pode:

[...] se desterritorializar, abrindo-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. [...] Por sua vez, a reterritorialização consistiria na tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante por parte do sistema, de grupos ou indivíduos. Assim, a tarefa do cartógrafo, é capturar paisagens em mutações. (CARVALHO, 2009, p. 61-62)

Esses processos atravessavam nossos corpos e os corpos daqueles que encontrávamos. Nessas invenções de posições no território do cotidiano escolar junto às crianças da pesquisa, tivemos a possibilidade de interagir, desterritorializar e mover-se junto à potência da infância, desfrutando de uma “infância livre e sem comparamentos” (BARROS, 2015).

Desse modo, buscamos nos envolver, nesses diferentes caminhos, linhas que percorremos, com as experiências que transbordaram no território *currículo escola*. Como aprendiz de cartógrafa, nos colocamos à espreita, habitando os diferentes *espaços tempos* em um exercício de potencializar nossas atitudes atencionais e escapar da atenção seletiva (KASTRUP, 2015). Assim, íamos nos aproximando dos habitantes daquele território, conhecendo-os e sendo, por eles, também, conhecidas. Logo, surgiram os convites para adentrarmos as salas de aula, tanto por parte das crianças, quanto dos professores e, a partir do roteiro prévio que tínhamos em mãos, fomos nos movendo nessa processualidade, abertas em gestos de hospitalidade àquilo que as crianças estavam propondo e que emergia no cotidiano.

Inspiradas pela cartografia e desejosas em dar passagem à infância, traçamos um plano em meio aos desejos, inventando-o em função daquilo que suscitou o contexto a partir das próprias crianças. Para as tomadas de decisões, optamos por realizá-las durante os acontecimentos ao longo do caminho e descrevê-las clara e detalhadamente, indicando todos os momentos em que as decisões foram tomadas, reforçando que o rigor científico não se ausentou desta pesquisa (ANDRÉ, 2013, p. 96).

O que pode uma pesquisa pensada infantilmente? Quais os possíveis de uma pesquisa de inspiração cartográfica que elege a infância como seu percurso no campo? Afetos e afecções? Encontros potentes? Artes dos encontros cheios de alegria? Foi assim que essa pesquisa foi reconhecida e legitimada pelos habitantes do cotidiano de uma escola de Educação Infantil! “Uma pesquisa cheia de alegria”.

Uma pesquisa que se abriu para hospedar os dizeres, os fazeres, os ensinares, os aprenderes das crianças e demais praticantes daquele cotidiano. Uma pesquisa que possibilita ao território se abrir, demonstrando que por mais engessados que estejamos, linhas de fuga flexíveis acompanham os encontros, reconfigurando saberes, fazeres e poderes (CARVALHO, 2012). Encontros de mundo. Encontros de vida. Encontros com a infância e com as crianças! Encontros com as professoras, coordenadoras, gestora e funcionários do CMEI Slime.

*E você como profissional também eu achei que você estava no canto certo!
Você interage demais com eles e criança cativa né? Se você não cativou,
eles nem dão atenção! E você via que quando você chegava era uma magia,
porque eles iam para um mundo que nunca foram! E aqui dentro na escola
você conseguia transportar eles para esses lugares! (COORDENADORA
LILI)*

Esse mundo mágico para o qual se desterritorializavam as crianças e a pesquisadora, podemos dizer que era acessado por um portal ou mesmo pelo buraco semelhante àquele que Alice entrou para ir ao País das Maravilhas (CARROLL, 2019). Esse é o poder mágico de uma pesquisa habitada pela infância. Uma pesquisa cartográfica ...

Esse movimento em campo, ao acompanhar os processos, era percebido pelos demais habitantes do território, que de alguma forma, eram também atravessados por intensidades, devires, lista de afetos, multiplicidade enquanto rizoma, movimentos invisíveis e imprevisíveis (ROLNIK, 2007).

Segundo Barros e Kastrup (2015) semelhante a uma pesquisa etnográfica a cartografia possibilita que o pesquisador se mantenha no campo em contato direto com as pessoas e seu

território existencial. Isso não pode se dar sem um processo de afetação (SPINOZA, 2017) ou como observou a Coordenadora Lili¹⁸: *“Você interage demais com eles e criança cativa né? Se você não cativou, eles nem dão atenção!”*. Quando fala da interação ou sobre a relação da pesquisadora com as crianças, que está intimamente ligado ao processo de relação entre os participantes numa pesquisa, a coordenadora ressalta o termo cativar, numa perspectiva de criar laços. A potência infantil nos dizeres da coordenadora dialoga com a relação de agenciamento ou composição com os heterogêneos, problematizada no entrelaçamento dos conceitos deleuze-guattariano com o que expõe Janice Caiafa sobre a etnografia e essa relação (BARROS; KASTRUP, 2015).

O agenciamento é uma relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia. A simpatia não é um mero sentimento de estima, mas uma composição de corpos envolvendo afecção mútua. Para Caiafa, é essa simpatia que permite ao etnógrafo entrar em relação com os heterogêneos que o cercam, agir com eles, escrever com eles. São essas também a proposta e a aposta da cartografia. (BARROS; KASTRUP, 2015, p.57)

A interação a qual descreve a Coordenadora, movida pela simpatia, ou pelo próprio ato de cativar, possibilitou a composição de corpos envolvendo afecção mútua. Encontros entre a pesquisadora e a infância. Encontros entre adultos e crianças. Encontros com a cartografia, numa relação com os sujeitos da pesquisa, numa produção com eles, numa escrita com eles.

Reforçamos que há uma diferença entre pesquisar com crianças e pesquisar sobre crianças. Essa diferença é notada pela coordenadora Lili, quando expõe: *“Sua participação aqui eu achei muito rica! porque eu nunca tinha visto uma pesquisadora em escola fazendo o trabalho que você fez!”*. Pesquisar “com” é imbricar-se com o objeto. Propomo-nos a entrar em relação com as crianças e os demais habitantes do território existencial dessa pesquisa, agir junto com eles e escrever também com eles. Afetar e sermos afetados. Criar laços ou como nos dá a pensar Souza e Francisco (2016, p. 813):

A cartografia se opõe à política cognitiva cartesiana-positivista propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens, mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades.

¹⁸ Nome Fictício escolhido pela Coordenadora do CMEI, de acordo com o Comitê de Ética.

A cartografia dá fôlego para pintarmos as pesquisas também com outras cores, cores mais alegres, nos possibilita esse mergulho na geografia dos afetos que contribui com o encontro com as potências de agir e pensar (SPINOZA, 2017). Ainda em relação ao que a coordenadora Lili, aponta “[...] e você via que quando você chegava era uma magia, porque eles iam para um mundo que nunca foram!” Essa fala revela o gesto da hospitalidade presente tanto na relação da pesquisadora com as crianças, quanto na maneira como as crianças nos acolheram na pesquisa. As crianças abriram “a sua casa” (DERRIDA, 2003) e não só elas, trazemos aqui também a acolhida dos funcionários, da gestora, das coordenadoras e das professoras, ou seja, para além de suas casas, nos abriram o território *currículoescola* de um CMEI do agreste pernambucano.

Em meio às conversações com as coordenadoras, perguntamos o que haviam achado da proposta da pesquisa e da nossa presença na escola e elas responderam,

- Eu achei fantástico você ter escolhido a gente aqui, porque significa que aqui tem campo para sua pesquisa (risos). Eu achei muito legal e acho também que as meninas que foram... As salas que você escolheu para fazer as pesquisas e as professoras também gostaram muito. Contribuiu também para elas. Eu achei bem legal! (COORDENADORA GEA)

- A alegria e vontade de participar deles era incrível! Tudinho queria tia Borboleta, eu quero fazer, eu quero fazer isso... Puxando pra um canto, puxava para o outro... Eu só via alegria e muita interação deles e sua com eles! Foi muito boa e a sua presença aqui só veio enriquecer mais a gente! Porque se a gente foi escolhido, é porque a gente tem conteúdo! Você que passou por aqui viu no pouco espaço que a gente vivia... E aí a gente veio para esse e a qualidade é a mesma! Cada dia melhor e é muito gratificante para a escola ter sido escolhida por você para essa experiência. (COORDENADORA LILI)

O gesto de abrir-se ao encontro revelado na potência dos dizeres daquelas que habitavam o cotidiano e foram afetadas pela experiência de uma pesquisa mais infantil atravessada pelas pistas da cartografia. Nesse sentido, usando as palavras de Rolnik (2007), ao cartógrafo se espera que mergulhe na intensidade dos cotidianos e do presente para “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2007, p. 23). Esse encontro como gesto revela a hospitalidade incondicional, expressa no acolhimento e nas boas-vindas, pois, à medida que acolhíamos na pesquisa, por meio de aberturas, as crianças e não somente elas, também éramos acolhidas. Esse mútuo acolhimento é representado quando as Coordenadoras do CMEI Slime nos revelam o quanto tinha sido gratificante para a escola ter sido escolhida para experienciar a pesquisa.

Acolhemos a estrangeiridade da infância e por ela como estrangeiras naquele territorial existencial fomos acolhidas. O que esse encontro possibilitou? Quais re-começos? Quais afetos?

É possível festejar o encontro com o estrangeiro, gostar do encontro, desejá-lo, querê-lo, e reconhecer nisso algo de surpreendente e bom. É possível perceber que a vida no encontro com o outro, com o estrangeiro, com toda espécie de estrangeiro, é muito mais interessante, muito mais afirmativa exatamente porque provoca, suspende o automatismo, introduz diferença, libera a vida [...]. Receber o estrangeiro como um ato de criação, como quem abre o mundo. (FARIAS, 2018, p.24)

O mundo foi aberto e a hospitalidade aconteceu para as pesquisadoras, as crianças, as coordenadoras e a infância, pois, como nos provoca a pensar Farias (2018, p.21): “[...] onde quer que ocorra hospitalidade, algo inexplicável está acontecendo”. Algo inexplicável aconteceu no CMEI Slime. Ao abrimos o mundo, como aprendiz de cartógrafos(as), nossos esforços era para “participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade” (ROLNIK, 2007, p. 66), a fim de nos envolvermos e sermos envolvidas pelas situações e acontecimentos, sem pré-julgamentos ou verdades categóricas sobre o que se passa. A esse respeito, Souza e Francisco (2016) dizem-nos que o que interessa à cartografia não é o “saber sobre” as coisas, sobre o mundo, mas é “aprender-saber com” o mundo, com a experiência, com tudo aquilo/aqueles que, no momento, compõem a paisagem no território, em nosso caso, aprender-saber com as crianças sobre o território *currículoescola*.

A pesquisa, nessa dinâmica processual, nos possibilitava pensar a infância como um caminho para pesquisa com crianças. A infância que nos habitava como possibilidade de ir ao encontro da infância que habitava as crianças cronológicas. Esse encontro potente nasceu do dar-se a ser criança dessas – crianças cartógrafas – em nós, possibilitando-nos a reinvenção de uma pesquisa que escuta, existe, encontra-se com o sentido da hospitalidade criancieira e, assim, deixa-se guiar pelos movimentos dos dizeres/fazer os quais se posicionam enquanto expressões que dizem de si, dos seus lugares, dos seus tempos e reinvenções de uma construção potente que, primariamente, instaura as desconstruções do que se pensa para essas como padrões, espaços desenhados e tempos determinados. Os dizeres minoritários das crianças atravessam nossas comodidades metodológicas e (trans)criam nossos trajetos outrora enrijecidos e/ou pré-definidos? Eis que as crianças cartógrafas parecem nos propor uma dinâmica de habitações em outras ambiências metodológicas.

Ressaltando a importância da participação ativa das crianças nas pesquisas, partimos do princípio do poeta Manoel de Barros ao propor que “se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore” (BARROS, 2015, p. 12). Em busca dessa comunhão, mas sem comparação, as pesquisas apontam que “faz-se cada vez mais necessário realizar investigações em contextos que visem trazer à tona os indicativos das crianças sobre o que está sendo oferecido a elas na instituição de Educação Infantil, visto que as crianças são informantes privilegiadas do contexto institucional” (REBELO; SIMÃO, 2017, p.15).

Nessas invenções de posições no território do cotidiano escolar junto às crianças da pesquisa, tivemos a possibilidade de interagir, desterritorializar e mover-se junto à potência da infância, desfrutando de uma “infância livre e sem comparamentos” (BARROS, 2015). A partir disso, a cartografia no âmbito da pesquisa com criança, nos possibilita essa composição, pois, “[...] a instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p.135), cuja construção não coloca (o pesquisador) em um modo hierárquico ou numa relação de poder diante do objeto, como um obstáculo a ser enfrentado. Com isso, “Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p.135). Um processo de produção com o outro, em encontros, na possibilidade de estar juntos.

Esse processo inicia-se até mesmo quando o pesquisador expressa o desejo de pesquisar algo. O que na maioria das vezes já indica um processo em curso. Assim, a processualidade está presente em todos os momentos que compõem o ato de pesquisar e “se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73).

A cada passo nesse território, concordamos em pesquisar com as crianças, pois elas expressam em suas “raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2015, p. 12) e não mais sobre elas, impondo o olhar adultocentrado. Desejosos em hospedar os seus dizeres que não se limitam apenas às vozes das crianças, mas às múltiplas maneiras que elas usam para ser/estar nesse território *currículoescola*, entendíamos que requereria cuidados éticos, por isso, não deixamos de considerar a resolução nº 510, de 07 de abril de 2016; assumindo os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais postulados pela resolução, tais como, liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa; garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das

pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; e garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade.

Atentamos não só ao respeito pela dignidade humana e à proteção devida aos participantes da pesquisa, mas também a sua singularidade, no caso das crianças participantes, possibilitando o gesto da hospitalidade na elaboração de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE específico para a faixa etária. Skliar (2008) aponta que a hospitalidade se apresenta como o ato de receber o outro, um ato desmesurado, no qual se recebe para além da "capacidade do eu". Assim, a infância como alteridade, requer nossa iniciativa para recebê-la, mas, configurando-se em “uma hospitalidade que não aceita a medida da nossa casa” (BEZERRA, 2016, p. 29).

Neste sentido, entendemos que ao nos colocarmos na escuta desses dizeres minoritários e de toda sua potência é preciso romper com a mesmidade das perguntas. Entendendo que as perguntas não precisam afirmar ou querer induzir o outro a falar as respostas que queremos ouvir, mas, abrir-se ao novo, aos inícios, ao outro que irá endereçar sua questão em sua própria língua, cabendo apenas a tradução, uma vez, que esta “[...] é a condição para que eu me relacione com Outro, que me endereça sua questão em sua própria língua” (SKLIAR, 2008, p.49).

Kohan (2007) extrai desse encontro algo que nos possibilita pensar essa relação de estrangeiridade e infância, refere-se ao fato de que essa estrangeiridade pode também estar no início do pensamento, possibilitando que a aprendizagem seja tradução, que a tradução seja invenção, pois “inventar-se é escutar o que não se escuta, pensar o que não se pensa, viver o que não se vive” (KOHAN, 2007, p.131). Desse modo, considerando que a infância se expressa por uma língua, procuramos “dar espaço a essa língua, aprender essa palavra e atender esse pensamento” (KOHAN, 2007, p.131).

Esse movimento, como um possível caminho para essa relação exige que nos apresentemos à disposição de escutar o que a infância traz consigo, chegar-nos a ela e abrir um lugar para acolhê-la (LARROSA, 2006). Como permitir que a infância tome a palavra? Como abrir linhas de fuga na linguagem acadêmica para que a infância possa falar em sua própria língua?

Pensamos a tradução a partir do encontro com os conceitos derridianos, quando expõe que se aproxima de uma escritura produtiva, que é chamada de original e não apenas uma transcrição (DERRIDA, 1982). Nesse sentido, Lima e Scar (2000) apontam que para Derrida a tradução não busca dizer isso ou aquilo, explicar, ou comunicar algo, mas desloca-se para fazer perceber a afinidade entre as línguas, exibindo nesse ato sua própria possibilidade.

Aproximando essa questão ao ato de pesquisar com crianças, somos interpelados a pensar: Como possibilitar que os dizeres do estrangeiro habitem a escrita? Como produzir nessa escrita abertura a esses dizeres?

Essa tarefa torna-se um desafio e uma responsabilidade, uma vez que, nos colocamos diante de outra questão: “o que fazer com a impossível tarefa de falar/escrever as palavras alheias, as palavras do outro sem rotular, sem nomear este outro, sem anular seu mistério?” (SAMPAIO, 2005, p.47), ou como provoca Derrida (1998) como traduzir, o intraduzível?

Pensar essas questões no decorrer desta pesquisa, nos envolve na responsabilidade de que a tradução possibilita a escritura de uma aproximação com o território existencial das crianças, o qual revela um dizer-se potente enquanto outridade escriturística, velada pelo respeito da dignidade da palavra outra com faces em diferenças.

Entendemos, a partir de Carvalho (2012) a tradução não no sentido de colocar discursos de outros na boca das crianças, mas fazer com que as crianças tomem a palavra e sejam ouvidas. E isso é possível a partir da escritura que não é só nossa, mas do outro, pois, “Escrever é dar a palavra. Palavra que já não é minha, que já é outra: palavra por vir” (SAMPAIO, 2005, p. 48).

Sampaio (2005) a partir dos conceitos derridianos, compreende que a tradução não produz uma restituição, mas possibilita produzir outros sentidos e essas transmutações dão nova vida às palavras originais, possibilitando que elas – as palavras – cresçam, sobrevivam e se transformem. Assim, as crianças serão presença viva não apenas na produção dos dados, mas estarão conosco em diálogo na escritura do texto. Uma escrita aberta ao acontecimento da palavra, que não busca cristalizar o devir contido na potência dos dizeres das crianças cartógrafas dessa pesquisa.

Nesse exercício de uma pesquisa-andarilha, com as crianças, partilhamos a própria (re)invenção metodológica, a partir daquilo que emergia enquanto caminhávamos no campo de pesquisa. Ao partilharmos o percurso do andarilho, suas andanças, pausas, direções, desvios, desejamos desterritorializar aqueles que aceitaram esse (des)convite e desejamos que possam detectar a ação de acompanhar processos que fomos inventando no campo junto com as crianças. Parafraseando Kohan (2003), poderíamos tirar o foco de pesquisas que falam sobre as crianças e apaixonadamente irmos ao encontro das infâncias e com elas aprendermos a fazer pesquisas.

5.1 Adentrando o CMEI Slime: deslocamentos e pausas das andarilhas com as crianças cartógrafas

Figura¹⁹ 4 - O território *currículoescola* do CMEI Slime



Fonte: A Autora, 2019.

Entre becos, ruelas, fronteiras entre municípios, num percurso diário de aproximadamente 14 km, adentramos o CMEI Slime: Território existencial que durante aproximadamente 4 meses foi nossa casa, uma vez que a acolhida às pesquisadoras se fez na hospitalidade incondicional. O desenho feito por Melancia²⁰, demonstra a alegria da nossa chegada, quando atravessamos o portão azul para irmos ao encontro das crianças.

Este território existencial por onde andarilhamos compõe-se de corredores longos, de espaços amplos e abertos, móveis coloridos e adaptados para as crianças, rampas, que viravam escorregadores, escadas, pátio coberto, onde funcionava o refeitório, lugar de alimentação e encontros de todas as crianças, lugar que pulsava vida. Neste lugar tinha uma grama sintética que virava um tapete onde as crianças podiam deitar-se e relaxar, dispunha também de um pátio descoberto, com conexões para as salas de aula, para a caixa de areia, que ora virava fábrica de bolos e depois se transformava em território de castelos. Outro espaço disputado pelas crianças era um anfiteatro, que outrora virava a partir do delírio da imaginação, uma grande piscina onde habitava um terrível tubarão. A horta também chamava

¹⁹ Desenho feito por *Melancia*, criança da turma do Pré-escolar II, da Professora Vida.

²⁰ Nome Fictício escolhido pela criança durante a produção dos dados da pesquisa.

atenção, pois quando habitada pelas crianças lembrava-nos o “Quintal” de Manoel de Barros. Em suas peraltagens as crianças se deslocavam na horta e semanalmente regavam as plantas de uma atividade vivenciada no Projeto do Dia da Árvore e lá buscavam miudezas. Havia poucos brinquedos no pátio, alguns já antigos do tipo Playgrounds (casinha/balanço de cavalinho/brinquedo que gira) e outros quebrados que haviam sido guardados.

Nesse território salas se interligavam, possuindo terraço próprio, que no horário da tarde era inviável ficar por causa da temperatura e do sol. Algumas possuíam seu próprio banheiro interno, para atender as crianças de 2 anos. As crianças das outras turmas tinham uma autonomia maior ao usarem o banheiro da escola, o que representava para elas algo significativo, lugar de encontro com seus pares, lugar de fuga. O espaço também tinha outras áreas externas, lavanderia, cozinha, sala de gestão/coordenação, sala para professores, sala de recepção aos pais e a comunidade.

Nas paredes observávamos (re)produções das crianças que elas mostravam orgulhosas, rastros e marcas deixados no território existencial. Nas salas de aula, poucos brinquedos, a maioria, ficavam guardados em uma sala adaptada e tinham uma função lúdica e pedagógica, para o trabalho com os conteúdos. Nessa sala específica funcionava também uma biblioteca, onde ficavam os livros e os demais recursos didáticos.

Essa imagem aproxima-nos de uma fotografia de outros CMEI, que possuem modo de organização e estrutura similar, correspondentes às exigências do Proinfância²¹.

Entre os habitantes do CMEI Slime, habitavam também docentes, professores-auxiliares, gestora, coordenadoras, secretárias e outros profissionais. Os *espaçostempos* de aprendizagem no CMEI Slime eram fracionados em horários: refeições (lanche/ merenda); recreação no pátio, em pequenos intervalos. A instituição ofertava atendimento às crianças entre 2 a 5 anos: a Creche (crianças de 2 e 3 anos) e a Pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) ambas em tempo parcial. No turno vespertino, que se refere à composição dessa pesquisa, o funcionamento acontecia da seguinte forma: A creche era composta por 6 turmas, 3 turmas para atendimento de 2 anos (Creche II) e 3 turmas para atendimento de 3 anos (Creche III) acolhendo 15 alunos, em média, em cada sala. Já a Pré-escola, tinha 5 turmas, 3 turmas para atendimento de crianças de 4 anos (GRUPO IV) e 2 turmas para atendimento de crianças com 5 anos (GRUPO V) com, aproximadamente, 20 alunos cada.

²¹ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), é regulamentado pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. É uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como à melhoria da infraestrutura física da Rede de Educação Infantil. (Fonte: http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-para_construcao/proinfancia-tipo-2. Acesso em 20 nov. 2020.

Essa escritura revela nosso olhar sobre o território, à medida que percorríamos os diferentes caminhos, mas esse mesmo território foi nos revelado através do olhar das crianças e da potência imagética em composição com as experiências existenciais. Um convite a experienciar outros modos de ver o CMEI Slime.

Fotografia 1- O pátio descoberto



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 2 - Casa da princesa



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 3 - Roda-Roda



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 4 - O tanque



Fonte: A Autora, 2019.

A escolha do referido CMEI para a pesquisa deu-se pelo fato de ser uma referência para uma Educação Infantil de qualidade no município, à medida que sua inauguração foi

muito aguardada por toda comunidade escolar. O reencontro com esse *locus* investigativo, se deu, por entendermos que pensar currículo na Educação Infantil envolve tempo, espaço, materiais, acolhimento, não pode ser uma dimensão totalmente conteudista.

Dessa forma, habitar esse território existencial nos possibilitou encontros, (re)encontros e (des)encontros com a potência da infância que nos habita, habita as crianças e pulsa no CMEI Slime. Nosso caminhar no plano revela os deslocamentos experienciados. Sigamos...

5.2 Encontros: plano da experiência

O olhar das crianças para o território existencial – CMEI Slime – nos apresentava uma abertura à potencialidade da experiência das nossas andarilhagens. O convite aos deslocamentos nos levou a desenhar o traçado do Plano da experiência (PASSOS; BARROS, 2015), no qual nos movemos, acompanhando os processos de desterritorialização, transformando e transformando-se, afetando e sendo afetadas.

Como plano de experiência procuramos perceber enquanto a vida que pulsa no campo, vibrações, impulsionadas pelas vivências das crianças, mas também das professoras, da gestora, das coordenadoras e demais funcionários, em diálogo com a nossa vivência e atravessamentos. Mergulhamos na experiência, e o processo de intervenção foi emergindo e nos convidava a ver, e não apenas isso, mas a permitir sermos atravessadas pela potencialidade da experiência, nos mobilizando a encontrar como ponto de vista, cada modo de existência (LAPOUJADE, 2017) e possibilitando desdobramentos para a criação de outros mundos possíveis de habitar.

Olhar para o que é menor levou-nos à realização de diferentes instaurações, pensadas e elaboradas por nós e, também, pelas próprias crianças, que invencionavam outras possibilidades potentes no território *currículoescola*. Entendemos aqui essas instaurações como possibilidades de fazer emergir o que é minoritário, aquilo que é pouco percebido. E para ver, é necessário resgatar de nossas raízes criancieiras “a visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2015, p. 12). Visão que enxerga para além do que é dado, uma transgressão ao olhar habitual, que enxerga as insignificâncias, o simples e que possibilita a surpresa e os encantamentos a partir daquilo que emerge. Mas, não basta apenas ver, e dar

importância, é necessário comungar com elas. Dessa maneira, “No cosmos das coisas, há aberturas, inúmeras aberturas desenhadas pelos virtuais. Raros são aqueles que as percebem e lhes dão importância; mais raros ainda aqueles que exploram essa abertura em uma experimentação criadora (LAPOUJADE, 2017, p. 44).

Lançamos mão e lançamo-nos às instaurações como essa experimentação criadora, para invencionar a produção dos dados com as crianças, possibilitando condições de abertura para o desvelar da alteridade. Nesse sentido, “Instaurar é fazer existir, mas fazer existir de certa maneira – a cada vez (re)inventada. Existir é sempre existir de alguma maneira” (LAPOUJADE, 2017, p. 89). Trazer algo à existência é a invencionice da instauração, como possibilidade de criar situações de interação que fogem ao controle do pesquisador e passam a ser invencionadas pelas próprias crianças, uma abertura ao imprevisto, ao gesto da hospitalidade.

Desse modo, buscamos nos envolver, nesses diferentes caminhos que percorremos, aceitando os vários convites que as crianças cartógrafas lançavam ao inesperado, que possibilitavam a experiência, o encantar-se e o surpreender-se. Em função dessa perspectiva seguíamos desenhando cartografias com as crianças como um meio de “[...] traçar rotas em um mapa que pode ser alterado a cada passo dado. Encontros e desencontros em um mesmo espaço físico, mas em tempos distintos de pensamentos e provocações com/no mundo. Experimentações diversas” (OLIVEIRA, 2017, p. 47).

Essa pesquisa esteve atenta e aberta a esses movimentos produzidos no território. Não apenas ao que era ausente, mas, sobretudo, ao que estava lá, mas precisava de um gesto de ir ao encontro. “A instauração só se sustenta com seu próprio gesto, nada preexiste a ela” (LAPOUJADE, 2017, p. 88).

Ao falar de um olhar curioso que anseia pelo desimportante, Guedes e Ribeiro (2019, p. 21) apontam para essa maneira outra de fazer pesquisa “[...] que precisa se manter aberta ao contingente, ao fluxo próprio que o ato de pesquisar encerra, ao pequeno, ao mínimo, ao corriqueiro, ao que é comumente refugado, sob acusação de desimportante”. Esse modo outro de pesquisar interrompe o fluxo da normalidade, perscruta outros possíveis, desvios e vacuidades e nos convida a nos aventurarmos por outros caminhos.

Nesse plano de experiência, onde o caminho foi se desenhando, fomos percorrendo e experimentando com as crianças, esses movimentos. Tínhamos pontos de partida, mas não de chegada. Neste movimento de aprendiz de cartógrafa, evidenciamos as conversações como experiência que nos perpassou e nos posicionou de maneira afetuosa e mais próxima à escuta

das crianças. Partindo das relações de afetos, amizades, encontros, que envolvem as conversas, Ferraço e Alves (2018) apontam que,

Ao entrar em uma rede de conversações em nossas pesquisas, buscando potencializar encontros com os praticantes dos cotidianos das escolas, nunca saberemos aonde as conversas poderão nos levar e, para nós, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa: nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida. (FERRAÇO; ALVES, 2018, p.63)

Essa magia nas práticas de conversas fez emergir laços, partilhas, saudações, gargalhadas, perguntas, gestos, sorrisos abertos e outros tímidos que muito tinham a dizer. As conversas se constituíram encontros com as crianças. Encontros múltiplos, entre a pesquisa e elas, entre os pares, entre a pesquisadora e elas. Encontro com efeitos imprevisíveis, pois, se constituem aberturas, onde se entra, mas não se sabe aonde vai chegar. Já refletia poeticamente Larrosa (2003, p. 212) “uma conversa não é algo que se faça, mas algo que se entra... e ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa”. Nesses encontros, éramos convidadas a entrar nas conversações das crianças e a escutar suas perguntas e a força das palavras que traziam em seus dizeres, questões, protestos, desejos e que provocavam nosso pensamento sobre questões que envolviam a estrutura escolar, o currículo, à docência e os *espaçotempos*.

Lançamos mãos de outras possibilidades na produção de dados, essas, por sua vez, mais comuns nas pesquisas com crianças, mas não menos importantes, a saber: a observação participante, que nos possibilitou um grau de interação com o campo permitindo-nos, afetar e sermos por ele afetadas (SPINOZA, 2017). Aprendemos a cultivar o olhar do cartógrafo, configurado numa atenção sensível (KASTRUP, 2015, p. 48) ou como propõe Rolnik (1989) um corpo vibrátil. Para além da visão, outras modalidades sensoriais foram acionadas, para melhor explorar o território “através dos olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 60).

Compreendendo as especificidades da pesquisa com crianças, atentamos para as culturas infantis e fizemos uso, conforme nos aponta Carvalho (2012) de recursos que fossem abertos às diferentes linguagens, como a contação de histórias e o desenho. Ideia compartilhada por Sarmiento (2011) quando afirma que as ideias e vontades das crianças fazem-se ouvir não apenas na “voz”, mas nas múltiplas outras linguagens com que se comunicam. Ouvir a voz das crianças é “[...] mais do que a expressão literal de um ato de

auscultação verbal [...], uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão” (SARMENTO, 2011, p. 28). Essa escuta está lá onde a criança diz que escuta a cor dos passarinhos (BARROS, 1993) e foi expressa no desenho infantil, como forma de escutar o que é minoritário. Porque “o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças” (SARMENTO, 2011, p. 28), precedendo a comunicação escrita e até mesmo a oral.

Outro instrumento pensado pelas pesquisadoras para a produção dos dados e que posteriormente emergiu em um ato instaurado pelas crianças, foi o uso de fotografias. Inicialmente fotografamos e realizamos algumas gravações audiovisuais dos nossos deslocamentos com as crianças, uma espécie de olhar cartográfico, mas era apenas um ensaio que ganhou potência e vida quando as crianças passaram a retirar os instrumentos dos seus pedestais fixos e com eles cartografar os cotidianos extensivamente e intensivamente (CORAZZA, 2013). Assim, a infância e as crianças ao transitarem pelos meios, fronteiras e linhas, realizavam produções imagéticas para transver o mundo, a escola e o currículo, pois “[..] elas mudam o sentido, invertem-nos, inventam outros e novos sentidos” (CHISTÉ, 2015, p. 97) para as coisas.

Elencamos também o uso do diário de campo e de gravações audiovisuais como instrumentos relevantes para a produção dos dados. Segundo Barros e Kastrup (2015) a escrita ou o desenho realizado nesses cadernos são considerados preciosos para a cartografia, pois, além de colaborar na produção de dados de uma pesquisa, possuem a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer.

Nesse plano, também, experienciamos com as crianças algumas instaurações que nos aproximaram e nos possibilitaram conversar com elas. A partir da atenção do cartógrafo, percebíamos algumas ausências existentes no território *currículoescola* da Educação Infantil e, a partir destas, eram invencionadas algumas situações. As instaurações aconteceram em momentos de conversações, oficinas com materiais não estruturados, oficinas de Artes plásticas, festa do *Slime*, contação de história, escolha dos nomes fictícios, brincadeiras com tecidos. Situações que possibilitaram aberturas para que as crianças e a infância fossem hospedadas em seus dizeres, aprenderes e saberes. Mas o que pode uma pesquisa processual, aberta, inventiva, que se lança em uma aventura, onde a vida acontece, pulsa e faz emergir o inesperado, o singular? O que pode uma instauração?

Nessa perspectiva inventiva, habita um modo outro de pensar, escutar, viver. Um delírio do verbo e da imaginação, como diria Manoel de Barros (1993). Sendo necessária uma escuta outra, um olhar comungante e um pensar transgressor ou mesmo desobediente. Uma abertura à criação, à infância, à língua estrangeira. Dessa maneira, olhar para aquilo que emergiu, isso nos movia. Não nos importava os resultados, mas compreender que a riqueza e a força de uma pesquisa estão mais no processo, no meio, do que no fim, ou seria um meio-sem fim? (AGAMBEN, 2007). O processo nos interessava... Deslizar pelos meios, com as crianças cartógrafas.

Segue o caminho traçado – e os desvios, os encontros, (des)encontros e os (re)encontros.

5.3 No caminho alguns girassóis

A cartografia não parte do nada, mas de algo preexistente – sobretudo, das paixões, dos encontros, do amor pelo que se toca e pelo que se vê (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p.173). A caminho do território – escola –, fomos tocados pela cena dos girassóis... Afetadas, seguimos para nosso primeiro contato com o plano de experiência que nos lançou às aberturas ao inesperado, as invenções e as potências dos possíveis.

Fotografia 5 - No caminho... Girassóis...



Após percorrermos 12 km, em um carro de lotação, cheio de vida, gente, crianças e adultos, jovens e idosos, chegamos à Secretaria Municipal de Educação de Pesqueira para carimbar os papéis do Comitê de Ética. Após sermos acolhidas, falamos um pouco sobre a pesquisa e seguimos para outro deslocamento, dessa vez de moto, e lá estavam eles no caminho que leva à Creche... Os girassóis... Fomos afetadas e com sorriso nos olhos e nos lábios chegamos ao território existencial, que iríamos habitar. Um lindo lugar, cheio de vida pulsante. Olhos nos fitaram! Havia crianças junto aos seus pais... aguardando para entrar... (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Fomos recebidas por uma das coordenadoras pedagógicas, que nos acolheu e nos levou até o pátio da escola, seguido de pedidos de desculpas por não poder nos dar atenção! Dissemos que poderíamos ir outro dia e que falaríamos com a gestora sobre os termos. Em seguida, nos lançou um convite para irmos ao pátio. Aceitamos e logo fomos surpreendidas... Encontro com as crianças, com seus pais e familiares, cadeiras coloridas, barracas com diferentes produções.

Ansiosos os familiares se acomodavam e aguardavam com suas câmeras e celulares pelos protagonistas daquele momento especial: As crianças! Primeiro um grande desfile das 5 regiões do Brasil... Apresentações culturais: carimbó, frevo, capoeira. As crianças encantavam os presentes, cada uma com suas particularidades, os menores choravam, outras bem tímidas e algumas repetiam os passos ensaiados com as professoras. A capoeira foi destaque, a alegria no rosto das crianças era visível e elas ficavam livres para fazer os movimentos. Não eram professoras que as direcionavam, mas outras crianças. Pares com mais idade conduziam a linda roda. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Embarcamos em uma linha que nos tocou, em movimentos, em sentimentos de transbordar a liberdade, traços intensivos que rompem o pensamento da aprendiz de cartógrafa, para construir novas composições, sem usar a voz. E assim, as crianças falaram sobre o território *currículoescola*, no nosso primeiro contato com o plano da experiência... Relembramos os girassóis que nos sorriram e sorrimos de volta.

5.4 Habitando outros lugares possíveis

Nossos deslocamentos no *espaçostempos* da escola foram acontecendo, desde a rua que passa em frente à escola, o jardim do girassol no percurso, ultrapassando o seu portão, na secretaria da escola, na biblioteca, pela cozinha, na sala de professores, no pátio, até chegar às salas de aula.

Inicialmente, porém, pousamos nossa atenção cartográfica junto aos banheiros, uma vez que sempre tinha uma funcionária que acolhia as crianças e as organizava para que pudessem utilizá-los com segurança e até mesmo para abotoar e desabotoar suas roupas. Normalmente, o grupo de crianças que utilizavam os banheiros sozinhas pertencia às turmas da Pré-escola I e II (Grupos IV e V). Elas tinham autonomia e isso para elas era uma festa. As

crianças da Creche (3 anos) eram conduzidas pelas professoras em fila e as crianças da creche (2 anos) utilizavam o banheiro dentro da sala de aula.

Esse lugar outro, a entrada do banheiro, era algo bem improvável. No entanto, estratégico, uma vez que era habitado pelas crianças que, por vezes, utilizavam para brincar, encontrar-se com os seus pares, conversar, paravam no corredor para olhar a escola. Era um tipo de escape ou linha de fuga, que elas tinham da sala de aula. Por vezes, nos tornávamos cúmplices de suas fugas, mas a funcionária sempre que percebia a demora, entrava e colocava-as para a sala novamente. As crianças saíam rindo. Em outros momentos, eram as próprias professoras que buscavam quando notavam a ausência delas nas turmas. Habitamos, esse *espaçotempo* por cerca de 3 semanas, para perceber o que emergia... Tempo suficiente para que passássemos para interagir com várias crianças, inclusive aquelas que fariam parte da pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Esses encontros eram permeados por conversas, seja com a funcionária que zelava pelo local, como por todos que passavam, naquele corredor: pais, professores, funcionários e crianças. Havia, inicialmente, um estranhamento por parte das pessoas, que perguntavam se éramos a nova funcionária e sobre quando entraríamos nas salas de aula. Convites que emergiram por parte das crianças e das professoras.

As crianças, quando percebiam nossa presença, nos contactavam, pediam permissão para usar o banheiro, para abotoar a roupa, perguntavam o nosso nome, ofereciam lanche e mostravam as novidades: garrafas, chinelos, roupas, brinquedos. Éramos surpreendidas com abraços. Criavam redes de conversações nas margens daquele outro lugar possível, cheio de afeto e encontros potentes. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Para chegar ao banheiro havia uma rampa, outro lugar habitado pelas crianças. Quase como um ritual, ensaiado, ao saírem do banheiro paravam na rampa, desciam devagar, segurando no corrimão, de frente e até de costas... E ali se demoravam, em outra temporalidade. A rampa virava escorregador no recreio e lugar potente de (re)encontros repletos de afetos.

Outro lugar possível que habitamos foi a entrada do pátio, dividíamos uma cadeira com o gentil porteiro e ali, entre conversas diversas, percebíamos os deslocamentos das crianças, dos ônibus, das motos, dos pais, professores e demais habitantes daquele território. As crianças que chegavam nos cumprimentavam, acenavam, conversavam e foi desse

movimento que surgiram os primeiros convites para adentrar a sala de aula, tanto da parte das crianças, quanto dos adultos.

Em diálogo com a educação menor, proposta por Gallo (2003), os autores apontam que a conversa também, está no âmbito da micropolítica, expressa nas ações cotidianas de cada um ou como diria Certeau (2009) faz parte da vida corriqueira e comum das pessoas, dos praticantes do cotidiano. A magia na prática das conversas fez emergir laços, partilhas, saudações, gargalhadas, perguntas, ou apenas gestos, sorrisos abertos e outros tímidos que muito tinham a dizer.

5.4.1 Desvio para os convites: pausa para o café e apresentação da pesquisa

A chegada até as salas de aula foi favorecida pelos diferentes encontros nos outros lugares possíveis habitados pelas pesquisadoras. Como já havíamos mencionado, havia um interesse em saber quando iríamos entrar na sala e o gesto da hospitalidade em nos acolher quando assim o desejássemos.

A proximidade com as professoras foi bem tranquila, uma vez que conhecíamos algumas delas de outras situações de trabalho e sempre nos cumprimentavam ao passarem pelo banheiro ou pátio, com saudações ou sorrisos tímidos; e assim, a partir de convites para partilhar o lanche, adentramos a sala das professoras.

Durante o lanche, uma senhora trazia alguns salgados e guloseimas para vender, e havia também a merenda da escola. Alguns professores levavam de casa e partilhavam com os outros. Naquele piquenique pedagógico, as temáticas de conversações das professoras giravam em torno de práticas pedagógicas, festas escolares e datas comemorativas, docência, projetos de leitura, da insatisfação com os prazos e tantos projetos que precisam vivenciar.

Após alguns dias de aproximação, marcamos um momento após o lanche, para apresentarmos a pesquisa, demoramos nesse sentido, pois queríamos ver se emergia desses momentos o interesse sobre o que estávamos fazendo ali... À medida que elas questionavam, se éramos estagiárias e que curso fazíamos, sentimos desejo de expor a pesquisa. Partilhamos ali a potência do encontro... Encontro que possibilitou a aceitação das professoras pela pesquisa e, em especial, o aceite das professoras do Pré II (Grupo V) para que realizássemos a pesquisa em suas turmas. Após o intervalo, o grupo de professoras auxiliares retornou para o lanche e ali tecemos outros diálogos sobre a pesquisa.

5.4.2 Desvio para adentrar as salas do Grupo V: o gesto da hospitalidade

Chegamos à sala da professora Vida. Ela estava contando uma história para as crianças que atentas e sentadas no chão acompanhavam, e outras crianças estavam nas suas cadeiras. Nossa chegada mobilizou a atenção das crianças e logo, elas falaram que nos conheciam. As crianças queriam que nos juntássemos a elas e assim surgiram os convites para nos sentarmos e partilhar daquele momento da rotina.

Rapunzel: - Você é nova aqui?

Pesquisadora: - Sim!

Rapunzel: - Ah!! Você vai ficar aqui todos os dias? Senta aqui perto de mim!

Rapunzel: Tia dá uma folha pra Vanessa! Ela é Visita.

Professora Vida: - Palhacinha quer se apresentar para você!

Mulher-Maravilha: - Ô gente! Vamos se apresentar pra ela!!

A professora acatou a proposta de Mulher-Maravilha. E todas as crianças foram dizendo o seu nome.

Rapunzel: Deixa, eu fazer uma flor pra você Vanessa?

Fotografia 6 - O gesto da Hospitalidade



Ao ponderar para a professora que éramos uma visita na sala de aula, a criança inaugura a possibilidade da hospitalidade, aquela visita que chega do inesperado. E que, por isso, deve ser acolhida da melhor maneira possível como se abrissemos para ela nossa casa (DERRIDA, 2003). No caso, aqui, a sala de aula do Pré II (Grupo V).

Fonte: A Autora, 2019.

Na outra turma, nosso encontro foi atravessado pela experiência de um reencontro de rostos conhecidos e corpos brincantes.

A professora também estava contando uma história e quando terminou pediu para que nos apresentássemos. As crianças já nos conheciam, pois, a sala era ao lado do banheiro, e em suas fugas elas sempre paravam para conversar conosco. Ao término da nossa conversa a professora reforçou que as crianças se comportassem, pois elas seriam observadas pela pesquisadora. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Junto a essas duas turmas, partilhamos de diferentes situações e (re)encontros com as crianças e com as professoras. Gestos atravessados por afetos e o próprio gesto da hospitalidade incondicional como um movimento do eu (*Rapunzel*²²), que é levado ao encontro do outro (pesquisadora). Habitamos nosso plano de experiência, com uma maior abertura de poder estar junto com as crianças e as professoras e os (des)caminhos nos levaram aos desvios na processualidade da pesquisa.

5.4.3 Desvio: o TALE na pré-escola

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) constitui um desvio na pesquisa. Intencionávamos, inicialmente, a obtenção do assentimento das crianças por vias informais: conversas. No entanto, o parecer substanciado do Comitê de ética nos possibilitou pensar uma forma de elaborar o TALE²³ para os menores participantes da pesquisa. Buscamos adequar a linguagem, tornando-a acessível à idade das crianças participantes e recorrendo a recursos imagéticos (fotografias, figuras) de forma lúdica. Obter o aceite formal das crianças à pesquisa, conforme estabelecido na Resolução 510/16 do CONEP, dialoga com os princípios da referida pesquisa e caracteriza-se como mais uma forma de trazer visibilidade aos dizeres das crianças e da infância.

Após colhermos a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, primeiramente, dos pais ou responsáveis pelas crianças, propomos momentos de conversações na biblioteca da escola com grupos de 5 crianças. Nesses encontros, apresentamos as informações básicas através da exposição das imagens. As crianças folheavam e sempre apontavam elementos que lhe chamavam atenção, dentre eles as fotografias expostas das pesquisadoras e o espaço livre, que perguntavam se podiam desenhar e outras que desenhavam sem que houvesse a necessidade de solicitar uma permissão. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

O TALE, também, foi utilizado para explicar à criança sobre a proposta da pesquisa e consultá-la sobre o seu desejo em participar ou não. No entanto, vale salientar que o

²² Nome fictício escolhido pela criança.

²³ Para elaboração do TALE, usamos alguns recursos digitais: o aplicativo de celular: *Comic Strip Maker*, disponível no Play Store, para produção dos personagens dos quadrinhos e o aplicativo de fotografias: Google fotos, para baixar as imagens com os personagens nas cenas. Com os recursos do Word 2010, inserimos os balões de diálogo e editamos o texto com base nos dados da pesquisa e do Modelo do TALE para menores de 7 a 18 anos.

assentimento das crianças à pesquisa se deu ao longo do campo, uma vez que passamos a habitar esse território, inicialmente, nos mais variados *espaçostempos*. Assim, as crianças possuíam uma familiaridade e criavam vínculos à medida que os nossos encontros eram possibilitados.

5.5 Escolha dos nomes fictícios

Esse momento foi instaurado como uma invencionice. Para explicar às crianças a respeito dos nomes fictícios, precisávamos junto a elas fazer a imaginação delirar (BARROS, 2015). Assim, juntamos algumas fantasias que tínhamos em casa, compramos outras, além de máscaras, óculos e apetrechos coloridos. Preparamos alguns crachás para que elas pudessem escrever “do seu jeito” ou desenhar o nome secreto escolhido.

Fomos até a sala de aula buscar as crianças e fomos surpreendidas pela fala de Palhacinha: *“Tia tô ansiosa! Eu tava ansiosa ontem à noite pra chegar logo hoje!”*. Em sua língua, a criança demonstrava o quanto desejava embarcar naquela composição.

As conversas para a construção desses nomes foram realizadas por meio de grupos menores, com 5 crianças. Um dia antes, as crianças fizeram uma votação e escolheram o pátio coberto como lugar para que pudéssemos vivenciar a instauração. O pátio transformou-se em uma grande festa à fantasia. Com suas fantasias secretas, as crianças precisavam manter em sigilo suas identidades. Iniciamos a conversação que teve tantos outros desdobramentos.

- *Precisamos escolher um nome secreto para que ninguém descubra o nosso segredo! Eu não serei mais a tia Vanessa, meu nome secreto será Borboleta. E vocês, como vão se chamar?*
- *Eu quero Cascão-Chaves!*
- *Eu vou ser a Mônica.*
- *O meu é Mulher-maravilha!*
- *Vou me chamar Palhacinha!*
- *E eu quero Rapunzel!*
- *Cinderela!*
- *Eu? Melancia!*
- *Por que melancia?*
- *Porque eu gosto!*
- *Eu quero Joanelha!*
- *Eu vou ser a Princesa Arendel!*
- *Eu quero leão! Roar! Grraur (Imitou o rugido).*
- *Palhacinha mágica...*
- *Eu vou ser um vampiro!*
- *E você?*
- *Rock ‘n’ roll! (Imitou o gesto de tocar uma guitarra).*
- *Vou me chamar abelhocoração (junto).*

- *Por que você quer esse nome?*
- *Eu gosto de coração.*
- *E você?*
- *Quero Florzinha Bela. Porque eu amo a florzinha e acho as florzinhas muito bonitinha e muito cheirosa.*
- *Fada estrela. E eu gosto das estrelas porque elas brilham e ela fica no céu brilhando...*
- *Joaninha!*
- *Mas, já tem uma joaninha!*
- *Mas pode ter outra? Porque eu gosto!*
- *Claro que sim! Então que tal se ficar Joaninha 2?*
- *Obaaaaa!*
- *Eu escolho... borboleta Alice!*
- *Por quê?*
- *Porque eu gosto de borboleta e Alice é o nome da minha coleguinha mais fofinha!!!*
- *Tia o que tem aí tô curioso! Disse abelhocoração.*
- *São crachás para vocês desenharem ou escreverem os nomes secretos. As crianças faziam desenhos representando a escrita dos seus nomes e outras pediam ajuda para escrever. Seguimos com as demais na escolha dos nomes secretos.*
- *E o teu nome secreto, qual vai ser?*
- *Laura Florzinha.*
- *E eu vou ser a Princesa.*
- *Flor.*
- *Coelhinho Heninha.*
- *Chaves Marelúcio.*
- *Escolho Homem-aranha.*
- *Eu? Onça de flauta.*
- *O meu é Fada.*
- *O meu vai ser Pica-pau.*
- *Eu quero ser a princesa Thiana!*
- *Quem?*
- *Aquela que beija o sapo!*

Durante a instauração, as crianças pediam nossa ajuda para escrever seus nomes nos crachás. Outras desenhavam as figuras correspondentes, outras escreviam seus nomes verdadeiros e ao lado os desenhos. Invencionavam maneiras outras de representar. Depois pegavam as canetinhas e desenhavam em seus corpos, pintavam as unhas... “*Tia podemos brincar?*”, nos perguntou Flor, desejando demorar-se naquela instauração. As crianças também aproveitavam o uso das fantasias para deslocar-se nos *espaçostempos* e mostrar suas composições aos funcionários e as crianças das outras salas. Nesse movimento, alguns funcionários foram agenciados pelas crianças e pegaram na mala alguns apetrechos para participar também, lançando a abertura ao devir-infância.

Após esse momento fomos adentrando cada vez mais no campo. E para conversarmos com as crianças fomos realizando e invencionando com elas vários movimentos, ações que nos oportunizassem falar sobre currículo a partir de vivências que percebemos muitas vezes

ausentes no currículo formal. Um dos critérios era tentar manter a diferença na repetição: assim, tivemos pintura, contação de história, o brincar com materiais não estruturados e dessas emergiram usos das câmeras e a festa do *Slime*.

Deslocamo-nos no território *currículoescola*, até que uma situação relativa à saúde da pesquisadora ganhou destaque e provocou outra instauração em nosso plano da experiência.

5.6 Tia posso desenhar? Um cuidar de si e muitos desenhos

No início do mês de outubro, tivemos que nos afastar do plano da experiência para realizar uma cirurgia. Esse era o mês mais esperado por todos que habitavam o território *currículoescola*, uma semana recheada de programações e atividades especiais. As crianças e as professoras estavam muito ansiosas. Mediante nossa ausência, conversamos com as crianças de que maneira poderíamos ficar sabendo sobre o que acontecera durante a programação e uma delas (Melancia) disse: “*Tia posso desenhar?*” Perguntamos se mais alguém tinha outra ideia, mas todos gostaram da sugestão de Melancia.

No dia seguinte, providenciamos caixas coloridas e diversos lápis de cor, canetinhas esferográficas e giz de cera e folhas A4 coloridas. Entregamos nas duas turmas e combinamos com as crianças para que a cada dia de atividade da semana da criança elas registrassem sobre o que mais gostaram de fazer na escola e que guardassem o registro na caixa para quando retornássemos ao campo pudéssemos abrir e conversar sobre as experiências pelas quais foram atravessadas.

5.7 O reencontro com as turmas: outros começos

Ao retornarmos ao plano da experiência fomos recebidos pela potência dos afetos por todos os lados. Gestos de carinho dos funcionários, professores e crianças. Quando nos aproximamos, mais sorrisos, palmas, beijos e abraços. Um movimento de afetação foi inaugurado.

Algumas crianças acenavam e chamavam repetidas vezes por nosso nome. Sentimo-nos novamente acolhidos, agora para um (re)começo. Em suas falas, as crianças traziam também questionamentos: – *Olha é a Borboleta!* – *Como você está?* – *Está melhor?* – *Onde você tomou injeção?* – *Deixa eu ver!* – *Estava com saudades...* – *Borboleta, ela disse que ama você!* (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Nesses compartilhamentos de palavras, da vida e dos afetos éramos atravessadas e chamadas a experimentar, existencialmente, cada um daqueles dizeres, fazeres, olhares, as diversas formas de linguagens...

Nas duas turmas, realizamos os momentos dos desenhos sentados em círculo no chão da sala de aula, as crianças retiravam seus desenhos da caixa, coloridos, rabiscados, e falavam sobre o que tinham feito e o que gostaram mais. Iniciaram o momento timidamente e depois foram ficando mais descontraídas. As crianças traziam aspectos lúdicos e divertidos daqueles dias, ressaltando o quanto tinha sido divertido e prazeroso, as brincadeiras, o banho de mangueira, o pula-pula, o teatro da turma da Mônica. À medida que partilhavam, sorriam como se estivessem voltando ao tempo e vivenciando a experiência novamente. Nos desenhos múltiplos, plurais, as crianças revelavam seus olhares sobre o cotidiano escolar, percebendo que naqueles dias havia “Diferença” na escola... Um movimento de muitos possíveis. Era como se na semana da criança (primeira semana de outubro) a infância e a temporalidade aiônica estivessem mais presentes naquele território *currículoescola*.

Figura 5 - Dia de alegria: brincando com o *aión*



Fonte²⁴: A Autora, 2019

²⁴ Desenho feito por *Princesa Arendel*, criança da turma do Pré-escolar II, da Professora Vida.

Figura 6 - Banho de mangueira e muitas peraltices



Fonte: ²⁵A Autora, 2019

Nosso retorno ao plano da experiência e os (re)encontros nos possibilitaram instaurar invenções com as crianças e a partir delas... Olhos, corpos, gestos pulsantes que desterritorializavam as crianças dos desenhos e das cartografias dos seus desejos para se tornarem experiências potentes atravessadas por afecções.

5.8 O brincar livre na acolhida: mantendo a repetição na diferença

Chegamos mais uma vez ao campo da pesquisa por volta das 13h, trazíamos conosco uma mala cheia de tecidos (TNT, voal, malhas) de cores e tamanhos variados. Além de caixas de papelão, fitas, fitilhos, varais, prendedores, fantoches, mamulengos.

Dirigimo-nos à biblioteca para guardar os materiais enquanto falávamos com as professoras pedindo autorização para as turmas participarem. Conforme combinado anteriormente com as crianças, o local escolhido seria o pátio do refeitório, pois tinha mais sombra e, assim, seguimos para (des)organizar o ambiente.

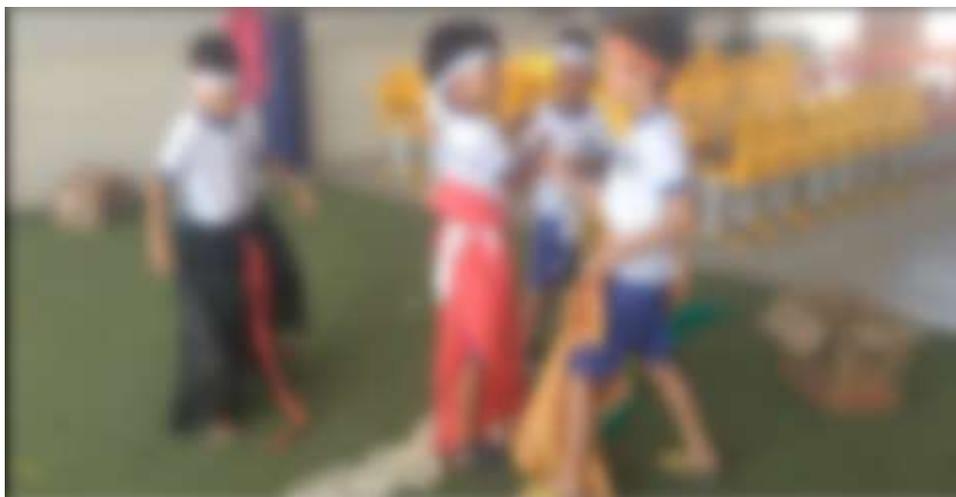
Quando todos os materiais estavam habitando aquele *espaçotempo*, a professora trouxe a turma enfileirada e orientou-os para que se comportassem e se sentassem nas cadeiras do refeitório e aguardassem o momento em que fossem chamadas. Notávamos nos rostos, olhares, gestos das crianças a expectativa e ansiedade delas em saber o que faríamos. Ao

²⁵ Desenho feito por *Palhacinha mágica*, criança da turma do Pré-escolar II, da Professora Coração.

ver os materiais espalhados, escutam Princesa Tiana comentar: “- Que bagunça é essa?” Realmente uma bagunça, o propósito da instauração... Bagunçar, (des)formar, tirar das caixinhas ... A fala de princesa Tiana, revela o quanto as crianças estavam habituadas a mesmidade de chegarem e terem aquele momento de acolhida e oração, que nas segundas-feiras e sextas-feiras aconteciam no coletivo e no pátio e nos demais dias da semana se davam na sala de aula. Para elas, a diferença, era uma bagunça, mas uma bagunça convidativa e agenciadora para a experiência. Abelha-coração logo perguntou: - O que vamos fazer? As demais crianças estavam todas sentadas, apenas olhando curiosas o ambiente, mas presas por linhas invisíveis e duras. Então aos poucos as crianças foram se envolvendo. De repente o pátio encheu-se de vida, pulsante, brincante, pulante, com peraltagens e inventividades. As fitas coloridas, logo, viraram cintos, colares, cabo de guerra. Os tecidos se transformaram em peças de vestuário: vestidos de baile, fantasias de bruxas e princesas, fadas, véu de noiva. Os meninos e meninas viravam modelos e ora alfaiates e estilistas. Todos juntos e sem distinção ...O tecido azul virou roupa de papai do céu, de samurai, vestido da Cinderela e trajes de cavalheiros. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Em meio à experiencição, movimentos, deslocamentos, outra criança foi agenciada àquela composição. Ela era da turma do Pré- I e ficava boa parte do tempo do lado de fora da sala, pois era acompanhada por uma cuidadora, que a ajudava em suas necessidades educativas especiais. A criança com deficiência – um menino de aproximadamente 4 anos, foi agenciado e mergulhou naquela bagunça. Logo, trouxe um tecido para que confeccionássemos sua roupa igual a dos samurais, sentou-se em nosso colo e começou a desenhar nas folhas do caderno de campo, escondeu-se por debaixo dos tecidos no chão, entrou em conflito pela posse da mala, mexeu na câmera, teve fotografias tiradas pelas outras crianças. As demais crianças o acolheram! A instauração o acolheu em um gesto de hospitalidade incondicional e de abertura à diferença.

Fotografia 7- Ninjas do CMEI Slime



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 8 - Preparativos para o Baile



Fonte: A Autora, 2019.

5.8.1 Desvio para a invenção da infância: instaurando o uso das câmeras

Em meio à nossa hospedagem na escola outras vivências foram instauradas, emergiam outras possibilidades totalmente imprevisíveis. Uma delas, foi a instauração do uso das câmeras para a produção dos dados, conforme compartilharemos e que se deram em vários momentos, mas que emergiu da curiosidade de uma criança.

Joaninha, não havia entrado na sala, estava escorregando na rampa, próximo ao banheiro e ao nos perceber com os materiais da Instauração do brincar livre com os materiais não estruturados, correu ao nosso encontro e começou a explorá-los, querendo saber o que faríamos e se ela podia participar. A menina ajudou na organização e inclusive aproveitou e fez o vídeo teste da câmera. Quando notou que estávamos ligando o aparelho foi para a frente do mesmo e iniciou uma breve apresentação. A câmera estava desligada, mas diante da sua desenvoltura, ligamos o aparelho e a convidamos para que se apresentasse novamente. Dessa vez com um pouco de timidez, ela repetiu o gesto, junto a sua colega. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Com o outro grupo de crianças participantes da instauração, também emergiu o uso das câmeras.

Em meio às fantasias, a criatividade e a potência criativa da infância, *Mulher-Maravilha* percebeu as câmeras e demais dispositivos que estávamos usando para filmar e fotografar. Ela gostava de se ver e ver os colegas. E

logo demonstrou interesse em manusear e, quando permitimos, passou a interagir com a câmera e a tirar fotos com os colegas e deles. O gesto dela agenciou *Onça-de-flauta* a pegar o celular ainda no pedestal e passar a fotografar as miudezas presentes no cotidiano escolar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Fotografia 9 - Câmera-ação e câmera-corpo

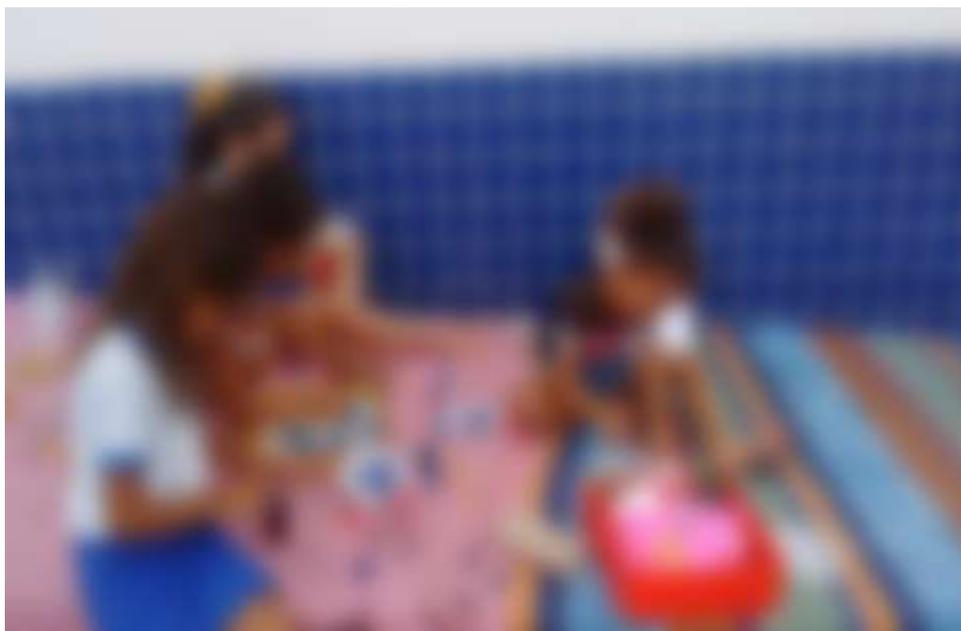


Fonte: A Autora, 2019.

Esses movimentos inventivos revelam que as crianças cartógrafas estão atentas a tudo que as cerca. Semelhante a *Onça-de-Flauta*, que ao participar da instauração de Artes plásticas, deslocou-se com a câmera, pelo território existencial, para registrar imagens do céu, do chão, do coração no piso, da pesquisadora, dos colegas, da professora e de si mesmo (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

5.9 Momento de pintura: o delírio do verbo e a instauração em artes visuais

- *Oh titia vamos fazer aquela aula? Perguntou Princesa.*
 - *Qual aula? Perguntei.*
 - *Aquela de brincar e se divertir! Propôs Princesa.*
 - *Você gosta desses momentos? Continuei a perguntar.*
 - *Sim! Respondeu ela enquanto festejava e batia palmas.*
 - *Ô tia eu vou arrumando as coisas ali. Sugeriu Rock 'n' roll.*
 - *Ebaaaaa! Vou fazer Slime verde. Comemorou Mulher Maravilha.*
 - *Não é Slime não! É pintura! Disse Rock 'n' roll.*
 - *É pintura, né tia? Perguntou Rock 'n' roll.*
 - *É Slime! Afirmou Mulher Maravilha.*
- (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Fotografia 10 - É pintura ou *Slime*?

Fonte: A Autora, 2019.

A instauração foi uma invenção para ir ao campo, deslizou como uma das possibilidades para a produção dos dados, a partir da ausência do uso desses materiais de forma livre pelas crianças na escola. Durante três dias, juntamos todos os tipos de materiais criativos possíveis, tudo o que pudesse ser (des)transformado pelas crianças. Com uma nova mala de materiais nos dirigimos ao campo e percebemos que cada vez que chegávamos, a surpresa, espanto e curiosidade era marca presente nos habitantes daquele território: adultos, crianças, pais e profissionais. Em meio aos materiais, de artes plásticas, as crianças inventaram a produção de *Slime*²⁶. Algo totalmente imprevisível ao que tinha sido inicialmente pensado ao propor a instauração. As crianças para além dessa composição, que partia dos seus desejos, pintaram telas, folhas, os próprios corpos e o chão, deixando marcas de vida no território existencial.

²⁶ Massa com texturas e cores deslumbrantes, de produção caseira, que se tornou popular entre as crianças, como forma de diversão, através de vídeos disponíveis no youtube (CARDOSO, *et.al.*, 2019). Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/1947/1892>. Acesso em 20 jan.2021.

Fotografia 11 - Pé-tela?

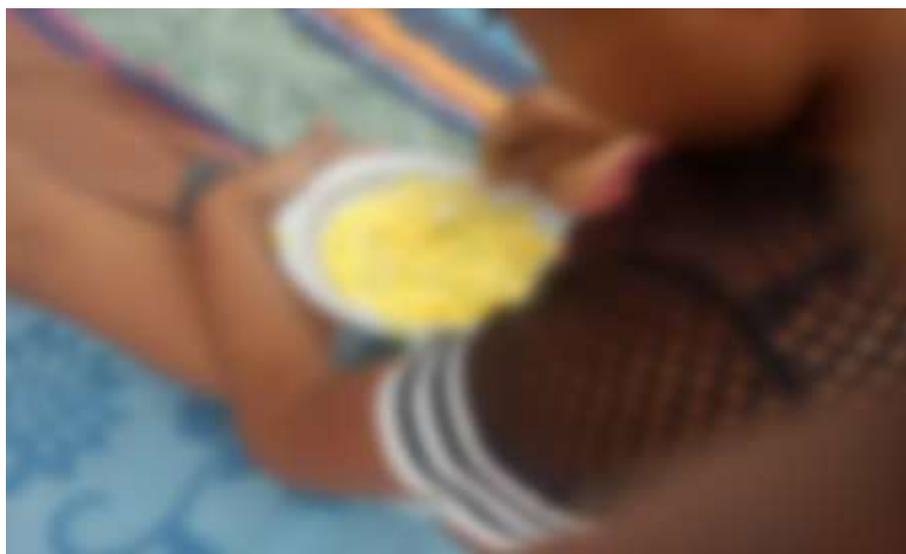


Fonte: A Autora, 2019.

5.9.1 Desvio para produção de *Slime*

Na instauração, o desejo das crianças era produzir seu próprio *Slime*! Misturaram tintas, cola e glitter, mas sem sucesso! O que foi frustrante para muitas delas! Questionavam a respeito dos ingredientes que estavam faltando: água boricada, espuma de barbear e corantes coloridos. Diante dos pedidos e reivindicações das crianças e das sugestões delas, houve a ideia de fazermos a festa da *Slime*!

As crianças estavam eufóricas e animadas com a ideia que tinha partido delas mesmas e agenciado a pesquisadora! Falavam a respeito com outras crianças, convidavam alguns colegas, conversavam no ônibus e no recreio. Era o assunto e a novidade na escola, a ponto de crianças de outras turmas nos procurarem para mostrar seu desejo em participar da instauração.

Fotografia 12 - Olha meu *Slime*!

Fonte: A Autora, 2019.

Organizamos toda a turma no chão, disponibilizamos os materiais e com a ajuda das crianças a produção de *Slime* foi direcionada. Elas orientavam como fazer o passo a passo! Expressões como: *Uau!! Que legal!* eram ouvidas constantemente e muitos risos e satisfação permeavam aquele cenário tomado de significado para elas. Encantavam-se com a mistura que muitas só tinham tido a oportunidade de assistir nos vídeos dos *youtubers* que acompanhavam.

A festa da *Slime* deslizou em linhas aiônicas, brincantes e de inventividade. Misturas, cores, partilhas, miudezas emergiram do território *currículoescola* e atravessaram os corpos dos seus habitantes, explodindo em criação e composições outras.

5.10 O conto na escola: expressões dos desejos das crianças

As crianças instauram movimentos inventivos, cercadas pela imaginação. No território *currículoescola* da Educação Infantil o conto é algo bem presente, acontecendo diariamente, mas em sua grande maioria atrelados a um contexto pedagógico e ao ensino de conteúdos elencados nos currículos. Partindo da diferença na repetição, instauramos com as crianças um momento de contação de histórias com conversações. Percebíamos que os momentos eram realizados em sua maioria pelos adultos e em situação especiais de datas comemorativas e/ou da culminância de projetos. Levamos

objetos dentro de uma caixa, tecidos, fantasias, personagens e iniciamos a contação de história em pequenos grupos. O primeiro grupo escolheu a biblioteca como local do nosso encontro secreto. Em meio ao movimento da contação as crianças pediam para encenar, livremente pegavam os materiais e imitavam as personagens. Nas conversações falávamos a respeito do que elas queriam que tivessem numa escola de crianças! Quais eram os seus desejos! (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Essa instauração possibilitou o delírio da imaginação (BARROS, 1993). As crianças passaram a vivenciar e compor novos inícios para a história do Aladim e o Gênio da lâmpada mágica. No segundo grupo, o momento foi vivenciado na sala de aula, pois a biblioteca estava ocupada por outra turma. Dessa cena que parecia comum, as crianças burlaram a lógica, e ao final da história invencionada, surgiu a brincadeira do cabo-de-guerra, com o tecido usado para as roupas dos personagens. As crianças criaram regras, delimitaram o espaço e agenciaram a pesquisadora e a professora a participarem da brincadeira.

Fotografia 13- Cabo- de- guerra mágico?



Fonte: A Autora, 2019.

5.11 Conversações com as professoras

Esse momento bastante aguardado pelas professoras e coordenadoras, aconteceu após a conclusão das aulas. Entrou como um desvio, pois foi algo pensado durante a processualidade da pesquisa, uma vez que as professoras sempre perguntavam se iríamos

entrevistá-las ou entregar-lhes questionários, conforme a familiaridade que tinham com outros pesquisadores que haviam passado por ali.

Naquela tarde ensolarada, o CMEI Slime estava quieto... Faltava-lhe vida. Crianças. Risos. Gritos. Conversas. Meninos e meninas escapando para o banheiro, para a rampa. Conversamos com duas professoras e com as duas coordenadoras, em momentos e lugares separados, que semelhante à escuta das crianças, eram escolhidos também por elas.

Preparamos envelopes com títulos e perguntas disparadoras, que envolviam: as concepções de infância; Relação entre infância e currículo; Docência na Educação Infantil; Questões pessoais/profissionais e outras questões que foram emergindo acerca da experiência das crianças e o currículo no contexto da pré-escola. Levamos também algumas folhas coloridas e os materiais que as crianças usavam para desenhar.

As professoras gostaram do movimento, pois as duas primeiras questões mais amplas responderam através de desenhos, enquanto conversamos sobre as questões. Em seguida, elas compartilhavam suas produções. Emergiram gestos, questões, contribuições. O gesto de Dar a escuta (SKLIAR, 2019) se fez presente no presente junto às professoras e as coordenadoras do CMEI Slime.

Essa foi a última instauração e nos deslocou o pensamento em relação às problematizações da pesquisa. Todas essas instaurações somadas às observações nos possibilitaram ir ao encontro dos dizeres, fazeres e aprenderes das crianças e dos outros habitantes do CMEI Slime, os quais passaremos a discutir a seguir...

Fotografia 14 - Pausa para uma conversa...



Fonte: A Autora, 2019.

6 CADÊ O TEMPO QUE ESTAVA AQUI? A INFÂNCIA QUE HABITA O TERRITÓRIO *CURRÍCULOESCOLA* DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fotografia 15 - O plano da imanência – nas linhas do *crhónos* e do *aión*



Fonte: A Autora, 2021.

Andarilhamos pelo território *currículoescola*, ora apressadas, ora lentamente, ou como diria Manoel de Barros (2000) também andamos à toa, admirando as paisagens e os lugares de passagem e encontramos muitas coisas pelo caminho, cores, cheiros, sensações, sabores. Bons encontros ou encontros alegres que aumentaram a potência de agir (SPINOZA, 2017). Encontro de corpos. Dos corpos da pesquisadora com os corpos das crianças. Encontramo-nos com a experiência temporal no território *currículoescola*.

O delírio da imaginação nos transportou à história de Alice no País das Maravilhas e ali (re)encontramos alguns personagens. Encontros potentes com as temporalidades do País das maravilhas. Encontros potentes com os tempos que habitam o CMEI Slime. Encontros potentes com a infância que nos habita e que habita a escola.

Alice, andarilha, em terras estranhas, segue o coelho branco e ardendo em curiosidade quer saber para onde ele vai tão apressado.

[...] de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela. Não havia nada de *tão* extraordinário nisso, e Alice não achou assim *tão* esquisito ouvir o Coelho dizer para si mesmo: “Oh poxa, Oh poxa, chegarei atrasado!” Quando ela pensou nisso mais tarde, lhe ocorreu que deveria ter se maravilhado com isso, mas na hora tudo parecia bastante natural. Porém, quando o Coelho na verdade *tirou um relógio de bolso do seu colete*, o

analisou, e então se apressou, Alice ficou de pé rapidamente, porque passou por sua mente que ela nunca antes havia visto um coelho com um bolso no colete, e muito menos com um relógio para tirar dali, e, ardendo de curiosidade, correu atrás dele pelo campo [...] (CARROLL, 2019, p.13)

Alice que estava cansada de não fazer nada, adentra outra realidade quando vai em busca do coelho. O coelho apressado, que murmura, que está sempre atrasado, à medida que corre para um vir a ser, que nunca chega, sempre se esvai. O coelho segue servindo uma ditadura do tempo? O que esse tempo/temporalidade diz dos tempos que habitam a escola?

Ao desterritorializar-se para esse mundo de encantamentos, Alice tem outros encontros potentes com a experiência de tempo. Encontro com a Lebre de Março, o Chapeleiro e uma ratazana dorminhoca. Após algumas discussões conflituosas, o Chapeleiro indaga: “Por que um corvo é como uma escrivainha? (CARROLL, 2019, p. 76). Alice é agenciada, como quem entra num jogo de adivinhações e se propõe a achar a resposta, matando a charada. A Lebre de Março a desafia: “Você quer dizer que acha que pode encontrar a resposta?” (CARROLL, 2019, p. 76). “Exatamente” (CARROLL, 2019, p. 76), declarou Alice. No diálogo, Alice segue afetando e sendo afetada, até que irritada com uma questão sem resposta, diz: “Acho que você pode fazer algo melhor com o tempo do que o desperdiçar com enigmas que não têm respostas” (CARROLL, 2019, p. 78) O chapeleiro então problematiza: “Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu [...], não falaria sobre desperdiçá-lo” (CARROLL, 2019, p.117).

As cenas desses (re)encontros revelam um aumento da potência do agir e do pensar em Alice e nos levam a problematizar: Qual relação podemos fazer com as temporalidades que habitam esse reino encantado por onde Alice se desloca e as temporalidades que habitam o território *currículoescola* da Educação Infantil? O que emerge dos encontros entre Alice, o Coelho branco, a Lebre de Março, o Chapeleiro e a ratazana dorminhoca? O que emergiu do nosso encontro com a infância que habita a Escola? Quais os sentidos possíveis da experiência temporal?

Nas duas cenas dos encontros tecidos por Alice e os demais personagens, notamos a presença de temporalidades distintas, seriam elas, *chrónos*, *kairós* e *aión* (KOHAN, 2004) as formas como os gregos nomeavam o tempo. *chrónos*, como o tempo que não para, segue em movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos. “É um tempo composto de duas partes (passado e futuro) e uma terceira que apenas tem a materialidade de um limite entre as outras duas: o presente em *khrónos* é apenas o instante, o agora” (KOHAN, 2020, p.7). Para Deleuze e Guattari (1997, p.49), é tempo histórico que “fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma

forma determinada de sujeito”. É o tempo representado pelo Coelho branco, que diz, repetidas vezes ao olhar para o seu relógio: “chegarei atrasado!” (CARROLL, 2019, p.13).

Outra forma dos gregos nomearem o tempo é o *Kairós*, “[...] é o tempo da oportunidade, o momento oportuno, a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento; é um tempo qualificado, preciso, singular, único” (KOHAN, 2020, p.7). Essa temporalidade é expressa quando Alice se lança na aventura atrás do coelho e quando ela vai ao chá na casa da Lebre de Março (CARROLL, 2019).

A terceira forma de nomeação do tempo é *aión* que se refere à “[...] duração no tempo; o tempo intensivo, da experiência, do acontecimento. Ele é puro presente. É o tempo daquelas experiências que nos fazem sentir que o presente dura, nas quais estamos como suspensos no presente: a arte, o amor, a filosofia [...]” (KOHAN, 2020, p.7). O *aión* seria o tempo vivido pela Lebre de Março? Pelo filosofar sem querer achar respostas? Por reunir os amigos para um chá sem data certa? Por querer atrasar o tempo?

Percebemos que Alice vivenciou encontros com as três experiências de temporalidade. Encontros que também atravessaram nossos corpos, que atravessam a vida e que habitam o território *currículoescola* da Educação Infantil. Kohan (2020, p.7) afirma que essas três formas de temporalidades têm importância na educação.

khrónos é um tempo adulto: [...] tudo o que acontece nas escolas contemporâneas é regido por *khrónos*: os níveis de ensino, as planificações docentes, a sequência curricular... [...] O sistema e as instituições que seguem *khrónos* estabelecem idades, fases e momentos para certos processos pedagógicos, organizam os e as estudantes cronologicamente. [...] *kairós* também é um tempo adulto: o cruzamento coincidente entre os tempos da inscrição das pessoas no sistema educativo e de certas experiências pedagógicas. É um tempo de coincidência que, por uma imensa variedade de condições, pode ou não acontecer. Finalmente, *aión* é o tempo infantil. [...] é o tempo da experiência educativa enquanto tal, do perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo... é o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade presente[...] (KOHAN, 2020, p.7)

Essas problematizações atravessam o CMEI Slime, pois essas temporalidades o habitam. Em nossas andanças percebíamos a presença majoritária do *chrónos* e suas tentativas de reger e controlar a vida pulsante dos seus habitantes, mas percebíamos outros possíveis a partir da infância que lá resistia, experienciando um tempo outro, do acontecimento, do devir. É como se o tempo todo transitássemos por essas três experiências de temporalidade, mas

sobre qual delas somos mais afetados? E Kohan (2020) nos desloca na infância do pensamento: Quais as (im)possibilidades de experimentar outras temporalidades com o *chrónos* regendo nossas rotinas? Quais condições temos tido de experimentar o tempo oportuno ou da intensidade? Será que as crianças cronológicas que vivem em um tempo outro – aiônico – podem nos ensinar?

Dando prosseguimento às nossas andanças com Alice, voltamos ao chá na casa da Lebre de Março e notamos algumas questões pertinentes que se abriram em fluxos, conforme a cena abaixo, do complemento do diálogo entre as personagens.

O Chapeleiro interpela Alice diante de sua afirmação de que o que eles estavam fazendo era perda de tempo: “Ouso dizer que nunca falou com o Tempo!” (CARROLL, 2019, p. 79). Alice cautelosa respondeu: “Talvez não [...] mas sei que tenho que bater o tempo quando estudo música”. O Chapeleiro, afirma para a menina que o tempo não suporta apanhar. E prossegue a discussão: “Se vocês mantivessem boas relações, ele faria quase qualquer coisa que quisesse com o relógio”. E exemplificou para que Alice pudesse compreender: “Por exemplo, suponha que fosse nove horas da manhã, bem na hora de começar as aulas. Você só precisaria sussurrar uma dica para o Tempo e o relógio ia girando! Uma e meia, hora do almoço!” (CARROLL, 2019, p.79). Alice achou a ideia formidável, mas depois questionou: “É assim que *você* faz?” (CARROLL, 2019, p.119). O Chapeleiro sacudiu a cabeça, pesaroso: “Eu não!” ele respondeu. “Nós brigamos em março passado...” “E desde então”, continuou o Chapeleiro, desolado, “ele não fará nada que eu pergunte! Agora, são sempre seis horas” (CARROLL, 2019, p.80).

Os personagens novamente nos deslocam a pensar a experiência das temporalidades, em *chrónos*, *kairós*, *aión*. Alice estava passando por um processo de desconstrução, havia muitas coisas que ela não entendia, mas ao longo da trama ela vai se perdendo nos encontros consigo e com os outros. Vai afetando e se deixando afetar pela possibilidade de experimentar e habitar outros tempos. É possível controlar o tempo conversando com ele? É possível pará-lo? Será que as crianças podem nos ajudar a pensar a respeito? Atentemos para a questão de Isabel(a) (KOHAN, 2020)²⁷, mas também as questões de Alice (CARROLL, 2019), as

²⁷ Isabel(a), criança açoriana, de 9 anos, que em diferentes conversas com Walter Omar Kohan, levanta problematizações que nos dar a pensar a experiência da temporalidade. Esse encontro potente com a infância encontra-se narrado em: Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica (KOHAN, 2020). Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860071/index.html>. Acesso: 08 jan. 2021.

questões das professoras, coordenadoras e das crianças cartógrafas que habitam o CMEI Slime.

6.1 “Tia falta quantos? Ahh... Não! Falta muito!”: o *chrónos* dominador no território *currículoescola* do CMEI Slime

Andarilhar com as crianças, habitar os *espaçostempos* da Educação Infantil, nos possibilitaram ser atravessadas pelas linhas invisíveis, mas controladoras do *chrónos*, que trabalhava em favor de não dar tempo às crianças para não perder tempo. Essas linhas nos lembram Alice, quando pondera a respeito dos fazeres do Chapeleiro e da Lebre de Março: “Acho que você pode fazer algo melhor com o tempo [...]” (CARROLL, 2019, p.78), ou, dito de outro modo, a menina pondera que o que faziam era perda de tempo. A proposição de Alice ressoou nas paredes da casa da Lebre de Março e segue ressoando nos corredores das instituições de EI: Será que vocês não poderiam aproveitar melhor o seu tempo? Essa questão mobilizada pelo “*Chrónos* dominador” (GALLO, 2017) é direcionada às crianças, mas também aos docentes e suas práticas. Mas, qual a lógica do tempo? Qual a ideia de perder tempo? Será que perder tempo de fato significa perder ou poderia ser ganhar?

O *chrónos* habita a escola, é o tempo do relógio, dos calendários, das instituições (KOHAN, 2020). Um tempo acelerado, da interrupção, um tempo que não espera, que é contínuo, que está sempre atrasado, como o “Coelho branco” (CARROLL, 2019) e por isso é tão acelerado, não pode perder tempo, não espera por ninguém. Um tempo dominador (GALLO, 2017), que tenta controlar os praticantes do cotidiano escolar. Ênfase, regulatória, do tempo nas instituições de EI, também percebida pelos autores-pesquisadores dos achadouros de infância, nos trabalhos publicados na ANPEd e nas dissertações do RI da UFPE, refletindo, por vezes, um controle adultocêntrico sobre as crianças e seus corpos.

Notamos em nossas andanças esse controle no currículo, que atravessava a rotina escolar, os processos de alfabetização excessivos, os planejamentos, a organização do calendário escolar e os próprios corpos das crianças. Para tratarmos desses aspectos controlados pelo *chrónos*, convidamos à um “chá”, às crianças dessa pesquisa, as professoras e coordenadoras do CMEI Slime, nossos intercessores teóricos e as personagens do País das Maravilhas. Inicialmente, nos perguntávamos como o tempo é vivenciado e organizado na escola? As conversações com as crianças em momentos de sala de aula e nas próprias

instaurações, as observações dos cotidianos e as conversas com as professoras nos apontaram alguns caminhos. Assim, o (des)convite que segue, aponta algumas dessas problematizações, sigamos o caminho percorrido por Alice para chegar ao País das Maravilhas, em nosso caso, ao território do CMEI Slime.

6.1.1 A rotina no CMEI Slime

As rotinas cumprem um papel importante no cotidiano de creches e pré-escolas, tendo como principal função a organização do tempo e das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Está permeada pelas linhas do *chrónos*, que controla o que vai acontecer e em que momento acontecerá. É apontada por Barbosa (2006) como um componente de grande importância para organizar os tempos e os espaços das instituições de Educação Infantil, à medida que levam em consideração as especificidades dos sujeitos que habitam aquele cotidiano. Nesse sentido, entendemos a rotina como a materialização do currículo. A partir das observações e dos nossos deslocamentos percebemos que a rotina²⁸ se organizava da seguinte maneira:

ROTINA

13h:00 - Chegada das crianças (Pais e/ou responsáveis/Primeiro ônibus);

13h:20 - Chegada das crianças (Segundo ônibus);

13h:30 - Oração/Canções religiosas;

14h:00 - Conto (Ligado à temática da aula);

Atividade (Ligada à temática do planejamento semanal);

15h:00 - Merenda/lanche;

15h:20 - Recreio (no pátio);

²⁸ Essa era a sequência de atividades que compunha a rotina a partir do que observamos nas salas de aula do Grupo V.

15h:40 - Conto (Quando não acontecia no primeiro horário);
Atividade (Escrita/ou lúdica envolvendo a temática da aula);
Desenho livre/ou brinquedos das crianças (Sentados à mesa para
aguardar a saída);
17h:10 - Saída.

Fonte: A Autora.

Nas palavras de Barbosa (2006), as rotinas se organizam a partir de elementos constitutivos que definem modos de pensar e prescrever a rotina, são eles: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e a proposta de atividades e a seleção e a oferta de materiais. O tipo de ação, por sua vez, possibilita perceber se uma rotina se caracteriza ou se distancia de um teor padronizador, como também, de caráter controlador ou mais aberto, se seguem o princípio da emancipação ou da dominação.

A rotina apresentada no CMEI Slime, contava com uma certa flexibilidade, o momento do conto, variava, podendo ser no primeiro ou segundo horário. Em relação ao local da contação, na maioria das vezes acontecia em sala e em algumas ocasiões as professoras, levavam as crianças para o pátio ou a biblioteca/sala de recursos. O momento da oração acontecia em sala, com exceção das segundas-feiras e das sextas-feiras, quando ocorria de forma coletiva, no pátio, com todas as turmas, a partir de uma ênfase cristã, com as mesmas orações e canções.

No entanto, havia uma espécie de culto à rotina e à ordem que estava pré-estabelecida, principalmente no que se referia à questão de segui-la conforme os horários previamente fixados, sem muita abertura para a novidade, porque o tempo era curto. Então, seguia a linearidade, a sucessão dos momentos, muitas vezes sem tempo para refletir sobre aquilo que emergia nos próprios dizeres das crianças. A cena abaixo apresenta uma situação envolvendo a rotina de uma das turmas do Grupo V, do CMEI Slime.

CENA: Seguido a rotina do dia, a professora anunciou as crianças que era a “Hora do Conto”. E abriu o livro iniciando a leitura... Logo, algumas crianças demonstraram insatisfação: - *De novo?* Indagou Princesa. A professora seguiu com a leitura, mas logo percebeu que as crianças estavam dispersas e passou a chamar a atenção delas para a história. Quando percebeu que a maioria das crianças estavam desenvolvendo por si mesmas

outras atividades, como: Brincar com a colega; Montar casinha com os lápis de cor; Conversar com seus pares; A professora, então, disse que iria guardar o livro e continuar a história no dia seguinte. Novamente, algumas crianças questionaram: - *De novo?* Perguntou a Onça de flauta. Seguida da expressão de princesa: *Ahhh! Não!* A professora então, respondeu as crianças: *Ahhh! Sim!* (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

A potência dos dizeres e reações das crianças frente à lógica da rotina aponta para a necessidade de abertura à novidade. As crianças vão tensionando e levantando questões sobre os aspectos da rotina, por vezes as professoras se encontravam presas à lógica do *chrónos* e da própria estrutura fixa das rotinas, que não se permitem à reinvenção. Concordamos com Barbosa (2006) quando diz que a estrutura da rotina deve estar em constante avaliação, a partir dos seguintes questionamentos: quem é essa criança, seu lugar, seu atendimento e suas especificidades?

Dada a merecida visibilidade da rotina, é importante que esta esteja dentro de um projeto educacional que atenda as crianças a partir do acolhimento. Sim, uma rotina para a Educação Infantil precisa ser, antes de tudo, acolhedora. Acolhedora diante dos modos de se portar com as crianças, com as famílias, com os espaços, com os tempos, enfim, com as diversas possibilidades existentes no espaço e que contemplem as crianças e suas infâncias. (CARVALHO, 2019, p. 50-51)

Neste sentido, seria possível acolher as crianças na estruturação da rotina? Seus dizeres poderiam ser escutados? Quando as crianças do Grupo V, Princesa e Onça de Flauta dizem: *“Ahhhh! Não! / De novo?”* O que querem tensionar em relação a “Hora do conto” na rotina? O que querem invencionar? O que elas têm a propor? Seria uma forma diferente de contar a história? Quais os possíveis? Considerar seus questionamentos, nesse caso, não seria uma possibilidade de permitir que suas potências de serem crianças busquem, talvez, o *locus* dos seus próprios tempos e formas de existir numa linha de fuga para um tempo/espaço outro – tempo que potencialize a imaginação?

Em nossas andanças e observações notamos que a hora do conto estava eventualmente atrelada a um viés pedagógico, condicionada aos conteúdos explorados na aula, por exemplo, contava-se a história do Rinoceronte, porque naquela semana as atividades eram voltadas ao ensino da letra “R” e de sua família silábica. A hora do conto acontecia sempre da mesma forma, nessa turma específica, sempre a professora como a narradora da história, folheando o livro, mostrando as imagens e levantando questionamentos. Havia uma repetição da ação e da forma de se contar as histórias. Seria esse padrão que as crianças estavam questionando? Por

que as histórias são contadas sempre do mesmo jeito? A expressão: “*De novo?*” na fala de Princesa revela a repetição na rotina?

As crianças trazem importantes questões que nos fazem (re)pensar as rotinas na Educação Infantil. Convidam-nos a estarmos atentos para que essa rotina, que tem sua importância, não se resuma a uma repetição de tarefas diárias, ocasionalmente, de maneira mecânica e irrefletida.

Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. (BARBOSA, 2006, p. 45)

Essas questões que as crianças apontam em sua própria língua, poderiam ser escutadas, para que sejam possíveis a composição de rotinas mais acolhedoras e mais dinâmicas. Rotinas que hospedam esse dizer infantil. Seria possível, assim, dar à escuta aos dizeres dessas crianças? Pensar a pré-escola efetivamente ligada às particularidades infantis, a partir de uma sensibilidade, a atenção e a escuta das crianças que habitam esse cotidiano? (STACCIOLI, 2013).

Foi bastante curioso, notar esses mesmos tensionamentos das crianças, durante a apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para o momento, elaboramos um material ilustrado, semelhante a um livro, onde através de imagens explicamos às crianças sobre a proposta da pesquisa e como forma de consultá-las sobre o seu desejo em participar ou não. Esse encontro aconteceu na biblioteca, lugar escolhido pelas crianças, como espaço a ser habitado para os nossos momentos. Quando apresentamos a proposta, fomos surpreendidas: “*Quem gosta de história?*” perguntamos às crianças. Algumas crianças disseram ao mesmo tempo em alta voz: “*Euuuu!*”. No entanto, Princesa, prontamente respondeu: “*Eu não gosto não! Gosto só de princesa e de sereia!*”.

As expressões de Princesa, embora tenha sido só ela – criança cartógrafa – soou em nós como uma arte inquietante, problematizando nossas próprias intenções estruturadas no campo, ou seja, nos fez perceber o quanto precisamos dar à escuta às crianças do que mesmo impossibilitar as reinvenções expressas por seus desejos. Interessante destacar que se trata da mesma criança, dizendo em diferentes contextos que não gosta da hora da história. E complementando: “*Gosto só de princesa e de sereia!*”. Seriam essas as temáticas preferidas de Princesa? O que poderia emergir desse movimento se as crianças sugerissem mais as

temáticas das histórias que querem ouvir? Ou mesmo, quem sabe possibilitar que elas mesmas participem mais contando suas próprias histórias de princesas ou sereias? E, assim, possamos ser ouvintes dessas vozes que trazem consigo, conforme diz Manoel de Barros (2015), o delírio do verbo e da imaginação.

Não estamos a desconsiderar o ato de repetição das rotinas, uma vez que entendemos que esse caráter traz segurança às crianças; mas, como provocar diferença no próprio ato de repetir? Como provocar mudança no ato de repetir? Segundo Carvalho (2019, p.116) somos agenciados a “(re)aprender com as crianças a incentivar/inventar rotinas para a vida, que na própria repetição contemplem novas experiências e criação de novos contextos para além dos cristalizados”.

Outro aspecto da rotina foi possível de ser observado na continuidade da cena da turma do Grupo V: refere-se às atividades propostas.

Após a “Hora do conto” a professora foi chamando as crianças pelos nomes, entregou os cadernos com atividades de classe e solicitou que as crianças abrissem na atividade do dia. Com o modelo da atividade na lousa, a professora seguia perguntando às crianças: Qual numeral fica onde está o desenho do sol? Algumas crianças respondiam e logo, em seguida, a professora anotava a resposta na lousa e as crianças olhavam e copiavam no caderno. Notamos que a sequência numérica até 20, tinha uma participação maior das crianças. Aumentando o grau de dificuldade, elas se dispersavam, muitas por não saberem os nomes dos numerais apontados. Ao terminar essa atividade, a professora solicitou que as crianças, abrissem seus cadernos em uma folha branca e que transcrevessem da lousa o enunciado e a sequência numérica de 1 até 40. Um menino chamou a atenção, por sempre questionar se a professora estava perto de terminar. “*Falta 5 números!*”, respondia ela. Onça de Flauta, replicava: *Ah, não! ainda?* Em pouco tempo, ele insistia em perguntar: *Ainda falta?* e a professora respondia: *Falta apenas 3...* Onça de flauta impaciente logo disse: *Acaba logo isso!* Notamos que para algumas crianças a atividade era desafiadora e demonstravam interesse em realizar o que estava sendo proposto pela professora. Outras crianças, porém, demonstravam não ver significado na atividade e criavam formas de burlar a situação. A hora da saída se aproximou... A professora pediu para que as crianças guardassem seus cadernos. Algumas crianças aproveitaram para pegar alguns brinquedos que trouxeram de casa, outras optaram por terminar de comer o lanche e outras para conversar com os colegas. Em seguida, a professora solicitou que pegassem o material para irem para a fila. As crianças logo apressaram-se e nos convidaram a entrar na fila também. Algumas nos olhavam, acenavam e despediam-se. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Percebemos, também, que a rotina opera em função do tempo cronológico. Tempo em que não se pode perder tempo. Então, não há tempo para o tempo livre, termina-se uma

atividade e inicia-se outra imediatamente. Nessa ânsia, por vezes, acaba-se cometendo ações que reforçam situações de interrupção da infância.

El tiempo del niño es una amenaza a la celeridad y la urgencia adultas y se ve amenazada continuamente amenazada por la detención irruptiva del tiempo niño. A veces la interrupción es una guerra, un exilio, una bomba. Otras veces ocurre bajo la forma del hambre, de la miseria, del abandono. Y otras veces la interrupción coincide con el inicio de la escolarización. Y es que también puede ocurrir con suavidad, necesidad y elegancia. Y no deja de ser una interrupción. (SKLIAR, 2012, p. 73)

Skliar (2012) nos provoca a pensar essa celeridade e essas interrupções que podem ocorrer com uma escolarização excessiva das crianças, uma vez que o tempo da infância é diferente do tempo adulto. Por habitarem outra temporalidade, as crianças tensionam pelo tempo da pausa, na rotina. Querem tempo de perder tempo. Querem mais tempo para brincar e conversar umas com as outras. Querem pausar, após uma atividade, para só depois fazer outra, como afirma a onça de flauta, diante da atividade que não conseguia fazer com autonomia: *“Acaba logo com isso!”*. A fala potente da criança revela que ela conhecia a ordem linear da rotina e que logo após a atividade, que para ela era cansativa, viria o momento em que ela usaria os poucos minutos que restavam para brincar ou fazer algo que lhe agradasse. Para Skliar (2019, p. 21) “[...] entende-se a educação como uma questão sequencial e linear, mas a experiência das crianças não se alinha a essa cronologia”, a respeito dessa provocação podemos pensar, também, sobre a rotina, que apesar de ser vista, nesse aspecto sequencial e linear, precisa considerar que a criança habita um tempo outro. Dessa forma, é possível pensar a rotina em outros tempos? Uma rotina que seja habitada pelo tempo da infância? Uma rotina onde tenha o tempo para a pausa, ou conforme dá a pensar Skliar (2019) “um tempo livre”?

Nas conversações com as crianças, quanto ao que vivenciam na rotina, uma das questões se assentou sobre o que elas mais gostam de fazer na escola, destacou-se a brincadeira, embora, apontem nas conversações outras atividades, que também aumentam a potência do agir a partir das experimentações de alegrias (SPINOZA, 2017).

- *Brincar... respondeu Chaves Marelucio.*
- *Eu gosto de desenhar. Disse Abelha Coração.*
- *De pintar no caderno... Pintar no caderno de desenho. Confirmou Flor.*
- *Gosto de Brincar... desenhar... Destacou Florzinha Bela.*
- *Gosto de ir pra biblioteca... mexer nas coisas... Gosto de brincar!... Gosto de brincar com joguinho. Complementou Flor.*

- *Eu gosto de desenhar no caderno... eu desenhei o meu irmão. Contou-nos o Homem-aranha.*
- *Eu queria só brincar! Disse o Leão.*

Ao contrapor as atividades mais prazerosas, as crianças também apontam algumas atividades que para elas são menos prazerosas, ou conforme aponta Spinoza (2017) diminuem a potência do agir. Em relação àquilo que não gostavam na escola, elas exemplificaram, “as tarefas”, e explicaram o motivo:

- *Tarefa... Respondeu Flor. - Um dia foi da vaca mimosa que botou um ovo! Complementou.*
- *Era pra fazer o que a tarefa? Perguntamos.*
- *Era pra escrever... Eu não gosto de escrever... Explicou Flor.*
- *Não gosto de tarefa de caderno. Eu mesmo não gosto não ainda bem que eu não fiz minha tarefa hoje... Disse Flor.*
- *Será que você vai fazer a tarefa depois do recreio? Perguntamos.*
- *Minha tarefa de casa? Faz em casa.*

Chamou-nos a atenção as falas de Flor, que em diferentes momentos de conversações apontava não gostar de fazer “tarefas”, nem na sala de aula e nem as “tarefas de caderno” que levavam para casa, e a menina revela não a ter feito no referido dia. Percebemos nos dizeres das crianças que elas destacam alguns elementos presentes na rotina do CMEI Slime, que se constituem enquanto atividades que lhes proporcionam alegria e apontam elementos que poderiam compor essa rotina. Em relação aos elementos que não lhes provoca tanto prazer, destacam-se aspectos de um processo escolarizante, principalmente quando algumas crianças apontam para as questões voltadas à leitura e escrita, no sentido de como tais atividades eram propostas.

Seguiremos nosso diálogo problematizando esses elementos apontados nos dizeres das crianças e outros aspectos que emergiram no território *currículo escola* que operam, por vezes, nessa lógica temporal cronológica e que se encontram imbricados no currículo da Educação Infantil.

6.1.2 O Planejamento na Educação Infantil

O Planejamento faz parte do cotidiano da Educação Infantil, por meio dele as professoras organizam suas práticas. Constitui-se, também, um ato de reflexão contínua sobre a prática educativa, partindo da compreensão de quem são as crianças, quais seus gostos e preferências, seus modos de vida, seus aspectos culturais, de onde vieram, quais seus interesses e da comunidade em que estão inseridas.

Encontra-se atrelado a uma perspectiva cronológica, tanto no que diz respeito a sua organização (diária, semanal, mensal, anual) e até mesmo na forma como são pensadas as situações de aprendizagens. Segundo preconiza um dos documentos oficiais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), ao planejar tais situações as professoras precisam atentar para a reflexão em relação à própria criança, envolvendo os espaços, o tempo, as diferentes linguagens, o uso dos materiais e a garantia dos seus direitos. As propostas precisam considerar as interações e brincadeiras e promover situações diversas que possibilitem as crianças experienciar, indo além de educar e cuidar.

O planejamento possibilita ao docente uma autoria /criativa ou uma (re)invenção da sua prática, a medida, que este tem essa percepção de reflexão partindo de um contexto dialógico com as crianças, ou seja, pensar um planejamento a partir de uma tessitura de relações, com as crianças, com a infância, com o cotidiano. Thiago, Silva (2008) aponta essa inventividade ao pensar a formação docente, que não deixa de ser atravessada pelos movimentos que se referem à ação de planejar, sendo assim:

A escola não é um espaço para discutir somente atividades, projetos, datas comemorativas que serão desenvolvidos com os alunos/as, ou qualquer outra proposta de execução. Mas, caracteriza-se como um espaço para oportunizar aos/às professores/as experiências que lhes permitam pensar a docência a partir da “invenção” (KASTRUP, 2007; DIAS, 2012). Essa compreensão ultrapassa a questão de resolução de problemas que são corriqueiros à escola. (SILVA, 2008, p. 60-61)

Compreendemos que, a partir da invenção, é possível pensar a docência e suas práticas, dentre as quais se configura o ato de planejar. Rech (2006) defende que a ação de planejar, de organizar e propor, não deve ser centralizada na ordem disciplinar, conteúdista, ou nos moldes escolares, que são controlados pelo *chrónos*. A ação de planejar pode ser um meio de redimensionar a própria ação, entendendo as crianças como sujeitos capazes de expressarem seus desejos e suas potencialidades. Essa ação exige uma abertura ao outro.

Entendemos que a necessidade dessa escuta não retira do professor o seu papel, sua intencionalidade pedagógica, muito menos sua autonomia, não é deslocar a centralidade, mas entender que o gesto da hospitalidade (DERRIDA, 2003); ou seja, a acolhida às vozes das crianças possibilita pensar com elas esses planejamentos, uma vez que elas são ativas nesse processo. Essa abertura ao outro aponta para a necessidade de que esses planejamentos sejam flexíveis, ou seja, planejamentos que se forjam pela possibilidade de fazer-se pela escuta de envolvidos nos processos educativos. Dessa forma, concordamos com Ostetto (2000, p.199) quando afirma que o planejamento pode ser um ponto partida, ou mesmo de passagens e este, por sua vez, ao ser “compreendido na ação deve: prever, fazer, registrar, avaliar, para então seguir planejando – replanejando de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades do grupo”. Nessa perspectiva, seria pensar esse planejamento como o próprio ato de caminhar, com seus deslocamentos, direções, passagens, desvios, trilhas, onde é possível ao/a professor/a se perder e, logo depois, retomar a direção, numa ação reflexiva de (re)planejar, (re)fazer, (re)avaliar.

O planejamento das propostas feitas às crianças, segundo Barbosa (2006) pode atender a alguns critérios: O papel do docente na organização dos tempos, espaços, materiais, bem como, a escuta dos interesses das crianças e análise do perfil da turma. A organização do planejamento parte de uma unidade maior (plano anual), até chegar à unidade menor (planejamento diário). Os projetos se configuram como parte desse planejamento, apresentam objetivos com intencionalidade pedagógica, divisão de etapas e abordagem de temáticas que dialoguem com as propostas do currículo, permeados de interações e brincadeiras. Os projetos, dentro do planejamento, precisam partir de um processo dialógico entre a criança e o professor e apresentarem flexibilidade à mudança, bem como precisam partir do interesse e curiosidade das crianças, das questões que trazem em sua própria língua, e, nessa proposta, o professor assume a postura de uma escuta sensível.

Os aspectos apontados por Barbosa (2006) e demais intercessores emergiram à medida que nos deslocávamos no CMEI Slime, uns com maior intensidade e outros com menor; no entanto, notamos essa sincronia do relógio, como aquele que o coelho branco tirava do seu colete (CARROLL, 2019), que fazia o tic-tac ressoar e se manter transitando em linhas molares e duras.

O planejamento acontece bimestralmente, a gente seleciona os conteúdos daquele bimestre ... É muito difícil, mas às vezes acontece de que uma turma não consegue atingir aquilo que foi programado para aquele bimestre. Aí essa turma tem que ter um novo olhar, não pode mais ir adiante. Dentro da proposta a turma do grupo IV teria que dar até o número 20... não conseguimos esse ano... Fomos até o 15 porque não adiantava seguir para

mostrar... e ela não ter entendimento daquilo. E dentro do roteiro diário, elas fazem toda uma rotina, da hora que chegam, o que é que faz a acolhida, a oração, a parte oral, visual, a parte lúdica, para depois, sim, ir para a parte escrita da atividade do conteúdo que está sendo dado. (COORDENADORA GEA)

Os dizeres da coordenadora Gea²⁹ a respeito do planejamento do CMEI Slime revelam uma atitude dos adultos para as crianças, quando estes selecionam os conteúdos e os aprisionam a uma grade bimestral que, por vezes, não se flexibiliza. No entanto, a coordenadora revela um olhar às necessidades da turma e uma preocupação em não avançar, caso as crianças demonstrem dificuldades. No entanto, por vezes, a celeridade do tempo e a necessidade de “dar conta” dos conteúdos nos faziam perceber algumas interrupções (SKLIAR, 2012).

Em conversações na sala com a professora Vida, ela nos contou que os planejamentos do CMEI aconteciam semanalmente. Dentro de suas especificidades a escola adotou um modo de elaboração dos planejamentos, que consistia em um sistema de rodízio. Em cada semana, uma professora, das respectivas turmas do Grupo V, ficava responsável pela elaboração do planejamento semanal, que depois de pronto era entregue às coordenadoras que imprimiam o material junto às respectivas atividades propostas e, em seguida, entregavam às professoras. Na ocasião, a professora Vida queixou-se porque as atividades da semana foram retiradas da internet e o tipo de letra (imprensa) era difícil para as crianças escreverem.

Esse movimento realizado refletia a celeridade do *chrónos*, que aparentemente retirava do professor a autonomia de elaborar suas próprias aulas dentro da singularidade e diversidade de sua turma. O planejamento vivenciado pelo CMEI Slime, embora tivesse uma abertura para a ludicidade, apresentava uma ligação diretamente vinculada às datas comemorativas, enquanto reflexo do próprio currículo prescritivo que a instituição adotava. Os projetos elaborados partiam também da centralidade do adulto na ação de planejar e por partir de uma perspectiva unilateral, desconsiderava, por vezes, a multiplicidade e a singularidade daquele território *currículoescola*.

Outro aspecto do planejamento que é apontado nas vozes das crianças diz respeito a série de atividades apresentadas diariamente com foco em leitura, escrita e em matemática, especificamente na escrita dos numerais. Notamos, também, uma prevalência de atividades escritas e impressas, às vezes, três por dia, conforme vimos na cena descrita na subseção

²⁹ Nome Fictício escolhido pela Coordenadora do CMEI, de acordo com o Comitê de Ética

anterior, onde a professora propôs duas atividades escritas (numerais de 0 a 40) e a atividade complementar do “Para casa”. Essa proposição de muitas atividades revela, talvez, a ideia de não desperdiçar o tempo, que Alice aponta aos companheiros da festa do chá (CARROLL, 2019). A ação de planejar na Educação Infantil estaria, assim, pautada numa perspectiva de não desperdício do tempo? E ao não desperdiçar o tempo estaria, pois, ganhando mais tempo? Mas como o tempo pode ser ganho se ao ser voraz engole o próprio tempo? O tempo da infância? Da descoberta? O tempo da própria vida?

Essa questão do não perder tempo apresenta-se no planejamento e na própria rotina, à medida que o “brincar livre” ou a pausa não se encontra previsto na rotina semanal. Skliar (2019, p.27) aponta que “Talvez o principal obstáculo que a ideia de pausa encontre no mundo de hoje é que temos adotado, naturalizado uma imagem de tempo voraz, faminto, devorador de tudo e todos”. Por isso, esse tempo de pausa não é pensado dentro dos planejamentos e nas rotinas que são pensadas a partir do tempo do relógio. No entanto, não significa que não aconteça, acontecem sim, como uma maneira das próprias crianças negociarem com as professoras, como linhas de fuga, como um tempo outro dentro do próprio tempo, conforme nos diz as crianças do grupo V durante as conversações a respeito do que faziam na escola: *“Nós chega e nós brinca pra esperar tia. Tia chega e a gente vamo pra sala! Nós desenha no caderno de desenhar...”* explicou Florzinha Bela. *“E depois nós faz tarefa”*, complementou Abelha coração. A partir de suas vozes, as crianças revelam que esse tempo de pausa ou tempo livre acontece, por vezes, nos intervalos entre uma atividade ou outra, mas, não há um lugar para eles nos planejamentos e rotinas da Educação Infantil.

Percebemos também, uma aceleração dos conteúdos ao final do ano letivo, pois não tinha mais tempo para explorar os padrões silábicos, então havia a necessidade de acelerar a exploração de tais conteúdos. As professoras, a esse respeito, queixavam-se dos muitos projetos vivenciados, tanto os propostos pela escola, quanto os projetos que vinham da Secretaria Municipal de Educação. Esse movimento, nas falas das professoras, impedia-as de realmente trabalhar os conteúdos que as crianças necessitavam para desenvolver suas aprendizagens. Dentro desse aspecto podemos problematizar: de que forma os projetos poderiam incorporar a leitura e a escrita? Como possibilitar que a leitura e a escrita os atravessem? Ou esses conteúdos os quais as professoras apontam como aqueles que não dão tempo de serem vivenciados referem-se à repetição das práticas de leitura e escrita mais comuns no cotidiano? Como experienciar a leitura e a escrita no tempo aiônico?

6.1.3 “Qual caminho devo seguir?”: processos de alfabetização na Educação Infantil e suas dicotomias

Essa pergunta, feita por Alice diante da possibilidade de escolher um caminho e não saber qual escolher, nos remete ao que emergiu no território *currículo escola*. Lembremos a cena de Alice para entendermos qual relação estamos nos propondo a fazer, para quem sabe dar a pensar acerca dos processos de alfabetização na Educação Infantil e suas dicotomias.

Alice segue andarilhando pelo País das Maravilhas e encontra com o gato Cheshire sentado num galho de uma árvore e, logo inicia o diálogo: “Bichano de Cheshire [...] você poderia me dizer, por favor, por qual caminho devo seguir [...]?” (CARROLL, 2019, p.70). O gato respondeu: “Isso depende muito de onde deseja chegar”. “Eu não ligo muito pra onde...” falou Alice (CARROLL, 2019, p.70). “Então não importa para que lado caminhe”, o gato interpôs (CARROLL, 2019, p.70). Alice que parecia ter suspenso o pensamento e numa tentativa de explicar, acrescentou: “[...] ... desde que eu chegue a algum lugar” (CARROLL, 2019, p.70). “Ah, com certeza fará isso [...] se você andar por tempo suficiente” disse o gato (CARROLL, 2019, p.70).

A pergunta que Alice traz em sua língua, é a mesma pergunta que as professoras do CMEI Slime fazem e se fazem no cotidiano: “Por qual caminho devo seguir?” Alguns caminhos estão sendo tomados pela Educação Infantil em relação à leitura e escrita. Segundo Brandão e Leal (2010), a partir do que discutia Magda Soares em seus estudos, havia questões que giravam em torno de três caminhos: um caminho que apontava para uma “obrigação da alfabetização”, outro caminho que era definido como “letramento sem letras” e um terceiro que surgiu para pensar a possibilidade de “ler e escrever com significado”. Segundo Araújo (2017, p. 349) o terceiro caminho aponta que,

[...] abordar a leitura e escrita nesse segmento não significa apresentar exercícios linguísticos preparatórios, descontextualizados, mas oportunizar a participação das crianças em diversas situações de leitura e produção de textos, em práticas letradas, para que, convivendo com diversos materiais escritos e situações em que a escrita se faz presente, possam dizer por escrito e aprender sobre seus usos e funções.

Essa questão, sobre o ensino da leitura e escrita e os seus caminhos, emergiu no campo. Uma das professoras do Grupo V, atenta e curiosa como Alice, eventualmente, em conversas informais comentava:

Me preocupo com essa questão da alfabetização e, às vezes, tenho receio de estar puxando demais. Na verdade, eu acredito que eles precisam aprender, só que no tempo deles. Não pode ser uma obrigação. Mas, se a criança, consegue desenvolver bem, eu deixo ela ir embora. Não fico prendendo ela. Sabe? (PROFESSORA VIDA, DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

A professora Vida ao mesmo tempo que tinha uma preocupação com a alfabetização, tinha também o receio em não cobrar muito das crianças, ou seja, de não interromper. A partir dessa sensibilidade e percepção ensinava de acordo com os ritmos das crianças, tentando mesclar atividades lúdicas e atividades impressas, com ênfase na cópia de letras. Percebemos essa ênfase devido ao planejamento único, das aulas, que as duas professoras recebiam prontos. No entanto, os modos de fazer eram distintos, quando se referia às táticas que usavam. Caminhos diferentes eram tomados pelas docentes, um mais dinâmico e com mais significado para as crianças e outro mais fechado, atrelado mais a uma perspectiva tradicional do ensino. Concordamos com Thiago, Silva (2018) quando aponta para uma regulação que existe tanto nos aspectos do currículo e do próprio planejamento. Nesta perspectiva, “Essa regulação ocorre através da homogeneização da aula [...] Mesmo com a dimensão de um currículo prescritivo, acreditamos que os *aprenderesfazeres* dos/as professores/as não são constituídos do mesmo modo” (SILVA, 2018, p.109).

Em relação ao ensino de leitura e escrita, havia uma cobrança por parte dos pais; as professoras sentiam-se cobradas ao final do ano letivo e as próprias crianças se cobravam para saírem do Pré-escolar II, lendo palavras ou frases. Expectativa também expressa pelas coordenadoras do CMEI Slime, que acompanhavam de perto o desenvolvimento das crianças em relação à aquisição da leitura e escrita, através da aplicação de testes que exploravam as hipóteses de escrita alfabética³⁰. Assim, ainda que houvesse a preocupação em propiciar situações de aprendizagem que reconhecessem as brincadeiras como algo fundamental na Educação Infantil, ainda existia traços marcantes de uma perspectiva pautada no futuro. Situação também apontada por Saturno (2018) ao revelar esse paradoxo existente na Educação Infantil. A esse respeito, reflete Skliar (2019):

³⁰ Testes de Hipóteses de Escrita com base na Psicogênese da língua escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984)

Nada, na atualidade das instituições educacionais parece mostrar que se vêm intervindo em termos das intensidades do tempo pedagógico. Muito pelo contrário, tudo continua preso à voracidade, à urgência, à celeridade. E já sabemos que, diante da pressa como imperativo de uma época, sempre caem derrotados os mesmos: aqueles e aquelas cuja diferença implica outra relação com o tempo, outra identificação com o tempo, outra existência dentro do tempo. (SKLIAR, 2019, p. 70)

O autor propõe pensar essa outra relação do tempo pedagógico, que deveria abrir-se à experiência da intensidade do tempo, devir, *aión*, o tempo habitado pela infância, o tempo da Lebre de Março (CARROLL, 2019). No entanto, o tempo da escola ainda é cronológico, o tempo do Coelho branco, cujo imperativo é a pressa.

Semelhante aos achados de Saturno (2018), percebemos que no CMEI Slime há uma ênfase em atividades de alfabetização: Foco no ensino do alfabeto e famílias silábicas na respectiva ordem; atividades no caderno com foco na escrita de palavras por meio de autoditados. Notamos que próximo ao final do ano letivo as professoras queixavam-se de ainda faltar letras e famílias a serem exploradas, por causa do tempo, passando os conteúdos de forma acelerada. Em relação às atividades, que eram impressas diretamente da internet, havia certa dificuldade para que as crianças compreendessem algumas imagens (desconhecidas do seu contexto cultural) e o formato das letras, uma vez que em algumas situações estavam grafadas em formato de “imprensa”.

Durante a realização de atividade com foco na escrita de palavras, por meio de autoditados, reescrita de palavras e separação de sílabas, notamos preocupação da professora com o traçado das letras. As crianças que reproduziam a letra de imprensa ou que tentavam escrever em letra de caixa alta eram orientadas a apagar e escrever novamente em letra cursiva. O que para algumas crianças era algo difícil, por não conseguirem ainda decodificar as mesmas letras em fontes diferentes. O que as deixavam frustradas. Situação vivenciada por Cascão Chaves, que cansado de apagar as letras que havia copiado, preferiu desterritorializar-se. Criar linhas de fuga. Pegou uma folha e de forma clandestina passou a desenhar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Essa cena nos revela aspectos importantes dessa aceleração. Não estamos dizendo que as crianças na Educação Infantil não devem ter contato com os diferentes tipos de letra, concordamos com Frade (2011) professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Centro de alfabetização, leitura e escrita – CEALE, que é importante que o professor trabalhe a cultura escrita em sua diversidade, uma vez que as crianças estão imersas em um universo com os mais diferentes tipos de letras, em jornais, bilhetes, embalagens e no

computador, e essa convivência se dá muito antes de entrarem na escola. No entanto, a autora reforça que na Educação Infantil a opção pelo uso da letra de fôrma maiúscula deve-se ao fato de que o aprendizado do sistema alfabético estar ocorrendo cada vez mais cedo e aponta que: "Para crianças muito pequenas, que ainda não têm muito domínio do lápis, escrever assim torna mais fácil experimentar e brincar de escrever" (FRADE, 2011, p. 5). O que nos inquieta e reflete esse caráter de celeridade das aprendizagens, é justamente como isso vai se dando na Educação Infantil, enquanto cobrança de algo, que em muitos documentos está proposto para a criança lá no 2º ano do Ensino fundamental. Ou seja, esse caráter preparatório vai se mostrando entrelaçado nas práticas e nos currículos governados pelo *chrónos*.

[...] o melhor é ensinar o traçado da letra cursiva apenas depois que as crianças dominarem o princípio alfabético. [...] esse trabalho de "treinar" a escrita não deve ocupar muito do horário da aula: A criança que não aprendeu o traçado vai aprimorá-lo na prática, com a leitura e a escrita de textos. Hoje, não é concebível limitar a experiência pedagógica da escrita ao traçado, quando essa pode ser muito mais rica. (FRADE, 2011, p. 5)

Essa proposição de Frade (2011) semelhante àquilo que compreendemos, não anula o ensino da letra cursiva, mas reflete a importância de garantir que as crianças experienciem esses encontros com a escrita e a leitura dentro das suas singularidades, sem uma ênfase conteudista e mecânica de treinos caligráficos. É garantir-lhes o direito dentro daquilo que rege seus interesses e o tempo em que habitam.

Em relação à escrita, temos o exemplo de *Cascão Chaves*, que enviesado pelo tempo *chrónos*, é direcionado à aceleração dos processos de escrita, ou mesmo culpabilizado por não poder esperar o seu próprio tempo. *Cascão Chaves* escapava por outras linhas de fuga. Para ele, não havia sentido copiar o que não entendia. Então, procurou algo que lhe propiciasse prazer: desenhar na clandestinidade.

Ressaltamos que ao problematizarmos o que emergiu no campo, não estamos desfavorecendo a importância do trabalho com a escrita e a leitura na Educação Infantil, mas deslocando-nos para a forma como tem se apresentado às crianças, seja nos currículos ou mesmo nas práticas das professoras. E voltando à pergunta inicial, poderíamos problematizar: E se os modos de aprender que as crianças apontam fossem mais considerados nesse modo da escola? Como pode ser a escola, a leitura, a escrita para as crianças? Por que é tão difícil ser um lugar de alegria, confiança, de muitas aprendizagens? Por que a escola quer que as crianças aprendam em seu tempo cronológico?

6.1.4 Os corpos e o controle do *chrónos*: docilização e interrupções

Andarilhamos junto com as crianças da pré-escola e com elas também corremos, pulamos, brincamos, cantamos e dançamos. Aceitar o (des)convite delas nos moveu a bons encontros: na sala de aula, no pátio, no anfiteatro, na entrada e saída da escola, na caixa de areia, na entrada do banheiro, na rampa, nas escadas, no refeitório, no ônibus escolar e outros *espaçostempos*.

Encontros potentes de corpos que aumentam a potência de agir (SPINOZA, 2017). Encontros atravessados pelo *chrónos* que atravessava os dispositivos de controle dentro da instituição escolar. O tempo do coelho branco (CARROLL, 2019) se impõe a todas as crianças, querendo que elas se adaptem às exigências curriculares da escola e todas as suas normatizações, às rotinas, ao planejamento. As demandas desse tempo apressado parecem controlar os corpos das crianças. Isso, porque a escola considera o tempo, o relógio, e não as experiências de temporalidades de cada um, a começar pela criança que vive um tempo outro.

Segundo Fonseca (2009, p. 23) “Os corpos infantis tolhidos em sua expressividade e movimento, são docilizados. Para que haja aprendizagem a escola supõe e impõe silêncio, imobilidade e seriedade”. Qual a lógica desse tempo *chrónos*? Sua função na escola é produzir futuros estudantes?

Em determinados momentos da atividade, as crianças olhavam para trás, chamavam atenção dos colegas, como se quisessem agenciá-los a outros movimentos, que não fosse aquele de permanecer sentados nas cadeiras, fazendo cópia de numerais e letra, que para algumas delas não era compreensível. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Esse certo controle acaba diminuindo a potência do agir (SPINOZA, 2017) das crianças, como percebemos na fala da Flor: “*Não gosto de escrever... Minha mão cansa*”. A menina revela essa repetição e, por vezes, a falta de variação das atividades. Pois, na rotina da Educação Infantil, especificamente, nas turmas da Pré-escola II (Grupo V), há uma ênfase de atividades que exigem que as crianças fiquem sempre sentadas e escrevendo. Essa dinâmica fazia com que as crianças desejassem estar em outros espaços da escola: “*Eu prefiro ficar aqui (na biblioteca)*” disse Flor.

A cena abaixo faz parte da instauração com Artes plásticas que fizemos com as crianças no pátio. Joanhina já tinha participado com o grupo no dia anterior. No entanto, havia pedido para ir ao banheiro e acabou se desterritorializando da sala e passou a habitar o pátio

junto com as outras crianças e como cartógrafa que é, pegou a câmera e começou a deslocar-se.

- *Oh tia, aperta onde? (perguntou se referindo ao botão do celular para tirar foto).*

- *Nesse botão do meio. Respondi.*

- *Ei, olha pra cá! Ô mulher olha pra cá pra eu tirar a foto. Joaquina convidava as outras crianças.*

- *Joaquina, tia está chamando agora! (Impôs Mulher Maravilha que a pedido da professora tinha ido saber onde Joaquina estava).*

- *Eu vou tirar as fotos dos outros meninos.*

- *Tia mandou você subir pra sala pra fazer a tarefa. Deixa o celular com os outros que ele grava. Sugeriu a Mulher Maravilha.*

- *Deixa eu tirar uma foto dos meninos. Negociou Joaquina.*

Joaquina buscava formas de desterritorializar-se, retornou à sala para fazer a tarefa, pois a câmera que estava usando acabou descarregando. Nessa mesma ocasião, outra conversa tinha sido tecida antes da Mulher Maravilha ter ido buscá-la. Estávamos conversando durante a instauração sobre o que faziam na escola, e durante a conversa, as crianças pediam folhas para desenhar e solicitavam que escrevêssemos palavras para que elas fizessem a cópia.

- *Titia faz algumas palavras! Sugeriu Borboleta-Alice. - Porque tia tá na sala fazendo palavras... disse Joaquina. - E por que você não está na sala fazendo palavras? (Questionei, pois, Joaquina havia saído da sala dizendo que ia ao banheiro e foi para a instauração com as outras crianças). - Por que não! Eu quero brincar! Joaquina respondeu prontamente. -Eu sei escrever o nome RA-TO! Anunciou Florzinha Bela. - Que legal! Dissemos batendo palmas. - O que é que vocês mais fazem aqui na Escola? - Tarefa!! Contou Florzinha Bela.*

Nas conversações com as crianças, em diversos momentos, “a tarefa” é apontada como algo que fazem com mais frequência em sala de aula. Elas também associam a tarefa à escrita de palavras, justamente, por ser algo predominante nas atividades voltada à alfabetização. Para algumas crianças, escrever é algo que elas gostam de fazer, atrelado a outras coisas, que aumentam sua potência de agir (SPINOZA, 2017), como brincar e desenhar, mas que não ocupam espaços na rotina. Para outras crianças, essas atividades de escrita é algo cansativo e que elas escapam, conforme expôs Joaquina: “*Eu quero brincar!*”.

Entendemos a partir do que expõe Foucault (2014) que nesta configuração de poder, o corpo é visto como um objeto que pode ser moldado pela disciplina, que acaba por lhe impor limitações, proibições ou obrigações. O corpo passa a ser visto como um elemento que pode ser colocado, movido, articulado, silenciado. Como revelavam essas expressões corriqueiras

no cotidiano escolar: *“É hora da tarefa. É hora do silêncio! Não é para ficar andando na sala! Senta menino (a)! Preste atenção! Não pode correr! Desce daí agora! Vou dizer a Diretora e você vai ficar de castigo... Termine a tarefa para poder brincar”*.

O cotidiano majoritariamente apresentava discursos que representavam tentativas de docilização. Esses discursos ou ordens presentes na escola e que, aparentemente, são comuns, revelam as limitações, as obrigações e proibições direcionadas aos corpos das crianças. Essas tentativas de controle atravessaram o corpo de Alice em seus encontros com os personagens encantados do País das Maravilhas, encontros que ora aumentavam sua potência de agir, ora diminuía (SPINOZA, 2017), como as porções que ela comia ou bebia para poder crescer e diminuir (CARROLL, 2019). Ao encontrar com alguns dos estranhos seres e receber deles ordens, Alice se remetia automaticamente à Escola: *“Como as criaturas ordenam e nos fazem repetir lições! Eu poderia estar logo na escola”* (CARROLL, 2019, p. 114). A reflexão de Alice nos dá a pensar a partir de Foucault (2014) que a escola pode funcionar também como um dispositivo que funciona como um mecanismo de poder disciplinador. Reflexão apresentada nos apontamentos de Alice e nos dizeres, fazeres e saberes das próprias crianças.

Para além da sala de aula e suas tarefas, o recreio também é apontado como um lugar onde os corpos das crianças são mais controlados. Pois, o recreio tem muitas regras para brincar: *Não pode trazer areia para o pátio! Não pode fazer a rampa de escorrega! É proibido ir para o pátio de cima!* A seguir, perguntamos às crianças se elas brincavam na Escola:

- Brinca! Respondeu Laura Florzinha.- A gente brinca... Complementou Florzinha Bela - Quanto tempo? Perguntamos. - Muito... Pensou por um tempo e respondeu Laura Florzinha. - A gente brinca no recreio... Expôs Laura Florzinha. - Na sala a tia não brinca muito... Explicou Flor. - Em que outros lugares vocês queriam brincar? Problematicamos. - Aqui em cima... Disse Florzinha Bela. - A gente não brinca aqui não! Porque aqui é dos pequenos. Contou Cinderela. - E por que será que vocês estão brincando aqui hoje? Seguimos problematizando. - Porque as professoras não estão aqui! Disse Florzinha Bela. - E se elas estivessem? - A gente tava lá embaixo... Explicou Florzinha Bela. - E lá embaixo é chato... Porque lá não tem brinquedo... Completou Abelha Coração.

As crianças apresentam o recreio como o “lugar de brincar” e a sala de aula, como o lugar que pouco brincavam, talvez, porque veem a sala de aula como o lugar destinado à realização da tarefa, conforme enunciam Joanelha e Mulher Maravilha: *“Porque tia tá na sala fazendo palavras...”* [...] *“Tia mandou você subir pra sala pra fazer a tarefa”*. E o dizer potente de Flor revela: *“Na sala a tia não brinca muito...”*. A sala de aula seria o lugar da

tarefa, lugar onde os corpos precisam permanecer sentados, onde precisam cumprir a rotina, daquilo que as crianças mais fazem na escola, que na percepção de Florzinha Bela, seria “*Tarefa*”.

A percepção da menina estaria possivelmente atrelada à centralidade que a tarefa tem na rotina da Educação Infantil. As crianças também apontam as ordens e proibições, quando revelam que não podem brincar no pátio de cima, que, segundo elas, é lugar destinado aos pequenos. Além disso, elas alegam que o recreio no pátio de baixo é chato.

Ao interromper os corpos (SKLIAR, 2014) estariam, pois, a escola, o currículo, as rotinas, os planejamentos interrompendo a infância?

Aquilo que se interrompe, entre outras coisas, é: o corpo, a atenção, a ficção, a linguagem. O corpo deve entrar numa determinada ordem – por isso a dupla pressão da propaganda e da medicalização; a atenção deve ser concentrada, fixada – por isso todas as crianças são suspeitas de hiperatividade, de desatenção; a ficção deve acabar e ser reconduzida – por isso a institucionalização, a escolarização; a linguagem deve deixar de trapacear, de fazer metáfora e passar a ser mais sintática – por isso a gramática e a retórica. (SKLIAR, 2014, p.66)

Ao problematizar essas interrupções, e ao referir-se ao corpo das crianças, Skliar (2014) aponta para essa perspectiva de uma ordem no sentido de controle, obediência, de padronização. Segundo o autor, “[...] o corpo é, sobretudo, fricção, contato, contiguidade, roçar, toque, afeição” (SKLIAR, 2014, p. 66). Na Educação Infantil essa dimensão do corpo é bem mais abrangente, a criança é pele, tato, toque, abraço, beijo, colo, afeto. Mas a escola por sua vez, segundo Skliar (2014) interrompe esse corpo, quando impõem através dos seus códigos cifrados uma distância entre o corpo da criança para com outros corpos. Como diria Alice (CARROLL, 2019, p. 114) “*Como as criaturas ordenam [...]*”. Ordenam sobre os corpos das crianças. Se elas desobedecem a essas tentativas de controle, são em algumas situações rotuladas de desobedientes, indisciplinadas, hiperativas. Essa interrupção, para Skliar (2014, p. 66) “É um ensino de posturas a partir da impostura de um corpo que já deixou de sentir. E que ensina a ser corpo, deixando o corpo de lado, em outro lado”.

Essa questão retoma a ideia da escolarização excessiva, à medida que a centralidade, na pré-escola, encontra-se em “tarefas” escritas esse corpo e toda sua expressividade vai sendo colocado de lado. Quanto a essas interrupções, seja sobre o corpo da criança, sobre sua atenção, sobre sua ficção ou sobre sua linguagem, independente da forma como aconteçam, “Subentende-se que a vida está interrompida durante a vida”, diz-nos Skliar (2014, p. 66).

Como afirmar um currículo onde as crianças sejam acolhidas, atendidas, protegidas, educadas, sem se sentirem aprisionadas?

Lançamos na pesquisa junto às crianças e a Alice o (des)convite ao chá maluco, como forma de perceber os elementos apresentados, a partir de uma outra temporalidade, o *aión*. As cenas a seguir representam um olhar outro, a partir do que emergiu no território *currículoescola* da Educação Infantil, o olhar das crianças que, a partir dos seus fazeres e saberes, nos possibilitam pensar que mesmo diante de todos os processos e tentativas de uma escolarização excessiva, de interrupções da infância, as crianças escapam e nos mostram outros modos de experienciar as temporalidades que habitam a escola, o currículo, a rotina.

6.2 As aventuras das crianças cartógrafas no mundo mágico do CMEI Slime: os possíveis da infância no tempo *aión*

Ao entrar no buraco, movida pela curiosidade de encontrar o coelho branco, Alice (CARROLL, 2019) transitou da temporalidade do *chrónos* à experiência temporal do *aión*. Transportou-se para um reino infantil, onde alguns personagens, como a Lebre de Março e o Chapeleiro (CARROLL, 2019) brincavam com o tempo, assim como faz o *aión* (KOHAN, 2020). É como se através do delírio da imaginação (BARROS, 1996) o tempo habitasse um outro tempo, conforme afirma Thiago, Silva quando nos provoca a pensar que ao brincar, as crianças não atribuem término ou objetivo à brincadeira (SILVA, 2018).

Na obra de Carroll (2019), o Chapeleiro provoca Alice ao falar do tempo. Enquanto a menina preocupa-se com o aproveitamento do tempo, para não o desperdiçar, o Chapeleiro convida-a a brincar com o tempo, a suspendê-lo, subvertendo a lógica do calendário e do relógio. Assim, como as crianças do CMEI Slime, que nos convidavam ao devir, que é a intensidade da duração do experienciado, do vivido, do acontecimento, da experiência.

Essas crianças cronológicas, habitadas pela infância, relacionam-se com a intensidade do tempo e não com sua sequência. Deslocando-se em um tempo não linear, não evolutivo, não cronológico. Essa infância, como experiência, pode também habitar, ou não, os adultos, as professoras, as coordenadoras, os funcionários, “[...] uma vez que ela não está relacionada a uma idade específica, mas, sim, a uma experiência no tempo *aión*, uma experiência da diferença, da inventividade” (TEBET, 2018, p. 1023).

Compreendemos que ainda que o *chrónos* dominador (GALLO, 2017) atuasse diretamente sobre os currículos da Educação Infantil, as rotinas diárias, o planejamento pedagógico, o ensino da leitura e escrita, as práticas docentes e no próprio controle dos corpos, foi possível experienciar essas mesmas vivências a partir de outra lógica temporal, a aiônica. Esse (des)convite nos levou a algumas cenas, conversações, imagens produzidas pelas crianças e demais habitantes do CMEI Slime. Ao falar das temporalidades que habitam a escola e sua relação com elas, pontua Skliar (2014):

[...] é curioso que, ao mesmo tempo em que se fala sobre um currículo e sobre algumas didáticas que ajudem a diversidade a sentir a escola como um lugar de hospitalidade, não se modifique intensamente a relação com o tempo em que transcorre para trabalhá-las. A educação, é sabido, é uma ação que afeta o tempo e a temporalidade de muitas maneiras: na elaboração de um planejamento, nas pautas avaliativas, na duração dos ciclos ou séries, na extensão de um conteúdo; mas também tem a ver com o encontro e desencontro entre a infância e a idade adulta, [...], imagens de idades e gerações que vão transformando-se e que provocam, a cada segundo, diferentes intensidades nas práticas pedagógicas. (SKLIAR, 2014, p. 80)

Concordamos com o autor, quanto à relação estabelecida entre a escola, a educação e as temporalidades e acreditamos ser possível, talvez, a partir dos (des)encontros, potencializados no CMEI Slime pensar, quem sabe, uma Escola da Educação Infantil que hospede a infância, *o aión*, à docência, outros currículos possíveis, abertos ao imprevisto, às irrupções, à inventividade, à experiência, à intensidade.

O (des)convite que segue é para desterritorializarmo-nos com as crianças, as professoras, as coordenadoras, a infância, com Alice, Manoel de Barros e os intercessores teóricos, escaparmos em outras linhas, pelas brechas de um tempo outro que não seja o do relógio.

Fotografia16 - Escapando em linhas de fuga



Fonte: A Autora, 2019.

6.2.1 A rotina no CMEI Slime: escapando com o *aión*

- *Quando vocês chegam aqui na escola o que vocês fazem? Perguntamos às crianças do Grupo V- da Professora Vida. - A gente entrega o caderno... Disse princesa Arendel. - Quem não faz a tarefa de casa vai pro castigo. Evidenciou leão. - Ai a gente reza... Ai depois a gente faz a tarefa e esperar chegar a hora do lanche e brincar... Ai depois a gente volta... Ai tem vezes que tia deixa a gente desenhar e depois ela explica a tarefa de casa. Explicou princesa Arendel. - Eu sei rezar! Olha... em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Explicou Leão. - Quando a gente chega na sala a gente coloca o caderno, as agenda e reza depois... Disse Palhacinha. - Coloca o caderno na mesa e reza... Complementou Cinderela. - Nós estuda, reza... Na hora do recreio nós brinca muito... Revelou Cinderela. - Na hora do lanche eu não comi nada hoje... Explicou palhacinha.*

- *Quando vocês chegam aqui na escola o que vocês fazem? Perguntamos às crianças do Grupo V – da Professora Coração. - Brinca! Faz tarefa! Lancha! brincar! Disse Laura Florzinha. - Nós chega e nós brinca pra esperar tia... tia chega e a gente vamo pra sala... Nós desenha no caderno de desenhar... Explicou Florzinha Bela. -E brinca! Complementou Abelha Coração. - E brinca... E depois nós... Florzinha Bela ia falar quando foi interrompida... - Nós desenha no caderno de desenho... Disse Borboleta Alice - Depois nós faz a tarefa... Disseram juntas Florzinha Bela e Borboleta Alice. - Faz a tarefa... E brinca... Quando a tia deixa a gente pegar o caderno de desenho, a gente pega e faz um monte de desenho... Faz cachorro, galinha... Disse Flor.*

O olhar da criança tem uma percepção diferente da rotina, elas conseguem elencar numa ordem sequencial os momentos vivenciados na escola, no entanto, enfatizam aspectos que aumentam ou diminuem a potência do agir e do pensar (SPINOZA, 2017). As conversações apresentadas aconteceram com pequenos grupos de aproximadamente 5 crianças. Nos deslocávamos com elas para *espaçostempos* que elas desejavam habitar e nossos encontros eram sempre repletos de alegria e afetos. A partir dos que nos disseram as crianças, percebemos que as rotinas possuem uma funcionalidade na Educação Infantil e garantem às crianças uma autonomia e segurança, quanto ao que é realizado no cotidiano do CMEI. Através dos detalhes das conversações sobre o que as crianças faziam na escola, percebemos como elas vivenciam essa rotina, a organização dos *espaçostempos*, dos materiais, dos fazeres docentes, entre outros.

Para as crianças a rotina³¹ do CMEI Slime configurava-se assim,

ROTINA	ROTINA
PROFESSORA CORAÇÃO ³²	PROFESSORA VIDA ³³
Chegada das crianças	Chegada das crianças
Brincar (Enquanto aguarda a professora)	Apresentar a agenda e o caderno de casa com a atividade realizada
Desenho / Brincar	Oração
Tarefa	Tarefa
Lanche	Lanche
Brincar (Recreio)	Brincar (Recreio)
Desenho	Desenho (Às vezes)
Tarefa	Tarefa para casa

Fonte: A Autora.

Apesar de coincidir com muitos elementos que o nosso olhar adulto percebeu nas rotinas, dentro de uma perspectiva cronológica, as rotinas apresentadas pelas crianças fazem emergir elementos que não se configuram na rotina pensada pelos adultos. Esses elementos: desenho, brincar enquanto aguarda professora, desenho na volta do recreio, parecem ser elementos que operam nas brechas dessa rotina cronológica. Há um significado para as crianças, à medida que elas consideram sua importância na rotina.

Barbosa (2006) a partir do diálogo com os estudos certeunianos, aponta que esse movimento produzido pelas crianças, ao inserirem elementos na rotina que não estão de

³¹ Esse quadro foi montado a partir da fala das próprias crianças, e é interessante notar a semelhança e a percepção fixa da rotina.

³² Nome Fictício escolhido pela Professora, de acordo com o Comitê de Ética.

³³ Nome Fictício escolhido pela Professora, de acordo com o Comitê de Ética.

antemão planejados pelos adultos (as professoras), revelam a potência existente nos cotidianos. Quando as crianças do CMEI Slime trazem a brincadeira para dentro da rotina, elas estão produzindo vida, trazendo o extraordinário dentro do ordinário, produzindo diferença na repetição. E para que isso aconteça, elas não pedem permissão ao relógio, elas trazem o *aíón* para brincar com elas, elas não desperdiçam o tempo, mas o vivem em intensidade.

Ao problematizar as rotinas, Barbosa (2006) expõe a partir do encontro com Certeau e a arte de fazer dos praticantes do cotidiano que “mesmo quando as rotinas institucionais são absolutizadas, fechadas e alienadoras, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações da apropriação, suas maneiras de praticar” (BARSOSA, 2006, p. 40). Ou seja, as crianças, ou conforme diria Barros (2000), esses seres da “invencionática”, inventam mil maneiras diferentes de estar sendo (SKLIAR, 2014) nesse cotidiano. Pois, enquanto infâncias minoritárias, habitam outros tempos, seguem outros trajetos, que não aqueles dados ou os impostos, subvertem a lógica, trazem para dentro da rotina “4 (quatro) momentos de brincar”, ao invés de apenas um (institucionalizado) conforme vimos na rotina da turma da professora Coração.

A força da palavra das crianças sobre a rotina e as atividades nos indica em certa medida que o problema não reside na rotina em si, mas no fato dela se tornar um dever muito pesado afastando muitas vezes da sua organização o prazer, o ficar bem, a alegria, a interação, o brincar, o aprender sem que ficasse restrito a um “expediente didático” (STACIOLLI, 2013, p. 4).

Na rotina elaborada pelas professoras, o brincar limita-se ao recreio, o que notamos ser apontado pelas crianças que estudam com a professora Vida. As crianças da outra turma, da professora Coração, apontam que vivenciam outros momentos em que a brincadeira assume uma centralidade, ainda que seja em brechas ou em linhas de fuga: Entrada na escola, a volta do recreio, enquanto aguardam a professora, após a atividade. Aqui percebemos esse tempo outro da criança. Barbosa (2006) segue apontando elementos que nos dão a pensar que mesmo quando as rotinas das escolas são absolutizadas ou fechadas, com um sistema repetitivo de tarefas feitas como que por hábito, algo acontece no cotidiano, que é movido pela possibilidade de encontrar opções, criatividade e variedade. Assim, a intensidade das ações das crianças modifica as práticas pedagógicas, as rotinas e os currículos, possibilitando a composição de outros movimentos, com abertura aos imprevisíveis. Espaços, tempos, currículos em que adultos e crianças se juntam e fazem o viver ser inserido no cotidiano e nas aprendizagens.

Dentro das rotinas, o momento em que as crianças reconhecem como o lugar de brincar é o que acontece no pátio da escola. Nesses momentos, o tempo é livre para brincar, não havendo orientação das professoras sobre o que devem fazer. Os desejos acerca de como gostariam de brincar na escola, ficam evidentes nas falas de Leão, Princesa Arendel, Rapunzel, Cinderela e Palhacinha, respectivamente:

- Qual é o lugar que vocês brincam aqui na Escola? Questionamos. - No recreio! Responderam em coro Palhacinha e Mônica – Lá embaixo! Disse Leão. - A gente escolhe uma brincadeira né, Rock ‘n’ roll? Eu queria brincar de futebol... Leão prosseguiu. E eu queria brincar de pega-pega, mas Palhacinha mágica estava brincando com outra pessoa. Disse Princesa Arendel - Eu queria brincar de jogar bola. Leão reforçou seu desejo. Brincar de selfie, de pega-pega... Disse Rapunzel. - De pega-pega é bom... Concordou Cinderela. E, também, de balanço... Sugeriu Palhacinha. - De esconde-esconde... Rapunzel complementou. - Eu gosto de brincar de balanço, de esconde-esconde, pega-pega e também de me pega-esconde. Explicou Palhacinha. - Vocês acham que brincam muito ou pouco? Perguntamos. - Muito ... muito... muito... Falou entusiasmado Leão. - Muito! Disse Palhacinha. - Mas, “muito” é quanto tempo? Problematizamos. Acho que 50! Disse Rapunzel pensativa. – Não! Contestou Palhacinha. - 100! Disse novamente Rapunzel após repensar. – Nós, brinca 100, mas é pouco... explicou Palhacinha.

As crianças reconhecem o recreio como esse *espaçotempo* onde podem brincar livres, interagir com os seus pares, e suspender o próprio tempo. Brincando, elas experienciam a vida como intensidade pelo tempo *aión*. Destronam *chrónos* e o questionam em suas certezas, em suas verdades. Quanto tempo dura 20 minutos? Será que as crianças usam o relógio engraçado do Chapeleiro e subvertem seus ponteiros? Assim, 20 minutos, seria para Leão “muito...muito...muito” tempo. Ou como atribuem Palhacinha e Rapunzel, ao tentar quantificá-lo, mas ao perceber que esse infinito não pode ser aprisionado, chegam à conclusão: “*Nós brinca 100, mas é pouco*”.

Agamben (2005, p. 85) nos dá a pensar aquilo que as crianças do CMEI Slime compartilharam conosco, que é “[...] brincando, que as crianças, a infância, desprendem-se do tempo sagrado e o esquecem no tempo humano”. Quando brincam ou invencionam suas brincadeiras, as crianças entram em uma “outra dimensão do tempo, na qual as horas correm num lampejo, e os dias não se alternam” (AGAMBEN, 2005, p. 85). Elas estabelecem outra relação com o tempo. Por isso, não importa muito para elas as amarras do tempo *chrónos*, apesar de seu tempo coexistir junto a ele, as crianças e a infância o profanam. Tal como sugeriu o Chapeleiro para Alice (CARROLL, 2019), ao manter boas relações com o tempo, é

possível que ele faça qualquer coisa com o relógio. Inclusive, fazer o eterno durar apenas um segundo? (CARROLL, 2019). Ou, quem sabe, compor outras rotinas, onde o tempo destinado ao brincar seja tratado com mais cuidado e atenção, conforme expõe o chapeleiro para Alice (CARROLL, 2019).

Ainda, em relação ao recreio, notamos que as crianças brincam coletivamente, inventam brinquedos e brincadeiras, instauram dinâmicas relacionais; ou seja, o recreio tem uma duração lógica, mas também criativa. É espaço de criação e de produzir conhecimento brincando. Assim, o livre é atravessado por muitas oportunidades e desafios e muitas vezes aqueles que habitam no cotidiano acabam não o acolhendo.

Pensar tais questões a partir do que nos dizem as crianças nos mobiliza para a necessidade de olhar para as rotinas com um olhar que acolha o tempo infantil (CARVALHO, 2019); a fim de [...] “(re)aprender com as crianças, a incentivar/inventar rotinas para a vida, que na própria repetição contemplem novas experiências e criação de novos contextos para além dos já conhecidos, e aqui em especial, o contexto da Educação Infantil (CARVALHO, 2019, p. 124). Sigamos nas linhas da temporalidade aiônica, com as crianças cartógrafas, o Chapeleiro e suas questões.

6.2.2 Um planejamento que tem boa relação com o tempo: conselhos do Chapeleiro Maluco

Ao darmos o gesto da escuta às crianças, percebemos que o brincar se desdobra ao infinito, não importa o tempo cronológico que a ele seja reservado; no entanto é necessário atentar para o significado e centralidade que tem na vida da criança para que estas, ao participarem efetivamente da composição das rotinas, dos planejamentos e dos currículos possam ser acolhidas em suas singularidades e em sua própria língua.

A respeito dos planejamentos e das rotinas na Educação Infantil, Barbosa (2006) nos convida a pensar em planejamentos flexíveis e que atendam às necessidades do grupo. E revela as realidades presentes nas instituições, uma vez que, se o planejamento for feito a partir da seleção de muitos conteúdos, divididos em subconteúdos, que, por sua vez, são esmiuçados em atividades com seu tempo já programado, torna-se difícil flexibilizar as rotinas diárias. Notamos aqui um retrato de como as instituições colocam currículo, planejamento e rotinas diárias para dialogar, todos, sob as amarras do *chrónos*.

Seguindo com nossas conversações, percebemos que ao subverter essa lógica, pois conseguem transver o mundo (BARROS, 1996), as crianças seguem escapando e apontando caminhos outros para os adultos, apesar destes não quererem mais ouvir suas verdades (GAGNEBIN, 2005). No entanto, o (des)convite que nos fazem em sua língua delirante é justamente para que possamos dar essa escuta. Ao questionarmos as crianças sobre em quais lugares gostariam de brincar nos *espaçostempos* do CMEI Slime, fomos atravessadas pela potência dos seus dizeres, saberes e fazeres, que problematizaram outros tantos aspectos do território *currículoescola* na Educação Infantil.

- *Qual lugar aqui da escola vocês gostariam de brincar? Perguntamos. - Aqui em cima né, Rock 'n' roll? – Mas, quando tia deixa a gente brincar! Explicou Princesa Arendel. - Mas, Tia não deixa! Disse Leão. – É... quando a gente bagunça. Explicou Princesa Arendel. - É porque a tia não deixa e só pode os bebezinho. Argumentou Leão. - É porque tem vezes que a gente vai dar um mortal, aí tem os bebezinho, aí machuca eles. Os meninos dá cambalhota e estrelinha.... Justificou Princesa Arendel. - A gente queria brincar lá fora... Disse Palhacinha. -- vocês nunca brincaram lá fora? Perguntamos. - Nunca na nossa vida. Respondeu Cinderela.*

Até mesmo o espaço físico da escola que pode parecer passar despercebido pelas crianças é lembrado. Elas problematizam o porquê de não poderem brincar em certos *espaçostempos* e reproduzem as justificativas que os adultos utilizam para as determinadas proibições. No entanto, como cartógrafas que são, deslizam pelas linhas e criam maneiras para habitar esses lugares. No caso, das crianças das duas turmas, o desejo de poder brincar no pátio coberto, onde tem a grama sintética, e alguns brinquedos, transborda as normas, ainda que elas tentem justificar, semelhante à Princesa Arendel: “*É porque tem vezes que a gente vai dar um mortal, aí tem os bebezinho, aí machuca eles*”. Nesse caminho, as próprias crianças propõem soluções: “*Os piqueninho tem que brincar lá embaixo*” propôs Princesa Arendel, ao questionarmos sobre o que a escola tinha que ter para ser mais legal.

As crianças trazem algo muito interessante em relação ao recreio e aos outros espaços da escola. Eles estão ligados aos atos criativos. Quais brincadeiras são possíveis de se inventar na grama? O que elas pensam inventar nesses espaços? A rampa virava logo escorregador, a grama lugar para deitar-se e relaxar, ou mesmo fazer piquenique, ou um ringue de luta! Como o professor pode pensar esses *espaçostempos* nos currículos e no planejamento?

Os olhos das crianças percorrem esses *espaçostempos*, estão atentas a tudo, seus corpos e seu pensamento se deslocam, e conseguem ter a percepção de muitas coisas dentro desse território; detalhes, miudezas, para as quais os adultos já não olham mais, conforme nos

diz Chisté (2015), pois o *crónos* denota automatismo, pede planejamentos mais fechados, sem muita reflexão acerca dos sujeitos praticantes desse cotidiano (CERTEAU, 2009). Mas as crianças estão lá abrindo brechas e fendas, decifrando signos e enigmas (CHISTÉ, 2015), invencionando outras possibilidades no território *currículoescola*. Aos adultos cabem dar a escuta, pois as crianças estão no CMEI Slime dizendo umas às outras, conforme expôs Leão: “*deixa eu falar!*”. Aqui, no sentido: agora é a minha vez! Ou, conforme nos diz Abramowicz (2018, p. 41): “A infância é que deveria iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na educação infantil [...], pois é ela quem carrega a possibilidade de mudança”.

6.2.3 O recreio, um lugar para o inesperado

Os diversos *espaçotempos* encadeados pelos encontros com as crianças esclarecem as possibilidades de novas composições curriculares, que atentem para os lugares que as crianças experienciam a potência de ser quem são, onde criam, inventam outras formas de pensar o currículo da Educação Infantil.

O recreio é o lugar por elas privilegiado. Lugar onde seus múltiplos modos de vida são experienciados. Lugar onde o *chrónos* é suspenso. Nesse *espaçotempo* elas encontram amigos, ampliam temporalidades, aproximam-se dos funcionários da escola, criam, escapam, aproximam, se afastam, fabulam e vivem intensamente a corporalidade. Elas brincam! E muito! No entanto, o pátio que ocupam para as brincadeiras não agrada tanto as crianças; elas desejam ocupar outros espaços, dentre eles o mais apontado é o pátio coberto.

As crianças dos Grupos IV e V terminam o lanche/merenda e já descem para o pátio externo. Algumas resistem e tentam se manter no pátio coberto, onde fica também o refeitório. Nesse desejo, criam mil maneiras para habitar aquele *espaçotempo*, se aproximam das crianças menores, sobem a rampa para beber água ou ir ao banheiro. No entanto, são logo direcionadas ao pátio externo e o ocupam de diferentes maneiras, correm, pulam, invencionam brincadeiras, transformam a caixa de areia com suas fabulações, habitam o anfiteatro, brincam com brinquedos próprios, ou invencionam outros, como Leão que, na falta de uma bola de futebol, usou a garrafa de refrigerante do lanche e agenciou colegas ao futebol com garrafa. Ou mesmo as crianças que, ao serem proibidas de levar folhas A4 para poder desenhar no recreio usam o caderno de campo da pesquisadora para deixarem suas marcas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Entendemos a partir do que elas próprias foram apontando nas conversações, que mesmo havendo proibições dentro de determinados espaços, a potencialidade dessa vida, que é a criança, possibilitará irrupções (SKLIAR, 2019). Elas serão atravessadas pelas linhas flexíveis que as potencializam para novas formas de pensar e agir (SPINOZA, 2017).

Assim, invencionam quase que imediatamente outros possíveis diante das situações que se apresentam. O que nos lembra a conversa com a Princesa Arendel: *O que precisa ter numa escola para crianças? Perguntamos. “Bola de jogar futebol... porque os meninos amam jogar futebol”*. Ao brincar, as crianças fabulam processos de desterritorialização, elas escapam às tentativas de controle dos seus corpos.

Nas brincadeiras que criam, elas sempre escapam das descrições e das prescrições do que e como brincar. Por mais que os adultos falem que não podem brincar de determinada brincadeira, ou não podem subir um local específico, elas sempre o fazem. Quando menos se espera, lá estão elas subindo a pedra “proibida” para pular o mais alto que conseguem ou produzir armas com brinquedos de encaixe para brincar de polícia e ladrão. Elas furam os mecanismos de controle. Ficam sentadas no pátio para pensar em alguma coisa “proibida” que fizeram, mas isso pouco importa. No outro dia, estão elas brincando no politicamente incorreto novamente, ou até mesmo logo em seguida. Por qual motivo elas buscam determinadas brincadeiras que as privaram, muitas vezes, do “tempo livre”? Por que, por mais que os adultos determinem o que não fazer, elas insistem? Por que insistem nas mesmas brincadeiras, apesar de serem tolhidas do direito de brincar? (GONÇALVES, 2019, p. 129)

A questão do castigo também emergiu, sempre associado a não fazer a tarefa de casa ou a se comportar mal na escola. As crianças que ficavam no castigo eram sempre aquelas que de alguma forma quebravam as regras do recreio. No entanto, conforme nos dá a pensar Gonçalves (2019), no dia seguinte, elas estavam brincando com as mesmas “brincadeiras proibidas”: jogar a areia da caixa de areia para fora, escorregar na rampa, o futebol com a garrafa *pet*. Em linhas de fuga, mas criando formas de convidar outros a partilharem daquela experiência.

Entendemos a partir do que elas próprias foram apontando nas conversações, que mesmo havendo uma tentativa de controle dentro de determinados espaços, a potencialidade dessa vida, que é a criança, possibilitará irrupções (SKLIAR, 2019). As suas brincadeiras não obedecem às prescrições do que e como brincar, com quem ou onde, a bola pode ser simplesmente a garrafa de refrigerante e o grande estádio, o pátio da escola. E ainda que os adultos tentem acabar com a brincadeira, guardando a garrafa, porque está virando bagunça,

as crianças logo criam outro jeito: Futebol com bola de meia! Os praticantes que operam nesses cotidianos exercitam suas mil maneiras de fazer (CERTEAU, 2009).

Quando se deslocam no pátio, as crianças o fazem em um outro tempo. A esse respeito, escreve Skliar (2008, p. 38): “O tempo das crianças não é evolutivo. Se o fosse, se passasse de um estado primitivo a um estado terminal, morreria”. Esse deslocamento também é visto por Kohan (2005): seu tempo é da alteridade, da experiência, da filosofia, da arte. Por isso, não pode ser apreendido, segue transbordando pelos pátios dos CMEI, em brincadeiras, em encontros, em sentimentos, em linhas de fuga.

- Por que é que vocês gostam de desenhar no meu caderno? Perguntamos. - Porque sim! porque você deixa a gente desenhar! Respondeu princesa Tiana. - Eu desenhei duas meninas... Disse Flor. - Eu gosto de desenhar no caderno. Respondeu o Homem-aranha. Princesa Tiana: Sabe por que eu gosto de desenhar no seu caderno? Porque a tia não deixa essas horas a gente desenhar. Explicou Princesa Tiana. - Ô tia a senhora deixa eu fazer uma coisa melhor do que isso aqui... Eu queria fazer um coração, a senhora deixa? Perguntou princesa Tiana. Eu já pintei, eu fiz uma florzinha! Joaquina anunciou.

A escola por vezes interrompe a infância, quando tenta interromper seus dizeres, fazeres e saberes. Compreendemos que existe a necessidade de uma organização temporal nas rotinas, nos planejamentos; mas, sobretudo, a partir do olhar das crianças, é preciso abrir-se aos movimentos imprevisíveis. Skliar (2014) aponta a respeito dos gestos das crianças que estão sendo subtraídos na escola: gestos corporais, gesto de atenção, gestos da ficção ou da linguagem. Mesmo diante dessa tentativa de subtração, elas escapam, pois não aceitam a interrupção e criam bolas de garrafas e meias, desenham em cadernos outros, ainda que não seja a hora de desenhar: meninas, florzinha, corações. As crianças desobedecem ao tempo e desvencilham-se das suas amarras. Aos adultos, escreve Skliar (2014, p. 70) não cabe apenas a insatisfação com a interrupção da infância, “[...] a tarefa de estar entre crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo que for possível”. Uma infância que dure não apenas nos 20 minutos do recreio, mas em todos os espaços escolares, transbordando acontecimentos e novidades.

Em suas linhas de fuga as crianças nos convidavam à necessidade de “dar tempo”. Conforme dizem, umas às outras, à medida que desenham no caderno ou continuam suas brincadeiras e observam se a professora está voltando para sala de aula: “*Dá tempo ainda, vai!*”. Skliar (2014) aponta que talvez a mais interessante ou desafiante tarefa seja entender o professor como aquele que dá tempo.

[...] entender o educador como aquele que dá tempo aos demais – tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas. (SKLIAR, 2014, p. 2797)

As questões na língua do Skliar (2014) refletem a abertura que as crianças tensionam, como ressoado nos dizeres de Palhacinha: *“a gente brinca no recreio... mas é pouco... queria brincar de muitas coisas”*. Assim, pensar uma escola, um currículo, um educador que dá tempo, é pensar nas crianças cujo recreio é um reino infantil, onde o tempo é suspenso; uma escola ou educação, ou mesmo um currículo com o “relógio engraçado” igual ao do chapeleiro, que “mostra o dia do mês e não diz que horas são!” (CARROLL, 2019, p. 78).

6.2.4 Dar a ler e (des)alfabetizar na Educação Infantil

Deslocando-nos por linhas outras, que não são aquelas duras da escolarização excessiva, que condicionam as crianças às cópias e tarefas com uma ênfase preparatória para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, somos (des)convidadas pelas crianças a outro movimento, que exige à escola dar tempo e perder o controle, abrindo-se à experiência, ao imprevisto, ao inesperado.

A escola tem um valor extraordinário para as crianças e em seus desejos do que aprender nessa escola, a leitura e a escrita constituem-se algo que elas trazem em sua língua delirante (BARROS, 1996). Numa própria perspectiva da atenção, da linguagem e da ficção, mas sem os controles que a escola se acostumou a exercer.

Pesquisadora: O que vocês estudam aqui na escola?

Leão: A gente estuda na tarefa...

Rock 'n' roll: Estuda as letras e os números.

Leão: Eu estou quase aprendendo... Né, Rock 'n' roll?

Rock 'n' roll: Hãn-hãn!

Princesa Arendel: Ensina a ler palavra e frase!

Joaninha: A tarefa... as letras...as vogal.

Palhacinha: As vogais, as letras ABC até o Z...

Para as crianças a escola é o *espaçotempo* para ler. Mas, subvertendo a lógica dos caminhos que Alice pergunta ao gato e aqueles que a escola, por vezes, aponta para o docente

seguir, escolhemos o caminho habitado pela infância, aquele que considera os desejos das crianças. Assim, a escola seria o *espaçotempo* para ler, mas também para escrever e, quem sabe, uma experiência para o dar a ler (SKLIAR, 2019); mas a partir dos dizeres das crianças, seria também um *espaçotempo* para brincar, criar, imaginar, perguntar, escrever, desenhar, dançar, correr, encontrar, se perder, fazer amizades, fazer *Slime*, pintar.

Pesquisadora: O que vocês queriam aprender na escola?

Joaninha: Queria aprender frase. Eeeeeee!

Palhacinha: Deixa eu dizer... é uma coisa... eu queria que a senhora seja a nossa professora e também que a senhora ensinasse o que a senhora fazia na nossa escola.

Cinderela: Eu queria aprender e queria que todo mundo ficasse feliz, como eu, como a senhora também e como ela! Eu queria que todo mundo ficasse feliz.

Leão: Eu queria aprender a ficar direitinho não bater nos outros... Nos arengueiros né, Rock 'n' roll? Eu queria aprender a ler e queria brincar também.

Podemos perceber, mais uma vez, a centralidade em atividades direcionadas à leitura, à escrita e aos números. Os demais conhecimentos são planejados em torno de projetos temáticos e de datas comemorativas, que permeiam os princípios de um documento prescritivo. As crianças apontam em seus desejos o que gostariam de aprender na escola, possibilidades de linhas de fuga; desejam aprender a ler, a escrever, mas o querem de uma forma prazerosa, alegre, brincante, semelhante às vivências que experienciaram nas instaurações, como sugere Palhacinha: “*que a senhora ensinasse o que a senhora fazia na nossa escola*”.

As crianças do CMEI Slime desejam aprender a ler e a escrever em movimento, no próprio movimento da infância. Pensar um currículo sob esse olhar é um (des)convite a pensar o próprio devir-criança. Entendemos, aqui, o devir, como destacam Deleuze e Parnet (1998) como um movimento que possibilita com que as coisas escapem da mesmidade e se transformem, criando brechas, fendas, fissuras. Ao sair desse lugar reverbera a novidade, inaugurando novos inícios (LARROSA, 2006).

A professora deu início à atividade pedagógica, explicando às crianças que iriam estudar a letra “Z”. – *Ó tia, sabia que a letra Z da Libras é assim?* Mostrou Palhacinha. – *Meu pai que ensinou.* Explicou Palhacinha à professora. Aberta ao imprevisível na aula, a professora explicou para as demais crianças a novidade que Palhacinha trouxe para a aula. – *Vocês sabiam que a língua de sinais é uma língua para as pessoas surdas se comunicarem?* Explicou a professora Vida. – *Tia mostra pra gente!* Disse Rapunzel. – *Ali a coleguinha mostrando...* Disse a professora. As crianças olharam para Palhacinha, mas a menina seguiu fazendo os gestos

representando as letras do alfabeto. A professora deu continuidade à aula: explicando as crianças que o “Z” maiúsculo era usado para escrever nome de pessoas e lugares, como o nome Zazá, da história que tinha lido na Hora do conto. Mulher Maravilha prontamente disse: *Ó tia! Se eu colocar o Z e E, fica ZÉ! O nome do meu pai!* Explicou Mulher Maravilha. – *Muito bem isso mesmo Mulher Maravilha!* Vibrou a professora. Após terminar a explicação da Letra Z, a professora propôs a revisão dos padrões silábicos estudados. Enquanto explicava, chamava a atenção de Cascão- Chaves para que prestasse atenção. Notamos que o menino estava com uma folha A4 no colo e desenhava às escondidas. Pousamos nossa atenção cartográfica naquela cena e tentamos dar um *zoom*, para percebermos as linhas de fuga que Cascão- Chaves estava traçando. Nesse movimento, Joanelinha se levantou da cadeira e percebeu que estávamos escrevendo no diário de bordo, e ao perceber a letra “Z” na palavra *ZOOM*, disse a professora: - *Tia! Tia Vanessa começa com “Z”?* A professora acolheu a questão de Joanelinha e lançou a pergunta para a turma: *Como começa o nome Vanessa?* – *Com “V”.* Disseram as crianças. Enquanto esse movimento acontecia, Palhacinha seguia mostrando aos colegas como eram as letras do alfabeto em Libras: *“Presta atenção o A é assim ... ó... Agora o B... Esse é o C [...] Eita, esqueci o G...(risos), e o H é assim...”* e seguiu mostrando até a letra Z. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Os encontros entre as crianças do CMEI Slime e as professoras possibilitam pensar um currículo devir-criança? As crianças escaparam pelas fissuras e trouxeram a novidade para aquela aula, algo da ordem do totalmente imprevisível. Esse gesto foi acolhido pela professora, que, dando abertura ao inesperado, acolheu Palhacinha e sua novidade. A criança trazia em seus saberes um conhecimento que a professora confessou não possuir sobre a Libras. Assim, a partir do gesto da hospitalidade à língua do estrangeiro – a criança – e à língua de sinais, Palhacinha foi oportunizada a compartilhar com os colegas de turma, com a professora e a pesquisadora, os seus saberes: *“Presta atenção o A é assim ... ó... Agora o B... Esse é o C [...] Eita, esqueci o G... (risos)”*. No entanto, a criança já estava operando pelas brechas e fissuras do cotidiano, trazendo, para o seu contexto, as mil artes de fazer (CERTEAU, 2009), e agenciando os colegas a saberes outros, que não estavam instituídos no currículo da Educação Infantil do CMEI Slime.

A iniciativa de Palhacinha gerou uma fronteira, um lugar onde o novo aconteceu e a professora, habitada e atravessada pela molecularidade da infância, experimentou encontros imprevisíveis, naquela tarde. A professora se abriu a um devir-docência, que segundo Carvalho (2012a) é tecido no tempo aiônico. Tempo do devir-criança, atravessado pela intensidade, por entre professores/as que promovem uma abertura do campo dos possíveis em suas docências. Abertura aos encontros, à alteridade, aos afetos, às invencionices.

Nesse sentido, é importante notar que embora haja uma ênfase na leitura e escrita – que versa em atividades lúdicas, e outras em cópias e sequência do alfabeto – as crianças

valorizam o movimento de aprender a ler e escrever, o que é uma abertura à experiência de “Dar a ler” (SKLIAR, 2019) a partir dos gestos, do encontro com as crianças. “Um gesto, apenas um gesto: abrir um livro, ou seja, deixar o olhar, deixar esquecido o olhar, deixá-lo quase abandonado, ao redor de algo que não é seu e que, talvez, alguém lhe tenha dado” (SKLIAR, 2019, p.19). Abrir o livro, como gesto, talvez por isso, gostavam tanto de habitar a biblioteca, pois o gesto ali estava, independente da mão que lhe entrega o livro. Conforme nos diz Flor: “*Ô tia vamos pra biblioteca... Mexer nas coisas...*”. Em outro momento de conversação, na biblioteca, que era o local preferido das crianças, Leão nos sugeriu: “*Titia! Por que a gente não pega um livro desses e olha os desenhos pra desenhar aqui?*”.

Ô tia eu queria ir lá naquela sala de novo! Na BI-BLI-O-TE-CA (Falou silabando o Leão). - Eu quero ir lá de novo vamos hoje! Leão sugeriu. - Vamos lá pra biblioteca... Disse Rapunzel. - Hoje não dá, podemos ir outro dia, está bem? Dissemos. - Vamos conversar lá na biblioteca por favorzinho!! (Rapunzel fez o gesto juntando as mãos). - A biblioteca está fechada porque estão arrumando... Vocês querem conversar em outro lugar?

Escapar das amarras de um ler e escrever mais repetitivo, como uma tarefa, de ler sobre Zazá, a vaca que botou o ovo, o rinoceronte... Não! Elas querem criar seus próprios modos de ler. As crianças, assim tensionam, ou como diria Barros (2002, p. 79) “não querem ser apenas sujeitos [...] que vê a uva”. Pois, segundo Freire (2001, p. 126) “eu descubro que alfabetização não é, não significa simplesmente pôr o alfabeto à disposição do alfabetizando” [...] “a alfabetização é um marco criador e não memorizador”, ou conforme nos dá a pensar Kohan (2020), diante da questão de Isabel(a) sobre seu professor que lhe pediu que lesse um livro com prazo marcado, a leitura é imprevisível, disse a menina. As crianças habitam “outro tempo e relacionam a leitura com outro tempo, *aión*, um tempo de presença e presente, de experiência e, portanto, infindável, imprevisível... impossível de ser submetido aos ditados quantitativos de *khrónos*” (KOHAN, 2020, p.8).

As crianças nos convidam a pensar, através de seus gestos, outros modos de ler e escrever: ler para ressuscitar os vivos, ler como sabor, ler como abrir os olhos, ler como pedido (SKLIAR, 2014). E ler como emergiu nas conversações, como gesto de amizade, encontros e amorosidade.

Em um momento de conversações com as crianças na recepção da escola, Palhacinha pediu uma folha do nosso caderno de campo. Durante a conversa, a menina nos disse: *Ô tia leia o que eu fiz! - Tia Vanessa te amo! Que lindo o*

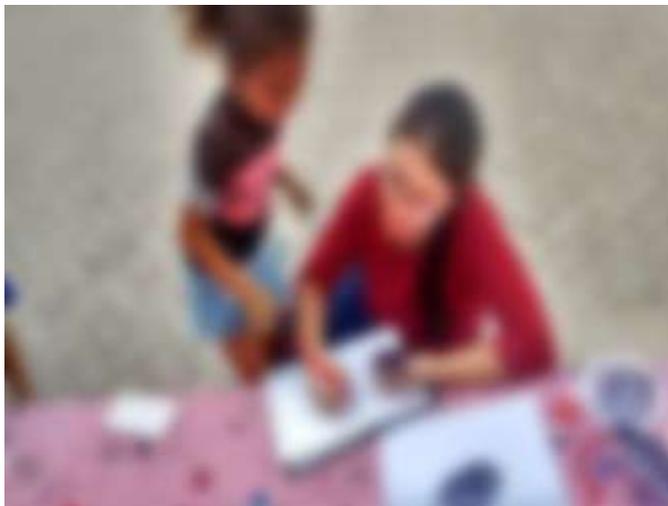
que você fez muito obrigada! [...] Rapunzel pegou o papel das nossas mãos e leu: Tia Vanessa Te amo! Quem fez? Perguntou. – Foi Palhacinha que escreveu par mim. Explicamos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

O gesto de dar a ler nos atravessou, no gesto de Palhacinha, e concordamos com Carvalho (2019, p.110) que: “O inesperado habita no gesto de irromper e, com isso, não acaba com a possibilidade. A educação também é esse espaço de traçar linhas de amizade com as crianças que coincidiram com relações de escuta, de parceria, de relação com o tempo infantil e com a infância”. Essa foi a relação que procurávamos estabelecer com as crianças, que irrompeu no gesto de Palhacinha, ao nos dar suas palavras, gesto que também emergia na relação das crianças com a professoras em diferentes situações.

Dar a ler, esse é o (des)convite das crianças aos currículos mais repetitivos, voltados mais à memorização; uma possibilidade talvez de, ao invés de interrompermos a infância, nos desterritorializarmos com ela. Um (des)convite desterritorializante ou, conforme nos convida Zowain (2019), uma desterritorialização numa temporalidade do devir-criança, que é duradoura e ultrapassa as marcas do tempo e os seus limites, mudando os sentidos, invertendo a ordem, potencializando os encontros, provocando acontecimentos. Assim, as crianças e a infância deslocam a temporalidade docente. Elas irrompem o tempo-curricular, o tempo-docência desdobrando-os em potências do tempo que duram e perduram nos corpos-pensamentos de crianças e professoras, dando-se a ler. Produzindo leituras novas (SKLIAR, 2014).

7 AS CRIANÇAS E SEUS PROTESTOS NO TERRITÓRIO *CURRÍCULOESCOLA*

Fotografia 17 - Dar a escuta: a hospitalidade no Plano da Imanência



Fonte: A Autora, 2019.

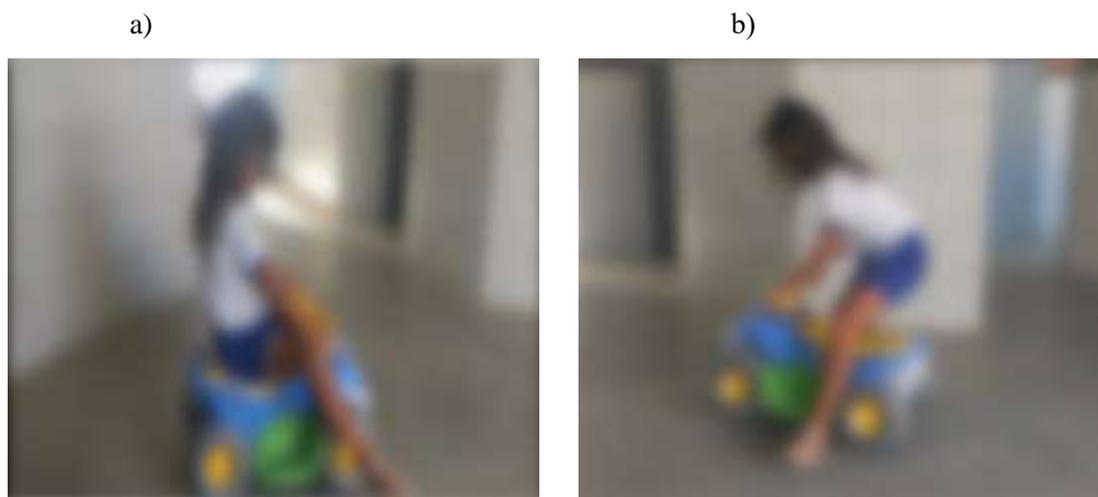
Andarilhando pelo tempo aiônico, abrimos a nossa escuta às crianças. Nos momentos das conversações, das brincadeiras no recreio, do lanche no refeitório, na fila para a saída, na sala de aula, nossos corpos de aprendizes de cartógrafas se envolviam com os corpos das crianças a produzir possibilidades outras de ser, fazer e pensar o território *currículoescola* da Educação Infantil.

Escapávamos com o devir-criança, que “nada tem a ver com o que virá, e é nesse sentido que ele é aqui advogado como linha de fuga” (TEBET, 2017, p. 146). Nessas linhas de fuga, as crianças traziam em sua língua questões, desejos, protestos e possíveis para desassossegar o pensamento a pensar currículos inventivos. Assim, nos traçados desses percursos e dessas andanças com as crianças, passamos a reconhecê-las, em concordância com Corazza (2013) enquanto compositoras e transcriadoras, pois são capazes de desestabilizar os currículos fixados. O que emerge dos seus dizeres, fazeres e saberes, constitui-se algo totalmente do imprevisível, nos possibilitando (re)pensar os currículos, os planejamentos, as rotinas, a docência, a Educação em um todo, em uma plano de imanência, que é a própria vida que pulsa e vibra no CMEI Slime.

Assim, recorrendo aos nossos intercessores teóricos, nos encontramos com uma pergunta que nos desassossega o pensamento e que entrelaça infância e corpo. Parafraseando Spinoza em sua questão sobre o que pode um corpo, Kohan (2007) problematiza: o que pode

uma criança? Talvez, não na tentativa de uma resposta, mas para continuar deslocando o pensamento, poderíamos pensar: O que pode uma criança cartógrafa e transcriadora que se movimenta sobre um devir-infantil?

Fotografias 18 - As crianças cartógrafas e suas deambulações: conversas na recepção



Fonte: A Autora, 2019.

Um encontro cheio de devires com as crianças cartógrafas aconteceu na recepção do CMEI Slime. Em meio a trajetos, mapas e linhas, Rapunzel, rapidamente ocupou um velocípede e as outras crianças ocuparam os sofás.

- Eu queria poder brincar muito de qualquer coisa. Disse Palhacinha. - O que é brincar para vocês? Perguntamos. - Brincar é se divertir! Respondeu palhacinha. - A senhora queria ser criança? A menina nos perguntou. E o que é ser criança? Problematizamos. - Ser criança é ser que nem a gente (Risos), explicou palhacinha. - É muito legal mesmo... muiiiiiito! Disse Cinderela. - Ser criança é porque a pessoa é pequena e às vezes não sabe de algumas coisas... Explicou Palhacinha. - E depois a pessoa fica sabendo das coisas tudo... Complementou Cinderela. - A pessoa cresce e sabe das coisas? A senhora sabe de quê? Perguntou Palhacinha. - E a pessoa só sabe das coisas quando cresce? Lançamos a pergunta de volta. - Será que pode saber das coisas antes de crescer? Seguimos perguntando. - Pode sim! Nos disse Palhacinha. - O que as crianças sabem, então? Perguntamos. - Ahhh! As crianças sabem muitas coisas... Concluiu Palhacinha.

As crianças transcriadoras percorrem o território *currículo escola*, mobilizam muitos fluxos, questionam, (re)inventam, trazem, em sua língua delirante, expressões de desejos, do que esperam de uma escola para crianças, agem liberando o campo das possibilidades. Esses

desejos e possíveis nos levam a pensar em aberturas: “Deleuze e Guattari (2015) diziam: ‘Um pouco de possível, senão sufoco’. O ‘possível’ não existe, ele é criado pelo acontecimento, é uma questão de vida [...]” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 42). Mesmo diante de tantas situações que tentam fechar as possibilidades, a infância resiste, e esse devir-criança cria esses possíveis, pois retiram as crianças do papel de espectadoras, para que, em suas artistagens como mapeadoras extensivas desse território *currículoescola*, possam buscar o acontecimento, que nelas e em seu existir atual não se esgota, pois é imaterial, incorporeal e virtual (CORAZZA, 2013).

Os possíveis de um currículo na Educação Infantil resistem e residem nesse acontecimento, onde as crianças afirmam, conforme Palhacinha: “– *Ahhh! As crianças sabem muitas coisas...?*”. Mas, como a escola pode acolher esses saberes, dizeres e aprenderes? Como hospedá-los? A esse respeito, Abramowicz (2003) aponta alguns possíveis:

Talvez a escola pudesse estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, as novas formas de pensamento, pois sabemos que, em relação às inventividades, as crianças têm muito que dizer, se as ajudarmos nisto. Precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também possamos escutar todas as vozes que emudeceram. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 22)

As crianças portam, em sua língua, questões que nos desassossegam. Assim, dar a escuta à infância é poder indicar à própria escola o lugar dessa infância, como um lugar de possibilidade daquilo que é, no presente, e não mais numa perspectiva futurista, do que pode vir a ser. Abramowicz (2020), complexifica essa questão quando problematiza:

Pesquisar crianças é estar com elas, é buscar aceder a seu desejo, no sentido de buscar uma perspectiva que alcance as suas perspectivas. Ou seja, qual ponto de vista adotar para buscar o ponto de vista das crianças? Podemos complexificar tudo isto, ao agregar, a esta formulação, Guattari, que em 1981(1ª edição) colocou a questão ainda contemporânea: “como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?” (GUATTARI, 1985, p. 50). São duas das questões fundamentais que as pesquisas devem responder para aqueles(as) que pretendem estar ao lado das crianças e buscar saber o que afeta as crianças e os bebês. Como buscar esta perspectiva, sabendo que todos os dispositivos de saber e poder são adultocêntricos e que reservam um lugar específico e menor para as crianças, em todas e quaisquer das hierarquias sociais, das discursivas às não discursivas. (ABRAMOWICZ, 2020, p. 11)

Estivemos com as crianças e em meio às conversações fomos atravessadas pela questão da Princesa Tiana, uma questão potente que abalou a fixidez das nossas certezas, nos possibilitando abertura para perceber que para além de estar com as crianças, é preciso estar sendo com elas. Concordando com Abramowicz (2020), Princesa Tiana tensionou os dispositivos de saber e poder adultocêntricos que junto ao *chrónos* tomavam as decisões na escola, reservando um lugar específico, ou nenhum lugar para escutar a palavra das crianças. A partir dos movimentos de aproximações com as crianças no refeitório, algumas nos convidavam a adentrar em suas redes de conversações e faziam perguntas em sua própria língua.

Princesa Tiana: - Você poderia ficar na sala comigo?

Pesquisadora: - Na sala? Mas, é recreio! Você não vai brincar?

Princesa Tiana: - Não! Não tenho ninguém pra brincar e você já ficou na caixa de areia com as outras crianças!

Esse movimento de observação demonstrado por Princesa Tiana, ao lembrar um episódio ocorrido na escola, nos lembra o que expõe Ferreira (2010, p. 170), ao se referir à observação no campo, afirmando que nesse processo criança e pesquisador(a) são “alvos de observação mútua”. Diante do que Princesa Tiana tinha de informação sobre os deslocamentos da pesquisadora no campo, a conversa prosseguiu...

Pesquisadora: - Estou com uns papéis para ajeitar com a diretora, assim que terminar eu deço para o recreio... Mas, acredito que não vai ser difícil você encontrar alguém para brincar.

[...]

Princesa Tiana: - Esse papel é da formatura? Perguntou referindo-se a formatura do ABC.

Pesquisadora: - Não! são papéis da pesquisa ... Inclusive você precisa falar para sua mãe vir aqui conversar comigo, para sabermos se ela vai deixar você participar da pesquisa sobre as crianças e a escola. Explicamos.

Princesa Tiana: - Tá certo! Vou mostrar a ela... Mas, você sabe alguma coisa da festa da formatura? Por que não vai ter a festa? E por que vai ser na sala? Não entendo... esse espaço tão grande aqui! (Tiana falou, enquanto apontava para o refeitório). - E aqui? (apontando para um espaço com grama sintética) poderiam colocar as cadeiras... Sugeri para a pesquisadora.

- Princesa Tiana: - Minha mãe disse que não ia ter nem dança... Por que não vai fazer a formatura? E por que mandaram fazer a placa com a foto? Não entendo... Questionou Princesa Tiana, fazendo um gesto com os ombros.

Pesquisadora: - Não sei te dizer... Você já perguntou a sua professora?

Princesa Tiana: Não!

A princesa Tiana levantou inúmeras questões, para demonstrar sua insatisfação com o fato de que não haveria mais a formatura do ABC, mas somente uma comemoração na sala de aula. Demonstrava grande preocupação com as decisões que estavam sendo tomadas. Apenas escutávamos, atentas para suas perguntas que vinham acompanhadas com expressões e gestos. Skliar (2019) nos faz pensar que a participação das crianças na escola pode ser efetivada através do gesto da escuta. Dar a escuta, ali onde a infância está sendo, no presente. No entanto, essa escuta, por vezes, não acontece, porque “A escola cumpre sua missão a partir da deterioração. Ela gostaria de fazer outra coisa, mas insiste em fixar a infância num ponto quieto, prostrado, frondoso em representações, inábil para o encontro” (SKLIAR, 2019, p. 65). Ao não propiciar o encontro entre os corpos, a escola, enquanto dispositivo de controle, perpetua as ações de governo e docilização dos corpos, interrompendo, sobretudo, a linguagem das crianças (SKLIAR, 2019). *Princesa Tiana: “- Tia falou que foram os pais que não quiseram a festa de formatura! Eles não aceitaram!” (Disse a menina com insatisfação).*

A insatisfação da Princesa Tiana revela uma realidade comum nas instituições da Educação Infantil, as crianças seguem sendo tratadas como in-fans, “aqueles que não falam” (SILVA, 2009). No entanto, dentro desse território, elas seguem questionando e, ao fazê-lo, procuraram por aqueles que talvez lhes possam dar a escuta. Por isso é necessário “[...] atentar a irrupções, invasões bruscas em territórios, alteridade, experiência e pensamento infantis, pois, assim as crianças partilham o *espaçotempo* escolar, questionando toda limitação” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 131). Princesa Tiana nos procurou por uma razão, trazia em sua fala a potência do pensamento e do agir. Recordamos de um episódio de quando estávamos em sua sala de aula, auxiliando no desenvolvimento das atividades e a menina nos fez uma pergunta, que deu início a uma conversa: “- *Você é a diretora?*” Perguntou Princesa Tiana. “-*Não!*” Respondemos. – “*Foi Rapunzel que falou*” (Colega da outra sala que brincou com ela no recreio).

O recreio é lugar onde as crianças se encontram, brincam, conversam, levantam questões e discutem entre si, assuntos concernentes à própria vida que emana na escola. É possível que, ao achar que fôssemos a diretora, princesa Tiana pensou que saberíamos a resposta para sua questão: “*Por que não vai ter a festa?*”. Esse encontro aberto à alteridade e à escuta nos revela uma simpatia e uma percepção do outro, uma acolhida a sua questão.

Nesse sentido, cabe a escola uma “Afeição perceptiva: quando os ouvidos estão abertos, quando o olhar está aberto, quando a pele está aberta, quando o mundo chega

incontinente a um corpo que o recebe sem escrúpulos, sem armadilhas, sem jurisprudência” (SKLIAR, 2019, p. 65). Abertura a todos os sentidos experienciados no encontro entre os corpos. Convite a experiências com e nas palavras, redemoinhos, que nos dão a pensar, aprendamos com a infância! (BEZERRA, 2016).

O convite a aprender com a infância está entrelaçado com a tradução, que, em Derrida, é um gesto para aprender com o outro, com sua língua. Mas o que podemos aprender com as crianças? Elas mesmas nos respondem: *“Ahhh! As crianças sabem muitas coisas”*. Os dizeres de Princesa Tiana ressoaram entre as rampas e o refeitório do CMEI Slime. As Professoras movidas pela infância que também as habita organizaram junto com as crianças uma festa à fantasia, no estilo de uma aula da saudade. Na ocasião, nos pediram algumas das fantasias e apetrechos que tínhamos usado como elementos disparadores das conversas durante a escolha dos nomes fictícios. Pesquisa e cotidiano se misturaram. Uma pesquisa com fantasias e uma aula da saudade com crianças fantasiadas. Seria essa a possibilidade de uma (des)formatura?

Fotografia 19 - Uma festa de (des)formatura?



Fonte: A Autora, 2019.

Afastar dessa ideia de formar para um vir a ser e possibilitar que fechamentos de ciclos sejam mais numa possibilidade da experiência, da imaginação e da brincadeira? Do estar sendo? Possíveis com direito a encontros entre o Papai Noel e princesas, fadas, palhaço, joaninha, abelha, Branca de Neve, mulher maravilha, onça pintada, bruxa, Mamãe Noel e as infâncias do agreste pernambucano. Encontros no pátio coberto, na grama sintética, com

direito a troca de presentes, a afetos e afecções nos corpos das crianças, da pesquisadora e das professoras.

Fotografia: 20 - Encontros com os delírios da imaginação



Fonte: A Autora, 2019.

Caminhávamos pelos *espaçostempos* do CMEI, sempre com uma atenção flutuante, não como quem procura algo, mas como aquele que não sabe de fato o que vai achar e, no entanto, se abre aos acontecimentos. Realizávamos explorações assistemáticas do terreno enquanto caminhávamos, até que numa atitude de ativa receptividade, fomos tocadas por algo (KASTRUP, 2015). Corpos se atravessaram, o de uma criança e o da pesquisadora. A nossa atenção foi capturada, era preciso ver o que estava acontecendo. Segundo Kastrup (2015, p. 45) “A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto”. Nos detivemos na caminhada e fomos ver o que estava acontecendo.

Nos deslocávamos pelo pátio do CMEI Slime quando vimos Chaves Marelúcio sentado na cadeira, apenas sob o olhar de uma funcionária. Iniciamos uma conversa com a criança sobre o que estava fazendo naquele

espaço e não estava na sala com os demais. Sua resposta foi bem imprevisível: – *Eu Fui Descomportado!* Nos disse o menino. – *Descomportado? Como assim, você pode me explicar?* Perguntamos a criança. – *Sim, eu fui descomportado na sala.* Explicou Chaves Marelúcio. – *E o que é ser descomportado?* Perguntamos. – *Deus fica alegre e feliz né? Perguntou a criança e completou ... – Se for comportado. – Mas você foi comportado ou descomportado?* Questionamos. – *Descomportado... porque minha mãe não deixa eu ficar em casa.* Explicou Chaves Marelúcio. – *E você queria ficar em casa?* perguntamos. – *Sim! Agora eu vou escorregar...* Em seguida, saiu da cadeira, onde estava sentado, e foi para a rampa escorregar. Um colega que, a mando da professora, foi entregar o caderno e a agenda a Chaves Marelúcio, ficou com ele na rampa brincando. A professora saiu da sala e solicitou que as duas crianças entrassem e pediu para que Chaves Marelúcio pegasse sua bolsa e entrasse na sala, pois iria mandar a mãe do menino vir buscá-lo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Fotografia 21 - O delírio do verbo – “Eu fui (des)comportado!”



Fonte: A Autora, 2019.

De acordo com Deleuze (2000, p. 73) “As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas”. Nas palavras de Abramowicz (2020) A infância concebida pelo adulto modela a criança, empobrecendo-a na figura do aluno, de pequenos consumidores, empobrecida em ideias preconcebidas, ao pensar dessa forma o adulto retira a potência na possibilidade da transformação que há na própria infância. Chaves Marelúcio, ao não assumir esse papel de aluno, passa a ser considerado inquieto, indisciplinado? Retornamos a questão de Abramowicz (2020, p. 13) “Como fazer a criança falar – isto não é pouca coisa. Como conseguir romper com a grade ostensiva e poderosa daqueles que falam e têm suas falas

consideradas, e todas as outras não o são? Como fazer ecoar as vozes que não ressoam [...]”. Em outros momentos de deslocamento a cena, se repetia, e sempre éramos movidas a olhar cartograficamente aquele acontecimento.

Novamente Chaves Marelúcio foi levado pela professora para o refeitório CMEI Slime. A professora deixou o menino sentado e pediu a senhora que cuida da limpeza para olhar ele, pois estava de castigo. A professora antes de retornar para a sala comentou que o menino não ficava quieto, ficava gritando e dizendo que não queria aprender... Lembramos, então, de em alguns momentos de observação a professora reforçar para as crianças que elas estavam ali, no CMEI Slime, para aprender. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

A fala da criança está ali, afirmando não querer aprender. O que deseja Chaves Marelúcio sobre a escola e a infância? O que é que se interrompe nesse movimento de retirada da criança da sala de aula? Voltamos à questão de Abramowicz (2020, p. 11) “qual ponto de vista adotar para buscar o ponto de vista das crianças?”. Ao rememoramos em nosso diário de campo outros momentos de conversa com o menino em situações em que ficava de castigo, por vezes, sem o recreio, ele dizia ser descomportado, porque sua mãe não deixava ficar em casa e ele queria ir para casa porque ele brincava. Percebemos nos detalhes e nas próprias maneiras de como as crianças se dizem, o que desejam na escola. As crianças criam artes de fazer, também para fugir dessas linhas molares que as interrompem.

Nesse sentido, Chaves Marelúcio nos convida a pensar um currículo para a Educação Infantil que tem o desafio de acolher e habitar essas crianças, atentos ao seu tempo, condições, seus desassossegos, seus ócios. De certa forma o currículo envolve também atitudes acolhedoras a essas crianças. O modo como o professor conduz e trata determinadas resistências e comportamentos das crianças influencia as experiências e as percepções que as crianças vão construindo da escola, do que significa aprender. A atenção, do professor, é muito importante para se criar um *espaçotempo* e um clima positivo que se traduza em gestos que mobilizem interesse, desejo por habitar e não por negar a escola como fazia Chaves Marelúcio.

Estávamos sentadas com um grupo de crianças ajudando-as com as atividades, quando Princesa Tiana se aproximou e nos disse: Tia sabia que Chaves Marelúcio é chato? - Como assim? Por que você acha isso? Perguntamos. - Ele não estuda e não aprende... a tia tem um trabalhão para ensinar a ele e ele não quer... Só quer saber de desenhar e brincar... não quer estudar ... Explicou Princesa Tiana enquanto apontava para um

caderno com pinturas que Chaves Marelúcio trouxe na mochila e tinha colocado na mesa. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

A resistência de Chaves Marelúcio chamava atenção dos colegas de classe, que apontavam em seus dizeres aquilo que o menino gostava de fazer na escola. Seus colegas conheciam seus interesses. A Fala da Princesa Tiana, ao mesmo tempo que reconhece, também aponta para o aspecto da aprendizagem na escola e da disciplina, voltados à realização das atividades, ao comportamento e ser um bom aluno. Essa perspectiva de infância como conformação e dispositivo fabricado é questionada por Abramowicz (2020, p. 12) quando aponta que é necessário “[...] pensar de que maneira a criança pode, ela própria, interrogar sua infância; de que maneira pode infletir, interrogar, subtrair e resistir à ideia de infância, quando ela se apresenta como um dispositivo fabricado e, de certa maneira, garantidor de um funcionamento da sociedade”.

Segundo Gallo (2010) o dispositivo de poder, como a disciplina, atravessa a escola moderna, a criança, na tentativa de normalizar a infância mediante as regras do aprender, nas quais algumas crianças se adaptam e outras não. Essas regras ditam o ideal de aluno que a escola quer formar: o comportado. Que numa perspectiva moral e religiosa, que ainda hoje regem alguns currículos e práticas, atribuem, na língua de chaves, que quando a criança é comportada: *“Deus fica alegre e feliz”*. Essa disciplinarização dos corpos nas escolas é dispositivo de poder que marca fortemente a educação. Desejo mobilizado pela docilização dos corpos das crianças e expresso também na fala de Leão, quando questionado sobre o que deseja aprender na escola: *“Eu queria aprender a ficar direitinho, não bater nos outros... Nos arengueiros né, Rock ‘n’ roll?”*

Chaves Marelúcio, quando questionado sobre o que gosta de fazer na escola, nos diz: *“Brincar... Pintar... Desenhlar”*. Mediante o efeito de conformação da infância na escola moderna (GALLO, 2010), Chaves Marelúcio escapa e na potência dos seus dizeres, saberes e aprenderes nos provoca a pensar: Por que a visão mais conteudista do Currículo não considera outros saberes e fazeres infantis? Por que resiste tanto a isso? Se fosse possível a esse dispositivo, escola, dar a escuta à perspectiva da criança sobre o que para ela significa aprender, movimento que transborda a ideia de uma escolarização, enquanto interrupção, quais currículos essas crianças poderiam compor junto aos demais praticantes desse cotidiano? Currículos (des)comportados, talvez, que escapem? Um currículo (des)comportado que, em suas fugas, traça outras linhas para pensar os interesses também das crianças?

O protesto de Chaves Marelúcio nos dá a pensar possíveis para um currículo da Educação Infantil. “A criança falar, participar das cenas sociais como agente destes processos insere-se em uma das mais eficazes lutas micropolíticas [...] pois a escola, em especial, está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la” (ABRAMOWICZ, 2020, p. 12). Mas, quais os possíveis de pensar a escola disposta a dar a escuta? Entendemos aqui dar a escuta, porque elas, as crianças já têm suas vozes (SKLIAR, 2019), e elas ressoam. Nesse sentido, caberia “[...] um gesto capaz de nos colocar na espreita dos acontecimentos na intenção de pensar com ele a educação, de pensar com ele o educar-se” (SATURNO, 2018, p. 84). Um gesto de escuta da potência desses dizeres minoritários.

Fotografia 22 - É minha vez! A potência dos dizeres minoritários



Fonte: A Autora, 2019.

Outro acontecimento que nos fez pousar a atenção (KASTRUP, 2015), como na figura do andarilho que caminha e se surpreende com a paisagem (BARROS, 2000), ou da própria Alice (CARROLL, 2019) em suas aventuras no país das maravilhas, foram algumas questões que as crianças trouxeram nas conversações e encontros da última semana de aula. O clima estava um tanto nostálgico, sensação que afetava as crianças e as professoras porque uma mudança se anunciava: As crianças iriam todas sair do CMEI Slime e muitas habitavam aquele plano de imanência desde os 2 anos de idade. Preocupação expressa nos dizeres dos pais e responsáveis das crianças, em nosso encontro para assinarem o TALE, uma das mães nos disse: “*Não sei o que vou fazer sem essa escola... Ela é muito boa... melhor até que as particulares. Por que não fazem uma turma de primeiro ano aqui? Para que as crianças não precisem sair para outra escola?*”.

Essa questão era tensionada pelas próprias crianças, que tinham sua potência de agir diminuída (SPINOZA, 2017) quando pensavam que não iriam mais estudar com a professora e nem brincar com seus colegas: “*Eu vou sentir saudade de tia e da senhora também. Disse palhacinha. Vou ficar triste porque não vou ver e nem mais brincar com meus colegas...*”.

A escola é lugar de encontros... de amizades... de laços... lugar de estar juntos.

*Princesa Arendel: - Tia! Sabe quando é que eu fiquei amiga de Rock 'n' roll?
Diz Rock 'n' roll!*

Rock 'n' roll: Eu não me lembro mais.

Princesa Arendel: Lá na outra escola a gente era amigo... aí a gente se conheceu e aí ele foi lá em casa quando eu era pequena.

Leão: Eu também! Eu fui na tua casa né Rock 'n' roll e a gente brincou até de noite.

Fotografia 23 - Conversações no portão



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 24 - Parceria no Slime



Fonte: A Autora, 2019.

Os últimos dias delas na escola foram atravessados pelo sentimento de saudades. As crianças estavam mais quietas, preocupavam-se a respeito de qual escola iriam estudar. Em sua fala sobre como conheceu os colegas, Princesa Arendel diz ter sido em outra escola, referindo-se ao anexo onde antes funcionava o CMEI Slime. As crianças já estavam há um bom tempo juntas, partilhando momentos que ultrapassavam o próprio *espaçotempo* do CMEI, uma amizade para além dos muros da escola. As crianças gostavam de “estar juntos”, “fazer coisas juntos” – “o que não supõe as mesmas ações nem uma identidade ou consenso entre pontos de vista, nem equivalência em seus efeitos pedagógicos” (SKLIAR, 2019, p. 52); ou seja, conforme relata Princesa Arendel e Leão, elas brincavam com Rock ‘n’ roll em outros *espaçotempos*: na hospitalidade de suas próprias casas.

Falar dessa saída do CMEI Slime para uma outra escola, ou nas perspectivas dos documentos oficiais, o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, envolve aspectos do currículo. Os documentos norteadores, DCNEI, (2010) BNCC (2017) e Currículo de Pernambuco (2019) abordam essa perspectiva da transição da criança da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, numa perspectiva de linearidade, equilíbrio, cuidado, previsibilidade. Essa passagem acontece numa multiplicidade, num processo de desafios que é necessário à vida, como uma linha de fuga, que leva as crianças a viver no meio, conforme expressa Tamili Silva (2018).

Situamos essa questão que o estrangeiro trouxe em sua língua, conforme nos ajuda a pensar Tamili Silva (2018) não como transição³⁴, pois denota uma linearidade, mas como deslocamento/passagem. Os possíveis de problematizar essa tela apontaram para o encontro das crianças antes, durante e depois dessa migração, uma vez que a escola território da pesquisa possibilitava falar da composição, do encontro dos corpos do infantil e do fundamental que se misturavam e se confundiam (SILVA, 2018). Mas e quando esse deslocamento produz a necessidade de saída das crianças desse território? Como pensar essas questões, que envolvem (des)encontros? Seria novamente falar de interrupções? (SKLIAR, 2019). Como pensar a organização dos CMEI na perspectiva de pensar nessa infância agora, no que as crianças significam hoje e naquilo que desejam hoje? “*Seria possível fazer uma turma de primeiro ano aqui?*”. A pergunta da mãe de Palhacinha ficou ressoando no CMEI Slime. E se, ao ouvir os desejos das crianças, aqueles que pensam a organização dos

³⁴ Segundo Tamili Silva (2018), nos documentos oficiais (DCNs e BNCC) é utilizado o termo “transição” para nomear o processo de mudança de etapa da criança que vai do Pré II para o 1º ano. A autora opta por não usar este termo por conceber que a palavra remete à perspectiva de linearidade.

espaçotempos destinados a elas passassem a pensar também nesses deslocamentos e passagens como devir?

As crianças não expressam enquanto desejo as continuidades das aprendizagens, como os adultos, numa perspectiva de controle. Mas, somente a possibilidade de permanecerem habitando o CMEI Slime. Semelhante aos achados da pesquisa de Tamili Silva (2018, p. 91):

[...] a infância não está preocupada com o que e como será o próximo ano quando estiverem no EF. As crianças só precisam que as deixem viver seus momentos próprios e necessitam do adulto para acompanhar seus processos, apostando no sorriso, na imaginação e na vida.

Fotografia 25 - Minha escola! Meu território CMEI Slime...



Fonte: A Autora, 2019.

Desejosas de escutar a força desses dizeres que se dão em composições inventivas e em conversações, queríamos conhecer o ponto de vista das crianças sobre o que tinha que ter numa escola para crianças. Em meio às bexigas coloridas, borboletas de E.V.A, colas, tintas, *glitters*, e a organização da festa do *Slime*, as meninas com quem conversávamos foram logo dizendo:

Palhacinha: - Deveria ter tudo o que existe!

Cinderela: - Quando a pessoa ficasse doente aqui era pra ter um médico pra cuidar da pessoa... Porque quando a criança tivesse doente o médico já estava aí não precisava chamar.

Cinderela: Na escala pra criança a pessoa se divertir, a pessoa estudar né, que tem que estudar sim! A pessoa fica inteligente, que tem que ficar inteligente também! A pessoa se divertir muito na escola... a pessoa tem que aprender tudo! Se a pessoa não for vir todo dia, a pessoa não sabe de nada e quando a pessoa vem que falta muito...

Pesquisadora: Mas você falta muito a escola, por quê?

Cinderela: Porque eu vivo doente!

Rapunzel: Tem que ter picolé!

Cinderela: Eu queria aprender e queria que todo mundo ficasse feliz como eu, como a senhora também e como ela, eu queria que todo mundo ficasse feliz!

Ao apontar os seus desejos para a escola, Cinderela, fala sobre a possibilidade de ter um médico para cuidar das crianças doentes dentro da escola mesmo. Para muitos seria uma ideia absurda! Mas seu desejo está justamente na possibilidade de estar mais presente na escola, pois, conforme compartilhou na conversa, ela faltava muito às aulas por sempre ficar doente. As crianças pensam um currículo que possa ser constituído de modo diferente, sem excluir os vários saberes, mas com possibilidade de abertura para a própria vida: *Estudar, se divertir e ser feliz.*

As crianças desejam ser felizes na escola, serem presente. Vida, alegria, sorriso, imaginação. Sim! Esses fragmentos estão representados nas brincadeiras, conversações, vozes, gestos das crianças. Elas dizem do desejo de uma escola e de um currículo para a Educação Infantil mais alegre, colorido, com muitos brinquedos. Nesse sentido Carvalho (2019) nos provoca a pensar nesses currículos que deslizam na cartografia dos desejos das crianças e da Infância...

É necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. 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 currículo não burocratizado e normalizado. (CARVALHO, 2011, p. 78)

Fotografia 26 - Alegria nas pequenas coisas!



Fonte: A Autora, 2019.

As crianças, também, nos dizem, a respeito das brincadeiras e dos seus professores, ou de um devir-docente-brincante?

- Vocês brincam com a professora? Perguntamos. - Não, não brinca não. Disse Leão. - Eu me lembro que um dia tia Vida era o Lobo e a gente ficava correndo... Rememorou Rock 'n' roll. - Quando a gente faz uma coisa engraçada... aí ela brinca com a gente. Disse Princesa Arendel. - Vocês gostam de brincar com ela? Perguntamos. - É não tia... é não... Leão tentava nos convencer. - Tia num brinca não, porque ela é professora! Ela tem que gritar com a gente... Argumentou Leão. - Mas a professora pode brincar com as crianças? Problematicamos. - Teve um dia que a Mulher Maravilha veio bem bonita, aí tia fez um sorriso pra Mulher Maravilha e disse que Mulher Maravilha estava bem bonita... Explicou Princesa Arendel. - Mas, por que é que você acha que as professoras não podem brincar? Perguntamos a Leão. - Elas só lancham. Apontou Leão. - Mas, seria legal se elas brincassem? Questionamos. - Seria, mas, só que elas não brincam. Argumentou Leão. - Elas brincam um pouquinho. Disse Princesa Arendel. - Não elas não brincam nunca! Contestou Leão. - Ela fazia assim no nosso cabelo. Disse Rock 'n' roll.

Ao brincar as crianças rompem com esses ponteiros, do *chrónos*, interrompem-no, “[...] elas criam mundos e fabulam” (GONÇALVES, 2019, p.129). Estariam, pois, as crianças querendo que suas professoras fossem suas cúmplices na criação de mundos outros e de invenções no território *currículoescola* da Educação Infantil? O que pode mobilizar, nas brincadeiras, quando o professor também participa e se envolve? O que faz as crianças desejarem tanto que o professor brinque com elas?

A arte dos encontros na Educação Infantil, entre professoras e crianças, revela resultados afetivos, para Rock 'n' roll e Princesa Arendel, cujos corpos tiveram sua potência de agir aumentada (SPINOZA, 2017). Ao detalharem momentos de brincadeiras com a professora as crianças experimentaram afetos aumentativos de alegria, apesar de considerarem que a professora brinca pouco com elas, trazem, em suas falas, gestos que envolvem a palavra, o afago na cabeça, o sorriso, como demonstrações desse brincar. Percebemos a partir da fala dessas crianças a potência que o brincar/ brincadeira possui, como aponta Gonçalves (2019, p. 136): “[...] corresponde ao desdobramento cósmico da ordem do imensurável, acontece exatamente pela polifonia de vozes virtuais que buscam atualização. [...] surgem nas formas de vidas em ação, que buscam a invenção, a improvisação, as linhas de fuga”. Em trocas, ao perceberem que as professoras brincam de lobo mau, são amáveis e carinhosas as crianças percebem que elas, as professoras, também, podem ser habitadas pela infância e

assim, invencionarem, improvisarem linhas de fuga, de um estar sendo docente na Educação Infantil ou mesmo um devir-docência (CARVALHO, 2012a).

A respeito de um estar docente, Thiago Silva (2018) afirma ser um movimento contínuo de construção de uma docência tecida cotidianamente, sem uma identidade última. “A cada encontro com os/as alunos/as se joga ao encontro, aos acontecimentos, às interrupções, às descontinuidades. Na errância, o estado fixo das coisas vai se desmanchando e a aprendizagem vai se construindo numa relação de conversa com o/a outro/a.” (SILVA, 2018, p. 124). Assim, aquele professor, que não brincava, pode se render aos acontecimentos e ir ao encontro das crianças, para brincar com elas, potencializar, criar e experimentar a possibilidade de outros currículos e outras práticas escolares.

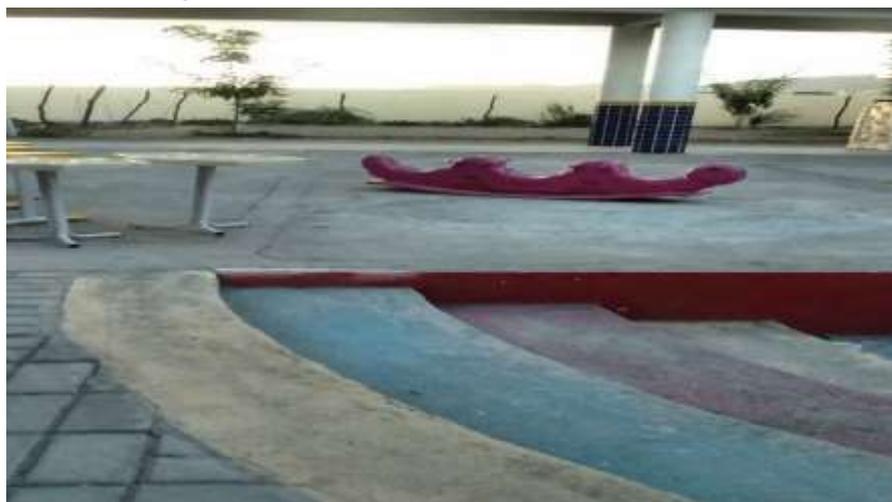
Da mesma forma, a solicitação da crianças para o professor brincar indica um desejo de apostarem em movimentos curriculares mais interessantes do que a costumeira repetição sem diferença muito comum na relação adulto, criança e o escolar. Mas, por outro lado, o que a fala de Leão pode nos dar a pensar sobre os processos formativos dos/as professores/as da Educação Infantil? Diferente daquela imagem cristalizada de que o bom professor é aquele que grita, que mantém a sala em silêncio, que disciplina as crianças e seus corpos, é preciso repensarmos essa docência em um estar docente que, segundo Thiago Silva (2018), dialoga com o educador errante, problematizado por Kohan (2013). Quem é esse educador errante, talvez, um companheiro de andarilhagens para deslocar-se com as crianças?

Ele não olha o mundo a partir de uma posição de saber, mas, o faz, mesmo sabendo, sensível aos saberes do mundo. [...] Na errância não há fixação desta ou daquela vida, de um modelo ou forma particular de vida; é a vida aberta a uma nova vida de todo e qualquer ser humano que acompanha seu movimento. [...] O errante é o que joga o corpo no encontro com outros corpos, o que, em seus pensamentos, em seus escritos, joga corporalmente a vida, para mudar a vida [...]. (KOHAN, 2013, p. 60- 61)

Esses apontamentos foram nos dando indícios de que as crianças desejam um currículo diferente, enquanto prática, saberes e fazeres, que apostam na inversão de perspectivas e fortaleçam a criação coletiva e individual (CARVALHO, 2009). Pensar outros possíveis pela experiência da infância, como abertura a novas vidas, aos encontros, às brincadeiras, às práticas docentes, aos planejamentos, à organização dos *espaçostempos*, como uma criança que brinca no recreio com o tempo *aión*, ou como diz o chapeleiro maluco (CARROLL, 2019), alguém que pede ao tempo o que quiser, pois tem boa relação com ele.

Os educadores errantes ou professoras do CMEI Slime são vidas abertas a uma nova vida (KOHAN, 2013) e as crianças habitantes do plano de imanência, “[...] é vida, uma vida. Ela não pertence à vida. É uma vida em sua máxima potência.” (GONÇALVES, 2019, p. 134). O que pode esse encontro entre um educador errante e uma criança cartógrafa?

Fotografia 27 - Dar a escutar – no anfiteatro do CMEI Slime



Fonte: A Autora, 2019.

Essa foto, que foi tirada no celular por uma das crianças cartógrafas, muito nos afeta. No recreio esse anfiteatro é habitado pelas crianças, que se encontram, conversam, discutem grandes questões sobre os currículos, os planejamentos, à docência, as rotinas. Semelhante aos gregos que se reuniam nas praças para pensar questões da vida. Mas, logo esses degraus coloridos viravam a escada de um grande navio e o fundo de uma grande piscina com um tubarão feroz! E outros possíveis eram invencionados.

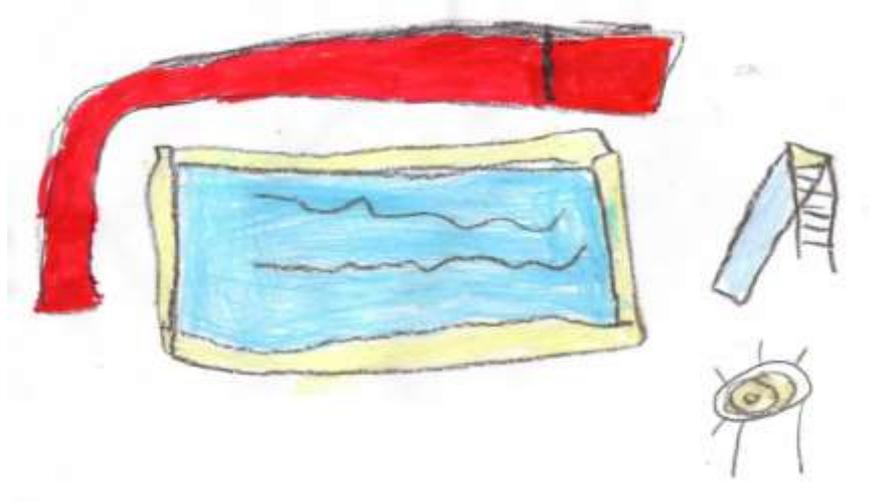
Ouvir as crianças, eis um convite que emergiu em uma conversa de Deleuze com Foucault, registrada em *Os intelectuais e o poder*, texto publicado na coletânea *Microfísica do poder* (2000). Um convite que provoca algumas inquietações.

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto de sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo que sua força global de repressão. (FOUCAULT, 2000, p. 73)

Esse convite soa como um encontro para pensar com o outro, nesse caso, as crianças. No entanto, esbarra-se nos dispositivos de controle, conforme nos provoca a pensar Gallo

(2010) sobre a conformação da infância dentro dos dispositivos e os movimentos de resistência por elas invencionados. Gallo (2010) reflete sobre o que emerge cotidianamente no interior das escolas, dispositivos que muitas vezes se colocam como incapazes de ouvir a voz das crianças e como nos atravessamentos dessas linhas duras, emerge a resistência das crianças e da infância que dizem do desejo de uma escola colorida, com bola de futebol, com pincéis, tintas, com *Slime*, com arco-íris, borboletas, com banhos de mangueiras, pula-pulas, com piscina olímpica, com gincana, com Turma da Mônica, com “um mói de brinquedo”, com picolé, com professoras que brincam, que elogiam, que fazem carinho na cabeça, que sorriem, com médicos pra cuidar daquelas crianças doentes para que não falem a escola, uma escola feliz, “com tudo o que existe”.

Figura 7 - “- Tia! Eu queria uma piscina olímpica!”



Fonte: ³⁵A Autora, 2019

A escuta como encontro para pensarmos juntos outros possíveis para o currículo... Um gesto arriscado, uma vez que não sabemos onde pode nos levar...

A disposição de escuta da infância e das crianças exige que nos arrisquemos a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não ecoa nenhum som: o silêncio eloquente das crianças! (SANTIAGO; FARIA, 2015, 78)

³⁵ Desenho feito por *Rock 'n' roll*, criança da turma do Pré-Escolar II, da Professora Vida.

Dar a escuta! Um (des)convite a ouvir aquilo que as crianças nos dizem e dizem de si mesmas no território do CMEI Slime, como possibilidades múltiplas de composições de currículos orquestrados pelo devir-criança a partir do gesto da hospitalidade.

8 MOVIMENTOS QUE (RE)INVENTAM OUTROS CURRÍCULOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PINTANDO UMA TELA COM AS CRIANÇAS CARTÓGRAFAS DO CMEI SLIME

Fotografia 28 - Artistando currículos na Educação Infantil



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 29 - Artistagens



Fonte: A Autora, 2019.

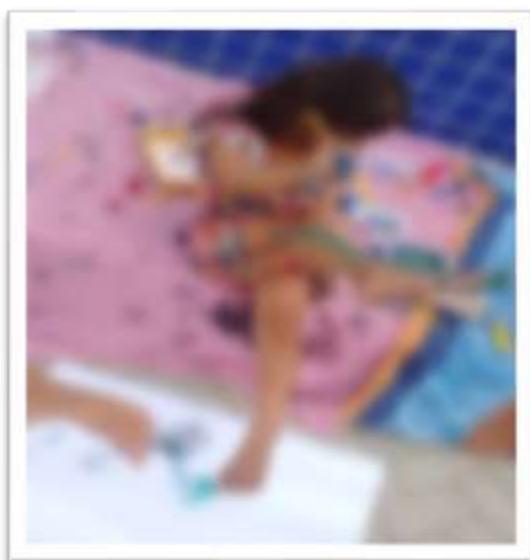
Desejosas de pintar uma tela de possibilidades para pensarmos/vivenciarmos currículos outros na Educação Infantil, vagamos sem pressa, na companhia de Bernardo, andarilho, recorrente na poética de Barros e deslizamos pelo *aión*, junto com as crianças que, como errantes, se movimentam um pouco mais em liberdade. Qual potência há nessa relação? O (des)convite que seguiu foi para ver as paisagens do caminho, não para reproduzi-las, imitá-las, mas, a partir do delírio da imaginação, (des)formá-las, abrir-se à infância...

As crianças entendiam bem dessa arte e a partir das paisagens que surgiam no caminho seguiam fazendo outras composições com tintas, colas, *glitters*, pincéis, dedos, pés, mãos, pernas, livros, letras, rabiscos. Essas crianças cronológicas, habitadas pela infância, se relacionavam com o tempo, brincavam no tempo (KOHAN, 2020), pintavam-no, suspendiam-no e (des)formavam sua lógica. (Des)formavam, também, as paisagens curriculares, numa explosão de imagens de currículos possíveis pintados em telas com tintas crianceiras.

Algumas crianças, diante dos mais diferentes recursos plásticos, não recorriam ao usual lápis e papel, e ainda que fossem disponibilizadas as folhas, queriam desconstruir a ideia de que a tela tinha que ser algo fixo,

estático, papel branco ou colorido, pequeno ou grande, cavaletes confeccionados de papelão. Num movimento de romper com a mesmidade, elas invencionavam outras telas. Criavam tela-corpo ou corpo-tela, movente, brincante, alegre, vida em movimento. Pintavam as palmas das mãos, dos pés, as pernas, o rosto, o corpo. Corriam, riam... “O que pode um corpo?” Aquela cena, ressoava várias questões. Mas, as próprias crianças respondiam: “Pode tudo”! Ainda, que nada verbalizassem. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Fotografia 30 - O que pode um corpo?



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 31 - Corpo-tela



Fonte: A Autora, 2019.

Uma aquarela de possibilidades sujou nossos corpos. Corpos das Pesquisadoras, corpos das crianças, devir-corpos. Encontro de corpos no pátio de entrada do CMEI Slime. Corpos-paisagens. As crianças cartógrafas produziam deslizamentos nesse emaranhado de linhas, criando obras vivas que pulsavam e corriam coloridamente as imanências do território *currículoescola* e resistindo ao controle e às interrupções dos seus corpos e imaginações (SKLIAR, 2019).

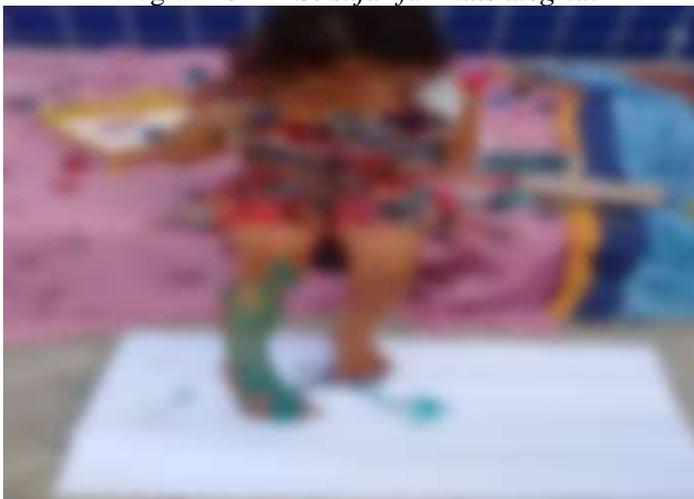
Em meio aos risos, à vida, às cores, às misturas várias, aos corpos, às câmeras, à “sujeira”, as crianças rompiam com as limitações da realidade e suas folhas de papel e nos transportavam para um mundo cujo imperativo era a imaginação, pois “– imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova” (BACHELARD, 2001, p. 2). O termo “sujeira” emergiu na fala de uma funcionária que passava por ali e viu aquele grande ateliê vivo: “*Por que menino*

gosta tanto de se sujar?” – questão que as próprias crianças problematizaram e, em sua língua estrangeira, Mônica respondeu: *“Porque se sujar faz mais alegria!”*.

As crianças, em suas artistagens, faziam um desconvite aos habitantes daquele território, à liberdade! Uma libertação da vida comum e continuamente repetida para uma vida no estar sendo, a partir de um olhar capaz de (des)formar a mesmidade que vivenciam na sala de aula, onde as atividades que envolvam pintar se resumiam a melar o dedo ou a mão de tinta e rapidamente ter que lavar, por causa da “sujeira”. A escola e o currículo querem corpos “limpos”? E o que querem as crianças?

Pesquisadora: Vocês estão gostando dessa atividade de hoje?
Cinderela: Eu tô gostando!
Mônica: Eu não tô gostando não, eu tô amando!
Pesquisadora: Qual é a parte que vocês estão mais gostando?
Mônica: Ahhh! da tinta! Porque eu tô me sujando toda!
Pesquisadora: Você gosta de se sujar?
Mônica: Amo! Tia sabe por que eu gosto de se sujar? Porque se sujar faz mais alegria! Se sujar a pessoa fica toda pintada aí eu gosto de se sujar!
Cinderela: Eu quero o pincel pra mexer!
Pesquisadora: Aqui na escola vocês se sujam?
Mônica: Não, não! Só pinta a mão...
Pesquisadora: Vocês queriam pintar mais?
Mônica: Queria!

Fotografia 32 - *“Se sujar faz mais alegria!”*



Fonte: A Autora, 2019.

O movimento inaugurado pelas crianças que, aos olhos dos funcionários e das próprias professoras, era apenas uma “sujeira” (grifo nosso) se deslocava em linhas para pensar o currículo de uma outra maneira, mais alegre, quem sabe? Em suas artistagens (CORAZZA,

2013) as crianças rasuram a imagem de um currículo como produto acabado e passam a constituir-nos nas relações, não um currículo, mas vários currículos a partir dos desejos infantis (PEREIRA, 2012).

O currículo que operava no CMEI Slime, organizado por uma seleção de conteúdo, com previsão do que se esperava para cada turma, constituía-se uma imagem dogmática, “*um currículo com uma discussão antiga*”, conforme nos disse a coordenadora Lili, ou, dito de outro modo, sem forças, vigor e brilho. A esse respeito concordamos com Chisté (2015) que as práticas e os currículos da Educação Infantil, em sua maioria, direcionam para o conteúdo e a forma. Importa, muitas vezes, a esses currículos, “[...] um pensar para técnica, para o molde, para o estabelecimento de leis e a melhor maneira de cumpri-las, e não um pensar para e com os estados e as sensações” (CHISTÉ, 2015, p. 17). São currículos que desconsideram os encontros, a imanência da vida, o devir-criança, o acontecimento, os afetos e afecções. Por isso, as crianças questionavam sua forma e com sua força e potência, tentavam (des)formá-lo, desenhando e pintando currículos outros numa experiência estética que escapava a sala de aula, escapava ao crónos e suas amarras. Esse movimento sensível das crianças as torna artistas!

Artistas porque, definindo-se como sensíveis, fazem as mesmas coisas que a Arte. [...] não ordenam lugares, mas abrem rasgões para o Fora; movimentam-se sobre um devir-infantil e sobre o esquecimento da história e o abandono das lembranças de infância; percorrem passagens e linhas erráticas de materiais flexíveis e heteróclitos; desenroscam anéis de superfície pura, sem interior nem exterior; conectam e desconectam inimagináveis zonas de vizinhança; jogam pedras numa velocidade infinita contra todos os organismos; realizam viagens histórico-mundiais, sem saírem do Continente da Infância e da Arte; abrem e fecham portas, telhados e planos, enlouquecendo totalmente o pensamento do bom senso da Infância e do senso comum da Arte. (CORAZZA, 2013, p. 21)

Fotografia 33 - Artistagens na tela



Fonte: A Autora, 2019

Esses deslizamentos, pelo pátio, pelo território *currículoescola*, os rasgões, as pinceladas, os desenhos no chão, as mãos, pés e corpos sujos, viravam de ponta-cabeça os pensamentos do bom senso da infância e do currículo e afirmavam a vida no mais alto grau de potência, alegria em se sujar, que aumentava a potência de agir (SPINOZA, 2017). Crianças-cartógrafas-impessoais-artistas (CORAZZA, 2013), cuja infância “não busca o verdadeiro, mas produz o acontecimento” (CORAZZA, 2005, p. 49), que (des)forma o currículo-forma para transformá-lo em um currículo, que “opera com multiplicidades acentradas e conecta-se com outras máquinas de pensar, de amar, de jogar, de cantar, de morrer, com todas as que têm forças vivas para colocar em questão.” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 24). E, acrescentamos aqui, de pintar, de correr, de dançar, de dar a ler, de escrever, de pensar, de criar conceitos, de brincar. Esses, dentre outros elementos que potencializam a vida, rascunhando outros possíveis para um currículo com a Educação Infantil, entendendo o “com” no sentido de produção com o outro, com as crianças do CMEI Slime. Essa Infância que é devir, “[...] é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência [...] Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento.” (KOHAN, 2003c, p. 253).

Assim, nos aproximamos da infância que habita o território existencial dessa pesquisa, e nos movemos com elas, em um movimento da própria desconstrução, que não visa desmanchar os currículos prescritos que operam nas escolas. Não se trata de que estes currículos sejam demolidos, destruídos, postos abaixo, mas provocar o pensamento, para que junto às crianças experimentemos novas composições de currículos mais distanciados, livres das formas, dos decalques, das representações, das amarras do *chrónos*. Partindo de ações transgressoras das crianças, e não somente pela mera oposição do que se denunciou como privilégio, pensar currículos (compor currículos) pela via da novidade, como algo inesperado até. Esse posicionamento se dá justamente porque concordamos com Chisté (2015), quando afirma que não há uma verdade sobre currículo ou sobre infância, mas possibilidades diferentes de fazer e pensar sua composição na Educação Infantil.

No fragmento da cena abaixo, algo inesperado na fala de Mônica³⁶, interroga algumas práticas presentes no currículo que operam no CMEI Slime, e que, em sua maioria se assemelha a outras realidades, conforme percebemos nos achadouros de infância.

³⁶ Nome Fictício escolhido pela criança, de acordo com o Comitê de Ética.

Pesquisadora: [...] O que vocês queriam aprender na escola?
Mônica: De verdade eu queria aprender mais... Eu queria pintura pra gente aprender a pintar assim, tipo pintar uma casa! Eu gosto tanto de pintar!
Vampiro: Eu queria aprender palavrinhas.
Pesquisadora: Na sala de aula vocês não pintam não?
Mônica: Não! A gente só algumas vezes pinta a mão e bota no papel e... É pra no dia dos negros a gente pintou a mão de preto, no dia do vermelho a gente pintou a mão de vermelho.
Pesquisadora: Mas vocês gostariam de pintar o quê?
Mônica: eu queria pintar uma casa! Meu sonho!

A fala de Mônica relembra os modelos de atividades que por vezes têm sido privilegiados na Educação Infantil, pautadas em datas comemorativas ou projetos temáticos, a exemplo da festa do vermelho, festa do amarelo, onde as crianças utilizam apenas cores específicas, inclusive em atividades direcionadas de pintura. Para além do controle de seus corpos de carimbar a mão apenas no espaço delimitado da atividade, as crianças querem a liberdade de criar, fazer outras composições. Segundo Maia (2017), a presença de datas comemorativas no currículo da Educação Infantil pode ser “observada como empobrecedora do trânsito do conhecimento na escola” (MAIA, 2017, p. 14). Um currículo, por vezes “[...] demandado pela mídia e é norteado por questões morais, religiosas e de consumo. A escuta daquilo que realmente parte das demandas da criança não dialoga com esse currículo.” (MAIA, 2017, p. 14).

Ao apresentar sua questão, Mônica nos convida a pensar que os sentidos e significados das atividades e situações na Educação Infantil precisam ser considerados. Uma vez que “em muitas atividades, as crianças não participam, não opinam, não podem fazer do seu jeito, pois precisam seguir um modelo.” (LIRA; DOMINICO; MARTINS, 2018, p. 148).

Propor para a criança um carimbo do pezinho ou da mãozinha, daquela forma como comumente se faz (pegando cada criança individualmente, pincelando tinta no pé ou na mão, conforme a ocasião, e carimbando sobre um papel pardo ou cartolina, levando logo em seguida a criança para lavar a tinta que restou na parte pintada de seu corpo), não tem o menor sentido para a criança. [...] Esses procedimentos didáticos são o que tenho chamado de automatismos pedagógicos, realizados de maneira mecânica, sem a pausa necessária para a reflexão, sem ouvir e ver os movimentos de meninas e meninos, sem se importar com a direção de seus olhares curiosos. (OSTETTO, 2017, p. 64-65)

Partindo não apenas do que Mônica apresenta enquanto questão nos seus dizeres: “*Porque se sujar faz mais alegria*” / “*Eu queria pintura pra gente aprender a pintar assim, tipo pintar uma casa!*”, mas, a partir também dos fazeres e dos gestos que emergiram das outras crianças, acabam nos indicando a parte mais escolar para elas de um currículo: acolher

os tempos e modos de estudar, de brincar, de aprender e de conhecer infantis. No entanto, a escola, com o currículo-forma, na maioria das vezes, não se abre à força inventiva advinda dos inícios infantis (KOHAN, 2020), e acha os desvios, transgressões com a arte, uma “sujeira”. Esse currículo-forma “paralisa o movimento, o ziguezaguear, o fluxo da vida.” (PARAÍSO, 2015, p. 50).

Ao compartilhar o seu sonho, ou desejo do que gostaria de fazer na escola, estaria Mônica inaugurando um novo começo? Talvez, sugerindo a desconstrução de algumas práticas ainda arraigadas no que muitas das vezes consiste o trabalho com Artes na Educação Infantil?

Semelhante ao que fazem as crianças, a poesia de Manoel de Barros nos convida a todo momento à fuga do acostumado pelo viés da imaginação criadora. “Os artistas desformam” (BARROS, 1996, p. 51); as crianças-cartógrafas- impessoais- artistas desformam o território *currículoescola* da Educação Infantil: “É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo.” (BARROS, 1996, p. 51).

Em Manoel de Barros “desformar” seria outro possível para pensar os currículos na Educação Infantil. Para além de somente carimbar as mãos em atividades comemorativas que talvez, para as crianças, tenham sentidos de esvaziamento ou mesmo de interrupção de sua ficção (SKLIAR, 2019). Possibilitar outros sentidos, outras linguagens, outras descobertas, curiosidades, criatividade, experiências.

Quem sabe livrar os currículos de sua assepsia, e “sujar-se”, pintando casas e misturando tintas, com a Mônica e as demais crianças cartógrafas. Desformar como “uma abertura dessa experiência ao imprevisto, ao que pode ser de outra forma, ao que ainda não sabemos nem podemos.” (KOHAN, 2003c, p. 250).

Fotografia 34 - Uau! Que mistura legal!



Fonte: A Autora, 2019.

Um movimento da *différance* “[...]como potência que explode como possibilidade de deslocamento em direção ao outro [...]” (MENEZES; MACHADO, 2015, p. 109). Corpos que se deslocam e encontram-se, são encontrados e (des)encontram. A *différance* é algo dinâmico, heterogêneo, devir, mas, também, disseminadora e continuamente outra (DERRIDA, 2001). No encontro com a alteridade, encontramos-nos com o enigma, a infância. Esse outro que, ao mesmo tempo em que nos desestabiliza sobre a segurança dos nossos saberes, também interpela o poder das nossas práticas (LARROSA, 2006), ou do próprio currículo, ao falar daquilo que para si é significativo. Esse outro capaz de “Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo” (BARROS, 1996, p. 51). Ou como aponta Mônica³⁷: “*Eu queria pintar uma casa! Meu sonho!*”.

As vozes das crianças ecoam pelos corredores, no pátio do recreio, no refeitório, na entrada, no banheiro, na sala de aula e nos diversos *espaçotempos*. Esse ressoar desloca-se em meio às linhas duras, onde criam linhas de fuga e escapam. Ou ainda conforme nos dá a pensar Kohan (2007), elas seguem “fluxos moleculares” que “vazam, escapam à captura, se conectam na diversidade, fogem da centralização e da totalização.” (KOHAN, 2007, p. 93). Como é possível ouvi-las? Skliar aponta (2019, p. 84) que a participação das crianças na escola pode ser efetivada através da sua escuta. “Não, não é dar a voz: é escutá-la ali, onde já se fazia presente”. E ainda, conforme aponta Albuquerque (2019, p. 131) “É atentar a irrupções, invasões bruscas em territórios, alteridade, experiência e pensamento infantis, pois, assim as crianças partilham o *espaçotempo* escolar, questionando toda limitação.”.

Podemos dizer que as crianças-cartógrafas-impessoais-artistas (CORAZZA, 2013), (des)formam o mundo (BARROS, 1996), as paisagens e os currículos; elas estão fora desse aprisionamento, não se cristalizam, rompem as molduras, os limites das folhas A4, criam artes de fazer (CERTEAU, 2009), atravessam os corpos que vibram, pintam e deixam suas marcas no chão, pois constituem uma expressão imanente da vida.

³⁷ Nome Fictício escolhido pela criança, de acordo com o Comitê de Ética.

Fotografia 35 - Devir-artista



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 36 - Coelhinha e a estética da existência



Fonte: A Autora, 2019.

As tintas, misturadas, em nuances múltiplas foram possibilitando composições coloridas, um arco-íris, permeado de inventividades, curiosidade, fantasia, imaginação, brincadeiras; a novidade. Pensar, a partir do que emergiu no território da pesquisa, um currículo que possa “inventar e criar” novos pensamentos curriculares que não mais reproduzam nem executem o normatizado, mas ousem impulsos inovadores.” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 31). Impulso, expresso na ação de Coelhinha³⁸, ao desenhar o coração no chão, e não na folha, como era previsto. Coelhinha irrompe, resiste e revoluciona, “suja” o chão do CMEI, deixa ali sua marca, sua mensagem, de que a infância afirma “um devir

³⁸ Nome Fictício escolhido pela criança, de acordo com o Comitê de Ética.

múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não-nomeado, não-existente (KOHAN, 2003c, p. 253); e como experiência inaugural está aberta à novidade, à criação, à transformação (KOHAN, 2003c).

Esses encontros revelam que “a potência do currículo está no vivido, naquilo que é sentido, que pulsa, que causa a instabilidade e faz emergirem dúvidas sobre o já dado, o previsível.” (LYRIO, 2010, p. 14). E sobre esse assunto as crianças “*sabem muitas coisas*” como já afirmou Palhacinha³⁹. Saberes capazes de (des)formar o mundo (BARROS, 1996). Especialidade dos artistas e das crianças, pois não usam o traço acostumado (BARROS, 1996), e assim abalam a fixidez, as verticalidades, a linearidade dos currículos, possibilitando a invenção de currículos outros, no diálogo com as alteridades.

Fotografia 37 - Composições alteritárias



Fonte: A Autora, 2019.

Um currículo produzido na diferença ao juntar-nos, ao compartilharmos pincéis, tintas, misturas, a escuta do outro. Encontros com a infância que elege “invenção em vez de revelação e criação no lugar da descoberta” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 10). Conforme percebemos nos dizeres de Chaves Marelúcio⁴⁰, que, em meio àquela aquarela de possibilidades, convida outras crianças que estavam no refeitório, vivenciando uma atividade alusiva ao Projeto Alimentação saudável, a participarem daquela experiência.

³⁹ Nome Fictício escolhido pela criança, de acordo com o Comitê de Ética.

⁴⁰ Nome Fictício escolhido pela criança, de acordo com o Comitê de Ética.

Em meio às atividades da instauração as crianças iam compondo outras maneiras de artistagem; tentavam produzir *Slimes*, misturando tintas e *glitter*. Outras utilizavam os pincéis e o próprio corpo para deixarem suas marcas nos *espaçostempos* da escola. Pintavam o lençol, deixavam marcas no chão, e vestígios nas paredes. À exemplo de Coelhinha que desenhou com pincel um coração no chão e foi chamada atenção por uma funcionária da escola. Funcionária:” - *Ei! Olha, eles estão sujando o chão!*”. As crianças escapavam a toda e qualquer forma de controle. Em meio a outros traçados, a partilha de coisas, afetos, sensações, desejos, aprendizagens, os dizeres de Chaves Marelúcio atrelados ao desejo de agenciar outras crianças àquela experiência, condicionou o acontecimento. Chaves Marelúcio lançou o convite: “- *Ei! venham pra cá! Aqui é diferente!*”. Ao escutar, a professora da turma da creche de 3 anos, que estava fazendo salada de frutas para as crianças, sorriu e respondeu ao menino: “*Aqui também é!*” E, em seguida, repetiu o que o menino havia dito para a pesquisadora. Nos aproximamos de Chaves Marelúcio e perguntamos: “*Você disse assim, vem pra cá que aqui é diferente!*”... “*Por que você disse isso?*” “- *Porque aqui é diferente!*” Respondeu o menino. “*Como assim? O que é ser diferente?*” Problematizamos. “- *Porque aqui tá muito bom!*”. Respondeu. – “*E Você gosta de fazer o quê?*” Questionamos. “- *De ficar aqui!*” Chaves Marelúcio explicou. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Os deslocamentos, com as crianças, durante a instauração com artes visuais movimentam-nos nas discussões de currículo, pois, em meio às linhas de fugas traçadas é possível pensarmos não apenas em um único caminho, mas (re)inventarmos roteiros; fugir das formas, das padronizações, quando estas insistem em nos prender (ZOUAIN, 2019). Chaves Marelúcio desliza pelas linhas de fuga, dos dispositivos da sala de aula, da escola, e ao ver outras crianças sentadas nas cadeiras do refeitório, enquanto ele podia correr, brincar, se “sujar”, ele lança o convite àquela composição, um currículo como movimento criador (PARAÍSO, 2010). Nesse sentido, segundo Chisté (2015):

As crianças fogem do currículo que cria ordem reguladora de suas subjetividades, fogem das representações, não porque elas as conhecem, mas porque as ignoram. [...] Um devir-criança [...] não habita o campo da representação, mas entra no campo das sensações, por isso opera com o pensamento de modo que faz gerar essa coisa mais lúdica, fantasiosa, imaginativa, inventiva, sensitiva. (CHISTÉ, 2015, p. 91)

Esses currículos se compõem no movimento da diferença. E a diferença “É experimental e multiplicável e replicável e repetível e dinâmica e criadora” (PARAÍSO, 2010, p. 602). Currículos “diferentes”, como enuncia Chaves Marelúcio, que possam se “sujar”, alegres, cheios de vida, que escapam à prescrição, que inventam outros modos de ser, no presente. Chaves Marelúcio questiona as imagens dos currículos produzidos na escola e

mobiliza os habitantes daquele território, professoras da turma do grupo IV, a pensar outros currículos e outras práticas, mais livres talvez, onde as crianças não permaneçam sentadas, reproduzindo a mesmidade da sala de aula. A esse respeito Rodrigues (2015) aponta para a necessidade de deslocar o pensamento para “não ser mais o mesmo, a não repetir sempre a mesma coisa, sem que as atualizações no plano de imanência produzam diferença, sem que se viva um tempo puro, sem que se sinta a duração do acontecimento.” (RODRIGUES, 2015, p. 13-14). Assim, tece críticas à forma de pensar em busca do ideal que se configurou como verdade.

Fotografia 38 - “Vem pra cá! Que aqui é diferente!” Um convite para romper com a repetição



Fonte: A Autora, 2019.

Na busca pelo ideal que acaba por se configurar como verdade, não podíamos ignorar os contextos políticos do cenário educacional, que legitimaram a BNCC em dezembro de 2017, e que entre os anos de 2018 e 2020 incentivou os processos de elaboração e implementação dos Currículos dos estados brasileiros, norteados pela BNCC. A esse respeito, um desvio foi forjado na pesquisa para acolher as professoras e as coordenadoras do CMEI, em cuja língua traziam algumas percepções sobre a BNCC.

- *A BNCC ainda não chegou aqui!* Nos disse a professora Vida.
- *Na verdade, nós não tínhamos um currículo, é tudo muito antigo. A gente segue coisa muito passada, muito antiga que não se pratica mais... É tanto que quando a gente pegou em 2017, eu por conta própria reformulei ele... tirei algumas coisas e acrescentei outras... e a gente trabalhou aqui na*

escola em cima disso. Porque não tem mais né, está sendo feito... a grade, com essa nova visão da BNCC. É para ser feito agora, junto com o novo currículo. Comentou a coordenadora Gea do CMEI Slime. (CONVERSAÇÕES, 2019)

Os currículos possíveis que as crianças invencionam produzem possibilidades de libertar o território *currículoescola* de “um modelo de verdade” (ZOUAIN, 2019, p. 117), que é buscado a todo custo pelos poderes constituídos. Concordamos com Ferraço (2017) quando expõe que, ao problematizarmos os currículos oficiais, não estamos desconsiderando, mas aprendendo com as crianças a escapar pelas linhas de fuga e olhar com mais atenção, ter mais intimidade com as coisas do quintal (BARROS, 1996), com aquilo que é menor.

As conversações com os demais habitantes do território revelam o quanto o documento da BNCC e suas discussões eram ainda desconhecidos por parte das professoras; o referido município estava articulando uma parceria com uma assessoria para ajudá-lo na elaboração do novo currículo. Percebemos, também, a expectativa por parte da coordenadora com a chegada dos novos currículos e até um movimento centralizado de modificação dos currículos que operava na escola, sem considerar a participação das crianças e das professoras. Essa escuta nos mobiliza a pensar com as crianças e as professoras esses currículos outros, como um movimento de resistência, pois, concordamos com Ferraço (2017) quando aponta que:

[...] sem desconsiderar a importância das discussões e análises que são realizadas no âmbito do próprio texto governamental, defendemos a necessidade de, com nossas pesquisas, fortalecer os movimentos de resistência e de escape que acontecem na microfísica dos cotidianos escolares, nos diferentes espaços-tempos intersticiais das escolas. (FERRAÇO, 2017, p. 544)

A pesquisa com as crianças cartógrafas possibilita “deslocamento de um só mundo possível para uma multiplicidade de acontecimentos” (ZOUAIN, 2019, p. 113). Esse mundo único pode ser aqui entendido como as normas dos poderes organizados que visam homogeneizar os saberes, os currículos e os processos avaliativos da Educação Básica (ZOUAIN, 2019); ou, conforme nos dá a pensar Lazzarato (2006, p. 13) esses outros possíveis de vida “entram em choque com os poderes organizados e constituídos, mas também com aquilo que estes mesmos poderes tentam organizar a partir da abertura constituinte.”.

Pensamos que as crianças, em seus devires, entram em choque com as propostas que visam uma unicidade, semelhante a personagem Alice que, ao deslocar-se do seu mundo real,

encontra-se com uma multiplicidade de acontecimentos no país das Maravilhas (CARROLL, 2019); assim elas escapam e operam pelos currículos menores, currículos criados nas micropolíticas dos cotidianos como resistência ao supostamente maior, o da macropolítica (FERRAÇO, 2017).

Atentemos para o que acontece no micro! Para o que por vezes é tido como desimportante, mas que se constitui vida em potência, presente no tempo presente e que escapa às formas em que lhe tentam encaixar. As crianças em suas artistagens nos convidam a olhar os múltiplos currículos em composição no território *currículoescola* da Educação Infantil e de alguma forma nos distanciar “de sua representação fixa/definitiva, indo ao encontro de sua condição de fluxo, de redes, de nomadismo, de composições e deslizamentos, [...] fazendo vazar toda e qualquer possibilidade de um significado fixo ou de um determinismo conceitual.” (FERRAÇO, 2017, p. 535).

Esse desconvite ao que é menor está na expressão das crianças sobre a escola que desejam. Mergulhamos no mundo mágico das histórias, dessa vez na companhia do Gênio da lâmpada mágica, com fantasias, desenhos e histórias fantásticas, como movimento de escuta às crianças a partir das ausências que íamos observando em campo, enquanto cartografávamos seus dizeres, saberes e aprenderes. As crianças encenavam a história, enquanto narrávamos, movimento invencionado por elas e acolhido por nós.

Com pó mágico, tecidos brilhosos, tapetes mágicos, lâmpada maravilhosa, leituras, escrita, histórias, invencionices, as crianças “cartografavam seus desejos” (GUATTARI; ROLNIK, 1996), apontando elementos que caberiam em um currículo que desliza no minoritário.

Abelha coração: - Eu queria que tivesse sereia! A história da Ariel!

Borboleta Alice: - Eu queria que tivesse um mói de brinquedo... um mói de comida... um mói de tudo!

Homem-aranha: - Ó tia eu vou pegar o gênio, botar embaixo do travesseiro, e ele aparecer e eu faço o pedido... o meu pedido é que eu quero um brinquedo de patrulha canina.

Borboleta Alice: Eu queria que na escola tivesse borboletas ...um mói de borboletas. Eu vou desenhar aqui.

Homem-aranha: Tia me dê o coisa que tem o desejo pra Aladim (referia-se ao boneco do Gênio).

Abelha coração: - Pica- pau, tu me deu uma ótima ideia, vamos desenhar o gênio!

Homem-aranha: A verdade é que eu gostei muito de tia.

Florzinha Bela: - Eu desenhei uma televisão, uma menina, um monte de amiguinhas, alguns brinquedos, algumas borboletas, e um sofá pra eu ficar só deitada... assistindo na televisão, tudo de desenho.

Onça de Flauta: Que tivesse um castelo... uma casa e muitos brinquedos!

Florzinha Bela: Lá na sala tem uma caixa de brinquedos, mas estão quebrados... e tia não deixa brincar todo dia.

O segundo desejo, referia ao que eles pediriam ao gênio para ter em uma aula para crianças.

Florzinha Bela: - Tem que ter caderno... cadeira...

Borboleta Alice: - Tem que ter tarefa, caderno, lápis e também desenho.

Homem-Aranha: - Ó tia eu vou pegar o gênio, botar embaixo do travesseiro, e ele aparecer assim ó buuuu! Ai o meu pedido vai ser... um brinquedo da Patrulha canina pra eu brincar com meus amigos.

Borboleta Alice: O meu pedido vai ser o tapete mágico. E uma casa da Barbie, uma chinela da Barbie...

Abelha coração: Tem que ter desenho e mais historinhas.

Onça de Flauta: É que nós gosta mais de pintar e de historinhas! É mais legal!

O terceiro desejo: O que não pode faltar em uma professora de crianças? O que vocês pediriam ao gênio?

Florzinha bela: Muito boa, muito divertida.

Abelha coração: E, também, muito engraçada.

Florzinha Bela: E, também... que não bote as crianças de castigo.

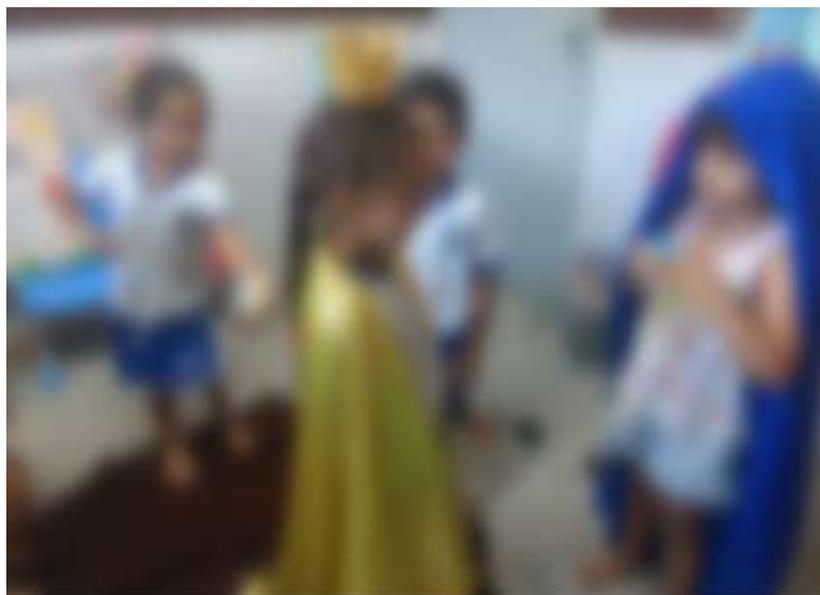
Abelha coração: Eu já fiquei de castigo.

Florzinha Bela: Eu nunca fiquei nem em casa e nem na escola.

Abelha coração: Ficou sim mocinha em casa, você me falou!

Florzinha Bela: Eu trolei tu (risos).

Fotografia 39 - Contaçon com as crianças - mantendo a repetiçon na diferença



Fotografia 40 – “*Vou colocar o Gênio embaixo do travesseiro e fazer o pedido!*”



Fonte: A Autora, 2019.

No primeiro, segundo e terceiro pedido as crianças expressaram seus desejos para o Gênio da lâmpada mágica, o convidaram até para ficar embaixo do travesseiro e voaram no tapete mágico. Apresentaram suas falas, seus gestos, seus silêncios, ao gênio, que lhes concedeu 3 pedidos e deu-lhes o gesto da escuta. Percebemos os deslocamentos nas duas linhas, segundo Zouain (2019, p. 29):

[...] há também um mundo de sobrecodificações e de normatividades que as constituem. Elas não são inventivas o tempo todo, embora sejam impulsionadas por um devir-criança, há também uma organização que modela seus corpos. As crianças não estão imunes à reprodução, em alguns momentos é possível observar os clichês em suas falas ou ações, pois também são atravessadas pelas linhas que nos cruzam. Linhas molares e moleculares, duras e flexíveis.

Esse deslocar-se refere-se aos encontros, possibilitam um aumento ou diminuição na potência desse agir (SPINOZA, 2017). Encontros alegres ou tristes possibilitados pelo entrecruzamento dessas linhas, mas, sobretudo, junto a essas duas linhas, existe uma terceira linha de fuga, onde as crianças desconvidam as professoras e as coordenadoras a escaparem também. A respeito dessa escuta no CMEI Slime, as coordenadoras e as professoras apontaram:

COORDENADORA GEA: Levar em consideração a bagagem que eles trazem... a vivência deles! As meninas que fizeram o curso que o município ofertou de brinquedista tiveram uma clareza bem grande em relação a isso. Eu não fiz o curso, por questões pessoais não deu pra conciliar... mas as

meninas que fizeram começaram a rever a prática, começaram a observar mais a criança [...].

COORDENADORA LILI: Eu fiz! A gente vê a criança com outro olhar. Porque ela não é uma folha em branco, ela tem conteúdo. Pode não expressar, mas é diante disso que a gente faz um planejamento de aula, em cima daquelas pessoinhas que a gente está conhecendo. Porque ela traz muita coisa de casa, ensinamentos, muitas crianças sem limites, passaram a ter limites, depois desse curso a gente viu um outro olhar para uma criança, observar mais, atentar ao que ela fala, ao que ela faz... Porque às vezes ela não fala, mas representa de forma espontânea que você não dava conta...

Em alguns momentos, as linhas duras de pensamento interrompem a fluidez dos movimentos na escola, nos docentes, nas coordenadoras e nas próprias crianças. Em outros, porém, esses habitantes escapam à normatividade e à fixidez, abrindo a escuta, olhando para a criança, como nos revelam os dizeres das coordenadoras.

Os traçados das telas e os movimentos das crianças tornam-nas telas moventes, já que, enquanto pintam as telas, correm e brincam de pega-pega, com pincel e mão melada, com o corpo como obra de arte... Telas fantásticas, cheias de brilho, com o gênio embaixo do travesseiro, pronto para atender as crianças... Deslocamentos feitos em um tapete mágico, entre as linhas molares e moleculares, duras e flexíveis, as crianças viajantes, e não só elas, mas, também, as professoras e coordenadoras, traziam em suas línguas questões, curiosidades, apontamentos e sugestões que nos ajudaram a problematizar currículos pela criação de possíveis para além de uma mesmidade. Entendendo que as crianças e os demais habitantes do território CMEI Slime vão “criando modos de percorrer outros territórios de aprendizagens e ensinagens, desenhando em suas próprias ‘cartografias do desejo’” (GUATTARI; ROLNIK, 1996) a possibilidade de pensarmos currículos plurais ou currículos-nômades, como sugere Corazza (2013).

Esses currículos nômades apresentam diferentes componentes em seu plano de composição, são múltiplos, e são convidados a habitar o território *currículoescola*, porque “para crianças-cartógrafas-impessoais-em-devir-artista [...], não há mais possibilidade de operar com qualquer tipo de currículo, a não ser com currículos plurais, que podemos chamar por diferentes nomes, como Currículo-Nômade [...]” (CORAZZA, 2013, p. 27-28). Ao chamá-los pelo nome, numa espécie de acolhida incondicional (DERRIDA, 2003).

Ainda, em torno dessa reflexão sobre os currículos plurais, Corazza (2013) apresenta-os com outros nomes, a saber: Currículo-Louco, Currículo-Errante, Currículo-Ambulante, Currículo-Fluído, Currículo-Turbilhão, Currículo-Estrategista, Currículo-Ubíquo, Currículo-Imoderado, Currículo-Amoroso, Currículo-Dançarino, Currículos-Oficializados, Currículo-Abalo, Currículo-Rebelde, Currículo-Bandido, Currículos-Equilibrados, Currículos-Balístico,

Currículo-Hiper-Ativo, Currículo-Eros, Currículo-Itinerante, Currículo-Mar, Currículo-Intuitivo, Currículo-Anexato, Currículo-Força, Currículo-Problemático, Currículo-Aprendizado, Currículo-Aprendente, Currículo-que-aprende-ao-mesmo-tempo-que-ensina, Currículo-Vitalista, Currículo-Inimigo, Currículo-de-Briga, Currículo-Violento, Currículo-Enigma, Currículo-Ignorante, Currículo-Aventureiro, Currículo-Desejante, Currículo-Ladrão-da-Paz, Currículo-Gangue, Currículos-Oficializados, Currículos-Bandos, Currículo-Clandestino, Currículos-Andarilhos, Currículos-Codificados, Currículo-Malta, Currículos-Certinhos, Currículo-Maior.

Essa pluralidade de currículos, cada qual com seu nome próprio, são acolhidos em sua estrangeiridade e deslocam o pensamento ao perguntar:

[...] – “Como criar, para si, um Currículo-Clandestino que desenvolva, no campo curricular, um novo espaço de pensar? Como abrir nossos poros e criar novas sensibilidades, que nos dêem condições de possibilidades para acompanhar os movimentos imperceptíveis e intempestivos de currículos fortemente codificados”? Ora, é simples: – “Fiquemos atentos”! Por que esses Currículos-Andarilhos, fazendo aparições descontínuas, praticando atos violentos, esticando linhas de inovação, criando contrapensamentos para pensar o impensável, o não-pensado do pensamento, a exterioridade pura, acabam movimentando todos os currículos, sem exceção. (CORAZZA, 2013, p. 33)

A potência da infância nos ajuda a pensar no impensável, a pensar em currículos múltiplos. Assim, de mãos dadas com os Currículos-Andarilhos (CORAZZA, 2013) as crianças-cartógrafas-impessoais-artistas (CORAZZA, 2013) nos apresentavam os currículos que se movimentavam em seus dizeres, saberes e aprenderes no território do CMEI Slime. Currículos que emergiam no plano da imanência. Currículo que é vida, vida que se reinventa nas experiências das temporalidades e que engendram possibilidades outras de existência (ZOUAIN, 2019). Existências outras que se reinventam constantemente, pois, [...] “o bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra, e que compõe com elas uma potência sempre maior, aumentando sempre a potência de viver, abrindo sempre novas ‘possibilidades’” (DELEUZE, 2005, p. 173).

Como uma criança que brinca, esse currículo-andaleço vive um tempo outro. Tempo do devir-criança, caminha “atrasando o dia” (BARROS, 2000, p. 85) por *espaçostempos* outros: rampas, escadas, corredores, banheiros. Dado aos (des)encontros e abertos às paisagens do caminho, foge às tentativas de padronização e regulação do olhar. Seu olhar é

aberto ao desimportante, às inúmeras manifestações deixadas por existências mínimas (LAPOUJADE, 2017).

Fotografia 41 - “*Olha o céu azul! Eu gosto daqui!*”



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 42 - Olha para cá!



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 43 - Olhando o desimportante!



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 44 - Um gesto de amorosidade



Fonte: A Autora, 2019.

Vive às voltas com tintas, pincéis, lápis de cor, giz de cera, gosta de casas, arco-íris, corações. Nega os decalques, é livre aos traços e às formas. Não cabe em molduras, transborda todos os limites, escapando ao chão, às paredes. Esse Currículo-Pintação, pulsa no

encontro com os corpos e adora as “sujeiras” e as “aprontagens”. Desterritorializa-se e reterritorializa-se em outras paisagens e composições, colorindo na multiplicidade telas outras.

Fotografia 45 - O que pode um corpo-tela?



Fonte: A Autora, 2019.

Por ser um Currículo-Delirante, adora fazer peraltagens e brincar com as palavras: (des)comportado, pintação, aprontagens, delira na boca das crianças do CMEI Slime, semelhante ao idioma dos poetas. Esse currículo fala outra língua? Tem mania para outras interpretações da realidade, criando sempre sentidos para as palavras e as coisas. Invenciona diferentes posições e caminha por desvios, tal qual o poeta Manoel de Barros (1993) em sua poética crianceira.

Fotografia 46 - “Tia, vamos fazer a pintação?”



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 47 - “O que você gosta na escola?”



Fonte: A Autora, 2019.

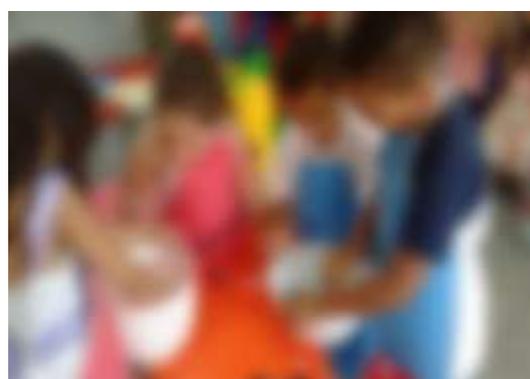
É protesto e expressão dos desejos das crianças que sonham com a possibilidade de fazê-lo e poder levar para casa, brincar quantas vezes quiser e depois guardar no potinho. É festa! Risos! Magia! É maleável, flexível, colorido, brilhoso, pode ser modelado em vários formatos e depois (des)formado. Estamos falando do Currículo-Slime. Ele pode até ser comprado pronto, mas sua febre entre as crianças consiste nas possibilidades de fazê-lo com as próprias mãos e criar várias possibilidades: *Fluffy* (fofo), com/sem cola, com detergente, metálico, crocante, brilhoso.

Fotografia 48 - *Slime* para todas as crianças!



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 49 - Mão na massa / meleca!



Fonte: A Autora, 2019.

Currículo-Historinhas desliza nas linhas de fuga, prefere as histórias fantásticas, enigmáticas, de sereias, princesas e castelos, não se esgotando apenas no fazer pedagogizado. Seu reino é outro, do *aión*, da experiência, da liberdade, da imaginação, da ação, de ser o próprio personagem, da autoria. Não suporta aprisionamentos. Interrupções. Desterritorializa-se e reterritorializa-se em diferentes *espaçostempos*, mas o seu preferido é a biblioteca.

Fotografia 50 - Em devir-artista!



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 51 - Artistando com o Aladim!



Fonte: A Autora, 2019.

Currículos-Corredores brincam de pega-pega, pega-esconde, congelou. Que se abrem ao tempo, sentem a leitura, a escrita, o pensamento (KOHAN, 2020). Correm nos *espaçostempos* da escola. Pulsam vida. Puro movimento. Correm e deslocam-se por entre as linhas, escapando das mãos que tentam agarrá-los e mantê-los imóveis ou congelados. Encontram-se. Trombam com outros corpos. Se ajudam e seguem seus trajetos, desviando de obstáculos, até chegar à linha invisível de chegada, que novamente vira ponto de partida.

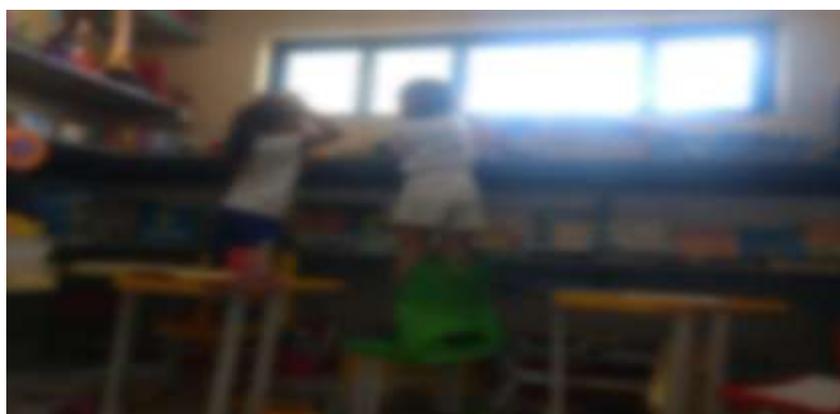
Fotografia 52 - Pega-pega em linhas de fuga



Fonte: A Autora, 2019.

Já um Currículo-Descomportado opera pela resistência e reivindica que outros possíveis sejam pensados no território *currículoescola*. É desobediente às regras e convenções. Desloca-se em práticas de liberdade e diferença. Convoca a emergência do ser presente no presente. Suas questões deslocam a mesmidade. Por ser dissidente, sua presença não é desejada.

Fotografia 53 – “*Eu não quero ir para sala!*”



Fonte: A Autora, 2019.

O Currículo- Desalfabetizador não sabe bem como aprende, mas prefere “as ciências que analfabetam” (BARROS, 2000). Prefere as irrupções. Dar a ler... “Leitura do imprevisível, no tempo *aión*, um tempo de presença e presente, de experiência e, portanto, infindável, imprevisível” (KOHAN, 2020, p.8). Abertura para inquietar, duvidar, perguntar, criar, indagar, brincar, desenhar. Em sua cartografia dos desejos quer aprender, mas problematiza que esse aprender é gesto, é vida, é alegria, é infância. E por isso não aceita as interrupções às quais os processos escolarizantes excessivos possam lhe causar.

Fotografia 54 - Dar a ler



Fonte: A Autora, 2019.

As invencionices das crianças criavam linhas de fugas no currículo que operava na escola, produzindo brechas nos encontros com os corpos disparados pelo devir-criança. Inaugurando outras composições, e uma abertura para outros modos de existir (LAPOUJADE, 2017). Currículo livre... “Livre de uma lógica estabelecida, livre da racionalidade, livre para o encontro com o outro [...]” (ZOUAIN, 2019, p. 133). Currículos- Composição das crianças-cartógrafas-impessoais-artistas (CORAZZA, 2013) que se distanciam da reprodução e da imitação, do decalque, da forma, e desloca-se com “o inexperimentado, o imperceptível, o impensável, o inominável, o indizível, o inimaginável, o intolerável” (CORAZZA, 2013, p. 138). Como acolher essa pluralidade de currículos que emergiu nos dizeres, fazeres e aprenderes das crianças? Como hospedar a todos esses currículos e tantos outros que aqui não foram apresentados? O que quer um Currículo-dos-dizeres-saberes-aprenderes-das-crianças-e-da-infância? Seria a hospitalidade o gesto de acolhida a esses currículos estrangeiros?

A invisibilidade e as inúmeras tentativas de governar a infância que estiveram e, por vezes, ainda estão presentes nos currículos, faz com que sejamos provocados por Corazza (2001, p.66), quando afirma que de “[...] lá de dentro dos nossos currículos o infantil, zomba de nós...”. Zomba, porque mesmo em meio a todas as tentativas de captura de sua subjetividade, permanece “[...] armando o exercício de novas práticas de liberdade” (CORAZZA, 2001, p.66), cujo exercício, permite-lhes “[...] produzir currículos que ainda não existem” (CORAZZA, 2001, p. 111).

8.1 O Currículo-Hospitaleiro⁴¹ ou da hospitalidade incondicional

Fotografia 55 - Seria legal uma festa do *Slime*!



Fonte: A Autora, 2019.

Tarde ensolarada. Encontro com grupos de crianças no pátio. Materiais diversos espalhados: tintas, colas, *glitters*, canudos, pincéis, folhas A4, cartolinas, pratinhos, prendedores, papéis coloridos, buchas, tecidos, cordões. As crianças chegaram e habitaram o

⁴¹ Essa andança escritural segue a linguagem da escrita proposta por Corazza (2013), ao propor nomenclaturas de currículos com as iniciais maiúsculas por terem vida própria.

território, direcionando-se para seus cantos de interesse. De repente gritos, palmas, uma festa, pulos. Mistura daqui e de lá. Conflitos pelas cores das tintas. Mistura tudo com as mãos: “*Oba! Vou fazer Slime!*” Disse Mulher Maravilha.

Crianças alquimistas, invencionando composições com aqueles materiais. Mesma tarde. Outro grupo de crianças. Câmeras fora dos pedestais. Pinturas em folha. Pinturas no corpo. Corpos-tela. Corpos-telas-brincantes. *Slimes* grudentos. Até que uma expressão fez o tempo irromper: “- *Não deu certo tia, faltou ingrediente*”, nos disse Florzinha Bela. Crianças pesquisadoras. Fotos. *Selfies*. Vídeos. E o *Slime*, algo totalmente inusitado, foi logo para o diário de bordo como reivindicação para a próxima instauração no pátio.

A inventividade das crianças produziu outros modos de ver, sentir e experienciar aqueles materiais. Isso porque os movimentos das crianças e seus deslocamentos são da ordem do acaso, ou melhor, do acontecimento. Não é possível prever quando vai acontecer (GONÇALVES, 2019). É semelhante a um visitante que chega, e cabe ao hospedeiro ou anfitrião recebê-lo ou não, pois chega sem avisar (DERRIDA, 2003).

O gesto da hospitalidade estava no pátio, diante do *Slime* que apareceu como num passe de mágica. Estava também no CMEI Slime, em diversas situações cotidianas. Mas, tensionavam dois tipos de hospitalidade: a incondicional e a condicional. A primeira acolhe quem chega. Acolhe a novidade, o inesperado. A segunda implica condições a esse acolhimento, como direitos e deveres (DERRIDA, 2003).

O gesto da hospitalidade estava na acolhida dos dizeres, fazeres e aprenderes das crianças na pesquisa. Elas conversavam. Contavam suas novidades. Reivindicavam algumas vivências. Sugeriam os espaços onde deveriam acontecer os encontros. Desenhavam no Diário do Campo. Desenhavam a pesquisadora. Pediam para gravar áudios. Fotografavam. Faziam *Selfies*. Falavam de teorias do currículo. Da Composição de currículos outros. Fugiam e escapavam às prescrições. Invencionavam artes de fazer (CERTEAU, 2009).

Inicialmente o gesto da hospitalidade fora pensado para justificar a nossa perspectiva e abordagem para a pesquisa com crianças, estava ali, no território *currículoescola*, emergindo através dos seus dizeres, fazeres e aprenderes. Que em diálogo com Barros (1996) nos convidavam através da palavra poética a “desformar e transver o mundo” ou mesmo os currículos da Educação infantil. Aprendendo com a potência da infância a “não usar o traço acostumado” (BARROS, 1996, p. 51), mas rabiscar, fazer garatujas, pintar o chão, o corpo, a parede, pintar as unhas, o pé.

Receber o outro. Acolhê-lo. Ouvir a pergunta do estrangeiro. Perguntar em sua língua. Acolher a novidade que chega. O imprevisto. O acontecimento. Dar a palavra. Dar a escuta. Dar a casa.

Pesquisadora: Fale um pouquinho dessa atividade, o que vocês acharam?

Joaninha: Eu adorei!

Pesquisadora: Por quê?

Mulher maravilha: Porque nós amou!

Joaninha: Porque eu adorei mesmo!

Palhacinha mágica: Porque tem muita brincadeira legal!

Pesquisadora: O que vocês mais gostaram de fazer?

Vampiro: Eu tô pintando isso de arco-íris!

Abelha coração: Eu gostei de tinta!

Florzinha Bela: Eu gostei de tuuuudo!

Abelha coração: Eu queria pintar minha cara!

Chaves: De fazer Slime! Pintura!

Joaninha: Eu fiz a minha Slime, sim!

Rock 'n' roll: De pintar!

Mulher maravilha: Eu gosto do Slime e daqui né!

Cinderela: Eu tô gostando muito de fazer Slime com as pessoas que estudam aqui.

As conversações com as crianças envolviam ações e desejos que, se hospedados, poderiam produzir currículos outros nas instituições de Educação Infantil. Revelando como as crianças gostam de aprender, como desejam conectar os conhecimentos escolares à vida, dando passagem aos afetos, por compartilharem experiências com as pessoas e os *espaçostempos* do cotidiano, possibilitando uma educação mais prazerosa, encantadora, cheia de amorosidade e a produção de currículos que se compõem e se transformam à medida que hospedam o estrangeiro e buscam aprender com a potência inventiva que este traz consigo.

Como falar de currículo, de escola, de infância senão a partir das crianças e com as crianças? O que pode um currículo ao hospedar seus dizeres, fazeres e aprenderes? Movemo-nos nessa composição do traço não acostumado (BARROS, 1996), a partir das conversas e indagações das crianças; falas presentes nas cenas, no diário de campo, nas gravações, nos áudios, que lançam um convite para essa acolhida a esses estrangeiros, cujos desejos e contribuições apontam para a necessidade de um currículo que as hospede, que as escute a respeito do que gostam de fazer e do que lhes é significativo, não no sentido condicional, mas de uma hospitalidade incondicional que se apresenta – antes de mais nada – como o ato de receber o outro; um ato desmesurado, no qual se recebe para além da "capacidade do eu" (SKLIAR, 2008, p. 28). Em “uma hospitalidade que não aceita a medida da nossa casa” (BEZERRA, 2016, p. 29).

Com o desejo de acolher a infância, esse estrangeiro, no território *currículoescola* da Educação Infantil, pensamos o currículo como nos aponta Carvalho (2009) como algo que sempre busca os possíveis da sua constituição, fundando-se na conversação para a recriação de saberes, fazeres e afetos. Conversação que remete à língua do estrangeiro e ao movimento que tecemos junto às crianças no campo de pesquisa.

Ao pensar em um currículo hospitaleiro e nas composições possíveis a partir do momento que este acolhe essa infância minoritária, nos deslocamos para acolher uma infância outra, que habita, junto aos seus dizeres, outra temporalidade, pois desloca-se como experiência, acontecimento, ruptura, resistência e criação (KOHAN, 2007). Uma infância outra, tomada por dizeres outros, que revoluciona e permite com que a criança como sujeito estabeleça relações dialógicas que interrompem a história, a partir de encontros potentes que ampliam suas experiências e possibilidades.

Entendemos que o movimento de pensar esse currículo hospitaleiro não se baseia numa hospitalidade encarada como direito, condicionada, com regras, deveres, com questões prontas. Esse movimento já tem sido feito, quando se pensa em currículos “para” as crianças. Onde elas são apenas convidadas a vivenciar o que de antemão foi pensado sobre elas mesmas. As falas das crianças denunciam essa questão da hospitalidade condicional, onde o estrangeiro precisa se adequar às regras e costumes da casa que o acolhe.

No caso do currículo, percebemos o quanto elas se moldam muitas vezes à língua do dono da casa, conforme percebemos na fala de algumas crianças, ao apontarem que se a escola ensina as letras, então elas querem aprender as letras, inclusive gerando uma culpabilidade naquelas crianças “faltosas” que carregam a responsabilidade pelo fracasso em não aprenderem o que a escola ensina. Isso bem representado na fala de Mônica a respeito de sua colega Cinderela: “*a gente aprende a ler. A gente já tá lendo frase! Menos essa mocinha aí que falta muito ...* (apontando para Cinderela). Essa fala de Mônica é a reprodução do que ela escuta na sala de aula, em relação aos coleguinhas que se encontram atrasados na aprendizagem. Então, nessa perspectiva da hospitalidade condicional às crianças, o estrangeiro é solicitado a pedir “a hospitalidade numa língua que por definição não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa [...]” (DERRIDA, 2003, p. 15). Este, por sua vez, o que hospeda, acaba por cometer a primeira violência ao impor a tradução em sua própria língua.

Quando as crianças começam a falar, percebemos em suas falas teorias do currículo, que nos remetem a algumas discussões, a exemplo do que defende Lopes (2015) ao falar sobre o currículo sem fundamento, onde aponta que na tentativa de produzir sentidos na

política de currículo, busca apresentar outra forma de compreender para além do que já se encontra estabilizado. “É como estar sempre se perguntando: mas não poderia ser de outro modo?” (LOPES, 2015, p. 450). Esse movimento está pautado na desconstrução pensada por Derrida e pelas crianças cartógrafas, que sempre nos sugeriam outros possíveis para as instaurações: “*Por que a gente não pega um livros desses e olha os desenhos pra desenhar aqui?*”. Na força de suas palavras as crianças traziam consigo o inesperado, ao inaugurarem o acontecimento, forjando outros pensamentos a respeito do que realmente um currículo de Educação Infantil pode ter.

Por que pensar desse modo que é apresentado como única possibilidade, como caminho universalizado e naturalizado, sem que sejam discutidas as condições contextuais que possibilitaram tal proposta? Não se trata de assumir uma posição como certa ou errada criando um novo fundamento, mas tentar entender o que uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia. Não é uma questão de deve ou não deve, pode ou não pode. Remete à problematização, provocar outras possibilidades de pensar, conceber outras maneiras de objetivar, desestabilizar discursos, sabendo que isso implica estabilizar outros discursos e, portanto, cabe manter aberta a suspeição diante de toda estabilidade. (LOPES, 2015, p. 451)

As questões que as crianças mobilizam nas conversações remetem ao que Kohan (2007) nos fala sobre possibilidade de pensar no fato de que essa estrangeiridade da infância pode também estar no início do pensamento, possibilitando que a aprendizagem seja tradução, que a tradução seja invenção, pois “inventar-se é escutar o que não se escuta, pensar o que não se pensa, viver o que não se vive” (KOHAN, 2007, p. 131).

Ao falar dessa relação de estrangeiridade, infância e da língua, torna-se possível vislumbrar o acontecimento da hospitalidade incondicional que nos leva a pensar com as crianças na possibilidade de um currículo hospitaleiro. Sendo esse capaz de dar espaço a essa língua na disposição de aprender com a questão que porta o estrangeiro, e que provoca, segundo Lopes (2015) outras possibilidades de pensar. Mas pensar, conforme aponta Kohan (2007) a partir da infância um pensamento que não se pensa e a partir da tradução, que é invenção, possibilitar o desdobramento de tantos outros currículos possíveis, múltiplos.

Pensar um currículo hospitaleiro seria a possibilidade de “dar espaço a essa língua, aprender essa palavra e atender esse pensamento” (KOHAN, 2007, p.131) A esse respeito Larrosa (2006) sugere que nos coloquemos à disposição de escutar a verdade que a infância traz consigo, e esse gesto exige que nos acheguemos a ela. Um encontro que promove abertura para acolher a infância como novidade. Dizer sim ao que chega é recebê-lo, sem

exigir reciprocidade e “oferecer a quem chega todo o seu *chez-soi*” (DERRIDA, 2003, p. 69), ou seja, sua própria casa. Seria criar possibilidades de encontro com a infância, cuja abertura produziria formas outras de aprender com aquele que chega, criando deslocamentos na própria “terra do pensamento” (KOHAN, 2007, p. 131) e na maneira de pensar o currículo da Educação Infantil, partindo não do que sabemos sobre as crianças, mas a partir do que podemos aprender com elas, quando passamos a transver e a desformar aquilo que pensávamos saber a respeito delas mesmas e do próprio mundo. Ou, conforme observa Maia (2017, p. 14) “Estar atento ao que é trazido pelas crianças caracteriza um currículo sobre o qual não há previsão segura, embora haja planejamento e responsabilidade do adulto”. Esse currículo sobre o qual não há previsão segura remete-nos à ideia da hospitalidade incondicional, que exige uma abertura prévia para alguém que não é esperado “para quem quer que chegue como um visitante absolutamente estranho, como um recém-chegado, não identificável e imprevisível, em suma, totalmente outro.” (DERRIDA, 2003, p. 15).

Macedo (2018, p. 154), concordando com Derrida, expõe a ideia de que a educação somente existe como um processo que “permite ao outro ser um outro singular – aquele que não está inventado” (DERRIDA, 1989 *apud* MACEDO, 2018, p. 154). Essa ideia nos possibilita pensar também o currículo hospitaleiro. Esse seria aquele que hospeda o outro singular, que não é inventado, mas que se reinventa constantemente, essa infância, com sua singularidade afirmada? Ao nos referirmos a essa singularidade, concordamos com Saturno (2018) que não nos referimos no sentido isolado, como se fosse uma infância numa perspectiva separada, mas de uma infância que se faz na relação, sobretudo na relação com os adultos. Sendo “Singular, porque não simplesmente repete, muito menos absorve, mas, que a partir da relação, cria, reinventa, ressignifica” (SATURNO, 2018, p. 76).

Pesquisadora: O que vocês gostariam de aprender na escola?

Melancia: pintar!

Pesquisadora: Vocês gostariam que tivesse mais atividades de pintura na escola?

Melancia: Sim!

Pesquisadora: Em que hora?

Melancia: Acho que 2 hora! Todo dia!

Mulher maravilha: Eu queria que aqui fosse uma loja de Slime... eu queria que tivesse uma loja de Slime... dando Slime de graça! (disse a Mulher Maravilha enquanto misturava tintas e cola para fazer um Slime, durante a instauração).

Pesquisadora: Você acha que poderia ter atividades assim na escola?

Mulher maravilha: Hã-hã! (afirmou positivamente balançando a cabeça).

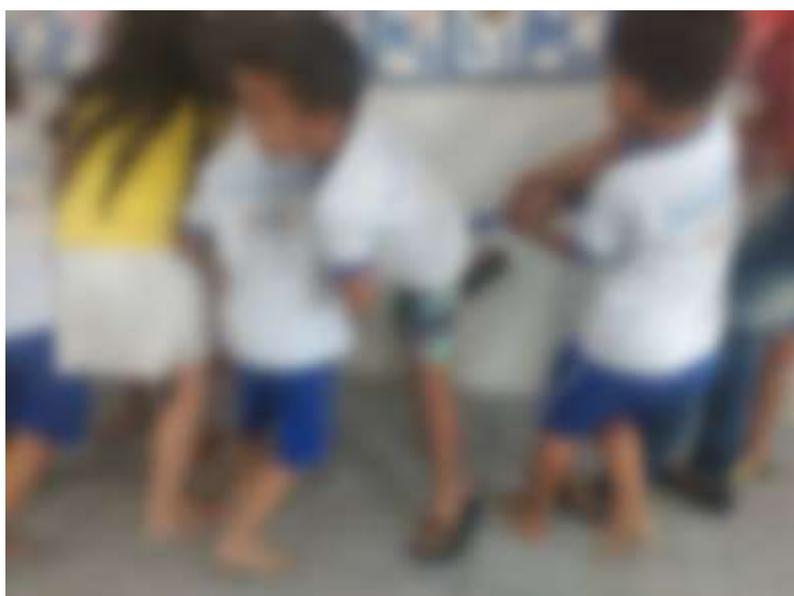
Pesquisadora: Quantas vezes?

Mulher maravilha: Um monte de dia né... mil dia! Porque eu amo fazer Slime!

As crianças trazem questões em sua própria língua e à medida que se expressam apontam direcionamentos para pensar o currículo na Educação Infantil. Currículos instituídos e desenhados em meio às conversações, encontros, experiências, saberes e afetos (CARVALHO, 2012b); e, em nosso caso, currículos pensados pelos habitantes do território do CMEI Slime, a partir do gesto de dar a escuta às vozes das crianças, mas também das professoras, coordenadoras, para a composição de outros modos de aprender na escola, modos mais alegres, brincantes, potentes, inventivos, cheios de curiosidade e prazer.

Pensamos então numa hospitalidade incondicional ao modo de Derrida (2003), como possibilidade, para pensar junto às crianças outros possíveis para o território *currículoescola* da Educação Infantil. Entendendo que o outro precisa de um gesto capaz de nos colocar frente a ele, gesto, que implica abandonar nossos anseios de captura daquilo que pensamos saber, nos fazendo “perceber que a tão temida estrangeiridade pode ser, ao contrário, uma possibilidade para um novo ensinar e aprender, uma potência para nos transformar a nós mesmos no encontro com a infância” (KOHAN, 2007, p. 131); possibilitando novos fluxos e aberturas na intenção de pensar com a infância e as crianças o currículo da Educação Infantil. Um currículo-hospitaleiro talvez?

Fotografia 56 - Vem brincar tia?



Fonte: A Autora, 2019.

Fotografia 57 - O que pode um Currículo-Hospitaleiro?

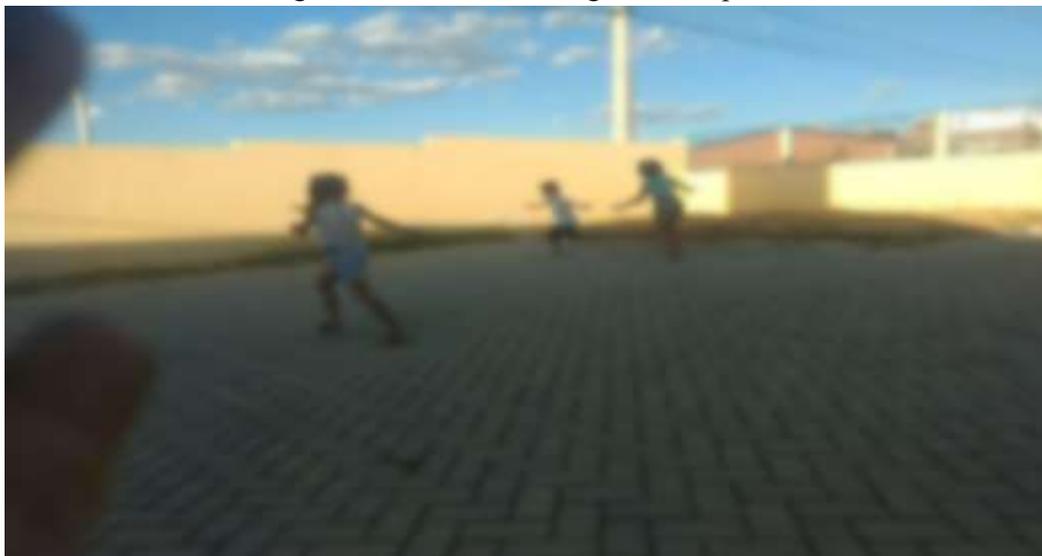


Fonte: A Autora, 2019.

Acolhedor. Aberto. Rizomático. Alteritário. Imprevisível. Plano de imanência. Escuta atenta. Tradução. Singularidade. Sempre cabe mais um. Por isso, é muitos: Currículos-Corredores, Currículo-Historinhas, Currículo-Delirante, Currículo-Slime, Currículo-Andaleço, Currículo-Pintação, Currículo-Desalfabetizador, Currículo-Descomportado.

9 (IN)CONCLUSÕES DE UMA PESQUISA-ANDARILHA: E SE A LINHA DE CHEGADA FOR NA VERDADE A LINHA DE PARTIDA? TALVEZ...

Fotografia 58 - Linhas de chegada ou de partida?



Fonte: A Autora, 2019.

Andarilhamos o território do CMEI Slime, e percorremos caminhos entre três⁴² cidades do Agreste enquanto plano de imanência, vida que pulsava nos deslocamentos e que se fazia presente, em cada paisagem, sensação, cheiro, gosto. Cada cena escrita, repleta de afecções, virtualizava nosso pensamento, com a lembrança dos (re)encontros com os corpos das crianças, das professoras, das coordenadoras e de cada habitante daquele território existencial.

Nos processos cartografados, deslizamos pelas temporalidades que habitam a escola, na companhia das crianças e de Alice no País das Maravilhas (CARROLL, 2019), ora nos sentíamos correndo como o Coelho Branco, devido aos prazos, ao tempo no campo, ao calendário escolar, as muitas demandas, que de algum modo nos pressionavam (CARROLL, 2019). Ora, escapávamos com as crianças pelas rampas, na caixa de areia, no pátio, no anfiteatro, na entrada das salas, na troca dos lanches, e nos permitíamos junto a elas “esquecer do tempo”. Vivê-lo intensamente. Tempo da brincadeira. Tempo *aión*. Tempo do devir-criança. Os dois tempos se correlacionavam – *crónos* e *aión* – e, entre os seus ponteiros, nos deslocávamos junto às crianças-cartógrafas-impessoais-artistas (CORAZZA, 2013). Fomos

⁴² Deslocamentos experienciados pela pesquisadora nos municípios do agreste Pernambucano, por onde essa pesquisa-andarilha caminhou: Alagoinha (Território onde residia a pesquisadora); Pesqueira (Território onde aconteceu a Pesquisa) e Caruaru (Território do Centro Acadêmico do Agreste-UFPE/CAA).

afetadas pela potência do agir dos percursos que entrelaçavam nossas vidas com a vida da pesquisa ao nos enveredarmos por uma inquietação primeira: “O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* da Educação Infantil?”. Foi a partir desta questão que mobilizamos nossa andarilhagem com o intuito de vislumbrarmos os possíveis da vida escolar, expressos nos dizeres das crianças acerca do *currículoescola*.

Neste sentido, procuramos acolher os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças. Mas, como se apresentou a nós? Que dizeres surgiam em nossos movimentos andalços com as crianças? Nesta pesquisa os dizeres não se resumem a falas, mas a toda potência expressiva das crianças, como o gesto, o acolhimento, o sorriso, o rosto sério, a pergunta, o desejo explícito ou implícito, um desenho no chão, um silêncio... Como fomos atravessadas por essas expressões das crianças no decorrer do nosso trabalho de inspiração cartográfica?... O contexto nos apresentava um tempo? As crianças expressavam ações em um tempo aiônico? O que os dizeres potencializaram enquanto possíveis para pensarmos a existência de currículos outros?

Movimentamo-nos cartograficamente no campo, acompanhando as linhas do desejo, traçando as linhas de fugas, ou sendo, por vezes, agenciadas pelas crianças a escapar com elas. Desemaranhávamos com as crianças as linhas, pois atravessavam no território, também, linhas duras, que tentavam impedir o fluxo de desejo do currículo na Educação Infantil, invisibilizando, por vezes, as vozes das próprias crianças. As crianças movidas pela infância desenhavam as linhas de fuga com tintas coloridas e flexíveis, igual o *Slime* que elas produziram, como expressão dos seus desejos. Vivência que ampliou a potência do agir, a partir de encontros alegres, entre as crianças, a cola, a água boricada, a espuma de barbear, as tintas coloridas, os *glitters* e as crianças ao colocarem a mão na massa, davam suas contribuições a respeito dos currículos possíveis. Composições de alegria, desenhadas pelo devir-criança com tintas crianceiras: coração no chão, marcas na parede, nos tecidos, nas folhas, nas caixas de papelão, marcas no corpo e nas roupas. Mas, que em poucos instantes invencionavam outros possíveis, caixa virava bola, pincéis transformavam-se em espadas, o pega-pega virou pega-mela-congelou e a mistura de tintas, colas e *glitters*, um *Slime*.

Alegria em meio aos tecidos e materiais não estruturados, que logo transformavam-se em fantasias, bailes de princesa, torneios de samurais, alegria e prazer refletida nos corpos pela possibilidade de estar juntos e fazer coisas juntos. Uma viagem em um tapete mágico, pelo universo da biblioteca, personagens, risos, falas, imaginação, desenhos e expressões dos desejos de uma escola para crianças, de currículos que lhes deem a escuta e de uma docência

brincante. Invenções após a contação de história, onde o tecido das roupas das personagens se transformou em um cabo de guerra, meninos *vérsus* meninas e um convite: “- *Vem tia ajudar!*”. Agenciamentos. Gesto da Hospitalidade. Encontro dos corpos das crianças e dos adultos – professora e pesquisadora – que mergulharam na geografia intensiva dos afetos daquele plano de imanência. Risos, gritos, pulos e alegria, muita alegria. Uma festa colorida. Uma escuta: “*Queremos fazer Slime!*”. Acolhida. Misturas. Crianças-Alquimistas. Mágica. Encantamentos. Conversações. Encontros com outras crianças agenciadas pela produção do *Slime*. Múltiplos *Slimes*, coloridos, com tamanhos variados. Havia aqueles que saíam compartilhando pedaços de seus *Slimes* e recebendo tantos outros, para compor um *Slime* multicolorido. Um *Slime* Unicórnio!

Desses encontros potentes com a infância, seus dizeres foram emergindo, neles percebemos questões referentes às teorias do currículo, do estar na escola, de como desejam aprender, da organização dos *espaçostempos*, das práticas docentes, dos planejamentos, das rotinas, dos processos de escolarização excessivos, do lugar da brincadeira. Elementos que eram atravessados pelas experiências das temporalidades do *chrónos* e do *aión* e que atravessam o currículo da Educação Infantil.

Frente à rotina, existiam marcas, por vezes, do controle do *chrónos*, na organização dos tempos e atividades a serem realizadas, apresentando maior preocupação com as questões de uma escolarização excessiva, com o “não perder tempo”. Os planejamentos, por vezes, não se abriam aos desejos das crianças e das turmas e às suas singularidades, uma vez que eram elaborados dentro de uma dinâmica que também retirava do professor uma certa autonomia para poder pensá-los. Em relação aos corpos das crianças, sofriam algumas interrupções (SKLIAR, 2019) quando tinham que entrar numa determinada ordem, da lógica, das instituições: sala de aula e no recreio. Tentativas de regulação. Tentativas de padronização. Docilização. Linhas molares. Linhas duras.

Os deslocamentos pelo *chrónos* e por essas linhas duras nos levaram a perceber que outro movimento também acontecia, às vezes, simultâneo: fluxos, afetos, deslizamentos, brechas, micro-devires, linhas moleculares e de fugas possibilitavam movimentar-se pela temporalidade do *aión*. Essas linhas de fuga conectavam-se aos desejos, aos afetos, às desterritorializações e reterritorializações, abriam fissuras para pensarmos a rotina, o planejamento, o currículo, a docência, as atividades, o recreio, a alfabetização, a escolarização pelo viés da infância.

Nesse território existencial, as crianças criavam suas artes de fazer (CERTEAU, 2009), invencionando, resistindo e compondo modos singulares de ação. Traziam em sua língua

delirante questões acerca do lugar do conto, como algo que poderia ser experienciado no campo mais do deleite, da fruição, numa perspectiva do delírio da imaginação, conforme denuncia Princesa: “*Eu gosto de sereias e princesas*”. Em suas cartografias dos desejos, apontavam questões sobre o desejo de mais tempo para brincar e desenhar, no lugar das muitas tarefas: “*as tarefas são difíceis... Teria que ter só coisa pra pintar! A única coisa que a gente sabe e porque é a nossa coisa preferida. Porque a gente é fã de desenho e a gente adora*”, conforme sugeriu Florzinha Bela. Ao mesmo tempo em que denunciavam algumas práticas, também traziam o desejo de aprender a ler e a escrever, e faziam isso das mais diversas formas, escreviam bilhetes para a pesquisadora, escreviam em pequenas folhas de papel o nome da pesquisadora, pediam para que escrevêssemos para que elas copiassem.

No entanto, faziam isso usando as canetas coloridas, as colas coloridas, os marca-textos, que trazíamos em um estojo. Deslocavam o pensamento no sentido de pensar como essas práticas de leitura e escrita poderiam acontecer de outra forma, mais espontânea, talvez, com papéis e canetas coloridas, com usos sociais dos textos e brincadeiras. Desejavam aprender e o querem de uma forma prazerosa, alegre, brincante, semelhante às vivências que experienciaram nas instaurações, como sugere Palhacinha: “*que a senhora ensinasse o que a senhora fazia na nossa escola*”. Um (des)convite a pensar através de seus gestos, outros modos de ler e escrever: ler para ressuscitar os vivos, ler como sabor, ler como abrir os olhos, ler como pedido. (SKLIAR, 2019). Ler e escrever como emergiu nas conversações, como gesto de amizade, encontros e amorosidade, ler partilhando o mundo com o outro, pois as crianças “com ajuda das professoras e, junto a elas, estudam, leem, escrevem, pensam, questionam esse mundo” (KOHAN, 2020, p. 7).

Acompanhando os movimentos do campo, e os processos de desterritorialização e reterritorialização, seguíamos com as crianças e habitávamos, com elas, diferentes *espaçostempos*, onde as conversações, os encontros e as instaurações aconteciam. Lugares escolhidos por elas, que aumentavam a potência do agir, dentre eles: o pátio coberto, a biblioteca, a rampa, a grama, o pátio da entrada, a recepção. Crianças rizomáticas. Devir-criança. Movimentos. Novidade. Desejos de desemparedar-se, sair da sala de aula, que por vezes, é fechada, estanque e ocupar outros *espaçostempos*.

Seguíamos, deixando nosso corpo vibrar em todas as frequências possíveis e ficávamos invencionando posições, para que essas vibrações encontrassem sons, canais de passagens e carona para a existencialização (ROLNIK, 2007) no território *currículoescola*. Aceitávamos a vida pulsante, alegre, colorida, brincante e a ela nos entregávamos. Vida que nos colocava diante do outro. Dar a escuta ao outro, escutar sua questão, seus protestos, suas

sugestões. Os dizeres das crianças faziam nosso corpo vibrar e, ao mesmo tempo, nos tirava do lugar do saber e do poder sobre o outro, possibilitando uma abertura para a maravilha que é o encontro com o outro... (LARROSA, 2003). Assim entrávamos em diferentes conversas e delas não desejávamos sair.

Encontramos com a infância. Seus dizeres apontavam para a perspectiva das decisões que eram tomadas pelos adultos, sem que perguntassem às crianças se elas queriam ou não a festa do ABC. Questões que envolviam aquilo que dizia respeito a elas mesmas, como percebemos através da Princesa Tiana: *“Por que não vai ter a festa? E por que vai ser na sala? Não entendo...”*. Aqui as professoras escaparam com as crianças, e invencionaram uma aula da saudade com fantasias, o princípio de uma (des)formatura? Talvez. No entanto, o espaço, que Tiana questionou, não foi modificado, a festa aconteceu na sala, e as crianças passaram algum tempo sentadas, o que mobilizou, numa conversa informal, as professoras a dialogarem sobre a possibilidade de mudarem o local para realizá-la em um próximo ano. Quais os possíveis da aula da saudade se Princesa Tiana tivesse sido escutada? Talvez, teriam brincado mais, dançado, corrido, e aproveitado todas as expressividades dos seus corpos? As crianças reivindicavam esse desemparamento, sair das salas, habitar outros *espaçostempos*, escutá-las no presente.

A infância protestava e dizia em voz alta: *“Não quero Aprender!”* e, por isso, era taxada por seu (des)comportamento. E nos dava a pensar sobre a missão da escola, qual o seu sentido existencial? Apenas ensinar? Para além dos conteúdos como poderia acontecer o ensino se as crianças pudessem contribuir e ajudar as professoras a pensar? A infância escapava, era uma tática. Ao dizer isso e se “descomportar” era mandado para casa. E ela queria ir para casa, ao menos lá, podia brincar. Já que brincar e desenhar, as coisas preferidas que gostava de fazer na escola, eram interrompidas. Infância dissidente, indisciplinada e rebelde. Essa mesma infância, ao escapar, convidava outras crianças, que estavam sentadas no refeitório, a participarem de um movimento que estava acontecendo na escola, instaurado pelas próprias crianças: *“vem pra cá, que aqui é diferente!”*.

Outro acontecimento que nos fez pousar a atenção (KASTRUP, 2015), foram os encontros da última semana de aula. O clima estava um tanto nostálgico, sensação que afetava as crianças e as professoras por que uma mudança se anunciava: As crianças iriam todas sair do CMEI Slime e muitas habitavam aquele plano de imanência desde os 2 anos de idade. As conversas giravam em torno das expectativas pela nova escola, mas também a tristeza, por não poder mais está com a professora e os colegas. Notávamos que a potência do agir e do pensar era diminuída (SPINOZZA, 2017) e isso era expresso de diferentes maneiras: *“Eu vou*

sentir saudade de tia e da senhora também... Vou ficar triste porque não vou mais brincar com meus colegas...” Disse Palhacinha. E se ao ouvir os desejos das crianças, aqueles que pensam a organização dos *espaçostempos* destinado a elas, passassem a pensar também nesses deslocamentos e passagens da Pré-escola para o Primeiro ano do Ensino Fundamental como devir? Ao apontar tais questões as crianças não expressam enquanto desejo a continuidades das aprendizagens, propostas pelos currículos, como os adultos. Mas, somente como possibilidade de permanecerem habitando no CMEI Slime e seguir brincando com seus colegas, “estar juntos”, deles e das professoras.

Nas andanças, paradas, pousos, contemplações, fugas, brechas, fomos percebendo que as crianças ao entrarem em contato com as problematizações do território *currículoescola*, fazem o currículo variar e trazem à tona a língua menor desses currículos, invencionando-os a partir dos seus próprios dizeres, fazeres e aprenderes. Fazem os currículos delirarem! Esses currículos menores, enquanto gestos potentes dessas existências mínimas (LAPOUJADE, 2017).

As invencionices das crianças criavam linhas de fugas no currículo que operava na escola, produzindo brechas nos encontros com os corpos disparados pelo devir-criança. Inaugurando outras composições, e uma abertura para outros modos de existir: Currículos-Clandestinos, aqueles que operam nas margens (CORAZZA, 2013). Estes currículos são constituídos por muitos outros invencionados pela infância e as crianças que habitam o CMEI Slime: Currículos-Corredores, Currículo-Historinhas, Currículo-Delirante, Currículo-Slime, Currículo-Andaleços, Currículo-Pintação. Apontam para a alegria, o prazer, a vida, a imaginação, a brincadeira, o ócio, as artistagens, as invencionices que atravessavam os corpos das crianças. Esses currículos plurais, invencionados na potência da infância minoritária, perguntam: tem lugar para nós? Seria a hospitalidade o gesto de acolhida a esses currículos alteritários e estrangeiros? Quem abriria sua casa para acolher esses visitantes, que chegam de forma imprevisível?

As crianças, hospitaleiras primeiras, que nos receberam no campo, sem perguntar os nossos nomes ou de onde vínhamos, ou por quanto tempo ficaríamos naquele território, deslocaram nosso pensamento e fizeram emergir a necessidade de que os currículos por elas invencionados fossem acolhidos no CMEI Slime. A Hospitalidade em Derrida (2003), pensada a princípio para abordar a pesquisa com crianças, foi agenciada pelas próprias crianças-cartógrafas-impessoais-artistas (CORAZZA, 2013) a acolherem os currículos que se movimentavam em seus dizeres, saberes e aprenderes. Estes foram acolhidos no Currículo-

Hospitaleiro, que abriu sua casa, e sua escuta às verdades linguageiras desses currículos outros.

Problematizar a produção de Currículos-Hospitaleiros é fazer semelhante a Deleuze e Parnet (1998), quando nos ensinam a respeito do roubo dos conceitos. Para os autores, “[...] roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6). Roubamos do filósofo francês Derrida o conceito de hospitalidade, entendendo que, ainda que Derrida não tenha se ocupado de pensar a respeito do currículo, seu conceito desloca o nosso pensamento e aponta contribuições para pensarmos o território *currículoescola* na Educação Infantil. Entendemos, desse modo, o Currículo-Hospitaleiro, como aquele que se desloca em direção ao outro, ao estrangeiro, abrindo a sua casa para acolhê-lo. Colocando-se à disposição como anfitrião, para dar espaço à questão que o outro traz em sua língua menor. Um Currículo-Hospitaleiro, com a abertura da hospitalidade incondicional, aposta na escuta da alteridade. Desloca-se à abertura para a infância minoritária, que traz consigo a experiência, o acontecimento, o imprevisível, a criação.

Nesta perspectiva, um Currículo-Hospitaleiro, não se refere à acolhida incondicional apenas das crianças, embora elas sejam o foco desta pesquisa. Mas, entendendo a infância, conforme apontamos, como uma experiência e trazendo-a para a discussão do Currículo-Hospitaleiro, acreditamos que essa hospedagem é também para o adulto que se permite atravessar por essa infância, que é acontecimento, arte, criação, inusitado, intempestivo. Assim, ao escaparem no tempo *aión*, as professoras também apontavam para a possibilidade da composição de currículos outros por meio de uma docência inventiva, que transformavam atividades por vezes desinteressantes em algo lúdico e, quando brincavam com as crianças, algo bem enfatizado por elas, como característica de um professor para a Educação Infantil. Não se trata de um currículo pronto e acabado, construído seguindo modelos, mas de um processo de abertura ao outro e constituído nas relações, hóspede e anfitrião, no estar juntos, mas não só nisto, uma vez que não se trata de um currículo, mas de vários.

A potência desta pesquisa-andarilha está nas próprias crianças e nas suas inventividades. Elas nos mobilizaram a essa escrita, no puro gesto da hospitalidade; aprendemos com elas, inventamos e traduzimos, a partir do dar a escuta, lá onde suas vozes já se faziam presentes (SKLIAR, 2019). Nossos corpos se afetaram. Mergulhamos nessa experiência cartográfica, não para escolher ou ditar preferência por uma prática curricular, mas para partilhar do território existencial e viver os outros possíveis da Educação Infantil. Nosso desejo foi que esta pesquisa-andarilha, hospitaleira e hóspede, ao mesmo tempo, não termine, mas siga na produção de novas andanças, das quais derivará para o infinito.

Será que a potência inventiva de uma pesquisa de inspiração cartográfica com criança nos levaria a sentir a possibilidade de que a criança que guardarmos em nós é fruto de uma experiência com o próprio tempo aiônico? Seria a inspiração cartográfica um modo outro de sentir o pulsar da Educação a partir de existências mínimas ainda pouco investigadas na área da Educação? O que pode uma pesquisa pensada infantilmente? Ou, o que pode uma pesquisa que pensa a infância como caminho para a pesquisa com crianças?

Ao que parece, essa não só circundava uma dimensão teórico-poética, mas sim os nossos modos de existir dentro do campo a partir de outras linhas re-inventivas, transbordadas pelos atos de pensar-agir-ser com as crianças, sempre com suas presenças convidativas de seus próprios lugares, lugares de currículos plurais. Parafraseando Larrosa (2004), talvez, essa pesquisa andarilha que toma a infância como caminho para a pesquisa com as crianças não seja outra coisa que um caminho ao talvez, quer dizer, a um final que seja como um começo, talvez, ou que, ao menos, talvez, anuncie um começo... Ou começos de re-começos. Por isso, recorreremos às perguntas, que nos possibilitaram a entrada no campo, pois elas nos ajudam a começar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez (KOHAN, 2015). É a potência da pergunta que nos faz perceber a potência dos dizeres questionadores da infância, na perspectiva de uma pesquisa que se forja pela proposição inventiva do ser criança no *currículoescola*, ou seja, existências mínimas “anunciadoras-denunciadoras” de vidas de currículos outros.

Essas inquietações abrem outros possíveis para novas andarilhagens e andarilhos que tenham anseios de serem afetados nos encontros com o devir-criança. O que a possibilidade de um Currículo-Hospitaleiro tem a dizer às práticas docentes? Às comunidades escolares? Quais as contribuições de um possível Currículo-Hospitaleiro para a teoria curricular? Quais as suas dimensões epistêmicas tomando como campo de investigação a Educação Infantil? Quais os possíveis dos currículos outros acolhidos pelo Currículo-Hospitaleiro?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. Pro-posições, Campinas, SP, v. 14, n.3, p. 13-24, set/dez 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858/11335>. Acesso em: 20 nov.2020.
- ABRAMOWICZ, Anete. Introdução-Panorama atual da educação infantil: suas temáticas e políticas. *In*: ABRAMOWICZ, Anete e HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.
- ABRAMOWICZ, Anete. **Crianças e guerra: as balas perdidas!** *In*: childhood & philosophy, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01–14, mai. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>. Acesso em: 19 nov.2020.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun.2020.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALBUQUERQUE, Fernanda Maria Santos. **Infância, experiência estética e arte na escola: (des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sairé**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.
- ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. **Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar**. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 34ª Reunião Científica da ANPED. Natal, Outubro de 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-571%20int.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.131-149.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. *In*: 25ª Reunião Anual da ANPED. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, Anais... Caxambu, MG, 2003. p. 62-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2019.
- ANDRÉ, Maria Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Editora Papyrus. 2013.

ARAÚJO, Liane Castro de. **Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artemed, 2006.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In:* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015, p.52-75.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças.** 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** 3ª ed. Rio de Janeiro- São Paulo. Editora Record, 1996. Disponível em: <https://cs.ufgd.edu.br/download/Livrosobrenada-manoel-de-barros.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa: O núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias. (NEFI/PROPED/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores.** – 1ª ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018 – (Coleção Teses e Dissertações; 9).

BEZERRA, Adma Soares. **A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?** 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, 2016.

BONNIE, Axer. **Currículo para estrangeiros ou para hóspedes? Algumas contribuições de Jacques Derrida para o pensamento curricular.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.10 n.03, dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA Ester Calland de Sousa (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_208_.asp. Acesso: em 14 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394**, de 20 de dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, v.3. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 09/01/2001. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BURITY, Joanildo. Hospitalidade, amizade e os imperativos da ordem social. *In*: LOPES, Alice Casimiro Lopes; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. – São Paulo: Cortez, 2018.

CARDOSO, Ana Carolyne de Oliveira *et al.* **A química da Slime: implicações e perspectivas no Ensino Fundamental**. Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química - ReLAPEQ, v.3, n.2 (2019). Disponível em: <http://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/1947/1892>. Acesso em 20 jan. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. **Balanco analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis**. Trabalho Encomendado GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. Maranhão, outubro de 2017. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textoanaluciagoulartdefaria.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice No País Das Maravilhas**. Editora Pandorga. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano Escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O currículo como comunidade de afetos/afecções**. Revista Teias, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011 – CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24253/17232>. Acesso em 20 mai. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo**. Universidade Federal do Espírito Santo – XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – (ENDIPE), Campinas, Unicamp, 2012a.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do “olhar e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012b.

CARVALHO, Nádia Priscila de Lima. **A rotina na educação infantil: a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.

CASANOVA, Letícia Veiga. **O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem**. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 34ª Reunião Científica da ANPEd. Natal, outubro de 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-240%20int.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Infância, imagens e vertigens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138595>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CONTAGE, Daniel Gaivota. **Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola Viagem**. – 1ª ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2017 – (Coleção: Teses e Dissertações; 5).

CONTAGE, Daniel Gaivota. Mapas invisíveis e viajantes cegos: ensaio para uma escola do oculto. *In*: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar**. – 1ª ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2018, p.411-422.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis, Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e Educação: era uma vez... quer que eu conte outras vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto-Alegre-RS: Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pré-escola vista pelas crianças.** 2009. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 32ª Reunião Científica da ANPED. Caxambu, Outubro de 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5619--Int.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

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

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** 8 ed. Tradução de Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4 / tradução de Suelly Rolnik - São Paulo: Ed. 54, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **L'oreille de l'autre: otobiographies, transferts, traductions.** Montreal: VLB, 1982.

DERRIDA, Jacques. Fidélité à plus d'un û Mériter d'hériter où la généalogie fait défaut. *In: Rencontre de Rabat avec Jacques Derrida û Idiomes, Nationalités, Déconstructions.* Cahiers Intersignes (Paris) e Éditions Toubkal (Casablanca), 1998, p. 221-26.

DERRIDA, Jacques. **Palabra! instantâneas filosóficas.** Madri: Editorial Trotta, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade.** Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. **De que amanhã:** diálogo. Jacques Derrida; Elisabeth Roudinesco; Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Boitempo: Menino Antigo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Balanco analítico da educação infantil: questões curriculares e direitos em risco.** Trabalho Encomendado GT07 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. Maranhão, Outubro de 2017 Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38_anped_2017_gt07_textoanaluciagoulartdefaria.pdf. Acesso em 10 fev. 2019.

FARIAS, André Brayner de. **Poéticas da hospitalidade: ensaios para uma filosofia do acolhimento.** Porto Alegre: Zouk, 2018.

FERRAÇO, Carlos Ferração; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado.** *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3152>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é a nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *In*: Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FONSECA, Adriana de Castro. **Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea.** 2009. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FPEI). **Manifesto Indignado: Educação Infantil na luta em tempos TEMEROSOS.** *In*: Debates em Educação- Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/2815/2142>. Acesso em: 29 mai. 2018.

FRADE, Isabel. Tipo de letra na Alfabetização. *In*: TERENCEZI, Gabriela. **Tipo de letra na Alfabetização.** Letra A. O jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, Outubro/ Novembro de 2011. Ano 7. Nº 28.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** *Estudos Avançados* [online]. 2001, v.15, n.42, p. 259-268. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

FREITAS, Alexandre Simão. **O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas.** *In*: childhood&philosophy, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 317-339. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/31728/23631>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder- Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 69-78.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos** – vol. IV: Estratégia, Poder- Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 17-42.

GALLO, Sílvio. **O que é Filosofia da Educação**: Anotações a partir de Deleuze e Guattari. Revista *Perspectiva*. Florianópolis. V. 18. nº 34, jul/dez. 2000. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10418/9692>. Acesso em 10 fev. 2019.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GALLO, Sílvio. **Currículo (entre) imagens e saberes**. UNISSINOS, 2007. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GALLO, Sílvio. **Entrevista com Sílvio Gallo**. [2008?] data provável. Disponível em: <http://www.petpsi.ufc.br/Documentos/>. Acesso em 17 de jan. 2020.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. *In*: KOHAN, Walter Omar. (Org). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-121.

GALLO, Sílvio. Prólogo Viajando com Daniel: escolas em movimento? *In*: CONTAGE, Daniel Gaivota. **Poética do deslocamento**: nomadismo, diferença e narrativa na EscolaViagem. – 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2017 – (Coleção: Teses e Dissertações; 5), p.17-19.

GIGANTE, Camila Costa; Hugo Heleno Camilo. **Impressões derridianas para a investigação das políticas de currículo**. Revista *Periferia, Educação, Cultura & Comunicação*. v.7 n.2 jul-dez 2015. Disponível em: <https://elibrary.tips/edoc/impressoes-derridianas-para-a-investigacao-das-politicas-de-curriculo.html>. Acesso em 17 de jan. 2020.

GONÇALVES, Camila Borini Vazzoler. **As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GOULART, Audemaro Taranto. **Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida**. 2003, 28f. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC- Minas, Programa de pós-graduação em letras literaturas de língua portuguesa, 2003.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUEDES, Adrienne Ogêda; Ribeiro, Tiago (Orgs). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

HEUSER, E.M.D. No rastro da Filosofia da Diferença. In: SKLIAR, Carlos. **Derrida & Educação**. 1 ed.,1 reimp.- Belo Horizonte: Autentica, 2008.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. (2015). In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.32-51.

KOHAN, Walter Omar. **Imagens da infância para (re)pensar o currículo**. In: Fórum Amazônico de Educação. Anais. O pensamento brasileiro em Currículo. Belém, PA, p. 24-26 out. 2003a. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/3757/3428/6683>. Acesso em: 09 fev. 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e educação em Platão. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf>. Acesso em: 08 fev.2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003c.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. In: Kohan,Walter (org). Lugares da infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: M. SARMENTO; M.C.S. GOUVEA. **Estudos da infância**. Petrópolis, Vozes, 2009, p. 40-61.

KOHAN, Walter Omar. **Vida e morte da infância: entre o humano e o inumano**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em 20 nov. 2020.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de Filosofia: Infância**. Alea: Rio de Janeiro. v. 17, n. 2. p. 216-226, jul-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 mai. 2019.

KOHAN, Walter Omar. **A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.34, n.67, p.13-25, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/507/329>. Acesso em: 24 mai. 2019.

KOHAN, Walter Omar. Prefácio – A devolver (o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017, p. 11-14.

KOHAN, Walter Omar. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica**. Práxis Educativa (Brasil) [en línea]. 2020, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860071>. Acesso em: 08 jan. 2021.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN, JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)

KUHLMANN, JR., Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017, 128p.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira da Educação, jan./abr., n.19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 abr. 2019.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. Posfácio. *In*: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto- 4ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, Érica; SISCAR, Marcos; **O decálogo da desconstrução: tradução e desconstrução na obra de Jacques Derrida**. Alfa, São Paulo, 44(n.esp.): 99-112, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/31377513/O_DEC%C3%81LOGO_DA_DESCONSTRU%C3%87%C3%83O_TRADU%C3%87%C3%83O_E_DESCONSTRU%C3%87%C3%83O_NA_OBRA_DE_JACQUES_DERRIDA. Acesso em: 20 jun. 2020.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; MARTINS, Lilian. **Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/5388/pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? *In*: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, vol. 21, núm. 45, maio-agosto, 2015, pp. 445-466. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar**. 2015. 169 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

LYRIO, Kelen Antunes. **O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas**. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 33ª Reunião Científica da ANPEd. Caxambu, Outubro de 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6437--Int.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista E-curriculum. v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em 12 abr. 2018.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. *In*: LOPES, Alice Casimiro Lopes; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. – São Paulo: Cortez, 2018.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Datas comemorativas – uma construção ideológica que persiste na educação infantil**. – Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd. São Luiz do Maranhão, Outubro de 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_25.pdf. Acesso em: 05 mai. 2019.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **A rotina do currículo na Educação infantil. E a potência do ritmo?** Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 34ª Reunião Científica da ANPEd. Natal, Outubro de 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-757%20int.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Dossiê Cinema e Educação. Revista Educação e Realidade, v.33, n. 1, Jan/Jun, 2008, p.35 a 47. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENEZES, Priscila de Oliveira; MACHADO, Dorneles. **Atravessando pensamentos: diferença, différence, criança pequena e infância**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v.3, n.5, janeiro a junho de 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/4220>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Quero mais, por favor!": disciplina e autonomia na educação infantil**. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais

da 34ª Reunião Científica da ANPEd. Natal, Outubro de 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-770%20int.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018

NEVES, Cláudia Abbês Baêta. Desejar. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.69-72.

OLIVEIRA, Janice da Silva. **Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino**. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. (2012). **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. *Pro-Posições*, v. 23 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpqdGcPVtWFbWn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr.2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 20 mai. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Balanco analítico da educação infantil: questões curriculares e direitos em risco. A construção da Base Curricular Comum para a Educação Infantil**. Trabalho Encomendado GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd. Maranhão, Outubro de 2017 Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textozilma.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais do que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais**. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p46/34163>. Acesso em: 20 out. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 587- 604, maio/ago, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Um currículo entre formas e forças**. *Educação*. Porto Alegre, v.38, n.1, p.49 – 58, jan – abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 15 set. 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (orgs.).

Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015a, p.17-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, E., KASTRUP, V., & ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015b, p. 150-171.

PEREIRA, Dulcimar. Entre conversas, bonecos e currículos. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares.** Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês:** o que “dizem” as crianças? Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 34ª Reunião Científica da ANPED. Natal, Outubro de 2011. Disponível em:

<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>. Acesso em: 05. mai. 2018.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **As crianças no centro da organização pedagógica:** o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 35ª Reunião Científica da ANPED. Porto de Galinhas, Outubro de 2012. Disponível em:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT072325_int.pdf Acesso em: 05 mai. 2018.

REBELO, Aline Helena Maфра; SIMÃO, Márcia Buss. **Formas regulatórias na educação infantil:** retratos a partir da perspectiva das crianças. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. São Luiz do Maranhão, Outubro de 2017. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_379.pdf. Acesso em: 05. mai. 2018.

RECH, Ilona Patrícia Freire. A "hora da atividade" no cotidiano das instituições. *In*: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Infância Plural:** crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIBEIRO, Priscila Campos. Sentidos da escola pública e infinitas possibilidades da diferença: o desafio da hospedagem do estrangeiro. *In*: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar (Org.) **Encontrar escola:** o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas.** Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 34ª Reunião Científica da ANPED. Natal, Outubro de 2011. Disponível em:

<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>. Acesso em: 05. mai. 2018.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A educação infantil:** trajetória do G.T. 07 na Anped. (2002) *In*: CAMPOS; M.M. et al. O GT educação da criança de 0-6 anos: alguns depoimentos sobre a

trajetória. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt07-educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7a-de-0-6-anos>. Acesso em: 15 mar. 2019.

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

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

ROLNIK, Suely. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. *In: Trechos de Suely Rolnik: Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>_Acesso em: 21 fev. 2019.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. **O projeto filosofia na escola**. Recife: 2008. 264 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3973/1/arquivo3488_1.pdf. Acesso em: 09 fev. 2019.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. **Notas sobre a “fabricação” de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras**. 2005. 195 f.; Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2005.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso**. Revista Educação e Fronteiras [*on-line*], Dourados – MS, v. 3, p. 90-104, 2015. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184/pdf_301. Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTOS, Suzel Domini dos. **A metalinguagem em Manoel de Barros: uma tática da criação**. Estação Literária. Londrina, Vagão. Vol. 8 parte B, p. 120-130, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8BArt16.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. Das pesquisas com crianças a complexidade da infância*. Campinas, SP: autores associados, 2011.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento. **A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessa o cotidiano das crianças**. 2018, 175f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2018.

SILVA, Amós Coêlho da. **Dicionário Latino-Português**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Maria Alves da. **Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, 2014.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?** 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018.

SILVA, Thiago Gonçalves. **Os aprenderes-fazeres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE.** 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. **Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês.** Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 34ª Reunião Científica da ANPED. Natal, Outubro de 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Derrida & a educação.** 1ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. *In*: XAVIER, Muller Ingrid; KOHAN, Walter Omar. (orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

SKLIAR, Carlos. **La infância, La ninez, lãs interrupciones. Childhood & Philosophy.** Vol.8, num. 15, enero-juni, 2012, p. 67-81. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Maracanã, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004>. Acesso em 31 mai. 2018.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar.** 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais.** *Childhood & Philosophy*, Rio de janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 245-260. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30700/23994>. Acesso em 31 mai. 2019.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das Diferenças.** Ed. Mediação. 1ª ed. 2019.

SOBRAL, Vanessa Herculina de. **Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização.** 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, 2017.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. **O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos...** Atas CIAIQ 2016. *In: Investigação Qualitativa em Saúde//Investigación Cualitativa em Salud//Volume 2. 5º Congresso Iberoamericano de Investigação Qualitativa em Saúde.* Disponível em: [https://docplayer.com.br/31335007 O-metodo-da-cartografia-em-pesquisa-qualitativa-estabelecendo-principiosdesenhando-caminhos.html](https://docplayer.com.br/31335007-O-metodo-da-cartografia-em-pesquisa-qualitativa-estabelecendo-principiosdesenhando-caminhos.html). Acesso em 07 out. 2018.

SPINOZA, Bento de. **Ética**. 2ª Ed. Tradução. Tomas Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**; tradução (do italiano) Fernanda Ortale&Ilse Paschoal Moreira. Campinas SP: autores associados, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. *In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. (org.). Infância e Pós-estruturalismo.* São Paulo: Porto de Idéias, 2017.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Territórios de infância e o lugar dos bebês.** Educ. Foco. Juiz de Fora, vol.23, n.3, p.1007-1030 set. / dez. 2018.

VIEIRA, Daniele Marques. **Ser criança na unidade do proinfância: o que o espaço pedagógico revela?** –Pôster apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 33ª Reunião Científica da ANPED. Goiânia, Outubro de 2013. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt07_3291_texto.pdf. Acesso em:05. mai. 2018.

VIÑAO FRAGO, Antonio.; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago. **Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias, currículos e docências inventivas.** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2019.

**APÊNDICE A - EXPERIÊNCIAS VISTAS NO LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE
NA ANPED**

Tabela 1 - Experiências comunicadas ao GT 07 da ANPED

Reuniões da Anped / Tema	Data/Local	Grupo de trabalho GT	Total de publicações		Trabalhos / modalidades (Dialogam com a pesquisa)	
			CO Comunicação oral	P Pôster	CO	P
31ª Reunião Anual da ANPED Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação.	De 19 a 22 de outubro de 2008. Caxambu/MG.	GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos	19	02	-----	-----
32ª Reunião Anual da ANPED Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	De 04 a 07 de outubro de 2009 Caxambu/MG.	GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos	16	05	03	-----
33ª Reunião Anual da ANPEd Educação no Brasil: o balanço de uma década	De 17 a 20 de outubro de 2010 Caxambu/MG	GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos	17	-----	-----	-----
34ª Reunião Anual da ANPED Educação e Justiça Social	De 02 a 05 de outubro de 2011 Natal/RN	GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos	15	04	06	-----
35ª Reunião Anual da ANPED Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI	De 21 a 24 de outubro de 2012 Porto de Galinhas/PE	GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos	18	05	01	-----
36ª Reunião Anual da ANPED Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas Educacionais	De 29 de setembro a 02 de outubro de 2013 Goiânia/GO	GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos	12	03	-----	01
37ª Reunião Anual da ANPED Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira	De 04 a 08 de outubro de 2015 Florianópolis/ SC	GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos	23	8	01	-----

38ª Reunião Anual da ANPEd	De 01 a 05 de outubro de 2017	GT 7- EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS	17	4	03	-----
Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência	São Luís/MA					
Total de produções / modalidades			137	31	Comuni- cação oral	Pôster
					14	01

Tabela 2 - Experiências comunicadas ao GT 12 da ANPED

Reuniões da Anped / Tema	Data/Local	Grupo de trabalho GT	Total de publicações		Trabalhos / modalidades (Dialogam com a pesquisa)	
			CO Comunicação oral	P Pôster	CO	P
31ª Reunião Anual da ANPED Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação.	De 19 a 22 de outubro de 2008. Caxambu/MG.	GT 12- CURRÍCULO	17	08	----- --	-----
32ª Reunião Anual da ANPED Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	De 04 a 07 de outubro de 2009 Caxambu/MG.	GT 12- CURRÍCULO	17	07	----- ---	-----
33ª Reunião Anual da ANPED Educação no Brasil: o balanço de uma década	De 17 a 20 de outubro de 2010 em Caxambu/MG	GT 12- CURRÍCULO	18	09	-----	-----
34ª Reunião Anual da ANPED Educação e Justiça Social	De 02 a 05 de outubro de 2011 Natal/RN	GT 12- CURRÍCULO	30	10	01	-----
35ª Reunião Anual da ANPED Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI	De 21 a 24 de outubro de 2012 Porto de Galinhas/PE	GT 12- CURRÍCULO	15	03	-----	-----
36ª Reunião Anual da ANPED Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas Educacionais	De 29 de setembro a 02 de outubro de 2013 Goiânia/GO	GT 12- CURRÍCULO	18	02	-----	-----
37ª Reunião Anual da ANPED Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira	De 04 a 08 de outubro de 2015 Florianópolis/SC	GT 12- CURRÍCULO	27	09	01	-----
38ª Reunião Anual da ANPED Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência	De 01 a 05 de outubro de 2017 São Luís/MA	GT 12- CURRÍCULO	20	04	-----	-----
Total de produções / modalidades			162	52	Comunicação oral	Pôster
					3	-----

Quadro 1 - Experiências comunicadas ao GT 07 da ANPEd, na modalidade Comunicação oral, que dialogam com a referida pesquisa.

REUNIÃO CIENTÍFICA	TÍTULO	AUTOR(A) OU AUTORES (AS)	ANO	INSTITUIÇÃO
32ª Reunião Anual da ANPEd	A pré-escola vista pelas crianças	Rosimeire Costa de Andrade Cruz	2009	UFC
	Objetivo geral: analisar as percepções das professoras, das crianças e de suas famílias acerca da rotina na pré-escola. Para efeitos deste artigo, o foco é a perspectiva das crianças. Neste sentido, apresenta a visão das crianças acerca da instituição que frequentam, das práticas pedagógicas relacionadas à organização do espaço e do tempo e das professoras com as quais convivem.			
34ª Reunião Anual da ANPEd	Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas	Sandra Regina Simonis Richter Maria Carmen Silveira Barbosa	2011	UNISC UFRGS
	Objetivo geral: Resgatar o percurso histórico da constituição da sensibilidade aos direitos das crianças enquanto estratégia teórico-metodológica para evidenciar a necessária emergência de outra sensibilidade dos adultos em suas relações com as crianças, baseada na empatia para com as mesmas, e em propostas educacionais que valorizem a alteridade das infâncias.			
	Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar	Renata Proveti Weffort Almeida	2011	PUC-SP
	Objetivo geral: Mostrar como as crianças vivenciam as experiências escolares, suas reações diante da organização escolar e o que criam a partir da convivência diária.			
	Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?	Tacyana Karla Gomes Ramos –	2011	UFS
Objetivo geral: Examinar e discutir o protagonismo social das crianças nesse cotidiano para além do que é proposto pelos adultos profissionais, abrindo possibilidades de construção de práticas educativas em parceria com as competências sociocomunicativas que o comportamento interativo da criança pode revelar.				
34ª Reunião Anual da ANPEd	“Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na educação infantil.	Anelise Monteiro do Nascimento	2011	UFRRJ
	Objetivo geral: Discutir práticas de disciplina e autonomia no espaço da educação infantil.			
	Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês.	Luciane Pandini Simiano Carla Karnoppi Vasques	2011	UFRGS
	Objetivo geral: O estudo analisa discursos políticos, acadêmico-científicos e pedagógicos que constituem campos de saber-poder e tornam os sujeitos infantis inteligíveis às formas de regulação social (DUTERQ, 2005) nos momentos-movimentos históricos das reformas educacionais.			
	O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem.	Letícia Veiga Casanova	2011	UNIVALI
Objetivo geral: escutar as famílias procurando compreender o sentido atribuído por elas às atividades realizadas nas creches.				

35ª Reunião Anual da ANPEd	As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	Tacyana Karla Gomes Ramos	2012	UFS
	Objetivo geral: Captar o ponto de vista dos bebês sobre a organização das práticas educativas, explorando suas possibilidades expressivas não verbais, em situações cotidianas da Educação Infantil.			
38ª Reunião Anual da ANPEd	Datas Comemorativas – Uma Construção Ideológica Que Persiste Na Educação Infantil	Marta Nidia Varella Gomes Maia	2017	(PUC-RIO)
	Objetivo geral: Apresentar uma análise sobre a construção ideológica que produz e mantém um currículo para a Educação Infantil que se organiza por datas comemorativas.			
	Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças	Aline Helena Mafra Rebelo Márcia Buss Simão	2017	UFSC UNISUL
Objetivo geral: Investigar as formas regulatórias inerentes ao funcionamento de uma instituição de educação infantil de uma rede pública municipal a partir do ponto de vista das crianças.				

Quadro 2 - Experiências comunicadas ao GT 07 da ANPEd, na modalidade Pôster, que dialogam com a referida pesquisa

REUNIÃO CIENTÍFICA	TÍTULO	AUTOR(A) OU AUTORES (AS)/	ANO	INSTITUIÇÃO
36ª Reunião Anual da ANPEd	Ser criança na unidade do proinfância: o que o espaço pedagógico revela?	Daniele Marques Vieira	2013	UFPR
	Objetivo: Este trabalho representa um estudo piloto realizado em dez unidades do Proinfância no Paraná. Busca identificar indícios da prática pedagógica nesse contexto a partir do que o espaço revela.			

Quadro 3 - Experiências comunicadas ao GT 12 da ANPEd, na modalidade Comunicação oral, que dialogam com a referida pesquisa

REUNIÃO CIENTÍFICA	TÍTULO	AUTOR(A) OU AUTORES (AS)	ANO	INSTITUIÇÃO
33ª Reunião Anual da ANPEd	O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas	Kelen Antunes Lyrio	2010	UFES
	Objetivo geral: Problematizar os currículos por projetos vividos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), onde as práticas dos sujeitos, professores e alunos, acontecem por meio de projetos.			
34ª Reunião Anual da ANPEd	A rotina do currículo na Educação infantil. E a potência do ritmo?	Maritza Maciel Castrillon Maldonado	2011	UNEMAT
	Objetivo geral: Apresentar algumas narrativas de agenciamentos realizados em escolas de Educação Infantil do município de Cáceres-MT, no período de três semestres consecutivos acompanhando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos.			

Tabela 3 – Experiências disponíveis no quintal do PPGEduc do RI da UFPE nos deslocamentos do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais

Ano	Pesquisas na linha Formação, profissionalização docente e práticas curriculares	Pesquisas na linha Infância, alteridade e educação da infância
2008-2012	Não existia o PPGEduc	Não existia o PPGEduc
2013	<p>1. <i>Pesquisa e prática pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação.</i> CARMO, Priscilla Maria Silva do. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2013-07-19)</p>	<p>12. <i>Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância.</i> OLIVEIRA, Iunaly Felix de. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2013-08-06)</p>
2014	<p>2. <i>Discursos sobre pesquisa no currículo do curso de Pedagogia.</i> SILVA, Suzana Maria da. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2014-07-21)</p> <p>3. <i>Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.</i> MELO, Maria Julia Carvalho de. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2014-07-30)</p>	<p>13. <i>Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.</i> SILVA, Maria Alves da. (Universidade Federal de Pernambuco, 2014-09-29).</p> <p>14. <i>Somos todos iguais (?): práticas e discurso sobre a diferença na educação infantil.</i> SILVA, Anna Líssia da. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2014-09-19)</p>
2015	<p>4. <i>Sentidos de profissionalidades revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de pedagogos(as).</i> SILVA, Maria Angelica da. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2015-09-17)</p>	<p>15. <i>Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente.</i> FERREIRA, Silvéria Nascimento. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2015-12-10)</p>
2016	<p>5. <i>As práticas curriculares de professoras do ensino fundamental fabricadas no cotidiano escolar: discursos pensados-vividos sobre o planejamento de aula.</i> SILVA, Geisa Natália da Rocha. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2016-09-08)</p> <p>6. <i>Relações entre o currículo vivido</i></p>	<p>16. <i>A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?</i> BEZERRA, Adma Soares. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2016-10-11)</p>

	<p><i>no curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do professor.</i></p> <p>LEMOS, Nívea Roberta Moraes Barbosa. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2016-09-28)</p>	
2017	<p>7. <i>Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar.</i> GONÇALVES, Crislainy de Lira. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2017-04-05)</p> <p>8. <i>Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização.</i> SOBRAL, Vanessa Herculina de. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2017-08-31)</p>	<p>17. <i>Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino.</i> OLIVEIRA, Janice da Silva. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2017-08-31)</p>
DESVIO PARA HOSPEDAR AS PESQUISAS DE 2018		
2018	<p>9. <i>As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.</i> MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2018-02-27)</p> <p>10. <i>Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola.</i> QUEIROZ, Lindinalva Ferreira de. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2018-06-15)</p> <p>11. <i>Experiência: noção potente para pensar formação de professores.</i> BRAZ, Glicínia Raquel Feitoza. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2018-09-24)</p>	<p>18. <i>A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessa o cotidiano das crianças.</i> SATURNO, Joane Santos do Nascimento. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2018-07-30)</p> <p>19. <i>Os aprenderesfazeres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE.</i> SILVA, Thiago Gonçalves. (Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2018-07-13)</p>

APÊNDICE B - TCLE RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa **“Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* na Educação Infantil”**.

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Vanessa Galindo Alves de Melo, com endereço na Rua Anísio Galvão, nº 134, Centro, Alagoinha, Pernambuco, CEP: 55260-000, telefone (87) 99168-1531 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: vanessa-gam@hotmail.com. Esta pesquisa está sob a orientação de: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, telefone: (81) 9 9927-0462, e-mail: cgislane@terra.com.br.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ Descrição da pesquisa:

- A pesquisa tem como objetivo geral: **“Cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/invencionar currículo na pré-escola, a partir dos dizeres, fazeres e aprenderes infantis”**, para isso, busca “mapear os dizeres, aprenderes e fazeres das crianças e da infância no território *currículoescola* no contexto da pré-escola”; “Acompanhar os movimentos inventivos instaurados pelas crianças para a (re)criação de currículos *no*

espaçotempo da educação infantil”; e “Problematizar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis desde suas próprias experiências sobre o território *currículoescola*”.

- **Os procedimentos de coleta de dados:** emergem de observação participante do/no contexto da pesquisa; conversações; Conversas temáticas através da utilização das diferentes linguagens, como a contação de histórias, a música, o desenho; gravações audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens) relacionadas ao contexto da pesquisa; Entrevistas semiestruturadas e conversações com os profissionais da educação e diário de campo.
- **O acompanhamento dos participantes da pesquisa:** é assegurado através da comunicação direta com a pesquisadora.
- **O período de participação do voluntário** equivale a, no mínimo, 2 meses, tendo início logo após a aprovação do projeto no Comitê de ética, podendo ser ampliado frente aos dados do contexto da pesquisa. Os encontros serão realizados três ou quatro vezes semanais.
- **RISCOS** direto para o voluntário: desconfortos ou constrangimento na execução das atividades rotineiras da escola pelas pessoas adultas e, especialmente, pelas crianças. No entanto, na existência de tal risco, a pesquisadora se compromete em prestar a **devida assistência às pessoas participantes da pesquisa através:** da solicitação do assentimento e consentimento em participarem da pesquisa, considerando o consentimento das próprias crianças e inclusive, assegurando livremente o direito das crianças desistirem a qualquer momento da pesquisa, se estas assim desejarem; da constante construção de relações de confiança entre pesquisadora e participantes da pesquisa; da abertura ao diálogo e ao questionamento sobre a pesquisa por parte das crianças e demais sujeitos que habitam o cotidiano da escola; da busca e criação, junto as crianças, de maneira lúdicas, prazerosas, reflexivas e não hierárquicas para a coleta de dados; da garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada.
- **BENEFÍCIOS** diretos e indiretos para os voluntários: esta pesquisa constitui uma possibilidade de pensar o território *currículoescola* “com” as crianças e não “sobre” ou “para” elas, como habitualmente acontece. Trazendo para o lugar de enunciação, os seus dizeres, que não significa apenas as suas vozes, mas o olhar, as opiniões, os gestos e os interesses das crianças, que se manifestam em seus dizeres, aprenderes e fazeres. Ao centrar-se nos dizeres infantis, que por inúmeras vezes são silenciados, esta pesquisa oferece a oportunidade de pensar o currículo por outros caminhos, sentidos e olhares, contribuindo na criação de novas práticas, no âmbito da educação infantil e de outras relações com as crianças.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (observações, conversações, gravações audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens), diário de campo e demais registros dos dizeres, fazeres e aprenderes dos participantes) ficarão armazenados em pastas de arquivo, devidamente nomeadas e organizadas em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora e orientadora no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Rua Dr. João**

Moura, 92 Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152– e-mail: cep.cav@ufpe.br).

Vanessa Galindo Alves de Melo

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, _____ responsável _____, autorizo a sua participação no estudo **“Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil”**, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Impressão Digital

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C - TCLE MAIORES DE 18 ANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **“Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* na Educação Infantil”**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa Galindo Alves de Melo, com endereço na Rua Anísio Galvão, nº 134, Centro, Alagoinha, Pernambuco, CEP: 55260-000, telefone (87) 99168-1531 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: vanessa-gam@hotmail.com. Esta pesquisa está sob a orientação de: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, telefone: (81) 99927-0462, e-mail: cgislane@terra.com.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ Descrição da pesquisa:

- A pesquisa tem como objetivo geral: **“Cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/inventar currículo na pré-escola, a partir dos dizeres, fazeres e aprenderes infantis”**, para isso, busca “mapear os dizeres, aprenderes e fazeres das crianças e da infância no território *currículoescola* no contexto da pré-escola”; “Acompanhar os movimentos inventivos instaurados pelas crianças para a (re)criação de currículos *no espacotempo* da educação infantil”; e Problematizar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis desde suas próprias experiências sobre o território *currículoescola*”.
- **Os procedimentos de coleta de dados:** emergem de observação participante do/no contexto da pesquisa; conversações; Conversas temáticas através da utilização das diferentes linguagens, como a contação de histórias, a música, o desenho; gravações

audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens) relacionadas ao contexto da pesquisa; Entrevistas semiestruturadas e conversações com os profissionais da educação e diário de campo.

- **O acompanhamento dos participantes da pesquisa:** é assegurado através da comunicação direta com a pesquisadora.
- **O período de participação do voluntário** equivale a, no mínimo, 2 meses, tendo início logo após a aprovação do projeto no Comitê de ética, podendo ser ampliado frente aos dados do contexto da pesquisa. Os encontros serão realizados três ou quatro vezes semanais.

- **RISCOS** direto para o voluntário: desconfortos ou constrangimento na execução das atividades rotineiras da escola pelas pessoas adultas e, especialmente, pelas crianças. No entanto, na existência de tal risco, a pesquisadora se compromete em prestar a **devida assistência às pessoas participantes da pesquisa através:** da solicitação do assentimento e consentimento em participarem da pesquisa, considerando o consentimento das próprias crianças e inclusive, assegurando livremente o direito das crianças desistirem a qualquer momento da pesquisa, se estas assim desejarem; da constante construção de relações de confiança entre pesquisadora e participantes da pesquisa; da abertura ao diálogo e ao questionamento sobre a pesquisa por parte das crianças e demais sujeitos que habitam o cotidiano da escola; da busca e criação, junto as crianças, de maneira lúdicas, prazerosas, reflexivas e não hierárquicas para a coleta de dados; da garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada.

BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários: esta pesquisa constitui uma possibilidade de pensar o território *currículo escola* “com” as crianças e não “sobre” ou “para” elas, como habitualmente acontece. Trazendo para o lugar de enunciação, os seus dizeres, que não significa apenas as suas vozes, mas o olhar, as opiniões, os gestos e os interesses das crianças, que se manifestam em seus dizeres, aprenderes e fazeres. A pesquisa valoriza os pontos de vista de todas as pessoas que constituem o ambiente escolar, sobretudo ao centrar-se nos dizeres infantis, que por inúmeras vezes são silenciados, esta pesquisa oferece a oportunidade de pensar o currículo por outros caminhos, sentidos e olhares, contribuindo na criação de novas práticas, no âmbito da educação infantil e de outras relações com as crianças.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (observações, conversações, gravações audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens), diário de campo e demais registros dos dizeres, fazeres e aprenderes dos participantes) ficarão armazenados em pastas de arquivo, devidamente nomeadas e organizadas em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora e orientadora no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152– e-mail: cep.cav@ufpe.br)**.

Vanessa Galindo Alves de Melo

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículo*escola na Educação Infantil”**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Impressão
digital

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa

e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE D - TALE PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS)

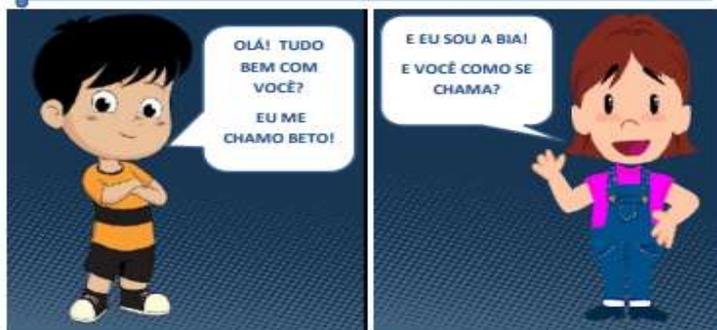
VERSÃO EM QUADRINHOS



“HOSPEDANDO DIZERES, FAZERES E APRENDERES
MINORITÁRIOS: O QUE AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NOS DIZEM
SOBRE O TERRITÓRIO *CURRÍCULOESCOLA* NA EDUCAÇÃO
INFANTIL”.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: VANESSA GALINDO ALVES DE MELO

O TALE E A PESQUISA NA PRÉ-ESCOLA



1



2

AMBAS SÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, CAMPUS AGRESTE. UMA ESCOLA PARA PESSOAS ADULTAS!

NO ÁLBUM ABAIXO, VOCÊ PODERÁ VER A FOTOGRAFIA DELAS E CONHECÊ-LAS UM POUCO...

CONHECENDO AS PESQUISADORAS...

INSTITUIÇÃO

VIRTUS IMPAVIDA

UFPE

PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

VANESSA

CONCEIÇÃO

3

A PESQUISA BUSCA SABER COMO OS MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA POSSIBILITAM PENSAR OUTROS MODOS DE FAZER/INVENCIAR CURRÍCULO NA PRÉ-ESCOLA.

A PESQUISA SERÁ REALIZADA NA SUA ESCOLA E ACONTECERÁ DA SEGUINTE FORMA:

PONTE DEPOSITINHOS

PONTE 32386.COM

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, RODA DE CONVERSA.

4

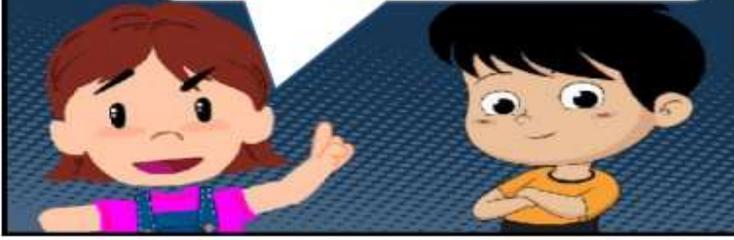


5



6

É IMPORTANTE ESCLARECER QUE ESSES MATERIAIS SÃO CONSIDERADOS SEGUROS. MAS, É POSSÍVEL OCORRER ALGUNS RISCOS. COMO VOCÊ SENTIR VERGONHA OU ALGUM INCÔMODO.
CASO ACONTEÇA PROCURE VANESSA E CONTE A ELA O QUE ESTÁ SENTINDO.



E TAMBÉM, SE ACONTECER DE VOCÊ NÃO QUERER MAIS PARTICIPAR DA PESQUISA, POR QUALQUER QUE SEJA O MOTIVO, NÃO HAVERÁ NENHUM PROBLEMA EM DESISTIR. BASTA COMUNICAR A VANESSA.



7

MAS, COISAS BOAS PODEM ACONTECER!
SUA PARTICIPAÇÃO PODE CONTRIBUIR COM A MELHORIA DA ESCOLA, DE NOVAS FORMAS DE PENSAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, CONTRIBUINDO NA CRIAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS E DE OUTRAS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS.



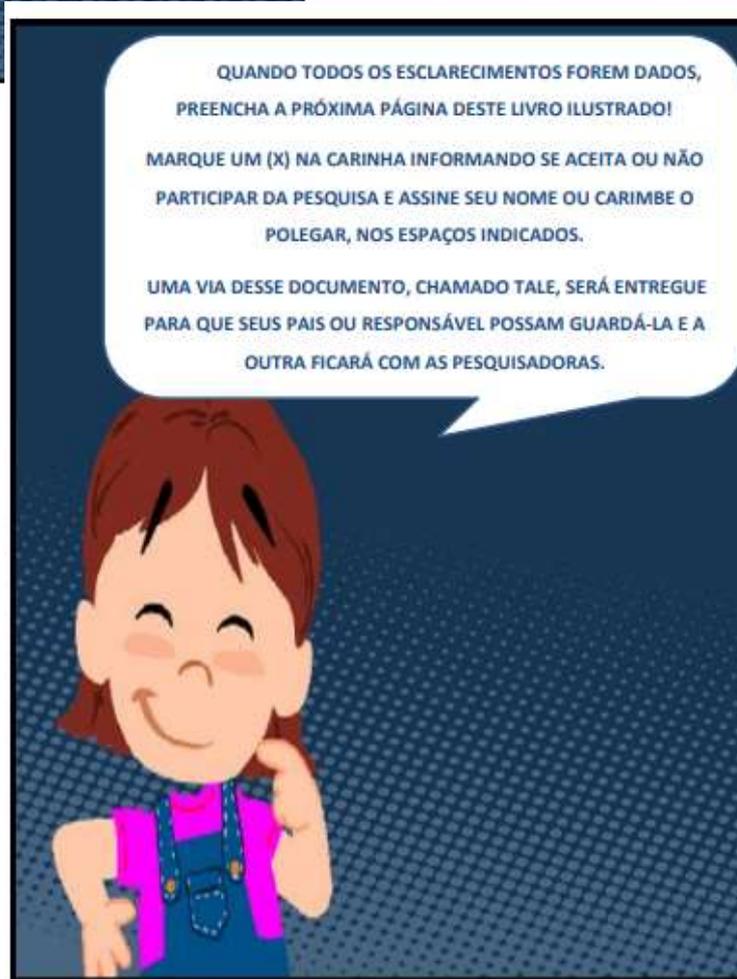
SOMENTE SEUS PAIS E AS PESSOAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA É QUE SABERÃO QUEM VOCÊ É! PROMETEMOS NÃO FALAR A ESTRANHOS AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ NOS CONTAR.
TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO APENAS USADAS PARA EVENTOS ACADÊMICOS E PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS, MAS NUNCA COLOCAREMOS O SEU NOME OU DADOS QUE O (A) IDENTIFIQUEM. COMBINADO?



8



9



10

**ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR
COMO VOLUNTÁRIO(A)**

VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DA PESQUISA?



SIM



NÃO

EU _____ ACEITO PARTICIPAR DO ESTUDO "HOSPEDANDO DIZERES, FAZERES E APRENDERES MINORITÁRIOS: O QUE AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NOS DIZEM SOBRE O TERRITÓRIO *CURRÍCULOESCOLA* NA EDUCAÇÃO INFANTIL", COMO VOLUNTÁRIO (A).

FUI INFORMADO SOBRE AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER.

ENTENDI QUE POSSO DIZER "SIM" E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER "NÃO" E DESISTIR, SEM QUE EU OU MEUS PAIS PRECISE PAGAR NADA. E NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA DE MIM.

LOCAL E DATA _____

POLEGAR
DIREITO

ASSINATURA DA CRIANÇA:

11



13

APÊNDICE E - TEMAS E PERGUNTAS DISPARADORAS DOS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS.

ALGUMAS PISTAS...

- Vocês gostam de ser criança? Por quê?
- Qual o melhor lugar para uma criança?
- É possível ser criança na escola? Onde mais?
- O que é a escola?
- Vocês gostam da escola/ de estudar?
- O que é importante para a escola?
- O que vocês fizeram na aula hoje?
- E se pudesse ser diferente, se você pudesse fazer outras coisas aqui na escola, como seria?
- O que vocês gostariam que a escola ensinasse?
- O que você gosta e o que não gosta na escola?
- Vocês mudariam alguma coisa na escola? O quê?
- É possível brincar na escola? Em quais horários, em quais lugares e com quem?
- O que deveria ter numa escola com crianças?
- Em quais lugares vocês aprendem aqui na escola?
- Qual é o espaço que vocês mais gostam aqui na escola?

APÊNDICE F- TEMAS E PERGUNTAS DISPARADORAS DOS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS JUNTO ÀS PROFESSORAS E COORDENADORAS

- Identificação de nome, função e tempo de serviço do(a) profissional;
- Há processos de afirmação da infância na escola? De que modo e em que medida?
- Há estratégias de acesso às expressões e desejos das crianças na escola? Como acontece?
- Quais os cuidados e desafios ligados à Base Nacional Comum Curricular e seu contexto de implementação na escola?
- Como as crianças se situam ou são situadas nestes cuidados e desafios?
- As crianças e a infância modificam as práticas e atividades desenvolvidas na escola? De que modo?

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA




SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PESQUEIRA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Vanessa Galindo Alves de Melo**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **"Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil"**, que está sob a coordenação/orientação da Prof. **Dr.ª Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles** cujo objetivo é **Cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/invencionar currículo na pré-escola, a partir dos dizeres, fazeres e aprenderes infantis**, na Secretaria de Educação de Pesqueira.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 28 / 08 / 2019.



Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada
 Cleide M^a de Souza Oliveira
 Secretária de Educação

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DE PESQUISA



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PESQUEIRA

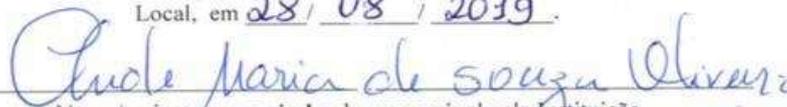
CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Vanessa Galindo Alves de Melo, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil”, que está sob a orientação da Prof. Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles cujo objetivo é Cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/invencionar currículo na pré-escola, a partir dos dizeres, fazeres e aprenderes infantis, nesta Instituição, bem como cederemos o acesso aos dados documentais ligados a Educação Infantil e a entrevistas para serem utilizados na referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a mesma utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 28 / 08 / 2019.



Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

Cleide M^a de Souza Oliveira
Secretária de Educação
Mat 20246

ANEXO C - ANUÊNCIA DA ESCOLA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PESQUEIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CRECHE MUNICIPAL [REDACTED]

RUA: [REDACTED]

BAIRRO: [REDACTED]

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Vanessa Galindo Alves de Melo**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "**Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil**", que está sob a coordenação/orientação da **Prof.ª Dr.ª Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles** cujo objetivo é **Cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/invencionar currículo na pré-escola, a partir dos dizeres, fazeres e aprenderes infantis, na Creche Municipal [REDACTED]**

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Pesqueira, em 30 / 08 / 2019.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada



ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DA ESCOLA





PREFEITURA MUNICIPAL DE PESQUEIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CRECHE MUNICIPAL [REDACTED]

RUA: [REDACTED]
 BAIRRO: [REDACTED]

CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Vanessa Galindo Alves de Melo, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **“Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil”**, que está sob a orientação da Prof. Dr.ª **Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles** cujo objetivo é **Cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/inventonar currículo na pré-escola, a partir dos dizeres, fazeres e aprenderes infantis**, nesta Instituição, bem como cederemos o acesso aos dados documentais ligados a Educação Infantil e a entrevistas para serem utilizados na referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a mesma utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Pesqueira, em 30 / 08 / 2019.

[REDACTED]

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição



[REDACTED]

ANEXO E - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: O que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículo*escola na Educação Infantil.

Pesquisador responsável: Vanessa Galindo Alves de Melo

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA)

Telefone para contato: (87) 99168-1531

E-mail: vanessa-gam@hotmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Recife, 28 de Agosto de 2019.

Vanessa Galindo Alves de Melo
Assinatura Pesquisador Responsável