

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

**KEZIA RODRIGUES NUNES**

**INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: REDES DE  
*SENTIDOS* PRODUÇÕES COMPARTILHADAS NOS  
CURRÍCULOS E POTENCIALIZADAS NA PESQUISA  
COM AS CRIANÇAS**

VITÓRIA  
2012

**KEZIA RODRIGUES NUNES**

**INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: REDES DE  
SENTIDOSPRODUÇÕES COMPARTILHADAS NOS  
CURRÍCULOS E POTENCIALIZADAS NA PESQUISA  
COM AS CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrazo.

VITÓRIA  
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

N972i Nunes, Kezia Rodrigues, 1979-  
Infâncias e educação infantil : redes de *sentidosproduções*  
compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa  
com as crianças / Kezia Rodrigues Nunes. – 2012.  
227 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação pré-escolar. 2. Currículos. 3. Infância. I.Ferraço,  
Carlos Eduardo. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



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

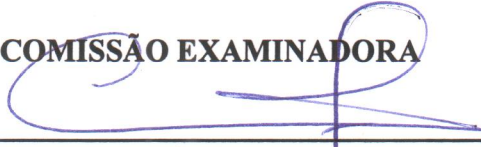
**KEZIA RODRIGUES NUNES**

**INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: REDES DE  
"SENTIDOSPRODUÇÕES" COMPARTILHADAS NO CURRÍCULO  
E POTENCIALIZADAS NA PESQUISA COM AS CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação do  
Centro de Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor(a)  
em Educação.

Aprovada em 16 de outubro de 2012

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Professor Doutor Amarílio Ferreira Neto**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Carmem Lúcia Vidal Perez**  
Universidade Federal Fluminense

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Maria Tereza Goudard Tavares**  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

*A Isabela e ao bebê  
que, de minhas entranhas, tem acompanhado  
os processos de pós-graduação e tem  
instaurado novas infâncias do viver.*

## **AGRADECIMENTOS**

As experiências vividas na produção deste trabalho ampliaram o meu modo de ver, sentir, ouvir, falar, calar, pensar e criar. Sensações que trazem novas composições e compreensões para a minha vida. Redes que me compõem com fios impossíveis de serem nomeados em toda a sua extensão, para isso um esforço será realizado, sem a intenção de desprestigiar os que não foram identificados.

Nesses processos de produção da tese que envolveram alegria, dor, ansiedade, gozo e angústia, recebi o carinho e o conforto de um Deus poderoso e maravilhoso. Teria outro sentido minha vida sem Ele? Certamente muitos já foram vividos, mas nada se compara com o nosso encontro, aquilo que se passa entre nós, com a experiência que vivo na Sua presença, o transbordamento que sinto quando Ele fala comigo. Por isso continuo vivendo com Jesus e aguardando a sua volta. Toda honra e glória seja dada a Ele. Essa foi a melhor escolha para fazer da minha vida uma obra de arte, algo bonito de permanecer vivendo.

Ao puxar mais um fio dessas redes que me constituem, Carlos Eduardo Ferraço aparece com grande expressividade, por ser com quem eu almejava há tantos anos poder trabalhar, pelo encantamento por suas produções. Que privilégio ser orientada por ele e contar com sua parceria, inventividade e carinho para ampliar esteticamente minha produção acadêmica. Sem dúvida, um grande encontro.

Outros fluxos compõem este trabalho com as valiosas contribuições de Janete Magalhães Carvalho e Amarílio Ferreiro Neto, que já acompanharam outras pesquisas com o mesmo rigor, brilhantismo e afeto. Somam-se a essas redes a potencialidade das conversas produzidas com Carmem Pérez e Tereza Tavares.

Esses e outros enredamentos trazem a Ufes como um lugar de encontros, que tem fortalecido relações acadêmicas e afetivas, especialmente no Centro de Educação e no Centro de Educação Física e Desportos. Destaco, dentre eles, os modos de composição vividos com os *amigospesquisadores* do Instituto de Pesquisa em Educação e em Educação Física (Proteoria) e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículo, Cultura e Cotidiano (Nupec3). Também com os *amigosprofessores* do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE), e com os professores/as e alunos/as dos Cursos de Pedagogia, de Licenciatura em Educação Física e da Pós-Graduação em Educação.

No CMEI *Cantinho Feliz*, fios e nós tecidos com as crianças, suas famílias, Sandro, Camila, Mathilde, Heloisa, Rosiane, Jolita, Andrea, Raiane, Áurea e com muitos outros tratam mais do que da operacionalização de parte desta pesquisa, porque os sentidos produzidos entre nós reverberam para além desta tese. Relacionam-se, também, as experiências vividas em outros CMEIs e escolas, com outras crianças e colegas. Quanto carinho e quanta saudade!

Alina Bonella também tem me acompanhado com atenção e generosidade na correção ortográfica e gramatical deste e de outros trabalhos em todos os momentos em que foi solicitada, e a ela sou grata pela sua presteza.

No segundo ano do doutoramento, melhores condições de composição desta pesquisa foram possibilitadas pela concessão de bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes), que me acompanhou por um ano, até eu assumir o cargo de professora na Ufes.

Para além das questões acadêmicas e profissionais, esta produção foi potencializada pelo apoio da minha família maravilhosa, que tudo tem providenciado para minha tranquilidade e tem vivido com intensidade os meus processos de qualificação profissional: meu esposo, Aroldo Junior; minha filha, Isabela; minha mãe, Regina; meu irmão, Carlos Anderson; minha irmã, Andressa; meu pai, Sebastião; meus cunhados e cunhadas, minhas avós, meus primos e primas, meu sobrinho Raphaelzinho e meu bebê que está a

caminho. Amigos fiéis também contribuíram para minha integridade física e emocional: Angela Fiorio, Antônio Carlos Oliveira e os amigos e amigas da Igreja Cristã Maranata, Camilla e Samantha Berger, Ligia Lopes e Rosianny Berto.

Os fios não param de se ampliar, se encontrar, se embolar e compor novas tessituras. Aos que contribuíram para esta produção e aos que continuarão contribuindo e ampliando o *textotese* por meio de suas leituras e discussões, o meu agradecimento e afeto.



*Grande é a poesia, a bondade e as danças...  
Mas o melhor do mundo são as crianças,  
Flores, música, o luar, e o sol que peca,  
Só quando, em vez de criar, seca.*  
(FERNANDO PESSOA, 2008)



## RESUMO

O *textotese* se dedica a compreender as relações engendradas entre os *conceitosterritórios* criança, infância e educação infantil. Como objetivo principal, busca problematizar, relacionar e conectar redes de *sentidosproduções* a esses conceitos a fim de rasurar os seus contornos e compreensões hegemônicas e, nesse permanente movimento de des-re-territorialização, atualizar suas relações pensando no que eles juntos têm se tornado. Para tanto, se lança em um duplo investimento: o primeiro consiste na produção de um estado do conhecimento dos estudos da Pós-Graduação em Educação que abordam esses conceitos em diálogo com a filosofia da diferença (especialmente no trabalho com Deleuze e Deleuze e Guattari). Reúne treze artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), três artigos veiculados na Revista Brasileira de Educação (RBE) e doze teses e dissertações de programas de Pós-Graduação em Educação. O segundo investimento consiste na pesquisa realizada em um CMEI no município de Cariacica, no decorrer do ano 2011, que manteve atenção especial às conversações realizadas com as sessenta crianças com idade entre quatro e cinco anos, matriculadas nas três turmas do turno vespertino. Utiliza, como aporte teórico-metodológico, linhas de pensamento tecidas na interseção da *pesquisa com o cotidiano* escolar (ALVES 2008a, 2008b, AZEVEDO 2008, FERRAÇO 2003, 2007, 2008) e da *cartografia* (KASTRUP 2007, DELEUZE; GUATTARI, 1995). Emprega diferentes instrumentos de pesquisa, tais como: o diário de campo, os registros fotográficos e fílmicos, as conversas com adultos e crianças e as brincadeiras de entrevista criadas no movimento da pesquisa. Entre as linhas de segmentaridade que estratificam, organizam, desterritorializam e produzem fuga nesses diferentes conceitos, zonas de intensidade contínua multiplicaram os conceitos em oito platôs, numa produção rizomática que busca extrapolar uma imagem de acabamento ou completude a fim de apostar em uma composição que se inventa em negociação com as crianças. Ao cartografar o desejo e as produções das crianças, mantém atenção às lógicas infantis que por vezes não fazem conexão com as deste, mas ampliam a compreensão sobre elas, sobre os seus mundos e sobre os modos como se pode relacionar

com elas para além do conhecimento que se tem acumulado ou que se considera válido. Assim, mostraram-se relevantes as discussões que, na intercessão desses conceitos, os atualizam considerando a escola como espaço de encontro, de brincadeiras com os amigos, de viver diferentes infâncias do conhecimento (ao estudar, ler, escrever, pintar, desenhar, brincar, inventar, fabular, enamorar), de ampliar a temporalidade *chronológica* com a temporalidade *aiônica*, de provocar experiências que considerem o *povocriança* em suas singularidades e diferenças, de ampliar a compreensão de infância observando sua dimensão de duração e virtualidade, de provocar diálogos com as brincadeiras infantis, de considerar as modelações infantis e escolares à luz do choro, da insatisfação das crianças e de outras linhas que fogem para todos os lados. Assume, assim, que as crianças, muito mais intensamente que os adultos, convocam, instigam, desafiam, convidam a compartilhar com elas outras *redes de sentidosproduções*, novas exigências, outras possibilidades para os *espaçostempos* escolares. A *des-re-territorialização* desses conceitos consiste numa aposta política, em um desejo de mudança, que considere a necessidade de adultos e crianças se recriarem ao mesmo tempo, de compor em superfície linhas que horizontalizem suas relações, a fim de que tenham espaço tanto as demandas das crianças quanto da criança que existe em nós.

Palavras-chave: Educação pré-escolar. Currículo. Infância.

## ABSTRACT

The purpose of this text consists in understanding the relationships between the concepts of child, childhood and upbringing. The text discusses, relates and also connects these concepts in order to erase their common meaning. This way it updates what has been understood as the way they function together, to what they have become. The research uses two different sources: First, it looks into some graduate studies (specially Deleuze's and Guattari's) which approach these concepts relating them to the philosophy of difference. It gathers 13 articles published by *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)*, 3 articles by *Revista Brasileira de Educação (RBE)* and also 12 graduate program education theses. The second one involves research performed in a *CMEI* in the city Cariacica/ES/Brazil during 2011. This research consisted in observing the conversation among seventy children between four and five years old, studying in the afternoon. It bases its methodology on the daily school research thoughts (*ALVES 2008a, 2008b, AZEVEDO 2008, FERRAÇO 2003, 2007, 2008*) and also on the cartography (*KASTRUP 2007, DELEUZE; GUATTARI, 1995*). The text uses different research tools, such as: a field journal, photographic and filmic records, chats with adults and children and also interview games created for the research. These tools allowed the research to stratify, to organize, to deterritorialize and to produce escape into these different concepts. Continuous intensity zones multiply the concepts into eight plateaus that extrapolate the final image in order to negotiate with the children. It was noticed the children's logic as far as the research mapped the children's works and wishes, most of time, can't be related to the adults'. This research allowed us to understand the children and their world better. It enabled us to connect to them, deeper than we could, considering our previous knowledge. The following concepts were considered in order to make the discussions relevant: The school as a meeting place; to play with one's friends; to grow into different moments of childhood (such as: studying, reading, writing, painting, drawing, playing, creating, fabling, falling in love); to extend the chronological time into *aiônico* time; to cause experimentation that consider all children as unique and different beings; to expand the understanding of

childhood considering its duration and potentiality; to induce dialogue about the childhood plays, to consider the children's and school's modulations according to the crying and dissatisfaction and other lines that get away. It is accepted that children summon us, incite us, challenge us, invite us to share other production networks, new demands, and other possibilities with them. Much more often than adults do. These concept's de-re-territorialization consist on a political bid on a changing wish. One that considers the necessity of recreating ourselves in adults and children simultaneously. Turning the relations parallel in order to open the children's demands, the regular ones and also the ones inside us, the adults.

Keywords: Childhood. Curriculum. Upbringing.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 —	Marcas de experiências e composições – movimentos de pensamentos e expressões com Bathing Woman.....	17
FIGURA 2 —	Marcas de experiências e composições – professores/as, orientadores/as e pesquisadores/as do Proteoria e do Nupec3.....	20
FIGURA 3 —	Marcas de experiências e composições – crianças que nos motivam a amar-aprender-ensinar-cuidar-lutar-pesquisar-brincar-inventar-atualizar com a educação infantil.....	28
FIGURA 4 —	Movimentos de estratificação e composição com Baby...	48
FIGURA 5 —	A produção de infâncias com a multiplicidade do <i>povocriança</i> .....	55
FIGURA 6 —	Agenciamentos maquínicos de desejo que atravessam as crianças na contemporaneidade.....	57
FIGURA 7 —	Agenciamentos coletivos de reforço quanto aos cuidados com as crianças.....	60
FIGURA 8 —	Agenciamentos que modelam a criança desejada.....	61
FIGURA 9 —	Agenciamentos que estratificam a eficiência da escola...	63
FIGURA 10 —	Composições infantis – produções de sentidos com as crianças.....	82
FIGURA 11 —	Movimentos de desterritorialização do <i>territoriosaladeaula</i> .....	86
FIGURA 12 —	Composições do <i>territorioescola</i> : imagens, narrativas, famílias, professores/as, diretor/a, pesquisadora.....	91
FIGURA 13 —	Estratificações circulares.....	94
FIGURA 14 —	Estratificações em dois grupos opostos.....	95
FIGURA 15 —	Estratificações em fileiras.....	97
FIGURA 16 —	Linhas de fuga que subvertem as grades molares.....	99
FIGURA 17 —	Artefatos pedagógicos – composições da Tia Jolita.....	101
FIGURA 18 —	Composições infantis de vidas bonitas.....	103
FIGURA 19 —	Atividade equilibrista.....	106
FIGURA 20 —	O Equilibrista.....	107
FIGURA 21 —	Equilibrista das possibilidades de brincar.....	108
FIGURA 22 —	Equilibrista das possibilidades de criar – imagem do Filme Babies (2010).....	110
FIGURA 23 —	Equilibrista de estruturas.....	116
FIGURA 24 —	Conversas em frente ao espelho.....	118
FIGURA 25 —	Produções e redes de sentidos em nossas brincadeiras de entrevista.....	120
FIGURA 26 —	Rodas e redes de conversações infantis.....	122
FIGURA 27 —	Cartazes que compõem os corredores do CMEI.....	130
FIGURA 28 —	Produções infantis: redes <i>individuaiscoletivas</i> de composição.....	132
FIGURA 29 —	O que cabe no pátio?.....	137
FIGURA 30 —	<i>Territorioescola: espaçotempo</i> de movimento de ideias e expressões.....	139
FIGURA 31 —	Passa, gavião!.....	140

FIGURA 32 —	Produções de bonecos e de modos de relacioná-los.....	146
FIGURA 33 —	Brincadeiras infantis.....	151
FIGURA 34 —	Acompanhando as crianças no pátio – Keith Haring.....	159
FIGURA 35 —	<i>Imagensnarrativas</i> que inventam brincadeiras.....	165
FIGURA 36 —	Fotografias produzidas pelas crianças.....	167
FIGURA 37 —	É preciso definir um caminho?.....	172
FIGURA 38 —	Experiências nas aulas de Filosofia e Ciências Sociais...	180
FIGURA 39 —	Fabulações com bonecos.....	182
FIGURA 40 —	Experiências que estratificam sentidos homogêneos e que fogem para todos os lados.....	192
FIGURA 41 —	Fluxos que extratificam brincadeiras infantis.....	194
FIGURA 42 —	Paredes como obras de arte: composições de adultos e crianças.....	197
FIGURA 43 —	Questões de sobrevivência.....	200
FIGURA 44 —	Questões de obrigatoriedade.....	203

## SUMÁRIO

<b>PESQUISA</b>	
<b>EM BUSCA DE SENTIDOS PARA A PESQUISA: COMPOSIÇÕES E NOVAS APOSTAS DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>TERRITÓRIO</b>	
<b>REDES DE SENTIDOSPRODUÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: AGENCIAMENTOS E DES-RE-TERRITORIALIZAÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>35</b>
T1: UMA GEOGRAFIA DOS TERRITÓRIOS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MAPAS DA PRODUÇÃO NA ANPED, EM DISSERTAÇÕES E TESES E NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO.....	40
T2: UM NÃO-LUGAR DE CONEXÕES: SOBRE PROCESSOS DE DES-RE-TERRITORIALIZAÇÃO POTENCIALIZADOS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	48
<b>MÉTODO</b>	
<b>EM BUSCA DE SENTIDOS PARA O MÉTODO: OU SOBRE A PROPOSTA DE ACOMPANHAR-CARTOGRAFAR A INVENÇÃO COTIDIANA.....</b>	<b>82</b>
M1: SOBRE METODOLOGIAS UTILIZADAS, RELAÇÕES COMPARTILHADAS E REDES PRODUZIDAS NA ESCOLA.....	91
M2: SOBRE OS MOVIMENTOS INSTITUÍDOS NO TEXTO DA PESQUISA: COMPOSIÇÕES ENTRE O VIVIDO, A ESCRITA E A LEITURA.....	100
<b>EQUILIBRISTA</b>	
<b>CORPOS, LINGUAGENS, CONEXÕES E CONTEXTOS: O MOVIMENTO EQUILIBRISTA NAS REDES DE SENTIDOSPRODUÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>106</b>
<b>INSTRUMENTOS</b>	
<b>O QUE AS CRIANÇAS PENSAM DA ESCOLA? OU A RESPEITO DE CONVERSAS E BRINCADEIRAS DE ENTREVISTA.....</b>	<b>117</b>
I1: SOBRE A “ESCOLHA” DO NOME FICTÍCIO DA ESCOLA: OU SOBRE COMO NOS REUNIR EM CONSENSO.....	124
I2: ESCOLAENCONTROBRINCADEIRA: SOBRE AS REDES DE SENTIDOSPRODUÇÕES POSSÍVEIS DE CAPTAR NAS	



BRINCADEIRAS DE ENTREVISTA COM CRIANÇAS.....	131
I3: “SE ENAMORA”: UM SENTIMENTO DE CRIANÇA.....	144
<b>BRINCADEIRAS</b>	
<b>SOBRE ELABORAÇÕES DE CRIANÇAS: INFÂNCIAS E MULTIPLICIDADES PRATICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>149</b>
B1: LINHAS DE FUGA OU ENXAME DE ABELHAS: UM POUCO DAS BRINCADEIRAS MULTIPLICADAS COM CRIANÇAS.....	150
B2: O PARADOXO DO CONTROLE: OU SOBRE ESPELHOS QUE REÚNEM E DIFERENCIAM AS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS.....	158
B3: NÃO É NOVELA, É MALHAÇÃO! OU SOBRE O QUE ESTÁ FORADENTRO DA ESCOLA.....	164
B4: “O TONICO ME BATEU” .....	169
<b>EXPERIÊNCIAS</b>	
<b>SENTIDOSPRODUÇÕES NOS CURRÍCULOS REALIZADOS: EXPERIÊNCIAS PARA OU COM AS CRIANÇAS?.....</b>	<b>172</b>
E1: E ESSA TAL FELICIDADE... OU SOBRE SENTIDOSPRODUÇÕES E ALGUNS MAPAS TECIDOS NAS EXPERIÊNCIAS COM OS CURRÍCULOS REALIZADOS.....	177
E2: ATIVIDADES PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AS NEGOCIAÇÕES MAIORES E MENORES.....	187
<b>POTÊNCIA</b>	
<b>O LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA? SOBRE POTENCIALIDADES NA CONSTANTE SEGMENTARIZAÇÃO.....</b>	<b>197</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE A – MAPEAMENTO DOS ARTIGOS DOS GTs 2, 7, 12, 17 DA ANPED (2000-2009).....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE B – MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NA UERJ, UFES E UFRGS (2000-2009).....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE C – MAPEAMENTO DOS ARTIGOS NA RBE (1995-2009)....</b>	<b>227</b>

## PESQUISA EM BUSCA DE SENTIDOS PARA A PESQUISA: COMPOSIÇÕES E NOVAS APOSTAS DE INVESTIGAÇÃO

FIGURA 1 — Marcas de experiências e composições – movimentos de pensamentos e expressões com Bathing Woman



Fonte: Matthew Davis (2004).

Ao atualizar marcas, que é o que faz esse tipo de escrita, ela as coloca em estado de proliferação, que extrapola os limites do texto que ali se produz. É como se a escrita deixasse o texto prenhe de ovos, nos quais já existem em estado bruto ou larvar novas direções de investigação a serem problematizadas, complexificadas, para fazer render ao máximo os múltiplos estados de que cada um desses ovos é portador, direções que irão se constituir em linhas de tempo. E quanto mais denso um texto, ou seja, quanto mais movido pelas marcas, mais prenhe de ovos de linha de tempo, mais eterna sua atualidade, maior o seu brilho (ROLNIK, 1993, p. 245).

Cresci ouvindo sobre o poder das palavras, sobre os riscos e possibilidades de designar qualidades, descrever as pessoas, inventar situações, produzir explicações, edificar encantamentos, atravessar nossos sentimentos.

Caçando e sendo caçada, ao modo de Ferrazo (2003, 2005), por uma produção de sentidos que atravessam as palavras, os seus *criançamentos*<sup>1</sup> e os meus, marcas foram mobilizadas em uma onda de invenção, de criação, de *criançar*, de *infantilar*, de criar infâncias com elas e de viver diferentes intensidades, assim como nos provocam Corazza e Tadeu (2003) e Kohan (2007).

No vaivém das ondas que atualizam nossas marcas da infância vivida na escola e no trabalho com educação infantil, uma melodia nos lembra de que nesse leva-e-traz “[...] nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia. Tudo passa, tudo sempre passará” (LULU SANTOS, 1983). Tudo passa e tanta coisa fica no corpo, como uma tela de Matthew Davis.<sup>2</sup> O pincel do pintor alemão é instrumento para fazer pingar as gotas de tinta a óleo que, como chuva no vidro, compõem suas telas. Em dias intervalados, produz camadas sobrepostas, cujos efeitos criam diferentes cores e compreensões. O encontro com a tela *Bathing Woman* (2004), da Figura 1, que realça o movimento da água e o modo como as experiências nesse meio se confundem com o corpo de quem as vive, movia-me a pensar nas muitas outras experiências que produzem marcas em nossos corpos, que nos compõem e que se misturam aos movimentos desta tese.

Marcas (ROLNIK, 1993) das relações vividas e de experiências que, de tanto serem repetidas, se tornam comuns, acostumadas, invisíveis e, às vezes, negligenciadas. Marcas e desafios que atravessam o modo como me relacionava com as crianças em meu trabalho: prazeroso estar com os pequenos, provocante planejar aulas com eles, dificultoso negociar as suas vontades e as minhas. Uma produção de sentidos que ampliava minha prática pedagógica e motivava as pesquisas que venho realizando na licenciatura plena em Educação Física (2003), na especialização em Educação Física para a Educação Básica (2005), no mestrado em Educação Física (2007) e no doutorado em Educação.

O solo duro para fundamento dos fazeres e saberes foi muito desejado e está presente em trabalhos desenvolvidos na escola e na academia, pautados em uma

---

<sup>1</sup> Esses e outros neologismos serão evidenciados em itálico no texto, e buscam tanto na junção de termos (*táticaestratégia*, *saberesfazeres*, *espaçotempo*) quanto em diferentes apropriações (*criançar*, *infantilar*) nos convidar a produzir outras redes de sentidos para além das compreensões hegemônicas ou dicionarizadas.

<sup>2</sup> Para saber mais, conferir: <<http://www.matthewdavis.de/>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

necessidade de propor e resolver as diferentes demandas que atravessam este trabalho. Contudo, as ondas de instabilidade ampliavam essas experiências com outros desafios, com novas infâncias, com outros modos de ser professora de crianças e caminhavam fortemente para um envolvimento com uma aposta ético-estético-política de pesquisa. Queria andar sobre as ondas.

Vivi momentos em terra firme e em mares banzeiros, com pequenas marolas, que me dessem condições para boiar e relaxar, como a mulher da tela de Davis (2004). Tão maravilhosa quanto essa experiência foi mergulhar na imensidão de possibilidades para tratar da relação com as crianças. Nilda Alves (2008a) estimula o mergulho com todos os sentidos para ampliar nossas experiências e compreensões em relação à escola. Essa possibilidade me desafiava a produzir inícios e escapar das fixações em ondas avassaladoras, porque a escrita não é produzida de modo linear, como se o pensamento pudesse ser conduzido em um fluxo tranquilo e ser inscrito no papel em forma de texto. “Tudo muda o tempo todo no mundo” (L. SANTOS, 1983).

Nesse “indo e vindo infinito” de encontros e sensações agenciados nos mergulhos profundos, nas flutuações ao sabor das ondas, nos nados vigorosos, nas entradas e saídas do mar, posso dizer que muitos fluxos foram potencializados no encontro com diferentes sujeitos: os alunos e alunas da universidade e das escolas públicas e particulares por onde passei, nos municípios de Cariacica e de Vitória; os estudiosos que desestabilizam minha escrita, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel de Certeau e Michel Foucault; os professores e professoras com quem tanto venho aprendendo, Carlos Eduardo Ferraço, Janete Magalhães Carvalho, Amarílio Ferreira Neto e Walter Omar Kohan, e muitos outros; os/as amigos/as dos grupos de pesquisa dos quais sou membro, o Instituto de Pesquisa em Educação e em Educação Física (Proteoria) e o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículo, Cultura e Cotidiano (Nupec3). A imagem de todos eles é sobreposta à tela de Davis (2004), em alusão ao que ela me provoca: uma mistura que apresenta de modo embaçado os limites dos sujeitos e das experiências produzidas. Movimento que produz a Figura 2.

Professores/as, orientadores/as e amigos/as que trazem mais cor, vida e vigor ao meu trabalho e a esta tese com os registros dos nossos bons encontros vividos nos

eventos dos quais participamos, nos aniversários que partilhamos, nas aulas semanais, nos seminários e nos livros organizados (Figura 2) e nos mostram que juntos nossa vida é mais bonita.

FIGURA 2 — Marcas de experiências e composições – professores/as, orientadores/as e pesquisadores/as do Proteoria e do Nupec3



Nas marcas que me compõem e que são expressas neste *textotese*, esses e outros sujeitos estão presentes, ganhando evidência em diferenciadas pinceladas de tinta, em diferentes ondas. Mas “não adianta fingir nem mentir para si mesmo”, não surfo em todas as ondas que o mar oferece, escolho as que me convém. Ainda vejo, por exemplo, Michel de Certeau em muitos lugares dessa travessia, desde que me acompanhou na experiência da dissertação com os modos de invenção dos sujeitos que produzem *taticasestratégias* cotidianas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Experiências de constituição profissional, trabalhos, pesquisas, afetos, encontros, congressos, potencializados com os *amigospesquisadores* do Proteoria.

Também me acompanha Nilda Alves com as provocações dos neologismos que inventam termos a partir dos conhecidos, e que nos convida a pensar de um modo diferente do que estávamos habituados. Também estou sempre com Amarílio Ferreira Neto, que na orientação da dissertação estimulava a desestabilização dos *saberesfazeres* acostumados para ampliar os modos de fazer pesquisa e de compreender a Educação Física e a Educação.

Dentre eles e todos os que aqui se apresentam mergulhados, estiveram na crista da onda na composição desta tese os encontros com as crianças e adultos de um CMEI em Cariacica, bem como os encontros com as obras de Gilles Deleuze e Carlos Eduardo Ferrazo. Encontros que potencializaram um modo particular de compor e expressar a tese com toda a força, irrupção e descaminhos experimentados em um *caldo*.<sup>3</sup> Foi preciso não compreender a experiência vivida para ser forçada a pensar sobre ela. Deleuze (2009) discute que só se pensa porque se é forçado, porque se entra em “[...] contato com o heterogêneo, com o outro do meu pensamento” (LÓPEZ, 2008, p. 64).

O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora. Quando é este o trabalho do pensamento, o que vem primeiro é a capacidade de nos deixar afetar pelas forças de nosso tempo e de suportar o estranhamento que sentimos quando somos arrancados do contorno através do qual até então nos reconhecíamos e éramos reconhecidos (ROLNIK, 1995, p. 1).

Foi preciso perder o controle, buscar outra estratégia no desequilíbrio, pensar de outro modo, tensionar outros diálogos, fazer outras conexões. Compreendi, com Deleuze (1992, p. 156), que “[...] o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra”.

Com Gilles Deleuze (2009), busquei modos para produção de diferenças, resistências e criações. Maneiras que pudessem tratar da criança, da infância e da educação infantil fora de suas amarras conceituais ao buscar, em suas redes de sentidos, outros possíveis para nos relacionar com as crianças. E foi Carlos Eduardo Ferrazo, querido orientador da tese, quem mostrou em belo texto como nos investigamos em nossas pesquisas, num movimento de caça-caçador dos estudos

---

<sup>3</sup> O termo conquista no texto um dos sentidos capixabas para expressar o modo de ser surpreendido e envolvido por uma onda, com toda a instabilidade a que esse movimento nos submete.

que constituem nossas marcas (FERRAÇO, 2005). Esse foi o primeiro texto que li escrito por ele. Não deixei de ler os que vieram depois, não me foi possível.

Os encontros na leitura de seus textos, nas reuniões com o grupo de pesquisa, nos momentos de orientação, nas diferentes atividades nas quais estivemos envolvidos, nos nossos bons encontros manifestavam no pensamento e na escrita uma permanente tensão entre a potência e a diferença. Experiências de constituição profissional, trabalhos, pesquisas, afetos, encontros, congressos potencializados com os *amigospesquisadores* do Nupec3.

Nessa rede com diferentes marcas, sujeitos e experiências que se modificam o tempo todo e que não serão de novo o que foram um dia, o *textotese* afirma o desejo de continuar pesquisando a criança, a infância e a educação infantil, por entender esses conceitos,<sup>4</sup> ao modo de Deleuze e Guattari (1995a, 1995b), como uma composição de multiplicidades onde se deslizam diferenciadas compreensões e não como unidades onde se fixam terminologias. Assim como discutem os autores,

As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades. A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões. O ideal de um livro seria expor toda coisa sobre um tal plano de exterioridade, sobre uma única página, sobre uma mesma paragem: acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais. Kleist inventou uma escrita deste tipo, um encadeamento quebradiço de afetos com velocidades variáveis, precipitações e transformações, sempre em correlação com o fora. Anéis abertos (DELEUZE; GUATTARI 1995a, p. 16-17).

---

<sup>4</sup> Considero esses conceitos como território de multiplicidade uma vez que não tratam de criações da filosofia. De acordo com Deleuze e Guattari (1992, p. 46), os conceitos da filosofia possuem operacionalidade diferente dos elaborados pela ciência, uma vez que buscam evidenciar um permanente estado de criação e conhecimento nessa produção. “O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades”.

Desse modo, esta tese problematiza as *redes de produção de sentido* que compõem os conceitos criança, infância e educação infantil, na intenção de rasurar seus limites, sacudir suas demarcações, comunicar suas definições e, nesse movimento, compreender como, nessas conexões, eles permanentemente se modificam e se atualizam. Interessa saber o que eles têm se tornado juntos.

Tradicionalmente, esses territórios caminham separadamente, com suas devidas especializações. Contudo, nas relações vividas no cotidiano escolar, é impossível definir onde começa e onde termina cada conceito e suas respectivas discussões. Nas interações do currículo vivido, as questões que são indicadas por campos específicos mostram-se muito imbricadas para serem compartimentalizadas e, para nós, aí reside sua complexidade e sua potência.

Assim, não confundimos esses conceitos, pensamos tanto no que eles reúnem quanto no que os diferencia. Contudo, compreendemos que, quando consideramos outros contornos para pensar criança e infância, certamente os limites do que definimos por educação infantil também poderão ser alterados, uma vez que a escolarização tem se valido desses agenciamentos para organizar os seus níveis, sua grade curricular, seus parâmetros e prescrições, suas devidas competências e habilidades, sistematizações pautadas especialmente a partir da idade das crianças. Quando fazemos com que esses conceitos se encontrem e se atravessem, outros modos de viver a escolarização de crianças serão atualizados.

Para tanto, lançamo-nos em uma dupla investida: a produção de um estado do conhecimento a respeito da pesquisa na pós-graduação que trata dos conceitos criança, infância e educação infantil à luz da filosofia da diferença foi a primeira. A segunda tratou da *pesquisa com o cotidiano* (ALVES, 2008a, 2008b; AZEVEDO, 2008; FERRAÇO, 2003, 2007, 2008) e da cartografia (KASTRUP, 2007; DELEUZE; GUATTARRI, 1995), em um CMEI em Cariacica, no ano letivo de 2011, onde privilegiamos as redes de conversações (CARVALHO, 2009) com as crianças. Buscamos nos aproximar das crianças, observando o modo como pensam, vivem, sentem e produzem o mundo. Não nos interessava falar da criança a partir das orientações acadêmicas ou políticas. Não nos bastava interpretá-las, tampouco dar voz ou ouvi-las. Buscamos criar e fabular redes de *sentidosproduções* com elas a



fim de evidenciar outros modos de pensar sua educação, modos que talvez passem ao largo do que tem sido dito sobre elas.

Assim, apostamos na rasura dos limites, no esvaziamento desses conceitos para inventar outras possibilidades de viver modos infantis de educar com as crianças. Esvaziar para não se ater apenas ao que nos dizem que eles representam, o que eles deveriam ser, o que poderiam se tornar, mas, sobretudo, aquilo que eles têm sido, o que juntos têm produzido. Esvaziar para dar lugar, abrir espaço, manter outras atenções, captar outras invenções, produzir redes de sentido. Cada termo compõe um território de compreensões, uma multiplicidade de conceitos. Sentidos que buscamos esvaziar na intenção de problematizar nossas certezas e, ao modo de Bujes (2005, p. 185), colocar em análise os sentidos de verdade, “[...] os jogos de linguagem em que tais concepções foram ganhando sentido no campo educacional”.

Jogos de verdade e redes de sentidos que produzem engarrafamentos, que aprofundam certezas, que fixam legitimidades, que nos impedem de viver experiências infantis com as crianças. Em nosso ímpeto adulto e experiente, buscamos falar pelas crianças ao invés de ouvi-las ou nos colocar a pensar com elas sobre suas lógicas e modos de viver o mundo. Como profissionais, dispomos sempre a ensiná-las ou corrigi-las ao invés de deixá-las experimentar e viver com outras cores, cheiros, sabores e compreensões, a vida que pulsa na escola.

Na contramão dos modos costumeiros nos quais somos formados/as e também formamos, nossa intenção consiste em desterritorializar e buscar um estranhamento a respeito das compreensões que marcam os conceitos criança, infância e educação infantil. Apostamos especialmente na falta de saber que impulsiona uma busca, com sensibilidade e intensidade, na falta de compreensão que nos mostra, com espanto e surpresa, o que achávamos que conhecíamos, na falta de restrição que multiplica nossas possibilidades de ação quando olhamos o mundo como se fosse a primeira vez. Por essa postura despretensiosa com esses conceitos, colocamo-nos a refletir e nos relacionar com as crianças e com suas lógicas infantis outros modos de pensar as instituições que se dedicam à sua educação.

Criança, infância e educação infantil. Poderíamos pensar no que cada conceito representa? No modo como são constituídos? No que eles podem? No que fazemos com eles? Em suas formas e funções? Em suas estruturas e ordenações? Certamente essas questões atravessam o texto, mas pensar no encontro entre esses conceitos ou em nosso encontro com eles, nos pareceu mais desafiador.

Esse encontro não se organizou com antecedência, não se engendrou por sucessão hierárquica de aprofundamentos com um foco único. Moveu-se por caminhos inapreensíveis, compôs-se com diferentes alianças, produziu-se como um rizoma<sup>5</sup> “[...] que procede por variação, expansão, conquista, captura, picada [...], construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARRI, 1995a, p. 32).

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser [...]. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 36).

Segundo Deleuze e Guattari (1995a), os elementos *conexão*, *heterogeneidade* e *multiplicidade* tratam, respectivamente, do primeiro, segundo e terceiro princípios que caracterizam um rizoma. A conexão indica que qualquer ponto de um rizoma se vincula a outro, porque eles não obedecem a uma organização sequencial. A heterogeneidade dos diversos fios que o compõem impede uma identificação pautada apenas por um ponto ou por uma região.

Não existe uma área que identifique ou represente as demais. São multiplicidades que não se determinam por uma única lógica e promovem outras multiplicidades à medida que se expandem e que perfazem outras conexões. Assim reúnem suas diferenças, modificam suas características, expressam suas variedades e não as unidades. Não interessa, com essa imagem, pensar no que é possível condensar

---

<sup>5</sup> Segundo Ferreira (2008), rizoma é um tipo de caule que algumas plantas verdes possuem, que cresce horizontalmente (como o capim), subterraneamente (como o caule do lírio e da bananeira), e pode apresentar porções aéreas (com reservas de energia na forma de amido, tornando-se tuberoso, mas com uma estrutura diferente de um tubérculo).

como unidade, mas no que é possível extrapolar com a padronização pelas diferentes possibilidades existentes.

E por que buscar sentido? Não tratamos de um sentido único, último, fundante ou preexistente. Também não queremos afirmar o nosso sentido a respeito do que consideramos relevante pensar sobre o tema criança, infância e educação infantil. Buscamos outro lugar para tratar das relações entre esses conceitos, que não os considere em separado, tal como tradicionalmente são apresentados. Investimos em uma produção de sentidos que pudessem destituir a lógica homonegeizadora que enquadra cada conceito em regimes de verdade próprios. Embora cada um constitua um campo de estudos e discussões específicas e disciplinares, buscamos resistir às categorias a fim de experimentar outros modos de conceber essa temática em sua complexidade, porque, como Barros (1996, p. 15), “[...] não gosto da palavra acostuada”.

Negociamos diferentes compreensões que, quando compartilhadas, podem ser ampliadas com outros sentidos. Os consensos também estão presentes, mas, em alguns momentos, só afirmam fixações. Os conceitos e modos cristalizados de conceber a criança, a infância e a educação infantil são problematizados aqui não para serem extintos. Rompemos com trechos dessas raízes e as retomamos de qualquer lugar, com outros modos de reconstituí-las, com outras considerações, como nos ensina o 4º princípio do rizoma, da *ruptura a-significante* (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Envolve-nos com os encontros, as comunicações de sentidos, que pudessem produzir outros novos e romper com as cristalizações que os *signifixam*. Algumas dessas linhas foram enxertadas por uma produção de sentidos vividos com as crianças. Sentidos que se desterritorializam e se reterritorializam.

Seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com n dimensões, com direções rompidas. Conjugam os fluxos desterritorializados. Seguir as plantas: começando por fixar os limites de uma primeira linha segundo círculos de convergência ao redor de singularidades sucessivas; depois, observando-se, no interior desta linha, novos círculos de convergência se estabelecem com novos pontos situados fora dos limites e em outras direções. Escrever, fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em

que ela cubra todo o plano de consistência em uma máquina abstrata (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 19-20).

Não conto com muitas experiências como aluna da educação infantil, porque estive nesse lugar por pouco tempo. Logo nas primeiras semanas, fui encaminhada da sala da pré-escola para a sala da primeira série aos seis anos de idade: “- *Ela já é muito grande, já faz tudo*”, diziam as professoras, quando perceberam que eu atrapalhava o ritmo que buscavam padronizar para a turma, algo muito caro na educação. As atividades de ligar desenhos e de cobrir pontilhados eram feitas com tanta rapidez, que só me restava tomar as dos colegas para justificar meu tempo naquele lugar. Exercícios que atualmente foram feitos por minha filha Isabela, aos dois e três anos de idade, em sua escola. Marcas de uma proposta de escolarização de crianças pequenas.

Essas cenas nos convocam a pensar nos sentidos que movem nossas práticas pedagógicas e pesquisas, que têm sido rizomaticamente emboladas nesse movimento de ampliação de possibilidades de trabalhar com crianças, assim como discute Azevedo (2008, p. 70).

Se por historicizar entendemos puxar os fios, desenovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios, a metáfora escolhida ajuda, como tantas outras usadas, a organizar os acontecimentos. Sua riqueza maior, no entanto, está em que permite a possibilidade de trançar um número infinito de fios, como exige a opção teórica pela noção de complexidade. Alguns desses fios, também chamados conhecimentos, são fornecidos pelo viver cotidiano, em seus múltiplos contextos, tanto como outros são permitidos pelos conhecimentos científicos que vamos adquirindo em pesquisas que fazemos.

Foi no embalo de algumas dessas ondas que pude recordar a insegurança sentida ao assumir minha primeira aula. Professora de Educação Física de crianças, nada poderia ser mais desconcertante. Quais experiências recorrer estando na metade do curso superior? Conhecia pouco sobre métodos, didática, conteúdos, ou sobre a crise da Educação Física. Também não reunia muitas experiências como aluna desse nível de ensino.

A angústia relacionava-se com o primeiro contato com o outro: como entrar na sala de aula? Como conversar com as crianças? Como reuni-las próximas a mim? Perguntas tão elementares que ainda ecoam na pesquisa atual: qual critério para

definir a escola da pesquisa? Como entrar na sala de aula? Como conversar com as crianças? Como pesquisar com elas? Quais questões e experiências privilegiar?

Experiências dessa pesquisa que envolvem os movimentos vividos como professora de Educação Física na educação infantil, como os registros que compõem sobre a tela de Davis (2004) a Figura 3. Também nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas particulares e públicas dos municípios de Cariacica e de Vitória. Sentidos que motivaram uma investigação realizada na Prefeitura Municipal de Cariacica, município onde resido desde a infância.

FIGURA 3 — Marcas de experiências e composições – crianças que nos motivam a amar-aprender-ensinar-cuidar-lutar-pesquisar-brincar-inventar-atualizar com a educação infantil



Conversamos com muitos professores nos processos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Emolamos-nos com muitos autores e perspectivas teóricas, metodológicas, epistemológicas e políticas que ora disciplinavam corpos, ora afirmavam as tradições culturais, ora ampliavam as possibilidades de brincar e fabular. Com bolas, bambolês, cordas, sucatas, adereços, fantasias, maquiagens,

pinturas... experimentamos muitas possibilidades com as crianças, como aquelas que compõem a Figura 3,<sup>6</sup> que nos movem a viver e recriar o circo, as histórias infantis, as danças, os teatros, as habilidades motoras, as brincadeiras no quintal. Imagens e narrativas que nos ajudam a problematizar com os/as alunos/as a formação de professores/as para o trato com crianças no curso de Pedagogia e de Licenciatura em Educação Física na mesma universidade em que venho me formando.

Muitas experiências e autores têm atravessado a escrita desta tese, mas o que aqui aparece é um modo de tratá-los, o modo como os fazemos conversar e como ampliamos esses conceitos. Os movimentos aqui rizomatizados nos ajudaram também a compreender a opção teórico-metodológica da tese; a nos assumir ferraciana, certeuniana, carvalhiana, deleuziana, amariliana; a afirmar que todos eles estão em nós e tensionaram a composição desta *pesquisanarrativaexperiência*. É a relação que com eles estabelecemos que tem me ajudado a pensar a área da Educação e a minha inserção como *professorapesquisadora*.

Entre as linhas de segmentaridade que estratificam, organizam, desterritorializam e produzem fuga nesses diferentes conceitos, podemos assinalar que nesta tarefa de projetar, pesquisar e narrar, o nosso objetivo principal consistiu em *problematizar, relacionar e conectar redes de sentidos produções com os conceitos criança, infância e educação infantil a fim de rasurar os seus contornos, desterritorializar seus campos discursivos e atualizar novas compreensões a partir da pesquisa com o cotidiano com crianças*. Tarefa árdua, que não fazemos sozinha.

Um. É muito pouco. Dois. Talvez. Muitos. É muito melhor. Celebrar a multiplicidade e a singularidade. A divisão ao infinito. 'Sou grande. Contenho multidões' (Walt Whiman). 'Como cada um de nós era vários, já era muita gente' (Deleuze e Guattari). 'Um é muito pouco, dois é apenas uma possibilidade' (Donna Haraway) (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 13).

Sempre com diferentes relações e com todos os recursos disponíveis. Essa consistiu na justificativa para buscar diferentes planos e conexões na ampliação dessas *redes de produção de sentidos*. No diálogo com as crianças em um CMEI em Cariacica e

---

<sup>6</sup> Essa e outras fotos que compõem as figuras da tese contaram com um tratamento para preservar a identificação das crianças. Trata-se de uma das condições explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais, para autorizar a participação das crianças nesta pesquisa.

com a filosofia da diferença, buscamos diferentes interlocutores para evidenciar a multiplicidade que envolve a temática.

Para dar visibilidade a esta produção, o plano de composição que escolhemos foi o platô, “[...] uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior” (DELEUZE; GUATTARRI, 1995a, p. 32). Condensamos em zonas de intensidade contínua (zic) experiências que não traçam, em sua composição, início, meio e fim (DELEUZE, 1995a, 1995b).

Não existe, nesses planos de intensidade, um direcionamento específico dos fluxos que aqui reverberam. Poderíamos chamar os segmentos desta *pesquisanarrativa* de capítulos, artigos, movimentos ou seções, mas optamos por composições de inspiração deleuziana, tanto por fazer alusão ao seu abecedário, em seus títulos, quanto por pensar, em textos menores, discussões que podem ser lidas fora da ordenação apresentada pela escrita. As zonas de intensidade contínua multiplicaram os conceitos e deram visibilidade a outras composições: Pesquisa, Território, Método, Equilibrista, Instrumentos, Brincadeiras, Experiências, Potência.

Outros muitos estão presentes ou poderiam ser discutidos nestas linhas com diferentes segmentaridade, que estratificam e significam, que desterritorializam e fogem para todos os lados. Linhas que remetem umas às outras, que se conectam, que se pretendem interdependentes. Assim como Linspector, “[...] não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero uma verdade inventada”.

Como argumentam Kohan e Xavier (2009), na organização de um abecedário despretenso de pensamento-escrita, essa foi a nossa maneira de conectar criações, ideias, relações, vidas, textos, imagens, narrativas, sentidos, crianças, infâncias, educação infantil e de produzir *redes de sentidosproduções*, conceito que vibra na pesquisa e se produz como efeito dessas composições. Nesses termos, o objetivo principal do trabalho aqui apresentado faz conexão com outros sete trechos que não se mantêm em homogeneidade.

Em TERRITÓRIO: *REDES DE SENTIDOSPRODUÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: AGENCIAMENTOS E DES-RE-TERRITORIALIZAÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL*, zonas de intensidade se embolam com a intenção de *conectar redes de sentidosproduções com o que tem sido produzido na Pós-Graduação em Educação, inspirados na filosofia da diferença*. A tessitura aqui privilegiada foi inspirada por algumas questões, tais como: o que tem sido produzido e discutido sobre criança, infância e educação infantil na pesquisa, no âmbito da Pós-Graduação em Educação no Brasil, em congressos, revistas, dissertações e teses? Quais instituições e sujeitos se destacam na produção sobre esses conceitos inspirados na filosofia da diferença? Quais *redes de sentidosproduções* que compõem os conceitos criança, infância e educação infantil são evidenciadas nos estudos na Pós-Graduação em Educação que se inspiram na filosofia da diferença? Quais são os efeitos e sentidos produzidos nos *entrelugares* de suas conexões em seus processos de *des-re-territorialização*? Esse investimento lançou-se em duplo esforço, porque perfaz um estado do conhecimento da produção sobre o tema da pesquisa nos artigos publicados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), nas dissertações e teses de alguns programas brasileiros e nos artigos da Revista Brasileira de Educação (RBE), também porque busca ampliar as produções de sentidos nos entre-lugares de conexão dos termos em seus processos de *des-re-territorialização*.

Em MÉTODO: EM BUSCA DE SENTIDOS PARA O MÉTODO: OU SOBRE A TENSÃO ENTRE O MODELO PAUTADO POR CATEGORIAS-HIPÓTESES E A PROPOSTA DE ACOMPANHAR–CARTOGRAFAR A INVENÇÃO COTIDIANA, os movimentos aqui produzidos foram provocados por algumas problematizações, tais como: qual sentido nos interessa compartilhar? Como a pesquisa com o cotidiano e com a cartografia nos ajuda a produzir outros modos de fazer pesquisa com crianças e tensionar as *redes de sentidos* que misturam os conceitos criança, infância e educação infantil? De que maneira a escrita do texto pode ampliar essas conexões e contribuir para que a experiência de sua leitura produza outras *redes de sentidos* sobre os territórios da pesquisa? Problematizações que ganharam evidência na relação empreendida com os conceitos lugares, espaços, estratégias, táticas, espaços estriados e espaços lisos na pesquisa com o cotidiano, com a cartografia e no diálogo com Alves (2008a, 2008b), Carvalho e Kretli (2009), Certeau (1994),



Deleuze (1997), Deleuze e Guattari (1995a), Ferraço (2003, 2006, 2007, 2011a, 2011b) e Kastrup (2007).

Em EQUILIBRISTA: CORPOS, LINGUAGENS, CONEXÕES E CONTEXTOS: O MOVIMENTO EQUILIBRISTA NAS REDES DE SENTIDOSPRODUÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL, organizamo-nos a fim de fundamentar a atividade empreendida na *pesquisanarrativacomocotidiano*, com o intuito de *capturar parte das diferentes redes de sentidosproduções que, na relação com as crianças de um CMEI, rasuram os limites entre os conceitos criança, infância e educação infantil*, que envolvem algumas problematizações: como as *redes de sentidosproduções* vividas nas relações cotidianas nos ajudam a ampliar as compreensões que envolvem a criança, a infância e a educação infantil? Com essas composições, desenvolvemos o conceito de *redes de sentidosproduções* a partir da pesquisa com o cotidiano, da cartografia, das produções de Certeau (1994) e, especialmente, da lógica do sentido de Deleuze (2009) e seus leitores (WAHL, 2000; LUIZ LOPES, 2003; ALESSANDRO SALES, 2006; MAXIMILIANO LÓPEZ, 2008).

Em INSTRUMENTOS. O QUE AS CRIANÇAS PENSAM DA ESCOLA? OU A RESPEITO DE CONVERSAS E BRINCADEIRAS DE ENTREVISTA, debruçamo-nos nas discussões realizadas a partir de alguns instrumentos produzidos na *pesquisa com o cotidiano*, que buscaram *evidenciar a potência das redes das conversas com as crianças para ampliar os sentidos sobre criança, infância e educação infantil*, e que se apresentam especialmente a partir da seguinte problematização: quais conexões são possíveis captar nas conversações e brincadeiras de entrevistas com as crianças? As discussões foram tecidas nos bons encontros com as crianças e com as produções de Carvalho (2011), Certeau (1994), Deleuze (2009), Deleuze e Guattari (1995a), Ferraço (2008, 2011a, 2011b) e Josgrilberg (2005, 2008).

Em BRINCADEIRAS. SOBRE ELABORAÇÕES DE CRIANÇAS: INFÂNCIAS E MULTIPLICIDADES PRATICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, nosso interesse se voltou para os diversos movimentos que buscavam *cartografar as brincadeiras, elaborações e experiências com as crianças e suas lógicas infantis na educação infantil*. Esse empreendimento foi orientado pelas seguintes questões: quais as *redes de sentido* produzidas nas brincadeiras das crianças

ampliam/aproximam/explodem as compreensões dos conceitos da pesquisa? Quais os sentidos que insistem em se evidenciar nessa produção em redes de relações? É especialmente com Deleuze (2009), Deleuze e Guattari (1995a, 1996), Deleuze e Parnet (1998), Luiz Lopes (2003), Maximiliano López (2008), A. Sales (2006) que tecemos essa composição.

Em EXPERIÊNCIAS. *SENTIDOSPRODUÇÕES NOS CURRÍCULOS REALIZADOS: REDES QUE AGENCIAM EXPERIÊNCIAS E AFETOS COM AS CRIANÇAS*, zonas de intensidade buscaram *evidenciar as redes de sentido potencializadas com as crianças nos currículos realizados*. Dentre os fluxos, linhas e estratos que agenciam a escola, as discussões se voltaram para as seguintes questões: quais as possibilidades produzidas no contexto da educação infantil para que as crianças vivam problemas infantis e ampliem as *redes de sentidosproduções* com suas experiências? Quais sentidos singulares e compreensões são agenciadas com os currículos realizados e envolvem a relação entre criança, infância e educação infantil? Como as *redes de sentidosproduções* negociam nos currículos realizados suas compreensões *maioresmenores* na relação entre criança, infância e educação infantil? Esta pesquisa toma, como campos teóricos, as noções de currículos realizados, eixo intensivo e eixo cronológico, língua maior e língua menor, redes tecidas com Carvalho (2009), Deleuze e Guattari (1995a, 1997), Ferraço (2003, 2007) e M. López (2009).

Em POTÊNCIA: O LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA? SOBRE POTENCIALIDADES NA CONSTANTE SEGMENTARIZAÇÃO, enveredamos em um diálogo com as crianças e com Deleuze (2009) a fim de *problematizar sentidos que potencializem o modo como as crianças têm compreendido sua participação nas escolas*, efeitos que estiveram fortemente presentes na pesquisa com as crianças, pautados especialmente na seguinte questão: o que pode uma criança atualmente na escola?

Com essas indicações, questões e composições, assumimos, como aporte teórico-metodológico, linhas de pensamento tecidos na interseção da *pesquisa com o cotidiano* escolar (ALVES, 2008a, 2008b; AZEVEDO, 2008; FERRAÇO, 2003, 2007, 2008) e da cartografia (KASTRUP, 2007; DELEUZE; GUATTARRI, 1995).

Com esses estudos, as produções de Certeau (1994), os trabalhos de Deleuze (2009) e de Deleuze e Guattari (1992, 1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b) e a experiência com crianças em um CMEI em Cariacica, ao longo do ano letivo de 2011, rizomatizamos sentidos, saberes, fazeres, poderes, imagens, narrativas, conversações e afecções em nossos diferentes modos de nos embolar, aproximar, distanciar, antagonizar, pluralizar e inventar o cotidiano escolar. Para tanto, valemos de diferentes instrumentos e procedimentos de pesquisa, tais como: o diário de campo, os registros fotográficos e fílmicos, as conversas com adultos e crianças e as brincadeiras de entrevista.

No *textotese*, trechos de poemas e canções instituem ritmo às nossas problematizações. Também as figuras, que são utilizadas para conectar outras redes de *sentidosproduções* pelas experiências estéticas proporcionadas que ajudam a mover o pensamento e desenvolver problematizações (como a Figura 1), para homenagear pessoas e ilustrar situações vividas (como as Figuras 2 e 3), e para ampliar ao leitor as compreensões fixadas pela escrita. Não são usadas como fonte ou documento comprobatório de verdade, mas nos ajudam a produzir outras compreensões no fluxo narrativo de suas imagens.

Esses ramos buscam extrapolar uma imagem de acabamento ou completude a fim de apostar em uma composição que se inventa em uma permanente composição, em uma negociação com as crianças das tramas aqui evidenciadas. Esse é o nosso modo de afirmar a vida que pulsa na escola e a aposta para potencializar sua cotidiana invenção. Convidamos a uma experiência nesses fluxos e a compor outras *redes de sentidosproduções* a partir das marcas destacadas nesta Pesquisa.

## **TERRITÓRIO REDES DE SENTIDOSPRODUÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: AGENCIAMENTOS E DES-RE-TERRITORIALIZAÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

O conceito território é atravessado por diferentes compreensões nos diversos contextos em que se insere. Faz relação com uma área delimitada, ou seja, uma apropriação geográfica realizada tanto por um indivíduo quanto por um grupo de pessoas ou animais. Comumente, o termo é empregado na Política ao se referir a Estado Nação e na Biologia quando se trata da área de uma espécie animal. Na obra deleuze-guattariana, o conceito se amplia para além da dimensão geográfica, uma vez que engloba um conjunto de representações que possam operacionalizar comportamentos, ações e funções e, dessa forma, apresenta-se como um agenciamento. “Todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 192).

Os territórios criança, infância e educação infantil se compõem por *agenciamentos maquínicos de desejo* (ou de corpos) e por *agenciamentos coletivos de enunciação*. Os *agenciamentos maquínicos de desejo* tratam das relações entre os corpos que compõem determinado território. No *territoriofamília*, por exemplo, os sujeitos pai, mãe, filho, filha, avô, avó, tio, tia estabelecem relações que o diferenciam do *territorioescola*, que apresentam outros sujeitos e relações, tais como professor/a, aluno/a, diretor/a, cozinheiro/a, pedagogo/a. Os *agenciamentos coletivos de enunciação* tratam de um conjunto expresso na linguagem que concebe e fixa a esses corpos os seus devidos atributos e funções, o que cabe a cada um e a todos nas relações que compõem determinado território (DELEUZE; GUATTARI, 1995b).

Assim, conseguimos notar compreensões diferenciadas a respeito, por exemplo, do *territoriocriança* em diferentes áreas (Saúde, Educação, Psicologia, História) que definem os modos como esse conceito pode ser tratado, por exemplo, na relação com o *territorioeducaçãoinfantil*. Nesse caso, aos *agenciamentos maquínicos de desejo* que compõem os corpos das professoras, das famílias e das crianças, *agenciamentos coletivos de enunciação* definem comportamentos esperados para as crianças aos dois anos de idade, os modos como as professoras devem agir

quando as crianças apresentam dificuldades com a aprendizagem aos três anos, os conteúdos específicos e ordenados para serem aprendidos aos quatro anos, as brincadeiras e livros indicados para quem tem um ano.

Contudo, ao mesmo tempo em que notamos a composição de um território agenciado na interseção entre corpos (humanos e inumanos) e linguagens (expressões, funções e ações), também compreendemos que essa relação se encontra em deslizamento permanente, não se fixa, apresenta-se em processos de *desterritorialização e reterritorialização*. “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 69). Assim, agenciamentos *maquínicos de desejo* e *agenciamentos coletivos de enunciação* movimentam-se de modo a abandonar algo territorializado (o que move processos de *desterritorialização*) e, de modo indissociável, compõem outro território (produzindo processos de *reterritorialização*). Como desterritorialização e reterritorialização ocorrem de modo concomitante, é comum serem expressas na obra dos autores pelo termo *des-re-territorialização*.

Em primeiro lugar, o próprio território é inseparável de vetores de desterritorialização que o agitam por dentro: seja porque a territorialidade é flexível e ‘marginal’, isto é, itinerante, seja porque o próprio agenciamento territorial se abre para outros tipos de agenciamentos que o arrastam. Em segundo lugar, a D [desterritorialização], por sua vez, é inseparável de reterritorializações correlativas. É que a D nunca é simples, mas sempre múltipla e composta: não apenas porque participa a um só tempo de formas diversas, mas porque faz convergirem velocidades e movimentos distintos, segundo os quais se assinala a tal ou qual momento um ‘desterritorializado’ e um ‘desterritorializante’. Ora, a reterritorialização como operação original não exprime um retorno ao território, mas essas relações diferenciais interiores à própria D, essa multiplicidade interior à linha de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 198).

Indivíduos, grupos, sociedades e territórios são constituídos por linhas que o estratificam por terem naturezas diversas, tais como: linhas de segmentaridade dura ou molar, linhas de segmentaridade mole ou molecular e linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

As linhas que tensionam modelações de segmentaridade dura são consideradas “[...] multiplicidades extensivas, divisíveis e molares; unificáveis, totalizáveis,

organizáveis; conscientes ou pré-conscientes” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 44). Essas linhas são codificadas por diversos dispositivos de poder, que regulam suas relações, organizações e ações, a fim de constituir um sentido hegemônico. Essas linhas nos ajudam a problematizar sentidos considerados maiores<sup>7</sup> ou majoritários produzidos nos territórios criança, infância e educação infantil:

[...] a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão seqüencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares (KOHAN, 2007, p. 94).

Juntamente, e não em oposição às linhas duras, existem linhas com outra intensidade e ritmo, “[...] multiplicidades libidinais inconscientes, moleculares, intensivas, constituídas de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não variam sem entrar em outra multiplicidade, que não param de fazer-se e desfazer-se, [...] conduzem a processos que instauram devires e fluxos de desterritorialização, que fogem à padronização” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 44-45). Ao atravessar as linhas duras com velocidades e lentidões diferentes, é possível distinguir movimentos como fluxos, instaurados por linhas moleculares, ou como fuga, na fronteira, produzindo outros movimentos em multiplicidade, que promovem desterritorialização. “As linhas de fuga seriam as de ruptura, como uma ‘dobra’ ou um puro movimento difícil de descobrir que toma as coisas pelo meio e está sempre no meio – no meio das outras espécies de linhas” (CARVALHO, 2009, p. 59).

Nesse processo de composição, as linhas moleculares e de fuga caminham para a resistência dos processos padronizados, cristalizados pelas linhas de segmentaridade dura. Processos que, ao tensionar ou fugir para todos os lados, produzem compreensões menores ou minoritárias que desterritorializam os conceitos aqui investigados.

---

<sup>7</sup> Os conceitos deleuze-guattarianos *maior* ou *majoritário* e *menor* ou *minoritário* não se referem a uma quantidade mas a uma constância de expressão e de conteúdo, ao modo como uma relação é avaliada. Assim, compreendemos que majoritário supõe um estado de poder e de dominação e que minoritário supõe um devir potencial e criativo (DELEUZE; GUATTARI, 1995b).

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: 'a criança autista', 'o aluno nota dez', 'o menino violento'. 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, 2007, p. 94-95).

Ao afirmar que não nos desfazemos dos fios que constituem nossas experiências profissionais, mas buscamos ampliar as redes de sentido de criança, infância e educação infantil, reconhecemos que o tradicional, o instituído, o intempestivo, as aproximações, os distanciamentos e as rupturas tensionam de forma complexa as redes de saberes, fazeres e poderes dos currículos que nos dispomos a pesquisar e a produzir no encontro com as crianças.

Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas linhas. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação de outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. 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, 2007, p. 95).

Nesse *textotese*, compreendemos que a composição dos *conceitoterritórios* criança, infância e educação infantil articula-se na operação de *agenciamentos maquínicos de desejo, agenciamentos coletivos de enunciação, processos de desterritorialização e processos de reterritorialização*. Contudo, interessa-nos, neste platô, problematizá-los na intercessão com os estudos da Pós-Graduação em Educação, a fim de acompanhar processos de *des-re-territorialização* que atualizem esses conceitos com compreensões minoritárias no diálogo com a filosofia da diferença (especialmente no trabalho com Deleuze e Deleuze e Guattari). Interessamo-nos pelas *redes de sentidos* que nesse movimento são produzidos.

Tratamos de uma investida que se lança em duplicidade paradoxal: ao mesmo tempo em que nos interessa conhecer o que tem sido produzido sobre o tema a partir de um estado do conhecimento das pesquisas da Pós-Graduação em

Educação no Brasil, o que caminha para uma territorialização de saberes e fazeres, importa-nos manter atenção ao que insiste em se diferenciar, ao que, no movimento de *des-re-territorialização*, nos ajuda a ampliar as *redes de sentidos produções* sobre o tema da pesquisa. “Pensar consiste em estender um plano de imanência que absorve a terra (ou antes a adsorve).<sup>8</sup> A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir” (DELEUZE; 1992, p.117).

Este trabalho foi movimentado por algumas questões: o que tem sido produzido e discutido sobre criança, infância e educação infantil na pesquisa no âmbito da Pós-Graduação em Educação no Brasil, em congressos, revistas, dissertações e teses? Quais instituições e sujeitos se destacam na produção sobre o tema inspirados na filosofia da diferença? Quais os sentidos produzidos nos processos de *des-re-territorialização* nas redes que conectam essas pesquisas?

Utilizamos, como fontes, os artigos publicados em quatro Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), além da Revista Brasileira de Educação (RBE), e das teses e dissertações de alguns programas de Pós-Graduação em Educação. Com base nas pesquisas que têm sido realizadas no Proteoria,<sup>9</sup> construímos esse mapeamento a fim compreendermos como os territórios aqui privilegiados se localizam no bojo da pesquisa brasileira em Pós-Graduação em Educação, bem como para identificar quais instituições e sujeitos têm nela se destacado.

A respeito de grupos de pesquisa, pesquisadores e projetos de pesquisa da área da educação que se ocupam dos territórios criança, infância e educação infantil, Silva, Luz e Faria Filho (2010) discutem dados de um recente levantamento realizado por

---

<sup>8</sup> Adsorver significa reter, por adsorção, um processo pelo qual moléculas ou íons de um fluido são atraídos ou retidos numa superfície sólida, sem desaparecer, como nos processos de absorção.

<sup>9</sup> As pesquisas desenvolvidas pelo grupo utilizam-se do estado da arte ou estado do conhecimento para compreender, analisar e sistematizar informações sobre a produção acadêmica a respeito da pesquisa sobre a formação de professores no Endipe (VENTORIM, 2005), a produção no GT Currículo na Anped (WAGNER DOS SANTOS, 2010), o estágio supervisionado (LOCATELLI, 2007), o mapeamento das pesquisas com o cotidiano escolar (FALCÃO, 2009), as temáticas pesquisadas em teses na Pós-Graduação em Educação Física (ANA CLÁUDIA NASCIMENTO, 2010), a pesquisa no GTT Escola no Combrace (CARNEIRO, 2011), as narrativas de formação docente em Educação Física (VIEIRA, 2011).



meio de uma busca nas bases do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Dentre os 3.679 grupos na grande área das Ciências Humanas (Educação, Psicologia, História, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Teologia), 1.483 grupos de pesquisa são da área da Educação. Nessa área, pelo menos 70 grupos registrados se dedicam à pesquisa em educação infantil.

Permanece uma questão: quais desses grupos se utilizam da filosofia da diferença para ampliar os conceitos aqui investigados? Essa é a questão que motivou o levantamento sobre a produção em dez anos na Pós-Graduação em Educação no Brasil.

T1: UMA GEOGRAFIA DOS TERRITÓRIOS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MAPAS DA PRODUÇÃO NA ANPED, EM DISSERTAÇÕES E TESES E NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (2000-2009)

Iniciamos o levantamento tomando como referência os textos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, por ser uma sociedade civil sem fins lucrativos que, ao longo dos seus mais de 30 anos, tem buscado fortalecer e divulgar a pesquisa na área da Educação no Brasil. Em virtude da relevante produção científica e da atuação em defesa da educação brasileira, tem realizado expressiva contribuição e tem ocupado lugar no cenário nacional e internacional.

No que diz respeito ao mapeamento realizado na Anped, consideramos que o recorte de 4 dentre os 23 Grupos de Trabalho, consiste numa operação estratégica (CERTEAU, 1994) que busca situar-nos a respeito dos *agenciamentos coletivos de enunciação*, ou seja, dos saberes, fazeres e poderes que influenciam especialmente os processos formativos, os movimentos curriculares, as concepções e as relações sobre/com crianças, especialmente as menores de seis anos de idade, nas instituições escolares.

Assim, para além do Grupo de Trabalho que se dedica a discutir especialmente as questões relacionadas com crianças menores de seis anos de idade (GT 07 –

*Educação de Crianças de 0 a 6 Anos*), ampliamos nossa investigação para os grupos *História da Educação* (GT 02), *Currículo* (GT 12) e *Filosofia da Educação* (GT 17), a fim de localizar e conhecer diferentes discussões que têm tensionado *redes de sentido produções* sobre/com a criança, a infância e a educação infantil.

Realizamos um sobrevoo nos títulos, resumos e textos completos de 568 artigos de dez reuniões da Anped (2000-2009), dos Grupos de Trabalho 2, 7, 12 e 17, que se encontram disponíveis para *download* em seu website. Dentre eles, 276 manuscritos reúnem discussões a respeito dos conceitos aqui privilegiados, como demonstra a Tabela 1:

TABELA 1 — Relação entre a quantidade de artigos selecionados a partir da quantidade de artigos publicados nos GTs 2, 7, 12 e 17

Reunião Anual	GT 02	GT 07	GT12	GT17	TOTAL
2009 – 32 <sup>a</sup>	3 de 13	16	2 de 17	4 de 12	25 de 58
2008 – 31 <sup>a</sup>	7 de 12	19	3 de 17	2 de 11	31 de 59
2007 – 30 <sup>a</sup>	5 de 17	17	3 de 15	2 de 18	27 de 67
2006 – 29 <sup>a</sup>	5 de 11	22	2 de 11	8 de 20	37 de 64
2005 – 28 <sup>a</sup>	11 de 20	20	2 de 18	5 de 20	38 de 78
2004 – 27 <sup>a</sup>	6 de 14	9	3 de 12	4 de 9	22 de 44
2003 – 26 <sup>a</sup>	3 de 12	9	3 de 13	4 de 15	19 de 49
2002 – 25 <sup>a</sup>	7 de 11	10	5 de 10	2 de 9	24 de 40
2001 – 24 <sup>a</sup>	6 de 11	14	5 de 17	2 de 9	27 de 51
2000 – 23 <sup>a</sup>	7 de 22	11	6 de 16	2 de 8	26 de 57
<b>TOTAL</b>	<b>60 de 143</b>	<b>147 de 147</b>	<b>35 de 146</b>	<b>34 de 131</b>	<b>276 de 568</b>
%	42%	100%	23%	26%	49%

Ao realizarmos uma relação entre a quantidade de artigos publicados nesses dez anos de reuniões anuais da Anped e a quantidade de artigos selecionados para análise por manterem relação com os territórios criança, infância e educação infantil, podemos destacar algumas especificidades com referência a cada Grupo de Trabalho.

O GT 2 – *História da Educação*, mantém relativa produtividade com a temática privilegiada nesta pesquisa, expressa em 60, dentre os 143 artigos publicados, o que contabiliza 42% de sua produção. Esse expressivo volume confirma a nossa opção pela inclusão dos estudos realizados neste Grupo de Trabalho como fontes para nosso levantamento. Quanto ao GT 7 – *Educação de Crianças de zero a seis Anos*, os 147 trabalhos publicados foram analisados, uma vez que compreendemos que todos se relacionam com os conceitos que interessamos investigar.

A respeito do GT *Currículo* e GT *Filosofia da Educação*, foi identificada uma menor ocorrência com relação aos outros GTs analisados. Dentre os 146 trabalhos do GT 12, observamos que 35 reúnem discussões que interessam a esta pesquisa, o que corresponde a 23% de sua produção. Quanto ao GT 17, dos seus 131 artigos, 34 foram selecionados para análise, o que corresponde a 27% do que foi publicado. Justificamos nossa opção pela análise da produção desses grupos de trabalho por esta pesquisa se interessar pela relação dos conceitos aqui privilegiados com os aportes teóricos do campo do currículo e da filosofia da diferença.

Esta análise demonstra que os estudos a respeito da criança, infância e educação infantil não têm sido objeto de investigação apenas de um Grupo de Trabalho específico, como o GT 7. Também evidencia uma flutuação por todas as reuniões anuais, uma vez que não foi registrada ausência de pesquisas sobre os conceitos privilegiados na tese nesses Grupos de Trabalho. Ao contrário, sua recorrência nos artigos publicados nos quatro GTs da Anped soma quase metade dessa produção (49%) no período investigado.

Dentre esses 276 trabalhos sobre os territórios criança, infância e educação infantil, 13 (4,7%) se utilizam da filosofia da diferença como aporte teórico-metodológico, especialmente a partir de Deleuze e Foucault. Oito artigos foram publicados no GT 7 (BUJES, 2000; COUTINHO, 2002; DANIELA GUIMARÃES, 2005; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2005; RICHTER, 2006; ABRAMOWICZ, 2007; MOMO, 2008; CONCEIÇÃO SALLES, 2009), três estudos no GT 12 (UBERTI, 2000, 2003; FIORIO, 2007) e dois trabalhos no GT 17 (MACEDO; SANCHEZ, 2003; SANTOS NETO; SILVA, 2006). Não foram localizadas publicações com essa inspiração filosófica no GT 2. Esses trabalhos nos interessam não por pertencerem a um grupo temático específico ou por serem de alguma instituição em particular, mas por nos ajudarem a compor outras *redes de sentidos produções* que diluam as fronteiras entre os conceitos criança, infância e educação infantil e ampliem nossas compreensões com novos processos de *des-re-territorialização*.

Ao mesmo tempo em que destacamos uma pequena incidência dos estudos que tratam dos conceitos da pesquisa pelo aporte teórico-metodológico da filosofia da

diferença na Anped, reconhecemos que esse debate tem ganhado evidência em congressos e seminários específicos, tais como: I Colóquio Michel Foucault: Educação, Filosofia, História – Transversais (2008, MG); I Colóquio Internacional Michel Foucault: a judicialização da vida (2011, RJ); II Colóquio Nacional Michel Foucault: o governo da infância (2011, MG); V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação – Devir-Criança da Filosofia: Infância da Educação (2010, RJ).

Quanto ao mapeamento em dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, realizamos uma busca na base de dados da Capes, por meio do Caderno de Indicadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Trata-se de uma base que reúne informações que possibilitam a realização de relatórios de avaliação dos programas por meio da Capes, com dados a partir de 1998. Os Cadernos de Indicadores sofrem constantes alterações dos Programas de Pós-Graduação, a fim de atualizar dados a respeito da produção técnica, das disciplinas, das linhas de pesquisa, dos projetos de pesquisa, da proposta do programa, da produção bibliográfica, do vínculo docente, da atuação docente, da produção docente, da produção artística e da produção de teses e dissertações defendidas em cada Programa de Pós-Graduação em Educação.

QUADRO 1: Relação de Instituições de Ensino Superior por produção de artigos publicados na Anped a respeito dos territórios criança, infância e educação infantil (2000-2009) nos GTs 02, 07, 12 e 17

ACIMA DE 10	ENTRE 6 E 10	ENTRE 4 E 5	ENTRE 2 E 3	APENAS 1
UFSC – 34	UFPR – 9	UFPE – 5	UFBA – 3	PUC-MG -1
UFMG – 20	UFRJ – 8	UFC – 5	UPF – 3	PUC-SC-1
PUC-RJ -19	UNICAMP – 7	UFPEl – 5	USF – 3	PUC- RS-1
USP – 19	UFF – 7	UDESC – 4	UTP – 2	PUC-CAMP – 1
UFRGS – 18	UFG – 7	ULBRA – 4	UNIRIO – 2	PUC-SP – 1
UNESP – 13		UFSCar – 4	UEL – 2	UCG – 1
UERJ – 13			UFRRJ – 2	UECE – 1,
			UFMS – 2	UEMA – 1
			UEM – 2	UNISUL – 1
			UNIBAN – 2	Unileste – 1
			UFPB – 2	UNIVALE – 1
			UNISC – 2	UCDB – 1
			UFES – 2	UNB – 1

Nosso recorte envolveu a busca por teses e dissertações que utilizassem em seus títulos os descritores infância, criança, educação infantil, entre os anos 2000 e 2009, a fim de conhecermos a produção dessa última década, tal como realizamos nas reuniões anuais da Anped. A escolha das instituições de ensino superior cujas teses

e dissertações foram analisadas nesta pesquisa seguiu dois critérios. o primeiro tratou-se da recorrência de trabalhos apresentados na Anped entre 2000 e 2009, como apresenta o Quadro 1; o segundo critério considerou o levantamento apresentado por Strenzeu (2000) a respeito da produção na área da educação infantil, entre os anos 1983 e 1998, em que destacava algumas instituições, quais sejam: PUC-RS, UFRGS, UFSC, UFRJ, PUC-RJ, UFSCar, e PUC-SP, UNESP, UFBA, PUC-RS, UFPR, UFRN, UNIMEP.

Optamos por mapear títulos de teses e dissertações oriundos de dez instituições: UFSC, UFMG, USP, UFRGS, UERJ, UFRJ, UNICAMP, UFF, UFSCAR, UFES. Parte dos resumos dessas produções foi localizada em outro levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes que disponibiliza os resumos das produções das instituições nela cadastradas. A Tabela 2 apresenta o levantamento dessa produção, que já reúne 653 obras.

TABELA 2 — Relação de Instituições de Ensino Superior por produção de Teses e Dissertações a respeito dos territórios criança, infância e educação infantil (2000-2009)

INSTITUIÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL	%
UFRGS	46	76	122	18,7
USP	42	75	117	17,9
UNICAMP	46	67	113	17,3
UFSC	8	78	86	13,2
UFSCAR	16	43	59	9,0
UFF	13	32	45	6,9
UFMG	5	37	42	6,4
UFES	1	31	32	4,9
UERJ	4	26	30	4,6
UFRJ	2	5	7	1,1
<b>TOTAL</b>	<b>183</b>	<b>470</b>	<b>653</b>	<b>100</b>

A análise do Quadro 1 e da Tabela 2 demonstra continuidades e descontinuidades sobre as instituições que evidenciam maior número de produções a respeito dos conceitos aqui privilegiados, tanto na produção da Anped quanto em teses e dissertações. Embora, na Anped, sete instituições se destaquem com a publicação de mais de dez artigos a partir do ano 2000, ao analisar a produção em teses e dissertações, outras instituições ganham a cena.

Por exemplo, no topo das produções em artigos na Anped, destacam-se UFSC e UFMG, com 34 e 20 artigos, respectivamente. Contudo, esse mesmo relevo não é

mantido ao analisarmos a produção em teses e dissertações, uma vez que essas instituições apresentam 86 e 42 trabalhos, respectivamente, numa lista onde é possível localizar mais de 100 trabalhos em outras três Universidades (UFRGS, USP, UNICAMP).

Essa certa flutuação, com relação ao protagonismo das instituições que investigam os *territoriosconceitos* criança, infância e educação infantil, assinala que, especialmente as Regiões Sul e Sudeste do País têm se dedicado às suas pesquisas. Em nossa análise, apenas duas instituições do Sul do Brasil foram investigadas (UFRGS e UFSC) e somam 208 trabalhos (32%). As outras oito instituições são da Região Sudeste (USP, UNICAMP, UFSCAR, UFF, UFMG, UFES, UERJ e UFRJ) e somam 445 trabalhos (68%), ou seja, pouco mais que o dobro da produção de duas instituições do Sul do País.

O levantamento também realça um número considerável de pesquisas que se dedicam a investigar a criança, a infância e a educação infantil no período investigado: 183 teses (28%) e 470 dissertações (72%). Embora esse levantamento não ambicione construir um estado da arte dos Programas de Pós-Graduação do País a respeito desses conceitos, temos condição de conhecer os temas e discussões mais recorrentes destas pesquisas, uma vez que priorizamos a investigação de programas com tradição a respeito desses estudos.

Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves dos 653 trabalhos, considerando ainda os seus orientadores, foi realizada a seleção das pesquisas que abordam o cenário teórico-metodológico que interessa a esta tese. Assim como os artigos da Anped, as pesquisas com aporte teórico da filosofia da diferença têm representado um reduzido número com relação às demais temáticas: 11 pesquisas (1,7%), sendo nove dissertações e duas teses. Tratam-se de estudos defendidos na Uerj (3 dissertações e 1 tese), na Ufes (2 dissertações) e na UFRGS (4 dissertações e 1 tese). As dissertações são de Olarieta (2008), Ramos (2004), Riger (2006), Sardi (2005) e Fiorio (2006), Holzmeister (2007). As teses foram produzidas por Bujes (2001) e Leal (2008a).

A busca por esses trabalhos foi realizada nos Bancos de Teses e Dissertações das Bibliotecas Digitais de cada Instituição de Ensino Superior. Incluímos, ainda, o estudo de Rodrigues (2011), que foi defendido na Ufes e amplamente discutido no Nupec3, o que reorganiza o *corpus* para 12 estudos. Dentre essas produções, apenas os trabalhos de Bujes (2001) e Fiorio (2006) foram publicados em forma de artigos na Anped, respectivamente, nos anos 2000 e 2007.

Quanto ao mapeamento na Revista Brasileira de Educação (RBE), realizamos uma análise exploratória dos títulos, autores e referências de todos os artigos publicados e disponíveis em seu website para *download*, o que compreende o período entre 1995 e 2009. Dentre os 285 artigos e 42 resenhas publicadas, foi possível reunir 21 estudos (7,4%) que tratam dos *territoriosconceitos* aqui privilegiados.

Assim como ocorre nos encontros anuais da Anped e na produção em Pós-Graduação em Educação, a produção sobre criança, infância e educação infantil que toma como referência a filosofia da diferença na RBE é pouco expressiva. Dentre os 21 encontrados, 3 (1,0%) utilizam o aporte teórico aqui privilegiado: Loponte (2008), Marcello (2008) e Bujes (2002).

É relevante destacar que também foram localizados, no sistema WebQualis,<sup>10</sup> seis periódicos da área da Educação que se dedicam a veiculação de estudos sobre esses conceitos: *Child Abuse & Neglect*, *Childhood & Philosophy*, *Early Childhood Education Journal*, *In-fan-cia*, *Infancia y Aprendizaje* e *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*.

Um desses periódicos, *Childhood & Philosophy*,<sup>11</sup> emprega à veiculação de estudos que tratam das interseções da filosofia, infância, criança e da investigação filosófica com crianças. Possui como editores o professor David K. Kennedy, da Montclair State University dos Estados Unidos, e o professor Walter O. Kohan, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Brasil. Outro veículo, *The*

---

<sup>10</sup> Cf.: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 14 set. 2010.

<sup>11</sup> Cf.: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=index>>. Acesso em 14 set. 2010.

*Journal of Philosophy for Children*,<sup>12</sup> publicado pela Montclair State University, também possui o professor David K. Kennedy no corpo editorial, o que indica certo protagonismo desses pesquisadores quanto aos estudos que envolvem as interfaces da criança, infância, educação infantil e filosofia.

Sobre essa questão, é possível identificar uma ênfase quanto às publicações de Kohan no cenário que envolve os estudos de filosofia para e com criança. Filósofo de formação, o argentino dedica-se, por exemplo, a um *website*<sup>13</sup> onde disponibiliza a catalogação de um *Banco de dados bibliográficos sobre ensino da filosofia* e uma base de dados que contêm títulos de textos em português, francês, espanhol, inglês, alemão, italiano e catalão. O banco de dados é parte do projeto *Filosofia para Crianças? Análise crítica dos fundamentos de uma área emergente*, cadastrado no CNPq e desenvolvido na Uerj. Numa busca rápida com o termo *criança*, foi possível contabilizar 374 obras, brasileiras e internacionais, muitas tendo o Kohan como autor e/ou organizador. No que concerne aos programas sobre filosofia para e com crianças no Brasil, seus estudos demonstram que essas propostas e discussões datam da década de 1980.

Kohan também é coordenador do *Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância*,<sup>14</sup> composto por alunos e docentes do Centro de Educação e Humanidades da Uerj, instituição responsável pela edição da Revista *Childhood & Philosophy*. Coordena o projeto *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*,<sup>15</sup> bem como outros projetos de extensão de filosofia com crianças, jovens e adultos, como no município de Duque de Caxias/RJ<sup>16</sup> e em Brasília/DF. Certamente, seus trabalhos têm evidenciado que as *redes de sentidos produções* que envolvem filosofia, criança, infância e educação infantil têm se constituído tensionadas por suas produções.

Em algumas revistas cadastradas no Sistema Qualis, também localizamos dossiês e números especiais que tratam da contribuição de Deleuze e Foucault, tais como o

<sup>12</sup> Cf.: <<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>>. Acesso em: 14 set. 2010.

<sup>13</sup> Cf.: <<http://www.filoeduc.org/busca/index.html>>. Acesso em: 14 set. 2010.

<sup>14</sup> Cf.: <<http://www.filoeduc.org/nefi/>>. Acesso em: 14 set. 2010.

<sup>15</sup> Cf.: <<http://www.filoeduc.org/capesprocad/>>. Acesso em: 14 set. 2010.

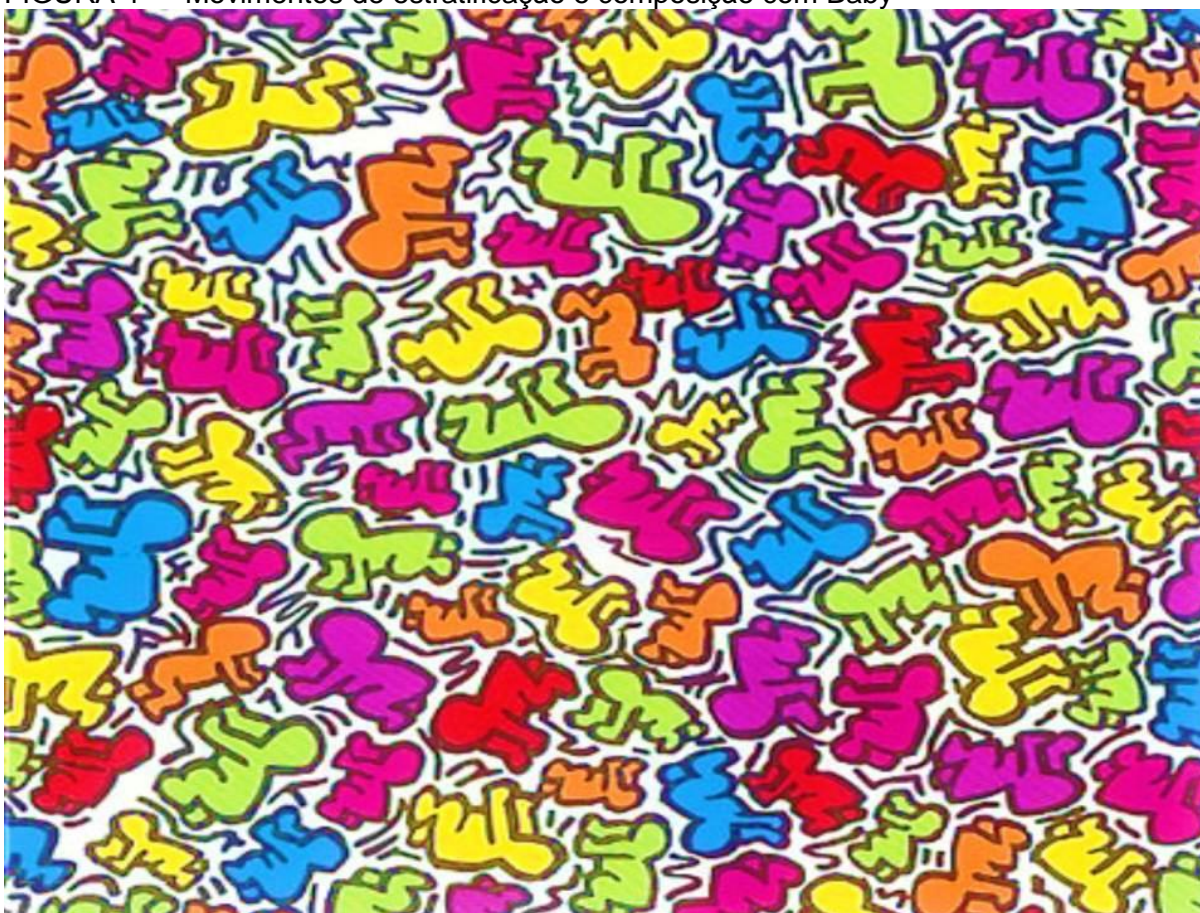
<sup>16</sup> Cf.: <<http://www.filoeduc.org/caxias/>>. Acesso em: 14 set. 2010.



número 93 da Revista Educação e Sociedade, que traz o dossiê *Entre Deleuze e a Educação* (2005).<sup>17</sup> Contudo, esses estudos pouco se dedicam a interface privilegiada nesta tese.

## T2: UM NÃO-LUGAR DE CONEXÕES: SOBRE PROCESSOS DE *DES-RE-TERRITORIALIZAÇÃO* POTENCIALIZADOS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FIGURA 4 — Movimentos de estratificação e composição com Baby



Fonte: Keith Haring (1958-1990).

O artista gráfico norte-americano Haring gostava de apresentar suas figuras, como a *Baby*, com diferentes cores, organizações, traços e raios ao seu redor. Em diferentes tamanhos e composições, as figuras pareciam apresentar-se em diferenciados planos de estratificação, produziam inusitados sentidos e provocavam

---

<sup>17</sup> Cf.: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-733020050004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020050004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 8 out. 2011.

conexões imprevisíveis. Formas, tamanhos, cores, traços e raios que produzem diferentes narrativas pela conexão de suas imagens.

Assim como a tela de Haring na Figura 4, os conceitos criança, infância e educação infantil não se apresentam sozinhos, sua interseção amplia nossas compreensões territorializadas e nos incita a problematizar: quais as *redes de sentidos produções* compõem os conceitos criança, infância e educação infantil evidenciados nos estudos na Pós-Graduação em Educação que se inspiram na filosofia da diferença? Quais efeitos e sentidos são produzidos nos *entrelugares* de suas conexões em seus processos de *des-re-territorialização*?

A partir da leitura realizada sobre a produção na Pós-Graduação em Educação expressa em artigos publicados nas reuniões anuais da Anped, em teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em artigos da Revista Brasileira de Educação, alguns estudos foram convidados para compor diferentes zonas de contato, para problematizar descontinuidades e movimentos, para tensionar processos de *des-re-territorialização* sobre sentidos hegemônicos para os territórios focalizados na pesquisa.

Esse movimento de composição é motivado pela singularidade apresentada por cada um desses estudos, e é aqui tecido com a intenção de diluir as fronteiras entre os conceitos criança, infância e educação infantil, produzindo outros lugares para essa discussão, pela diferença que esses conceitos articulam e reúnem, lugares que não tenham cabimento para cada campo específico, que não encerrem em caixas o que pode ou não caber sobre o que pensamos sobre o tema da pesquisa. Cabimento foi o termo escolhido para as reflexões de Bensusan (2009), porém o que nos motivou, nesta pesquisa, não foi o termo mas a ausência do que ele compreende, a falta de cabimento:

Aquilo que tem cabimento obedece – faz o que lhe cabe. Não ter cabimento é começar alguma coisa diferente – que não cabe em um planejamento pronto. A obediência devida: ao soldado marchar, ao escrivão escrever. Fora do cabimento começamos um novo, que não tem lugar, mas que cria para si um lugar. As coisas, quando já estão descritas, já têm um lugar para ocupar – se elas não o ocupam, não tem cabimento. O pensamento se move porque nele não há um conjunto fixo de descrições. O pensamento está entre as coisas e delas pode escapar. Nem os pensamentos e nem os

acontecimentos podem não ter cabimento o tempo todo: é dos lugares que eles ocupam que eles começam o seu movimento (BENSUSAN, 2009, p. 44).

A falta de cabimento evidencia que essa discussão não busca afirmar a criança como sujeito, a infância como período de vida e a educação infantil como *espaçotempo* de *ensinoaprendizagem*. Não buscamos esses lugares onde as discussões alcançaram conforto, porque permanecemos nos interrogando e problematizando, tal como nos motiva Revel (2004) em seus estudos sobre os trabalhos de Foucault. Assim, assumimos a problematização como um modo de dar forma a um problema que não se finaliza, que não busca soluções conclusivas, que não almeja respostas imediatas. Problematização como condição para a permanente diferenciação e descontinuidade dos sentidos em seus contextos, como “[...] prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, o reconhecimento da descontinuidade como fundamento do ser” (REVEL, 2004, p. 84)

As problematizações produzidas na conexão desses textos almejam o favorecimento de movimentos de rasura do instituído. Um lugar entre os conceitos que alcance parte dos seus efeitos de diferenciação, um *entrelugar* que possa evidenciar o que está presente em potência mas ainda não alcançou atualidade. Um lugar que se localiza pelo meio, sempre se desenhando, atento aos contextos e aos sujeitos, modificando-se, movendo-se, em devir.

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995a. p. 37).

O que se passa no meio, o que se localiza entre os campos definidos, o que afronta as suas fronteiras, tudo isso é compreendido nas redes de sentido desse texto como resistência. *Entre* consiste no lugar onde se escapa, onde se cria modos para a infância (re) existir (REVEL, 2004), onde é possível produzir outras maneiras de existência para a educação infantil. Resistência que se amplia para relacionar-se com a ideia de luta. Assim, resistir significa confrontar politicamente, criar brechas, fissuras, fraturar a máquina, rachar a estrutura de poder, provocar vazamentos.

*Entre* que não busca destruir os lugares de poder, porque é coextensivo a ele. Resistência que não é anterior ao poder que ela enfrenta, mas se mistura a ele, uma vez que a resistência produz e é produzida nos espaços de poder (REVEL, 2004). Um meio que se força pelo tensionamento do que se fecha nos conceitos, pela sua permanente abertura e pelas *redes de sentidosproduções* que se conectam nesse vazamento.

Tratamos de uma complexa conexão nas *redes de sentidosproduções* com treze artigos publicados na Anped (BUJES, 2000; UBERTI, 2000; COUTINHO, 2002; MACEDO, SANCHES, 2003; UBERTI, 2003; D. GUIMARÃES, 2005; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2005; RICHTER, 2006; SANTOS NETO; SILVA, 2006; ABRAMOWICZ, 2007; FIORIO, 2007; MOMO, 2008; C. SALLES, 2009), com doze textos publicados em forma de teses e dissertações (ZULEICA COSTA, 2000; BUJES, 2001; RAMOS, 2004; SARDI, 2005; FIORIO, 2006; LOPEZ, 2006; RIGER, 2006; ROSIARA COSTA, 2007; HOLZMEISTER, 2007; LEAL, 2008a; OLARIETA, 2008; RODRIGUES, 2011), com três artigos veiculados na RBE (BUJES, 2002; LOPONTE, 2008; MARCELLO, 2008) e com outros autores convidados para essa composição.

Sem cabimento, sem lugares definidos, mas nunca sozinhos, como as figuras de Haring. Com os diferentes *sentidosproduções* rizomatizados em redes de conexões, maior do que a necessidade de criar um conceito filosófico tem sido a insistente tarefa de tensionar e compreender as aproximações que eles estabelecem com esta pesquisa. Maior do que decifrar os campos com saberes e poderes métricos, tem sido congregar suas diferenças. Maior do que a vontade de dicionarizar os termos criança, infância e educação infantil, o prazer em revisitá-los e atravessá-los com a pesquisa com o cotidiano e com a produção na Pós-Graduação em Educação. “Mais que investigar pensamentos, pensar. Não apenas saber sobre significados e sentidos impressos, mas expressar, sensível e inteligivelmente novos conceitos naquilo que criamos” (LEAL, 2009, p. 153).

A crítica elaborada pelos estudos aqui reunidos não trata tão somente de um exercício do pensamento no sentido que propõe a filosofia, o que já não seria pouca coisa. Não são elucubrações descompromissadas, um gozo estético de criação, mas

uma afirmação política sobre outros modos de conceber a produção científica e a vida. Com base na filosofia da diferença, sobretudo nas contribuições de Deleuze e Foucault, as imagens dominantes de pensamento são problematizadas por uma aposta no poder afirmativo da diferença, da alteridade, da multiplicidade e da experiência. O pensamento liberta-se de uma propriedade estritamente fundacional e amplia-se para uma condição de produção, de criação, de encenação e de inconclusão. É o que discute C. Salles (2009, p. 2-3) a respeito dos estudos desses autores.

Para Deleuze, '[...] é, portanto, a coexistência dos contrários, a coexistência do mais e do menos, num devir qualitativo ilimitado, que constitui o signo ou o ponto de partida daquilo que força a pensar' (2000, p. 243). Na mesma direção, a atividade filosófica defendida por Foucault (2006) não é outra coisa se não buscar saber como poderia pensar-se diferentemente ao invés de validar o que já se sabe.

Qual a potência da relação da filosofia com a criança, a infância e a educação infantil? A da invenção. A leitura desses textos e (com) textos nos impulsionou a discutir alguns *sentidosproduções* que ampliam esses territórios em permanente processo de *des-re-territorialização*. Dessa forma, apostamos em uma conexão que se produz de modo rizomático, uma constante condição de modificação dos conceitos aqui privilegiados, uma possibilidade de criar fora de formatação específica. Essa perspectiva que nos interessa compreende a impossibilidade de uma interpretação esmiuçada, essencialista ou exaurida de cada termo, porque busca sacudi-los com a filosofia, ampliando sua rede de sentidos e possibilidades de produções. Mas de quais crianças, de quais infâncias e de quais educações infantis tratamos na tese?

Infância, criança, educação infantil, *chrónos*. Parte da *rede de sentidosproduções* comumente associada a esses conceitos mantém conexão com uma compreensão que valoriza a condição de uma fase. Pressupõe basicamente a necessidade de um sujeito específico, a criança; de uma etapa da vida humana, a infância; e de um tempo sucessivo, organizado pelo *chrónos*. Nessa concepção, *agenciamentos coletivos de enunciação* privilegiam padrões desenvolvimentistas generalistas cuidadosamente organizados pela Medicina, pela Psicologia e pela Pedagogia para as crianças e para seus modos de aprender em cada idade. Belezas métricas

cuidadas pelo tempo *chrónos* (RAMOS, 2004), características controladas cronologicamente num plano sequencial de fases com contornos fixos com momentos para começar e para acabar.

Essa compreensão tem agenciado as legislações educacionais brasileiras em vigor. No Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI nº 8.069/1990, art. 2º), a identificação do conceito criança se dá pela idade: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Assim, trata de uma pessoa que se define e identifica por delimitações etárias, biológicas e naturais. Um sujeito com características e possibilidades universalizadas, que possivelmente se torna social apenas na medida em que deixa de ser natural. Desse modo, a infância é concebida como tempo de passagem, de preparação para a vida adulta, dos sonhos de um futuro melhor para a sociedade e não como tempo da criança no presente. Caberia aos espaços educativos a tarefa de socialização, de conformação das crianças às regras e normas sociais, desprezando o que as crianças podem produzir entre elas e na relação com os adultos (NACIMENTO, 2011).

Essa compreensão foi ampliada com outros *agenciamentos coletivos de enunciação* nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010, p. 12), que parecem reconhecer a criança como produtora e protagonista:

Criança: sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Quanto à educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) aponta, como primeira etapa da Educação Básica, nível de ensino oferecido em creches para crianças que possuem até três anos de idade e em pré-escolas para crianças entre quatro e cinco anos.<sup>18</sup> Uma etapa que se tornou

---

<sup>18</sup> Entre 1996 e 2005, a educação infantil atendia crianças entre zero e seis anos de idade. A Lei nº 11.114/2005 alterou a LDB e tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. Assim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3/2005 modificou a idade das crianças na educação infantil, diminuindo o seu período de permanência por um ano. Conforme a Lei nº 11.274/2006, os sistemas de ensino tiveram até o final de 2009 como prazo para planejamento, organização e implantação dessa demanda. Uma série de documentos orientadores e avaliadores foram lançados pelo Ministério da Educação, tais como: Ensino fundamental de nove

obrigatória para crianças a partir de quatro anos (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010).

A infância no senso comum é considerada como um tempo em que cabe à criança brincar (ARIÈS, 1978). A ela não se deve atribuir tarefas engenhosas de pensamento ou qualquer tipo de trabalho; isso é coisa que só um adulto sabe fazer. Contudo, as condições de desigualdade social, as exigências de preparo para o futuro, a organização da agricultura familiar<sup>19</sup> e os diferentes atravessamentos econômicos e sociais contribuem para a existência de discursos que anunciam o fim dessa infância ou o seu roubo. Essas questões também nos mostram que a infância, para além das questões biológicas que tendem a naturalizá-la, não pode ser compreendida sem considerar sua classe social, sexo, pertencimento racial, ou seja, suas similaridades e singularidades, o que une e diferencia as crianças. Questões que tratam da impossibilidade de falar em uma infância única, mas em múltiplas, singulares e plurais infâncias.

As imagens que compõem a Figura 5<sup>20</sup> problematizam algumas situações que envolvem as crianças com o trabalho infantil (trabalhadores de pedreiras, vendedores ambulantes em sinais de trânsito, atores de cinema, empregadas domésticas), com demandas e horários rigorosos (para comer, estudar, praticar atividades físicas, aprender instrumentos musicais, trabalhar), com o crime organizado, com o uso de drogas ilícitas, em situações de risco social, com a perda do que defendem como ingenuidade, característica dessa fase da vida humana.

*Esses agenciamentos coletivos de enunciação e maquínicos de desejo tensionam o territóriocriança de modo plural, como multiplicidades: no modo como são cuidadas*

---

anos: orientações gerais (2004), Ampliação do Ensino fundamental para nove anos: relatório do programa (2004), Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (2009), A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (2009). Conferir: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

<sup>19</sup> Em pesquisa e filme desenvolvidos na comunidade de pomeranos no município de Santa Maria de Jetibá/ES, no ano 2012, a professora Renata Meirelles e o documentarista David Reeks demonstram que, desde pequenas, as crianças participam das atividades na roça com suas famílias. Para saber mais, conferir: <<http://www.territoriodobrincar.com.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

<sup>20</sup> As figuras desta sessão foram elaboradas a partir do banco de imagens do *website Google* e de acervo pessoal. Compõem-se em sobreposição à tela *Baby*, de Haring, a fim de conectar-se aos movimentos, cores e estratos que suas produções me despertam e, assim, ampliar de modo inusitado as redes de produções de sentidos.

e educadas, na maneira como brincam e se relacionam considerando sua condição maturacional e cultural, nos aspectos econômicos e sociais que condicionam sua organização cotidiana, nos *espaçostempos* que frequenta, no que têm produzido nas escolas, no que compreendem sobre o que tem vivido, nas experiências e demandas atuais que atravessam seus modos de viver a escola e a vida, nas suas criações e elaborações cotidianas que renovam nossos modos de falar com elas. Não um *sujeitocriança*, idealizado, padronizado, homogêneo, inexistente; mas um *povocriança*, compreendido no conjunto de suas singularidades, na multiplicidade de suas diferenças, na heterogeneidade de suas possibilidades e condições. Uma aposta nas múltiplas e coletivas redes que compõem o conceito e não em uma identificação individual.

FIGURA 5 — A produção de infâncias com a multiplicidade do *povocriança*



Em relação à infância, os estudos etimológicos de Kohan (2007) discutem que o termo deriva de *infans*, que é formado pelo prefixo *in* (que significa ausência, negação) e por *fari* (que significa falar), o que traz para a palavra a marca da



ausência da fala. Para o filósofo, a criança é quem se relaciona com a linguagem primeiro, é quem nos ensina a chegar à *adultice*. Não trata do momento sem fala, mas em nossa única possibilidade de constituir nossa fala, de nos constituirmos sujeitos de linguagens, porque “[...] são sempre as crianças e não os adultos que aprendem a falar” (KOHAN, 2007, p. 122). Contudo, não temos visto a criança ser tomada em sua potência, no que ele nos ensina, mas no que a ela falta em relação ao adulto, nossa principal referência. Assim, a ausência que marca a infância não se restringe apenas à falta da fala, mas também à falta de tamanho, de maturidade, de inteligência.

As investigações do autor sobre a filosofia clássica, especialmente a partir da obra de Platão, mostram-nos que esse território possui historicamente pelo menos outras três marcas (KOHAN, 2005): a segunda característica é a inferioridade da infância diante da fase adulta, uma vez que a referência não está nesse momento, mas em um posterior; a terceira marca caracteriza a infância como algo supérfluo, prescindível, que pode ser depreciado e, assim, excluído da *polis*; a quarta característica evidencia a infância como o material dos sonhos políticos para um futuro melhor para a sociedade. Marcas que ainda permanecem como características que envolvem os territórios criança, infância e educação infantil.

Possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. Marcas sobre a infância deixadas por um pensamento. Marcas de uma Filosofia da Educação. Marcas que situam a infância em uma encruzilhada entre a educação e a política. Primeiras marcas da infância na Filosofia da Educação. Antigas marcas da infância. Marcas distantes. Primeiras? Antigas? Distantes? (KOHAN, 2005, p. 59).

Criança, infância, educação infantil, mercadoria e consumo. O estudo de Momo (2008) também produz outros sentidos nessa rede que aqui embolamos, em especial, os que mantêm conexão com o consumo. A autora analisa, em uma escola, como diferentes produtos têm agenciado desejos de consumo e se constituídos em moeda de troca. A mercadoria tem produzido status e tem sido apresentada como condição de prestígio. As crianças têm desfilado marcas e cores. Acompanham a moda exibindo acessórios, sem se importar se são novos, usados ou se não funcionam. Em seus corpos, imitam o uso de *piercings* com desenhos ou se furam com agulhas e brincos. Copiam tatuagem com caneta e decalque ou a

produzem por conta própria com agulha e tinta. Ferir o corpo é um pequeno sacrifício diante da força que agenciamentos maquínicos de desejo produzem, do que mercadorias e o seu consumo podem lhe proporcionar.

FIGURA 6 — Agenciamentos maquínicos de desejo que atravessam as crianças na contemporaneidade



Essas marcas do contexto em que vivemos na contemporaneidade junto às imagens que compõem a Figura 6 desestabilizam as certezas das prescrições curriculares e do discurso acadêmico produzido sobre a criança e suas infâncias: é realmente necessário que as crianças tenham linhas de cosméticos especiais? Produtos alimentares com propagandas de desenho animado? Roupas e acessórios marcadas por cores para definir gênero? Uma infinidade de brinquedos para superar a ausência dos familiares? Concursos de beleza infantil que incluem maquiagem, bronzeamento artificial, *mega-hair* e protése dentária para disfarçar a troca de dentição? Produtos, propagandas e brinquedos que erotizam a infância?<sup>21</sup> Ao

21 Essas questões também são problematizadas no documentário *Criança: a alma do negócio* e por outras produções do *Projeto Criança e Consumo* do Instituto Alana, que tem acompanhado a

mesmo tempo em que a criança parece ser tomada como referência, percebemos uma constante comparação com as expressões, produtos, comportamentos e desejos dos adultos. Seria um adulto em miniatura?

Criança, infância, educação infantil, contemporaneidade. A respeito dos *sentidosproduções* que se enredam com os saberes, fazeres e poderes na contemporaneidade, é possível identificar diferentes perspectivas que disputam compreensões sobre esses territórios, buscando prescrevê-los e normatizá-los. Ora se aproximam, ora se distanciam, ora se mostram antagônicos, mas expressam um desejo de saber, de instituir o que diz respeito às crianças, o que é preciso delas compreender e o modo como precisamos delas cuidar e educar.

Para Abramowicz (2011), a criança contemporânea habita uma multiplicidade de tempos. Ela abre uma fratura no tempo, encontra-se em um *entrelugar* e se coloca como o igual e o diferente naquilo que ela continua e se diferencia. Ao nascer, traz as marcas de um gênero, de uma sexualidade, dos grandes sistemas explicativos e totalizantes, das relações sociais, estéticas, étnicas, raciais, comportamentais, de saúde e de aprendizagem. Ela opera uma continuidade com esses discursos, mas também deles se diferencia enquanto devir. “[...] uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 21). Ela também é um duplo presente: um presente no qual todos vivemos e do qual fazemos parte e ainda é um presente que os adultos já desconhecem e querem buscar em suas pesquisas.

Bujes (2000, 2001) e Uberti (2003) analisam *sentidosproduções* que enredam a criança contemporânea, que precisa ser controlada, que é fabricada pelos discursos institucionais, que é constituída pelas formulações científicas e pelos meios de comunicação de massa. Trata-se de modos de governo produzidos nas relações de saber nas diversas áreas de conhecimento, que não se limitam às escolas; ampliam-se tanto para espaços específicos como para outros modos menos localizados. Definem, a partir do adulto, quem está autorizado a falar e garante de modo eficiente para a criança sua proteção, cuidado e controle. Para Maria Letícia Nascimento

(2011), trata-se de uma combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade e desqualificação das capacidades das crianças.

Ao analisar o programa “Diário de um Bebê”,<sup>22</sup> Uberti (2003) discute como ele se configura como parte de um investimento na infância, que se aproxima de uma política da infância, dada a sua condição de regulação. Nessa relação, o poder está em toda parte, manifestando-se de modo desigual nos discursos das famílias, dos médicos, dos psicólogos, dos professores, sujeitos que constituem e são constituídos nessas relações de poder e saber.

A política de subjetividade da infância, resultante desta forma de governo, firma-se numa economia de controle, pois o poder é, de certa forma, tênue, porque disperso, dissolvido. Se não se trata, simplesmente, de obedecer às ordens dos especialistas da subjetividade, não se trata de obrigar os sujeitos a fazerem determinadas coisas, gostarem de algumas, e repudiarem outras. Não se vai ‘usar uma toalha bem macia’ para secar o bebê porque a professora de pediatria mandou, mas porque ‘a pele do bebê é muito delicada’. Isto constitui-se verdadeiro, isto é uma verdade. Isto é verdade. Acreditamos nisso. O poder sobre os infantis constitui-se, e constitui-os pela manifestação da sua verdade. Uma verdade que lhe é imposta, mas não de forma violenta, e, sobretudo, com o consentimento dos sujeitos (UBERTI, 2003, p. 9).

A Figura 7 apresenta imagens com crianças que, em seus momentos de traquinagem, se apresentam em risco quanto à queda, ao choque elétrico, ao afogamento, a morte. Como se nos perguntassem: afinal, o que seriam das crianças sem nossos cuidados? Como parte da produção que busca governar a infância, a educação infantil parece ser “[...] o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacional devidamente assessorados pelo saber científico, que tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil” (BUJES, 2000, p. 7).

Mas quem é esse sujeito que precisa ser analisado, vigiado, discutido, cuidado, medicado (Figura 7)? Com que características ele se constitui? Como um sujeito moderno, que é compreendido como um ser transcendental, unitário, racional e

---

<sup>22</sup> Tratou-se, de acordo com Uberti (2003), de um programa de televisão, transmitido pela Rede Brasil Sul de telecomunicações, entre janeiro de 1999 e janeiro de 2000. Foi exibido em um noticiário que é transmitido todos os dias da semana no horário do almoço, com o objetivo de divulgar cuidados e informações sobre a educação infantil e contou com o apoio de diversos profissionais envolvidos com a infância. Foi elaborada uma série com 51 episódios, com cerca de dois minutos de duração, transmitidos às quintas-feiras, e acompanhavam o primeiro ano de vida de um recém-nascido.

estável (BUJES, 2001), discurso amparado por metanarrativas iluministas que almejavam a emancipação do sujeito.

FIGURA 7 — Agenciamentos coletivos de reforço quanto aos cuidados com as crianças



Sujeito que tensiona *redes de sentidos* produções da criança da modernidade, tais como as imagens que compõem a Figura 8: inocente, frágil, imatura, maleável, pura, ingênua, boa, pueril, desprotegida, santa, que segue padrões de desenvolvimento e que possui uma essência humana (MOMO, 2008). Criança é a cria dos adultos, precisa de pai e mãe, não consegue falar direito sobre o que precisa e, por isso, cabe a nós supor o que ela precisa. Especialmente porque, mesmo as que conseguem falar, não gozam de muita credibilidade diante da legião de especialistas mobilizadas para seu cuidado (RAMOS, 2004).

Ao analisar os discursos sobre a criança no contexto contemporâneo, considerando os limites entre os discursos modernos e pós-modernos, D. Guimarães (2005) também chama a atenção para os movimentos que tratam da criança pela

perspectiva da falta. Alguém a ser completado, e onde a educação é auxiliar a esta função de preenchimento e de acabamento de sua identidade futura. Também é um sujeito supervalorizado, protegido e conhecido, o que impede que seja estabelecida uma relação alteritária com os adultos, de forma a promover trocas e ampliar as possibilidades dessa relação. O autor analisa formas diferentes de governo e disciplinarização, tanto os que se determinam por uma localização específica quanto os que se caracterizam por modos de controle difusos e invisíveis.

No campo disciplinar, a normatização emana de princípios institucionais, regulamentados pelos especialistas; no campo do controle, a conformação de cada um acontece no espaço aberto, pelo acesso à informação, concretizada nos meios de comunicação; trata-se de certo excesso de liberdade que torna cada um como que 'desencaixado' e desconectado de si mesmo (D. GUIMARÃES, 2005, p. 4).

FIGURA 8 — Agenciamentos que modelam a criança desejada



Aos *agenciamentos coletivos de enunciação* que movimentam discursos e produções modernas para a criança contemporânea, conectam-se *redes de sentidosproduções* de uma criança desejada pela facilidade com que nos

relacionamos com ela, assim como as que compõem a Figura 8. Criança que corresponda aos padrões estabelecidos por essa concepção científica, pela disputa de poder e saber da qual também fazemos parte. Uma criança limpa, inteligente, alegre, branca, arrumada, saudável, sem ferida, alimentada, com tudo combinando, obediente, que saiba ouvir, que aprenda com facilidade, que seja carinhosa, talentosa, que não seja grudenta, nem gorda, nem desnutrida, nem homossexual, nem tenha necessidades especiais.

A pesquisa de Oliveira e Abramowicz (2005) destaca situações escolares que demonstram que as crianças modeladas e idealizadas por esses discursos são desejadas. Discutem como a questão racial e social nos espaços escolares interfere na relação entre crianças e adultos em uma creche ao descreverem inúmeras situações em que as crianças negras são desprezadas em brincadeiras, em apelidos e nas relações entre as outras crianças e as pajens. Também interfere negativamente nessa relação o fato de crianças negras ou brancas estarem mal arrumadas, sujas, suadas ou pertencerem a famílias pouco conceituadas.

As pesquisas de Finco e Oliveira (2011) reafirmam essas considerações quanto a atenção diferenciada dispensada aos meninos e meninas brancos/as e negros/as e aos modos como as professoras oferecem afago na chegada à sala, colo, elogio, carinho, abraço e consolo nos momentos de conflito. Também analisam, em pesquisa realizada em uma pré-escola, como os corpos infantis são atravessados por processos de feminilização e de masculinização, que buscam delimitar o que pode a cada um (em relação às cores, brinquedos, comportamentos, atitudes esperadas, estereótipos) de forma a modelá-los em *mocinhasprincesas* e moleques.

Como não se incomodar com a desqualificação sofrida constantemente por aqueles que escapam a um padrão inventado como desejável? *Redes de sentidosproduções* que se revelam recorrentes e que interferem na constituição das subjetividades das crianças. Para Oliveira e Abramowicz (2005) estar fora da paparicação permite às crianças negras e às outras minorias fugir do padrão homogeneizador, serem diferentes do que a paparicação sugere ou busca inibir. Finco e Oliveira (2011) também discutem que os corpos das crianças problematizam as categorias que definem como modelo o homem, adulto e branco, a partir de movimentos contrários

a essas categorizações, especialmente em suas brincadeiras e transgressões cotidianas.

Criança, infância, educação infantil, eficiência. Os estudos de Macedo e Sanches (2003) e de Richter (2006) problematizam as diferentes formas de conferir evidência aos modos eficientes de lidar com a criança e com a escola, como as imagens que compõem a Figura 9. Estão agenciados métodos eficientes de modo recorrente para uma instituição praticar a transmissão de conhecimentos, a ordenação dos conteúdos para melhor compreensão dos alunos, as classificações que obedecem a diversas sequências (do simples para o complexo, do menor para o maior, do reduzido para o ampliado), e nas quais a explicação consiste na chave da atividade pedagógica (MACEDO; SANCHES 2003).

FIGURA 9 — Agenciamentos que estratificam a eficiência da escola



Conhecimentos e comportamentos eficientes também são apresentados como modos de conceber a educação, a aprendizagem e as diferentes linguagens da



infância por uma opção que hierarquiza os conceitos científicos, a quietude dos corpos, a contemplação da mente, a expressão da realidade. Algumas imagens da Figura 9 e a produção de Richter (2006) denunciam que o “sufocante realismo” e a “constatação da ausência de encanto pela variedade do mundo” precisam negociar espaço com outras dimensões que são suprimidas na escola, mas que ampliam e complexificam o pensamento e a vida das crianças, como a fabulação, a ficção, a experiência poética, a linguagem corporal e a criação no fazer.

Os modos de compreender a arte e o movimento corporal por meio de concepções psicológicas desenvolvimentistas e pedagógicas têm contribuído para enraizar determinados hábitos pedagógicos “[...] que acabam por pedagogizar o sensível em sua hierarquização do “eu” subjetivado pela soberania da razão que teima em desconsiderar a temporalidade do corpo para afirmar a ideia de ‘representação’ de um mundo pré-existente à percepção, ou seja, à espera passiva de um reconhecimento através da nomeação pela palavra” (RICHTER, 2006, p. 7). De acordo com Abramowicz (2007, p. 3),

É no interior desta lógica que a professora cuida e educa as crianças para que aprendam as mesmas coisas, num mesmo tempo, cuja aprendizagem é entendida como cumulativa e linear, tomando supostamente procedimentos idênticos de ação com crianças diferentes, pois atuam e trabalham na perspectiva dessa construção que idealizam, de uma ideia de igualdade e de povo e colaboram na sua produção e, ao mesmo tempo, são construídas no interior dessa mesma ideia.

A organização eficiente também é desejada e reforçada nos documentos oficiais que orientam a educação em âmbito federal (pelo MEC), estadual (pelas Secretarias Estaduais de Educação), municipal (pelas Secretarias Municipais de Educação) e local (pela unidade escolar). Disposições, normas, procedimentos, valores, conteúdos, que expressam o desejável comportamento para as crianças, cidadãos do futuro, a quem caberá a manutenção/mudança da sociedade.

Como garantir essa organização e controle? A moral, afirmada em documentos como os PCNs para as séries iniciais do ensino fundamental, pode ser utilizada como instrumento para essa finalidade. É o que analisa Uberti (2000) a partir de ferramentas analíticas foucaultianas referentes à governamentalidade e aos modos de subjetivação. A autora interessa-se por compreender os efeitos produzidos por

esse discurso que influenciam o tensionamento de determinados processos nos sujeitos. O que é considerado como autonomia? Sociedade? Cidadania? Respeito? Justiça? A intenção dessa prescrição parece ser escolarizar a criança a fim de que ela possa se conduzir de forma moral, que utilize a escola para se tornar cidadã, que possa reconhecer seu papel na sociedade de acordo com as hierarquias estabelecidas e, assim, possa governar-se e assujeitar-se conforme seus princípios cidadãos.

A forma prescritiva moral dos PCNs estabelece uma relação de subordinação do infantil na sua relação com os adultos. Os documentos consideram que '[...] desenvolver o auto-conhecimento e a autonomia' são importantes conquistas a serem almejadas na educação (Brasil, 1997a, p.57). A subordinação aos adultos, que legitima esse propósito, ocorre sob duas formas. A primeira é pela imposição da autonomia na prática efetiva de sala de aula, cujo objetivo principal reside na internalização das regras e valores, necessária para superação da heteronomia. A segunda forma é pela obrigação ao auto-conhecimento, pois através deste o sujeito faz a leitura de si mesmo e dos outros a partir de um discurso regulativo e normalizador, legitimando regras e valores. Essa leitura que o sujeito faz é de fundamental importância para efetividade do controle dos comportamentos. Saber comportar-se na escola, e saber o que é 'comportar-se', objetiva saber comportar-se bem na sociedade (UBERTI, 2000, p. 2).

Surpreendemo-nos com a pesquisa de Coutinho (2002), que identifica como as *redes de sentidosproduções* da eficiência escolar também fazem conexão com outros espaços, o que demonstra que esse padrão é eficiente e desejável. Sentidos produzidos em redes intimamente relacionadas com os discursos que tratam da criança da modernidade e da criança desejada. Efeitos que ampliam, para além dos *espaçostempos* escolares, o que estamos acostumados a conceber sobre a relação entre criança, infância e educação infantil.

O estudo enuncia como espaços planejados para recreação em dois *shopping centers* buscam uma aproximação com a escola: tanto pela presença de profissionais formadas ou em formação no campo da educação quanto pelo cuidado em atribuir funções educativas aos brinquedos e às atividades realizadas. Além disso, esses espaços organizam um pagamento facilitado de seus serviços por meio de mensalidades para as crianças cuja presença se tornou diária. Para a autora, "[...] é possível pensar que esse espaço esteja, para muitas crianças, substituindo as 'escolinhas' que seriam responsáveis por, entre outras coisas, uma socialização

infantil e pelo desenvolvimento de determinadas capacidades/habilidades/potencialidades das crianças” (p. 10). A pesquisa negocia *redes de sentidos* produções educacionais para um espaço destinado a práticas comerciais.

Acredito que o fato de as crianças estarem também sendo formadas dentro de *shopping centers* está conectado à ‘poderosa’ posição de importância que as forças de mercado têm ocupado nas nossas formas contemporâneas de organização social. Não é simplesmente por acaso que se começa a envolver as crianças em práticas educacionais num local como esse, que é, além de outras coisas, um local privilegiado de circulação de estratégias de mercado. Mas – vou novamente enfatizar –, ao fazer tal consideração, não estou sugerindo que a escola perca a legitimidade que tem enquanto o local onde a educação acontece. Portanto, não se trata de saber ou de prever se, daqui a algum tempo, a escola estará de tal modo enfraquecida a ponto de dar o seu lugar de realizar práticas educacionais a outras instâncias culturais. Trata-se, antes, tão somente, de começarmos a olhar para essas novas configurações e de começarmos a perceber que essas coisas, em conjunto com as práticas já existentes há muito tempo, também estão orientando os sentidos atuais de infância e, dessa forma, produzindo, moldando, fabricando, forjando, ensinando, educando as crianças para viverem num mundo em que a liberdade do mercado e do capital está, crescentemente, sendo colocada à frente de todas as outras liberdades (COUTINHO, 2002, p. 11-12).

Sentidos que, nessa rede de conexões, negociam compreensões o tempo todo, tendo parte de suas características evidenciada em determinados contextos, como as escolas, os shoppings, os lares, a mídia, os discursos modernos, os discursos contemporâneos, os discursos pós-modernos. Contextos e conexões que reorganizam constantemente outros efeitos.

O desejo de viver outros prolongamentos nessa rede que permanentemente se rizomatiza não trata de uma desqualificação do trabalho acumulado sobre criança, infância e educação infantil. Não nos sentimos à vontade nesse papel. Reiteramos apenas um desejo por algo novo, por outras concepções que ampliem nossa condição de vida nesse lugar, sentidos que nos atualizem a respeito das demandas da educação infantil, narrativas que tratem das diferentes relações estabelecidas com adultos e crianças.

Afinal, é preciso rejeitar uma imagem da educação que passa ao largo da idéia de uma infância por vir no ato de educar. Afastar uma imagem do educar que aprisiona a aprendizagem em tempos e lugares escolarizados, quantificados, enumerados e certificados. Pensar a educação com método,

sim, mas método enquanto maneira singular, no sentido de uma maneira, um jeito próprio, um estilo (LEAL, 2008, p. 288).

Outros elementos são conectados nesse movimento de produção de sentidos por pesquisas que problematizam os discursos territorializados que envolvem a criança.<sup>23</sup> Com eles nos perguntamos: existe espaço para a criança para além da voz passiva, da perspectiva da falta, da medicalização, da psicologização, da educação, do cuidado, do comportamento desejável, do assujeitamento, da família tradicional? Compreendemos a exigência de ampliação desses territórios e, assim como sugere Kohan (2007, p. 101),

[...] pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-las.

É possível ampliar essa compreensão de criança? É possível separar a criança do aluno? É possível separar-se das prescrições que orientam a educação infantil? É possível separar a infância da criança? É tão possível quanto necessário.

Infância, criança, educação infantil, *aión*. Nessa rede de produção de sentidos, a infância não está associada à criança, a uma temporalidade sucessiva e cronológica. Descolamos a infância da criança para pensá-la como criação, afirmação de um pensamento, outra marca com o tempo. Assim como discute Kohan (2007, p. 86), a “[...] infância não é apenas uma questão cronológica: ela é condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade”. Para o autor, o tempo *chrónos* é o tempo sucessivo do relógio; a continuidade entre passado, presente e futuro. Mas o tempo *aión* se refere a uma intensidade, a uma duração de tempo que se vive. Um tempo que, para Heráclito, é o tempo da infância. Tempo que Deleuze compreende por devir, uma experiência ou acontecimento que irrompe a

---

<sup>23</sup> Rocha (2011) também discute que tem se mostrado esgotada uma tradição de estudos da educação voltada para métodos e orientações generalizados, a fim de dar lugar às interlocuções políticas, econômicas, históricas, sociais e culturais envolvidas na educação das crianças. Assim, para além das fronteiras disciplinares, um conjunto denominado por *estudos da infância* tem consolidado em atenção às contribuições da sociologia da infância, da filosofia, da antropologia da criança e da pedagogia da infância. Alguns desses trabalhos estão organizados nas produções de Sarmento e Gouvêa (2008), Spodek (2002) e Faria e Finco (2011).

história e cria outras. Nessa perspectiva, a partir de diferentes concepções filosóficas, Kohan (2004, 2005, 2007) problematiza tanto a infância na filosofia quanto outras infâncias para a filosofia:

Não nos preocuparemos com o que a infância pode ser, mas com o que ela é. Asseveraremos a infância como símbolo de afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. A infância será uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido. A infância que educa a filosofia será, então, a instauração da possibilidade de um novo pensar filosófico nascido na própria filosofia (KOHAN, 2005, p. 116).

Essa temporalidade afirmativa que aposta na criação de outros modos de pensar e de experimentar, na ação intensiva do pensamento, trata de um convite a pensar sempre denovo, a viver novas infâncias na vida e na escola. O que esse modo afirmativo pode contribuir para pensar a educação infantil? Certamente a não se deter e não se conformar com o que está dado, mas a experimentar e a apostar na permanente criação da escola com as crianças.

Nesse movimento, Sardi (2005), Santos Neto e Silva (2006), Leal (2008a), Olarieta (2008) e C. Salles (2009) também descolam a criança da intrínseca relação tradicionalmente estabelecida com a infância. Conectam ao termo sentidos que ultrapassam a noção de período da vida, de uma condição cronológica humana, de algo localizado em um sujeito.

Criança, infância, educação infantil, atualidade. Em se tratando de experiências vividas, o que podemos resgatar? Produzir? Narrar? Fabular? Atualizar? Numa leitura bergsoniana, Olarieta (2008) descola a infância do tempo da criança e propõe uma atualização do que entendemos por memória. Na relação com a infância, a memória não é tratada como resgate fiel do vivido, mas como invenção. Ao modo deleuziano, trechos da memória “[...] rebatem o passado sobre estratos, decalcam virtualidades e não se limitam a recordar experiências passadas” (SARDI, 2005, p. 45). A memória não é reprodução ou encenação do acontecido. Não se remonta a contextos depositados, cenários guardados ou imagens cristalizadas. É uma atividade que se produz a cada vez de modo diferente por meio do vivido, das experiências atualizadas, de novas infâncias.

A memória produz com 'bloco de infância' (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 114), *criança*, devém criança e não se presta a fazer o papel de arquivos ou a restituir a criança empírica. A fabulação é criação de novidade, é invenção e memória involuntária ao promover devires. Com efeito, para fabular, 'a dupla verdade da invenção e da memória é necessária como pão' (MANDELSTAN, 1996, p. 47), querer para trás e recuperar de maneira criativa o ser em si do passado (SARDI, 2005, p. 54).

Ao tratar as experiências vividas ao longo dos anos, esses discursos focalizam as cenas da infância como uma produção e não como um arquivo. Redes de sentidos que não estão fixas na memória, porque as concebe como movimento de devires, como paisagem indefinida que ressalta pontos diferenciados em múltiplos momentos. Impossível obter totalidade ou fidelidade quando falamos da memória e da atualização do que foi vivido.

Essas qualidades nos ajudam a pensar o tempo como duração e virtualidade. O tempo duração remete-se a uma característica do instante que é percebido, que não se dá em sequência de fatos acontecidos, mas se atualiza como sucessão de acontecimentos não organizados necessariamente de modo linear. Já a virtualidade diz respeito a uma condição de pensar na infância como o que ainda permanece e habita em nós. Essa *rede de sentidos produções* está presente como uma condição de vivermos para além da obviedade e da segurança das nossas experiências, porque inclui um modo permanente de ampliar nossas possibilidades de compreensão e de vida. Não trata das experiências que acumulamos desde a infância, mas de um retorno a uma condição de vida, um retorno a uma infância que, quando nela mergulhamos, a modificamos permanentemente.

A infância que dura, que permanece como virtualidade e que atualizamos nos oferece uma condição de mobilidade sobre a forma como pensamos, de deslocamento sobre um modo de experimentar, de movimento sobre nossa condição de sentir e de criação sobre nossa relação com a percepção. A virtualidade, nesse sentido, é compreendida como potência, como um devir, como um processo contínuo de possibilidades que acompanha a atualidade. "Poderíamos pensar a infância então, como uma infância do sentido, como modo de conhecer o que está mudando, como um colocar-se na duração, no entre, no intervalo, no movimento, na qualidade que basicamente é criativa, instauradora de novas lógicas" (OLARIETA, 2008, p. 97).

Uma concepção que descola a infância da criança para conectá-la a uma condição de inacabamento do sujeito em qualquer idade, de possibilidade de iniciar outras experiências. Numa leitura da produção de Agamben (2005), esse *sentidoprodução* se relaciona com as experiências e uma condição início permanente, de nascimento para o novo, de possibilidade de outras experimentações, de afirmação, de inauguração de pensamentos trazendo ao ser humano o atributo de sujeito infante (SANTOS NETO; SILVA, 2006). Um lançamento para o novo, um mergulho com todos os sentidos que nos arrebatam para pensar e viver de modo diferente.

Um movimento de deslocamento que não produza apenas amadurecimento e estabilidade, mas também considere a possibilidade de não se aprisionar em uma única opção identitária para sua vida. Uma compreensão que assume a vida como experiência inacabada, sempre aberta para outros nascimentos, para novas infâncias.

Aqui não utilizaremos o traço acostumado. Apropriando-nos do conceito de infância, defendido por Agamben há mais de vinte anos, compreendemos a infância como condição da existência humana e não apenas como uma etapa passageira do desenvolvimento. Para este autor, a ausência de voz – en-fant – não significa uma falta, e sim uma condição, uma vez que é na infância que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não o faria sem a infância, pois é nela que se introduz a descontinuidade entre aquilo que é natureza e aquilo que é cultura, entre língua e discurso. Na realidade, é uma condição para que o próprio homem continue a viver, transformando, no cotidiano, a língua em discurso capaz de colocá-lo na situação de criador de cultura (SANTOS NETO; SILVA, 2006, p. 5).

Criança, infância, educação infantil, morte. A relação desses conceitos com a morte não está centrada na morte física do sujeito criança ou de sua infância, mas na necessidade da morte para o adormecimento da *adultez*, para que outras infâncias possam irromper, para que outros modos de educar sejam possíveis (LEAL, 2008a). A morte ou o enfraquecimento de parte dessa raiz rizomática pode produzir algo potente? O que dela é possível extrair?

Certamente outros modos para conceber as crianças, as infâncias, os/as alunos/as, os/as professores/as, os ensinamentos, as aprendizagens, as escolas em sua diferença e multiplicidade, explodindo seus conceitos, indo de encontro aos usos banais ao

buscar outras singularidades e modos de relações possíveis. Infâncias do aprender, mortes do enrijecer. Essa concepção talvez indique que

Uma infância por nascer parece anunciar o fim de uma educação que está a morrer. Uma morte imprescindível para se chegar a uma infância do educar. Uma morte profícua, capaz de fazer irromper escritas infantis, experiências da infância do aprender (LEAL, 2008a, p. 284).

Ao considerar a importância de um novo irromper, é preciso aprender a morrer? Não sem sofrimento, dor, criação, disposição, resistência, alegria, com tudo o que o corpo sente.

Não é o caso, portanto, de se elaborar um ensinamento da morte. É o aprendizado da morte que leva à infância. E, diante da inevitável pergunta sobre o que é preciso para morrer, a resposta se repete: deixar de estar vivo, esquecer, desaprender. Uma tarefa difícilíssima. Desaprender o aprendido, soltar o que se pensa conhecido, largá-lo, não é fácil (LEAL, 2008a, p. 285).

Criança, infância, educação infantil, devir. As tensões que tendem a limitar pela descrição exacerbada as relações aqui problematizadas são alargadas com a conexão de *redes de sentidos produções* que apostem na criança e na educação como um devir, como algo que existe com uma variação imprevisível, como um processo de ser e ser no processo.

Um devir não é uma correspondência de relações. Tampouco ele é uma semelhança, uma imitação, em última instância, uma identificação [...]. Devir não é progredir nem regredir segundo uma série [...]. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a 'parecer', nem 'ser', nem 'equivaler', nem 'produzir' [...] 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, 1997b).

As crianças, na abordagem de Fiorio (2006, 2007), não se classificam com facilidade, são mais rápidas do que as categorias. Sua análise não busca homogeneização de atributos, mas concebe as crianças na perspectiva da minoria. Menor não do ponto de vista da estatura ou de uma quantidade numérica, mas na compreensão de quem ganha com menos evidência muitos cenários e, ao ser



tomada como foco, faz fugir sentidos hegemônicos territorializados. Nos textos de Fiorio (2006, 2007), as crianças são abordadas com vozes, opiniões, negociações, resistências, brigas, implicâncias, desejos, vergonhas, decepções, exibicionismos, com toda a vontade de estar ou não na escola. Texto onde o acontecimento e os devires infantis pulsam com originalidade. Sem dúvida, um movimento contra o adultocentrismo e o colonialismo do adulto sobre a criança, tal como defendem Faria e Finco (2011), Rocha (2011) e Abramowicz (2011).

Lembramos-nos dos planos de resistência das crianças quanto às tarefas escolares e quanto ao cumprimento das exigências desse lugar. Também de como são rápidas, tanto porque correm em velocidade quanto porque apreendem as regras e criam movimentos de resistência com linhas de fuga que correm para todos os lados. Criança de atitudes inesperadas que nos surpreendem, nos encantam, nos aborrecem, nos fazem rir, nos preocupam, nos ameaçam. Crianças que nos motivam a estudar, discutir, viver com elas, inventar a partir delas outros modos de imaginar, de conectar outras *redes de sentidos produções*, de renovar a vida dentro e fora da escola.

Criança também para além da idade e do tamanho. Nessa conexão, criança não representa um sujeito mas uma qualidade, uma característica de alguém, “[...] que tome atitudes infantis, que tenha uma postura investigativa e exploratória diante da vida” (LEAL, 2008, p. 57), um devir-criança. É dessa maneira que os sentidos que produzem a criança como devir extrapolam o sujeito, afastam-se de uma perspectiva que se materializa em um indivíduo. O devir, como uma aposta na intensidade dos fluxos e desejos, refere-se a uma condição para renovar os modos de fazer e viver a educação. Trata-se de outras redes de referências que não remetem a uma individuação, a fixações. Já não problematizamos apenas a idade e o tamanho, mas também o tempo e a identidade.

O devir obriga a pensar tanto o tempo quanto a identidade. Quando se pensa em devires, tem que se pensar em um tipo de individuação muito diferente à de uma pessoa, um sujeito, ou uma coisa, que fica do lado do plano do desenvolvimento, do plano que tem a ver com as formas, com os contornos, com o tempo cronológico que só retém a atualidade (OLARIETA, 2008, p. 101).

Essas conexões nos levam a compreender que, na relação com os estudos que buscam a atividade filosófica como referência e que valorizam a perspectiva da diferença, os modos tradicionais de conceber a criança, a infância e a educação infantil são tensionados por múltiplas redes de compreensões. Contudo, nos espaços escolares, diferentes relações, métodos, concepções, saberes, fazeres, poderes, afetos, imagens e narrativas estão presentes.

Os elementos que se destacam nas redes de sentidos com a filosofia evidenciam a diferença e a singularidade presente em cada relação. Uma educação que não se pretenda apenas para a criança, mas a partir da criança, com a criança, desde a infância, de dentro da infância. Trazer ao infantil, tal como à infância, efeitos que potencializem o novo, o acontecimento, o encontro e a possibilidade de outras experiências. Não limitar a educação infantil a uma etapa que precede outras, que se dedique apenas a antecipar alguns conteúdos, mas que se lance na produção de outras experiências, imagens, narrativas e sentidos com as crianças.

Criança, infância, educação infantil, diferença, experiência. Com os estudos de Macedo e Sanches (2003), Oliveira e Abramowicz (2005), D. Guimarães (2005), Riger (2006), Abramowicz (2007), Leal (2008a) e Olarieta (2008), conectamos *redes de sentidos produções* que potencializam a diferença e a experiência. Problematizamos algumas práticas educacionais a partir do conceito de diferença, para além de um modelo que evidencia padrões e desvios, para afirmar as relações singulares dos sujeitos. A experiência que enfatizamos trata das oportunidades diferenciadas de vida e educação, que acontecem de modo particular para cada um. Uma experiência que se disponha a problematizar a partir dos/as alunos/as e de suas compreensões, não somente a partir do/a professor/a.

Conectada a essa investida, os estudos de Oliveira e Abramowicz (2005) procuram desvincular-se da ideia de uma “pedagogia do povo”, que contribui para o apagamento das diferenças por buscar homogeneizar, unificar e modelizar um grupo. Aproximam-se da concepção de uma “pedagogia da multidão”, com o intuito de problematizar as diferenças dos sujeitos como algo constituidor das relações e não como desvio do socialmente correto. Problematizam outros modos de conceber os indivíduos e suas relações, que não se pautem apenas nos agenciamentos

adultos, nas lógicas tradicionalmente conformadoras, mas que resistam como um devir-criança:

Assim, experimentar e explorar o 'devir-criança' como um modo diferente de se fazer educação e também de pensar a própria criança, ou seja, que a noção de educação e criança devenham outra coisa, tendo como base a infância, enquanto experiência propulsora da educação. Desta forma, parafrazeando Jódar e Gómez (2002:35), '*introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmente promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar 'para' as crianças (...). Ao contrário, esse 'para' é um processo em devir. Devir duplamente e em paralelo, entre uns e outros, em direção à alteridade de ambos*'. Cada um tem como marca a sua 'estrangeirice', então, se faz necessário pensar formas de ver a diferença não a partir de um desvio da 'norma' e também não tentando trazer o 'diferente' para o âmbito do 'mesmo' a partir de um apagamento dessas diferenças, pois é assim que se constitui o 'racismo' (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2005, p. 15-16).

Problematizar modelos que se pautem apenas em um ordenamento pedagógico, didático, metodológico, permeados por perguntas que já possuam respostas, que partam exclusivamente dos questionamentos dos professores. Ampliar, na educação, a experiência problematizadora, tais como as experiências que Macedo e Sanches (2003) discutem a partir da leitura de *O mestre ignorante* e que Olarieta (2008) e Riger (2006) instigam em suas experiências filosóficas com grupos de crianças.

Problematização e experiência que podem ser renovadas pela relação entre criança, infância, educação infantil, filosofia e literatura. A literatura como linguagem infantil no contexto das experiências filosóficas com crianças é o que discute Olarieta (2008). Em um trabalho experimental, realiza uma leitura em que as redes de sentido se misturam e possibilitam a produção de outros. A intenção é

[...] de entrar na multiplicidade do devir, de ingressar em um tempo que é sucessão pura, multiplicidade, não lembrança pessoal, mas lembrança do presente. Trata-se de um 'infantilizar' que pega a escrita. Trata-se de um 'literaturizar' que pega a infância e a enche de outro tempo que dura (OLARIETA, 2008, p. 105).

Uma experiência que, ao modo de Riger (2006), potencializa movimentos com o riso. Movendo-se por conceitos como fidelidade, amizade, comicidade, alegria, demência, loucura, gestos, charme, felicidade, confusão, falta de explicação e incompreensão, o riso também é pensamento, é criação, é gerador do inusitado por

ser instalado de forma nômade. Soma-se assim às habilidades de raciocínio, de questionamento e investigação, de formação de conceitos e de tradução.

*As redes de sentidos produções* pautadas na diferença e na experiência também se ligam aos discursos que buscam recuperar o caráter múltiplo da infância. Abramowicz (2007) discute a educação na perspectiva da diferença e da multidão, uma educação que potencialize a criança no exercício de viver a infância, que considere sua multiplicidade de sentidos e possibilidades.

Se transpusermos para a educação infantil as premissas de Deleuze e Guattari de um pensar diferente sobre o sujeito, poderemos vislumbrar maior potência para a diferença. Estar no grupo sem estar com o grupo, fato corriqueiro no brincar infantil, constitui uma hecceidade, isto é, um comportamento que envolve “individuações sem sujeito” como aquele observado nas crianças pequenas que repetem de modo singular as expressões, os trejeitos, os olhares e os sorrisos de suas coetâneas. Isso joga outra luz sobre o monólogo coletivo de Piaget já que o libera de seu quantum individualizante supondo quebra da dicotomia uno e múltiplo e instituindo em seu lugar as multiplicidades compostas de singularidades, hecceidades e devires (p. 9).

Essa aposta também comporta a discussão de D. Guimarães (2005) e Ramos (2004), que se preocupa com outros modos de produzir a relação entre adultos e crianças. Trata de um envolvimento que considere o diálogo, a diferença, a alteridade, a construção de significados. Que não seja antecipada por padrões, mas que aconteça, que seja produzida considerando as diferentes conexões consigo, com o coletivo, com o mundo.

Atualmente, a alteridade da criança ou é apaziguada pela identificação de suas expressões com alguma fase e comportamento pré-determinado que precisa ser levado a avançar, sendo ‘educado’ pelo adulto; ou é supervalorizada a potência infantil, assemelhando-se a criança ao adulto. Parece que o desafio colocado na relação entre adultos e crianças diz respeito a possibilitar a experimentação da alteridade de cada um, enfrentando a questão: o que na criança me altera, surpreende, desinstala? Como essa relação me empurra para outro lugar? [...] Ao refletirmos sobre as relações com as crianças, podemos perguntar: até que ponto deixamos emergir o que delas nos altera, ou ‘forçamos’ para que só nós possamos alterá-las? Até que ponto conseguimos constituir práticas e relacionamentos onde os sentidos produzidos pelos adultos e pelas crianças emergem, sem diluir as fronteiras e deixando emergir as diferenças? Quais relações com as crianças podemos construir como projetos no mundo contemporâneo, reinventando a utopia e a relação alteritária? (D. GUIMARÃES, 2005, p. 9).

Essas problematizações se constroem no mergulho das relações entre adultos e crianças em devir. Não apenas o saber adulto nem somente as possibilidades

infantis, mas o que pode ser produzido nessa relação, que é mobilizada pelo devir-criança, que não sabemos onde vai dar.

E tenho a sensação, e brinco que estou encarando uma criança. E porque me faz ter essa necessidade, então pergunto para ela 'e agora... o que vamos fazer agora!?' [...] Mas eu pergunto para ela 'que fazer agora!?', e ela não responde, apenas me encara com o olhar cheio de possibilidades, como se estivesse cheia de idéias; me faz sentir que estas ideias apontam para uma companhia, parece que sinalizam, 'Bem, vamos juntas!', e eu não me sinto mais tendo de responder por ela, mas com ela, como se ela me cuidasse também, como se não devêssemos nada uma para a outra, mas optássemos por andar juntas e sós e tudo muito, muito simples. Então, eu não fico afoita pensando que tenho de lhe ensinar algo; quando penso numa sua 'educação', nas coisas que ela teria de dever saber, parece que ela não tem de saber absolutamente nada; mas que ela pode querer saber, e então, talvez, eu tivesse algumas coisas para contar, e ela me pediria para fazê-lo de forma inspirada. Como assim 'inspirada'? É que as coisas que a gente faz não conseguem atuar, mover, fazer ter vontade se não lhe imprimirmos afectos, que é uma espécie de vontade incorruptível, que não se pode burlar (RAMOS, 2004, p. 150-151).

Belíssima metáfora problematizada por Leal (2008) em um estudo que pensa a infância ao relacionar discussões de Deleuze com poemas de Guimarães Rosa. Ousa na imagem da areia do mar como fundamento para educação, de bases dissolventes e móveis em oposição a bases sólidas e antecipatórias. Uma base que permita um caminhar singular, ajustado para a medida de cada pé e para a necessidade de cada passo. Na areia, que ao mesmo tempo é fundadora, móvel, disforme, segura e capaz de moldar-se aos pés de quem nela caminha. Não se trata de uma base fixa, mas ela fixa o pé no instante do contato. "Uma superfície disposta não em fundamentos, mas em critérios fundantes" (LEAL, 2008a, p. 268). Uma educação que compreenda os ritmos de cada aluno/a e professor/a, atenta às surpresas do caminho e às diferentes experiências possíveis, que valorize os processos vividos pelo sujeito.

Fosse aquela superfície uma superfície fixa, sólida, lisa e, ainda, molhada, como numa calçada, o resultado seria um escorregão, um tombo. Aparentemente sólida e homogeneamente firme, uma base deste tipo faria cair, nos primeiros passos, aquele que nela se apoiasse. Uma imagem do educar com estas características se mostraria estática e trapaceira, inibiria e até mesmo constrangeria as iniciativas de um percurso. Como aprender a caminhar de um jeito próprio em bases sólidas e solidificadoras? O solo arenoso é o desafio. Ainda mais sabendo-se do efeito dissolvente da água. Esta parece ser a justa imagem do ato de educar enquanto ato fundante (LEAL, 2008a, p. 269).

Uma educação crianceira sem propósitos, soluções, respostas e explicações é o que discute Sardi (2005). Aposta em experiências que não se preocupem apenas com o futuro cidadão, trabalhador, adulto, mas com as crianças no momento atual. Por que essa preocupação? Essa é a educação que queremos? Por que ela é assim problematizada? Talvez por ser desonesto mostrar que existem únicas soluções, respostas e explicações para tudo.

Essa educação que move as certezas, desestabiliza as verdades e inventa outros modos de viver a educação infantil não trata de objetivos. Fala de voltas, de rodopios, de quem se perde nos caminhos que são criados em seus processos, caminhos próprios que não se antecedem aos sujeitos. “São os trajetos que fabricam os pontos e rumam em suas direções sem deixar de terem consistência ou independência próprias” (SARDI, 2005, p. 74). Nesse caso, “Onde se tagarela, canta e provoca o pensar. Onde se significa, requer insignificâncias. Onde cheira bolor, faz brotar fulgor. Onde crescem propósitos, crava despropósitos. Onde assentam fundamentos, ergue ruínas” (p. 76).

Quais as condições efetivas para a produção de uma educação pautada na diferença e na experiência? Em que medida essa discussão sai do papel e da academia e encontra espaço para ser atualizada na escola? Esse ainda é um discurso do vir a ser? Como essas questões se apresentam nas instituições de educação infantil?

As discussões de Abramowicz (2007) e Richter (2006) nos ajudam a pensar em outros movimentos metodológicos para a escola que fazem ligação com *sentidosproduções* de uma educação da diferença e da experiência. Trata-se de conferir uma multiplicidade tanto para a infância quanto para a educação de modo complementar. Estamos defendendo que

[...] a idéia da infância carrega possibilidades de acontecimento, de inusitado, de disruptivo, de escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica, ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento, vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, a uma des-idade, portanto. Dessa forma, como experiência, pode também atravessar, ou não, os adultos. Há pessoas que são mais ou menos atravessadas por ela (ABRAMOWICZ, 2007, p. 13).

No caso da educação, reconhecemos a necessidade de uma modificação no modo de conceber o ensino e aprendizagem, em que tradicionalmente o primeiro é privilegiado em detrimento do segundo. Essa problematização não implica uma vontade de suprimir essa dimensão, mas de colocar outras em cena. Tradicionalmente, a dimensão do ensinar tem sido antecipada ao ato de experimentar, ignorando que as crianças e os adultos compreendem muito além do que conseguem explicar ou responder.

Richter (2006, p. 3) aposta na promoção de “[...] ações educativas que permitam às crianças obterem regozijo primeiro e ‘entenderem’ depois. Implica inverter o postulado de primeiro ‘ensinar’ para depois viver e passar a considerar, antes das variedades de ‘práticas de ensino’, as variedades de aprendizagem”.

Em conexão com essas *redes de sentidosproduções*, a brincadeira e a repetição ganham uma conotação para além do modo eficiente como tradicionalmente são concebidas. Para a criança, na repetição, há sempre uma produção, algo de novo que não se limita a uma cópia ou a um consumo passivo. Na repetição é que se evidencia a dimensão da diferença e do devir.

A repetição confere à experiência uma dimensão estética que, segundo Deleuze (1997, p. 76), “[...] não se confunde com a comemoração de uma partida ou de uma chegada, mas com a criação de caminhos [...]”. Se a repetição dá potência à diferença, então, o que repetimos não é o idêntico, ela dá passagem ao pensamento. A diferença só se realiza na repetição porque é por meio da repetição que ela vai se multiplicando. Isso não tem nada a ver com a idéia de soma. Ao multiplicar-se, a diferença já foi; não subsiste a qualquer posição do tipo é. Ela não faz ponto. É nesse sentido que Deleuze trabalhou em cima da natureza do acontecimento. Segundo ele, é o único capaz de destituir o verbo ser, aquilo que determina o que é. Um pensamento em fuga prolifera a diferença trazendo o novo e, na medida em que o pensamento vai repetindo, repetindo, repetindo, ele vai diferindo, diferindo, diferindo. Repetir é devir (FIORIO, 2007, p. 6).

A produção não se esgota numa compreensão que possa ser verbalizada porque se trata de uma experiência com outras linguagens. O pensamento não é conceitual; é produzido com o corpo, com as sensações vividas, compreensões que parecem indicar que a lógica das crianças é diferente da lógica conceitual adulta (OLARIETA, 2008).

As crianças podem aprender aquilo que não compreendem ainda porque tanto as decisões quanto as hesitações podem ser formuladas no devir do movimento dos corpos no mundo. Corpo que não apenas desloca-se mas é capaz, nas palavras de Serres (2004, p.139), 'de todas as metamorfoses possíveis; se ele não as executa de maneira perfeita, ele sabe, pelo menos, simulá-las ou imitá-las' (RICHTER, 2006, p. 3).

É na repetição que o corpo encontra expressão, momento em que a criança impõe o seu ritmo, manifesta sua originalidade. "A repetição é, para a criança, o cerne da brincadeira: nada lhe dá mais prazer que 'brincar outra vez'" (BENJAMIN, 1994, p. 252, apud RICHTER, 2006, p. 8). Desse modo, a problematização da autora tem como intenção reconhecer a educação infantil como *espaçotempo* de

[...] aprender a encantar-se com o ato lúdico de operar linguagens, como espaço formativo de temporalização do corpo infantil que tem que aprender a complexificar relações no e com o mundo através do ato de recontar e refazer o vivido através de diferentes modos de plasmar linguagens. Em outras palavras, tempo de desafiar as crianças a aprenderem a transformar a plasticidade do mundo como experiência de arranjar e rearranjar o real no ato de instaurar e transformar imagens e palavras para interpretar e comungar o estar junto no mundo (RICHTER, 2006, p. 12-13).

Esses sentidos de educação produzidos com base na experiência foram utilizados no estudo de C. Salles (2009), sobre a filosofia na educação de crianças de uma escola pública em um projeto da Universidade de Brasília. O texto registra as impressões das crianças sobre a aula de filosofia, descrevendo-a como um lugar onde elas pensam e aprendem de modo diferente. Aprendem a estudar, falar, escutar, se inquietar, criar e aprender. Trazem outros efeitos para a escola, para além do que denominamos como ensino e aprendizagem.

Para as crianças, a filosofia é uma forma de exercitar o pensar, e em uma das suas formas mais interessantes, qual seja, a dimensão da experiência. Essa traz ao pensar uma certa imprevisibilidade, uma certa impossibilidade de se antecipar o que será pensado, possibilitando vivenciar o pensamento em ato, desestabilizando idéias e valores, tornando-se impossível pensar da mesma maneira. Diferentemente do pensar imitativo, muitas vezes exercido pelas crianças em outras situações de aprendizagens, o qual normalmente ocorre por meio do desenvolvimento de procedimentos e ações objetivas e de situações fabricadas, os alunos, ao falarem sobre a sua experiência filosófica, indicam uma dimensão mais dinâmica do pensar na escola, o qual se caracteriza pela presença de um perguntar investigativo e problematizador. Pensar, por exemplo, para as crianças, dentre outras coisas, depende da relação que se estabelece com o que é dito, do quanto um assunto ou uma fala toca e move o pensar (C. SALLES, 2009, p. 12).



Essa condição rizomática de articular textos, imagens, narrativas, conceitos, metáforas, discursos em suas relações nos mostra como essas questões se aproximam, se distanciam, se confundem, nos desestabilizam, fixam sentidos, mostram-se ambíguas, criam outras interpretações, trazem impulso e provocação para a nossa discussão. Quando permitimos que cada um desses termos extrapole sua condição tradicionalmente centrada na criança como sujeito, na infância como período da vida e na educação infantil como lugar de ensinar e aprender, ampliamos as possibilidades de compreensão de nossas relações com todos e com cada um deles.

Os estudos selecionados nesse estado do conhecimento permitiram múltiplas possibilidades de comunicação e articulação a partir de uma leitura da filosofia da diferença que nos desloca dos sentidos costumeiros. Como não ser arrebatados por eles? Como tensionar as experiências ainda não vividas na escola?

O exercício de conhecer os estudos relacionados com a temática da tese produzidos pela leitura da filosofia da diferença nos GTs da Anped, nos programas de Pós-Graduação em Educação e na Revista Brasileira de Educação já nos parecia uma grande empreitada, por reconhecer que logravam de pouca evidência. Conhecer essas produções provocou um movimento de alargamento, uma compreensão complexificada da temática na relação com os conceitos filosóficos.

Acontecimento. Aión. Alteridade. Atualidade. Brincadeira. Caminhada na areia. Chão da escola. Chrónos. Consumo. Contemporâneo. Controle. Criação. Desigualdade. Devir. Diferença. Duração. Eficiência. Experiência. Falta. Filosofia. Fluxo. Fraternidade. Governo. Imagem. Inacabamento. Invenção. Jogo. Literatura. Mercadoria. Moderno. Morte. Multidão. Nascimento. Padrão estético. Paparicação. Povo. Potência. Preconceito. Proteção. Racismo. Religião. Resistência. *Sentidosproduções*. Sexualidade. *Shopping Center*. Território. Virtualidade.

Outros termos foram incluídos àqueles dicionarizados. Muitos outros podem ser conectados com as experiências que temos com as crianças, com a nossa compreensão a respeito do que elas nos contam ou sobre o que nós observamos, com nossas diferentes infâncias, com experiências infantis, com múltiplos modos de

fazer educação. Poderíamos, com esses termos, compor um abecedário, ao modo deleuziano? Compor constantes retornos e alargamentos, processos de *des-re-territorialização*?

## MÉTODO EM BUSCA DE SENTIDOS PARA O MÉTODO: OU SOBRE A PROPOSTA DE ACOMPANHAR-CARTOGRAFAR A INVENÇÃO COTIDIANA

FIGURA 10 — Composições infantis – produções de sentidos com as crianças



- Nossa, que bonito! O que você está desenhando? (KEZIA)
- Eu ainda não sei, é que eu preciso terminar, mas aí eu te falo depois (ISABELA, 3 anos).

Vivemos diferentes adaptações nas relações com os sujeitos no cotidiano de um CMEI em Cariacica, composições como a da menina que se permite começar um desenho e se deixar levar pelo desejo dessa experiência do processo vivido, que não planeja o que vai resultar ao final, que se modifica e se mistura nas conexões com os/as outros/as meninos e meninas.

Sempre as crianças. Em suas atividades, brincadeiras e fabulações me convidam a pensar como as experiências vividas no processo da pesquisa carecem de uma

atenção à sua intensidade, porque, na intensidade desse fluxo, vamos atribuindo sentidos, contornos, colorações. Qual o método? O caminho? A ordem? O processo? Não é possível planejar o que efetivamente será realizado, assim como nos lembra Ferrazo (2006, p. 172):

Cada vez mais, temos assumido que qualquer pretensão de se engessar sentidos ou de se estabelecer trilhos de pensamento a serem seguidos é, sumariamente e a todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberes-fazer* dos sujeitos pesquisados, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados.

Nas travessias e deslizamentos produzidos, uma instituição foi evidenciada como *espaçotempo* para a *pesquisa com o cotidiano*. Mas é preciso dizer: não fomos nós quem escolheu o CMEI *Cantinho Feliz*,<sup>24</sup> foi ele quem nos escolheu. A partir da tese de Doutorado em Educação de Paiva (2009),<sup>25</sup> colega do Nupec3 que realizou sua pesquisa com o grupo de professores do *Projeto de Filosofia e Ciências Sociais* da Prefeitura Municipal de Cariacica, pudemos acompanhar, no início de fevereiro de 2011, uma das reuniões do grupo de professores/as que trabalhavam com esse projeto na educação infantil e no ensino fundamental. Nesse encontro, tive a oportunidade de conhecer o professor Sandro Modesto que, em 2010, deu início a um grande desafio: o desenvolvimento dessa proposta com crianças na educação infantil, nível de ensino onde não possuía experiência. Em 2011, Sandro era o único professor que demonstrava interesse em continuar o trabalho com crianças pequenas ao longo do ano.

Filosofia *para* crianças ou filosofia *com* crianças?<sup>26</sup> Qual a proposta do professor? Que movimentos ele busca potencializar com as crianças? Que sentidos são produzidos na relação entre criança, infância e educação infantil a partir da filosofia

---

<sup>24</sup> Optamos por atribuir nomes fictícios ao CMEI e aos seus sujeitos. Estamos nos referindo a uma instituição localizada no bairro Bela Aurora, no município de Cariacica/ES.

<sup>25</sup> A tese apresenta fragmentos de agenciamentos da implantação do Projeto de *Filosofia e Ciências Sociais* em uma escola da rede municipal de Cariacica/ES e acompanha, com movimentos cartográficos, os percursos rizomáticos que compõem o cotidiano escolar e a comunidade envolvida no projeto.

<sup>26</sup> As expressões filosofia para crianças e filosofia com crianças não se diferenciam apenas pelo uso das preposições *com* e *para*, mas referem-se a diferenciadas propostas teórico-metodológicas. Os estudos de Riger (2006), Kohan (2007) e Olarieta (2008) perfazem uma revisão a respeito do *Programa de Filosofia para Crianças*, cujo pioneirismo é atribuído ao filósofo americano Matthew Lipman (1922-2011), bem como os desdobramentos de uma atividade filosófica *com* crianças que se diferencia de uma proposta como programa.

com essas crianças? A curiosidade e ansiedade eram maiores do que as informações que possuíamos sobre sua materialização em Cariacica. Também não conhecíamos outra instituição de educação infantil pública ou particular na Grande Vitória que incluísse esse trabalho em sua proposta pedagógica. Como resistir a esse *lugarespaço*? Essas me pareceram justificativas importantes e motivadoras para buscar outras pistas e modos de falar com as crianças pequenas nessa escola. Ao apresentar a intenção da nossa pesquisa, ele demonstrou que nossa companhia seria outro desafio que ele se dispunha a enfrentar.

Na companhia de Sandro, das crianças e de todos os sujeitos escolares, nossa opção teórico-metodológica caminhou na interseção da pesquisa com o cotidiano escolar (ALVES, 2008a, 2008b; AZEVEDO, 2008; FERRAÇO, 2003, 2007, 2008) e com a cartografia (KASTRUP, 2007; DELEUZE; GUATTARRI, 1995) e foi desenvolvida no ano letivo de 2011, entre os meses de março e dezembro. O interesse por essas propostas relaciona-se com o modo complementar como discorrem sobre a performance do pesquisador em campo diante do caráter inventivo das práticas cotidianas, do fluxo dos desejos das crianças, bem como de um processo também criativo de produção da pesquisa e da sua escrita.

*A pesquisa com o cotidiano* (FERRAÇO, 2003, 2007) trata de um modo de estar em campo em atenção às redes de relações, saberes, fazeres e poderes que são tecidas pelos praticantes escolares e que conferem a ela uma dinâmica de permanente modificação. Nesse caso, interessa-nos acompanhar esses fios e nos deixar atravessar pelas suas tramas, a fim de conhecer o que é feito no miudinho das escolas, o que está sendo praticado cotidianamente.

A nossa opção, tal como a de César Guimarães (2006), consistiu em escutar o comum, inserindo-nos nos diferentes fluxos e situações na escola, nas diferentes redes que a atravessam, nos múltiplos modos de praticá-la. Com a pesquisa, buscamos escutar os seus sujeitos, os protagonistas que a compõem cotidianamente (FERRAÇO, 2007). Vivemos a intensidade do cruzamento de movimentos da vida cotidiana, como salienta Josgrilberg (2005, p. 74):

Toda e qualquer análise do espaço deve levar em consideração vetores de direção, velocidade e tempo. A metáfora geográfica é empregada em diversas situações, mas com uma ideia principal: a possibilidade de articulação de diferentes espacialidades dentro dos limites de um lugar controlado. Este, a seu turno, é organizado por uma série de estratégias que controlam e garante a estabilidade a um corpo dinâmico.

Ao movimento empreendido por um modo cotidianista de fazer pesquisa atento às práticas de composição dinâmicas dessas redes, a cartografia soma-se como complemento que pretende mapear os fluxos dos desejos das crianças: os seus movimentos de expansão, de retração, de invenção que tensionam processos de *des-re-territorialização ao território educação infantil*. Com a cartografia, temos a possibilidade de traçar um plano e reproduzir parte do mapa dos fluxos acompanhados.

Para Kastrup (2007), esse método, produzido por Deleuze e Guattari (1995a), envolve diferentes posturas do pesquisador a respeito do modo como ele dispense sua atenção em campo e indica, como opção, a concentração sem focalização. Essa atitude refere-se a uma abertura aos encontros inesperados, à dimensão do acontecimento, às experiências que aparentemente não se relacionam com o tema da pesquisa, mas que tratam da dimensão da processualidade em curso. Considera que, no trabalho com a cartografia, a atenção reúne diferentes variações, que não mantêm uma ordenação ou hierarquização entre si: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O movimento de *rastrear* trata de uma atitude de abertura em campo, sem foco definido, que acompanha os diferentes fluxos de posição, velocidade e ritmo. Esse movimento, que alcança grandes extensões, foi empreendimento nos primeiros contatos com o CMEI. Acompanhar com o Sandro suas aulas tratou-se de uma importante estratégia para rastrear as redes que compõem a instituição, o modo de justificar a nossa inserção para as suas crianças e para os adultos. Contudo, a relação com esses sujeitos no CMEI foi ampliada para além dessas aulas, já no primeiro semestre letivo, e nos permitiu nos aproximar mais das crianças, das professoras, de seus processos de aprender diferentes linguagens, de mobilizar os colegas, de modificar os rumos das atividades, de ensinar muito além do conteúdo escolarizado, de corrigir os modos de tratar os demais, de se divertir com as

experiências vividas, de se envolver com a brincadeira do outro, de viver a intensidade das relações construídas na escola.

O *toque* trata de uma dimensão da afecção, do modo como somos afetados nessa tessitura que se rizomática nos diferentes empreendimentos cartográficos, do acontecimento que nos toma de modo imprevisível. Esse reconhecimento exige o *pouso* para manter atenção às intensidades vividas, ao modo como o desejo abre caminho ou é bloqueado, o que permite uma nova configuração das experiências vividas nesse lugar. Buscamos, com Alves (2008a, 2008b), *um sentimento de mundo*, uma ampliação da capacidade de sentir, ver, tocar, ouvir, cheirar, experimentar, para afetar e ser afetada pelo que é vivido na escola nesse movimento de atenção aos sucessivos empreendimentos de toque e pouso.

FIGURA 11 — Movimentos de desterritorialização do *territórioaladeaula*



Foi desse modo que deslizamos nas linhas de intensidade que se modificavam cotidianamente na aparente rotina de chegada e saída das crianças e dos/as

profissionais, nas saídas das salas de aula para beber água, no trânsito dos banheiros infantis, nos lanches no refeitório, nas brincadeiras no pátio, nas relações de confiança entre as crianças em sala, nas atividades com as professoras regentes, nas aulas com a professora de planejamento, nas reuniões pedagógicas com as famílias, nos planejamentos das professoras sozinhas ou acompanhadas da pedagoga, nas conversas da pedagoga com as famílias, nos ensaios para apresentações coreográficas, nas formações continuadas em serviço, na eleição para diretor/a, nas atividades realizadas dentro e fora da escola, nos momentos festivos e no movimento de encerramento do ano.

Ao negociar cotidianamente nossa atividade de pesquisadora nessa escola e em algumas pesquisas (SANTOS; NUNES; FERREIRA NETO, 2010, NUNES; FERRERIA NETO, 2011a; 2011b), não antecipamos nossa opção nem nos posicionamos como sujeito autorizado a descrever a escola a partir de um conhecimento externo, considerado superior ao que tem sido nela praticado. Aprendemos com Alves (2002) e Ferraço (2008) a não nos limitar a denunciar as escolhas dos sujeitos escolares como certas, erradas, confusas, inovadoras, ecléticas e insuficientes. “Compreender a vida social, e não julgá-la (em nome do que deveria ser), foi a atitude adotada” (C. GUIMARÃES, 2006, p. 14).

Assim, nossa metodologia de estudo da escola é fortemente centrada na vida cotidiana e na valorização das ações de *resistência* e *sobrevivência* das professoras e seus alunos(as). Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas. *Uma metodologia do que é feito e como é feito*. Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e, com alguma dose de sorte, ser sentida (FERRAÇO, 2008, p. 112).

Ao buscar movimentos teórico-metodológicos para além das explicações causais e lineares, estamos compreendendo que a *pesquisa com o cotidiano* está mais relacionada com a atitude do pesquisador no contexto pesquisado do que com uma definição metodológica que sinalize procedimentos, técnicas e categorias de análise (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008). Pesquisador que *vira de ponta cabeça*



(ALVES, 2008a, 2008b) ao realizar sua atividade de pesquisa, por compreender que não se despe das teorizações estudadas, não as desqualifica nem as exalta. Produz singulares modos de *uso* como limite e não como apoio para essa tarefa.

*Pesquisadorcotidianista* que faz opção em *estudar o cotidiano em meio às redes e não às categorias e estruturas de análise*, valorizando a amplitude de possibilidades, não o determinismo das explicações (FERRAÇO, 2008). *Pesquisadorcartógrafo* que, em sua atividade, faz um reconhecimento atento do que o afeta em campo. Reconhecimento que não afirma o que já conhece, que não se dá de modo automático e linear, que analisa atentamente os contornos da pesquisa ao encadear outros possíveis às suas compreensões (KASTRUP, 2007). *Pesquisadorpraticante* (FERRAÇO, 2011). Experiências que nos mostram que a *pesquisa com o cotidiano* e a *cartografia* se compõem no modo como movimentam a pesquisa na escola e a vida.

Para Certeau (1994) e os seus leitores, não há qualquer pretensão de se afastar do objeto para perfazer uma análise. A sua intenção em tentar produzir uma *teoria das práticas* não buscava contraposição entre teoria e prática. Também não se tratava de uma práxis fundamentada na teoria. Assim, nossa investigação buscou evidenciar a prática como dimensão, o tempo todo ligada à teoria, que a tensiona, que a modifica, que a renova. Apostamos, com Certeau (1994) e Deleuze (2009), em um pensar o mundo e praticá-lo de modo inventivo.

Em meio aos estratos e linhas que tratam das relações vividas com os sujeitos no CMEI, não nos sentimos animada em delimitar o trabalho em apenas uma turma para sistematização das discussões da tese. A opção foi nos colocar no fluxo com as crianças e os adultos dessa instituição, *bebendo em todas as fontes* (ALVES 2008a, 2008b), nos diferentes modos de viver a escola, nos múltiplos saberes, fazeres, poderes e afetos que compõem esse *espaçotempo*. Movimento no qual a atenção vivida na pesquisa assume diferentes funcionamentos:

[...] seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc. Embora as variedades atencionais coexistam de direito, elas ganham

organizações e proporções distintas na configuração de diferentes políticas cognitivas (KASTRUP, 2007, p. 15).

Uma tentativa de resistir às muitas classificações e hierarquizações às quais estamos sujeitos em alguns modos de viver a escola e a pesquisa com/sobre ela, como nos lembra Ferrazo (2006, p. 171):

De fato, interagir com a complexidade do cotidiano escolar, mergulhar em suas redes, partilhar do miudinho dos fazeressaberes dos sujeitos que lá estão nos leva a assumir a dimensão inesgotável da complexidade da educação e, por consequência, assumir a nossa impossibilidade, o nosso limite em buscar assegurar obediência a sentidos preestabelecidos, em relação à prática educativa muitas vezes por meio de categorias e/ou temas de análise pensados como limites a partir dos quais a diversidade seria explicitada e/ou enquadrada.

No exercício de percorrer as linhas e fluxos das redes de relações, saberes, fazeres e poderes que inventam o cotidiano escolar, a atividade de cartografar a intensidade dos fluxos de desejo das crianças foi evidenciada. Assim, nossa opção por tratar da beleza das práticas cotidianas está em viver essas relações, cartografando parte dos processos que conseguimos experimentar e sentir, inventariando, desse modo, uma produção de sentidos sobre o tema da pesquisa com os sujeitos que vivem as escolas e, desse modo, evidenciar outros processos de *des-re-territorialização* dos conceitos criança, infância e educação infantil.

O CMEI reúne três turmas por turno, cada uma atendendo 20 crianças. Nos turnos matutino e vespertino, 16 profissionais organizam o trabalho para 120 crianças. Números muito diferentes dos que encontramos na pesquisa da dissertação, quando as 250 crianças do turno matutino eram atendidas em 12 turmas por 46 profissionais em um CMEI da Prefeitura Municipal de Vitória (NUNES, 2007; FERREIRA NETO, NUNES, 2011a, 2011b). É possível estabelecer parâmetros para avaliar a qualidade do atendimento em cada um? Quais *espaçotempos* têm atendido as necessidades das crianças? É possível mensurar a satisfação das crianças por meio de uma estrutura física, da rotina de atividades, da quantidade de profissionais, dos eventos realizados na instituição?

A *pesquisa com o cotidiano* e a cartografia a todo o tempo buscavam evidenciar a escola como *espaçotempo* de uma produção de conhecimento e de vida. As práticas

dos sujeitos eram sempre problematizadas no movimento de reinvenção das teorias que tensionam nosso trabalho na escola, em meio às redes de conhecimento que são tecidas com outros tantos cotidianos. Essa atitude, como pesquisadora que valorizava as relações vividas naquele lugar, pode ter contribuído para que as/os profissionais da escola fossem motivados/as a se identificar a partir de seus próprios nomes na pesquisa. Contudo, como já foi dito, optamos por preservar o nome da instituição e das crianças.

Agradeçemos a oportunidade de produzir conhecimentos e sentidos com as crianças do turno vespertino (duas turmas com alunos com cinco anos de idade e uma turma com crianças com quatro anos), com as professoras/as regentes Mathilde, Rosiane e Heloisa, com Jolita a professora de planejamento, com a diretora Camila, com a pedagoga Andréa, com o professor Sandro do *Projeto de Filosofia e Ciências Sociais*, com as secretárias Raiane, Renilda e Luciene, com as cozinheiras Áurea, Adelaide e Marina, com as serventes Ailza e Maria Helena, e com os vigilantes e as famílias que também compõem a instituição. A intensidade de nossos encontros e afecções reverbera na escrita parte das marcas que produzimos nessas relações.

Como professora de Educação Física, procurávamos sempre conhecer o espaço físico da escola, para além da sala de aula. Na produção dessas pistas, o pátio não passa despercebido e se renova nas *redes de sentidos* e de relações partilhadas pelos sujeitos escolares, especialmente pela intensidade como é praticada taticamente pelas crianças. Nesse espaço *lisoestriado*, os pneus, os jogos de montar, os pedaços de pias e penteadeiras de brinquedo, as bolas, o totó infantil, as mesas e cadeiras, os balanços/gangorras e a casinha eram muito queridos e solicitados pelas crianças. No mês de outubro, a diretora conseguiu adquirir uma piscina de bolinhas que renovou o tom das brincadeiras no pátio.

*Espaçotempo* onde o desejo de brincar das crianças tensionou a produção de muitas brincadeiras, nas quais brinquedos e melodias se reinventavam nas relações que criavam cotidianamente com os colegas. *Espaçotempo* onde as professoras, mesmo no momento de recreação das crianças, não paravam de planejar, recortar, colar, orientar, conversar. Nas paredes do pátio, as marcas de pinturas infantis das crianças e das profissionais que já deixaram a escola dividem espaço com as

produções atuais, que demarcam nessas paredes uma área que ficou conhecida como “Cantinho do colaborador”. Essa foi a *estrategiatática* das professoras Jolita e Mathilde para expor os trabalhos construídos com as crianças no contraturno, em suas atividades como professoras de planejamento, ou, como preferem ser chamadas, como professoras colaboradoras do trabalho de suas colegas em determinadas turmas.

FIGURA 12 — Composições do *territorioescola*: imagens, narrativas, famílias, professores/as, diretor/a, pesquisadora



*Espaçotempo* utilizado para reunir todas as crianças no momento da entrada, para reunir a escola para assistir a um vídeo e para as comemorações, para encontro com os pais nos momentos de reuniões, assim como registra a Figura 12.

A escola também era constituída por três salas de aula com carteiras e armários coloridos; refeitório com mesas compridas, bebedouro e pias; cozinha e dispensa de alimentos organizados; sala de professores sempre com café; secretaria movimentada pelas professoras; sala de diretora agitada pela presença das famílias;

banheiro para os adultos e dois para as crianças, divididas por sexo. Nesses banheiros, nunca faltam papel higiênico, papel toalha e sabonete líquido. No banheiro dos adultos, também é comum vermos álcool e creme dental. A equipe de limpeza estava sempre a postos. Era comum, ao final de cada turno, sentir o cheirinho de desinfetante. *Espaçotempo* que motivava uma frequência das crianças para além das suas necessidades fisiológicas mais óbvias, porque a desculpa para ir ao banheiro também era um modo de sair da sala, passear pela escola, cumprimentar os colegas das outras turmas, marcar de encontrar com os/as amigos/as e se ajudar no vaso, investigar com os/as colegas outras possibilidades para esse lugar, passar o tempo lavando a mão na pia e deixar a água deslizar sobre ela.

O momento da merenda também era especial para muitos. Poucas crianças não comiam ou devolviam um pouco da comida no prato. O creme doce feito de abóbora era irresistível! As cozinheiras eram mais do que preparadoras das refeições. Elas estimulavam as crianças a comer e as elogiavam enquanto comiam ou quando chegavam à escola, abraçavam muitos que passavam por ali e tentavam agradecer os demais profissionais com os lanches que as crianças não comeram. O refeitório configurava-se em um *espaçotempo* onde se compunha ao desejo de comer a vontade das crianças de conversar, de contar histórias, de fazer comparações com as refeições de suas casas, de contar piadas, de rir bastante.

A pedagoga da instituição se organizava com apenas uma lotação para atender aos dois turnos. A professora que cobria os horários de planejamentos das regentes de classe também ocupava a função de regente pela manhã nessa escola. A diretora não atuava apenas como gestora, mas também produzia avaliação individual com algumas crianças, conversava com as que não queriam ficar na sala, brincava com elas, providenciava extensão para a parte da escola que ficou sem energia elétrica e se organizava com os sujeitos da escola.

Das experiências vividas com as crianças, os/as profissionais e as famílias nesse CMEI, registramos algumas composições. Experiência, como a que Revel (2005) discute, a partir dos estudos de Foucault, como algo da qual saímos transformados, como o que arranca o sujeito dele mesmo e extrapola uma condição vivida em

âmbito pessoal. Assim, a experiência é plena quando supera a noção de individualização em um sujeito e é ampliada e atravessada pelos processos de subjetivação. Experiência, como discute Larrosa (2002, p. 21), “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Se colocar na condição de sujeito da experiência tem como ambição uma relação com as crianças mais atentas aos momentos que fogem ao instituído, aos movimentos que são possíveis de serem vividos por elas para além da lógica estabelecida pelos adultos. Nesse caso, a atenção e a sensibilidade a essas experiências devem prevalecer sobre a fixação ou perseguição de intenções definidas antecipadamente. Para o autor,

O tipo de relação que não desperdiça o que existe, talvez não seja o da intenção, mas o da atenção. Porque atenção e intenção são inversamente proporcionais. Quanto mais intenção, menos atenção, e vice-versa. Quanto mais crítica e mais juízo, menos atenção, e vice-versa. E o sujeito da experiência não é um sujeito intencional, nem crítico, nem jurídico, mas um sujeito atento (LARROSA, 2008, p. 188-189).

A atenção às experimentações infantis e àquilo que tem movido as crianças nos *espaçotempos* de escolarização da pequena infância busca um afastamento de uma proposta que tenha a pretensão de traduzir a realidade vivida na educação infantil. O que nos interessa é explodir as propostas com o que pulsa nessas instituições, com o que nos atravessa nessa relação com as crianças.

O esforço de se colocar como um sujeito da experiência consiste em diminuir a ansiedade quanto aos objetos, projetos e títulos para estar disposta a também viver com intensidade o que estamos acostumados a suprimir em favor das rotinas, programações e métodos. “O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimentos. O desejo de realidade seria, então, um *desejo de acontecimento*” (LARROSA, 2008, p. 187, grifos do autor).

As experiências em diferentes contextos, como a família, a escola, a comunidade, a universidade, dentre outras, nos remetem a diferentes processos que não se descolam do que foi vivido, mas se abrem para o novo, para outras atualizações, rasuram os conceitos instituídos e nos impulsionam de forma potente para outras possibilidades de compreensão, de ação e de vida. A pesquisa com o cotidiano e a cartografia consistiram na opção teórico-metodológica que ampliava as compreensões da temática, que indicava um modo de ser pesquisadora na escola, e que destacava algumas zonas de intensidade nesse movimento metodológico, especialmente empreendido com as crianças.

#### M1: SOBRE METODOLOGIAS UTILIZADAS, RELAÇÕES COMPARTILHADAS E REDES PRODUZIDAS NA ESCOLA

FIGURA 13 — Estratificações circulares



O que estamos compreendendo como produção de sentido? Com Certeau (1994) afirmamos que a multiplicidade de conexões que interessa a este trabalho refere-se

a uma produção da linguagem. Não trata de uma atribuição natural de um termo, mas se relaciona com o *uso* produzido nas diferentes situações cotidianas. Como o termo sentido, que traz diferentes possibilidades de compreensões, o significado de uma palavra se define por jogos de linguagem específicos. “Portanto, entender uma afirmação em um determinado diálogo é conhecer os possíveis movimentos que nos permitem participar de um jogo ou jogos de linguagens específicos, ou seja, entender uma sentença significa ser mestre de uma técnica” (JOSGRILBERG, 2005, p. 77).

FIGURA 14 — Estratificações em dois grupos opostos



Os bons encontros vividos com os sujeitos escolares nos motivaram a pensar esse *espaçolugar*, essas composições espaciais *lisasestriadas* em suas relações *taticasestratégicas*, em suas dinâmicas organizações que mobilizavam as práticas das crianças, professores/as, pedagogas, diretoras, cozinheiras, assistentes e vigilantes. Nessas relações cotidianas, não procuramos fazer alusão a uma falta de



organização, mas pensar na intensidade desses encontros, na atividade de equilibrar os movimentos vividos com os sujeitos nessa instituição.

Esse movimento busca justificar nossa intenção metodológica de pesquisa e não almeja uma desqualificação do *lugar*, do que é instituído como próprio, como uma tentativa de dizimá-lo. Compreendemos, com Certeau (1994), a importância das referências para que a comunicação nos processos discursivos possa acontecer, para que os movimentos cotidianos das escolas tenham sua potência afirmada. É em relação, e não em oposição, que investimos na produção de sentidos que misturam os territórios criança, infância, educação infantil.

Nessa composição, nosso objetivo consiste em evidenciar, na contingência e na inventividade das relações cotidianas, os modos como as *redes de sentidos des-re-territorializam* os conceitos criança, infância e educação infantil na *pesquisa com o cotidiano* (ALVES, 2008a; 2008b; AZEVEDO, 2008; FERRAÇO, 2003, 2007, 2008) e na *cartografia* (KASTRUP, 2007; DELEUZE; GUATTARRI, 1995). Para tanto, mobilizamos nossos *usos e apropriações* da teorização de Certeau (1994, 1995), de Deleuze e Guattari (1997) e de seus leitores (CARVALHO; KRETLI, 2009; FERRAÇO, 2007; JOSGRILBERG, 2005, 2008) a respeito da relação entre *táticas e estratégias* (CERTEAU, 1994), entre *lugares e espaços* (CERTEAU, 1994) e entre *espaços lisos e estriados* (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

Afirmamos, especialmente com as crianças de um CMEI no município de Cariacica, algumas possibilidades que extrapolam o que cientificamente tem sido definido para cada campo/conceito privilegiado nessa tese. Essa foi a nossa aposta, o nosso modo de produzir *redes de sentidos*. Compreendemos com Josgrilberg (2005, p. 138) que

[...] o desafio da análise cultural cotidiana, no nosso entender, é de reconhecer na criatividade cotidiana as possibilidades de novas articulações sociais, contribuir de alguma forma para essa *poiésis*, forjar condições de sobrevivência para a sociedade nessa eterna tarefa de manter um equilíbrio em movimento, tal qual o equilibrista na corda bamba. É preciso, portanto, garantir de alguma forma a proliferação do sentido e defender essa ética baseada no dar lugar (*faire place*) ao outro.

As produções de Certeau (1994) dispensam atenção à inventividade cotidiana das práticas e à linguagem, aos processos discursivos. Os conceitos que elabora não tratam de uma delimitação que os engessa mas indicam uma dinâmica que os compõe na relação que os sujeitos estabelecem entre si em diferentes situações.

Esse é o modo como pensa os *lugares* instituídos em relação aos *espaços* praticados. Os dispositivos *estratégicos* em relação às artimanhas *táticas*. Também os processos entre fala e escrita, entre enunciado e enunciação, entre *langue* (língua) e *parole* (fala), sempre em suas relações, o que mostra como a linguagem oferece ao mesmo tempo limites e possibilidades (JOSGRILBERG, 2005). Essa teorização mantém familiaridade com as composição de Deleuze e Guattari sobre os *espaços estriados* por ordenações em relação aos *espaços lisos* em possibilidades.

FIGURA 15 — Estratificações em fileiras



O lugar não se constitui apenas em uma estrutura fisicamente organizada, mas é um conceito que busca evidenciar o controle de espaços e tempos por dispositivos de

poder, a estabilidade de seus elementos como condição de sua produção. Essa organização se dá de modo estratégico, ou seja, com regras organizadas e conhecidas, tornadas possíveis pelo isolamento de um objeto em relação ao que o ameaça. A escrita dessa *pesquisapracicadacomocotidiano* consiste em um exemplo de um lugar, de uma organização com regras específicas, que busca fixar com o texto as múltiplas experiências vividas no doutoramento.

Para Certeau (1994, 1996), o espaço é o lugar praticado, refere-se, assim, aos modos como os lugares instituídos se constituem nas operações dos movimentos cotidianos, aos usos que se renovam dentro dos lugares instituídos. Os espaços são abertos pelas táticas, que não podem ser pensadas sem um lugar, mas que não são planejadas e não se deixam aprisionar. As táticas minam as instituições por buscar lugar nas fissuras produzidas no seu controle e, desse modo, elas vazam outras possibilidades de movimentá-los. Os espaços existem em relação com os lugares, assim como as táticas se constituem na relação com as regras posicionadas estrategicamente. Apesar de renovarem sentidos, promover fissuras e escapes, as táticas não se aprisionam e não explodem o instituído, o que demonstra a permanente tensão que envolve essas redes de sentido.

Assim também é pensada a dinâmica entre os espaços lisos e os espaços estriados. Enquanto as estrias dizem respeito a um direcionamento para o fluxo, a uma operação de territorialização, de normatização e de controle, a superfície lisa trata da possibilidade de lançar-se, de devir, de afirmar o caos, de desterritorializar o espaço instituído.

Importa considerar que, para Deleuze e Guattari (1997b, p. 180), os dois espaços só existem coexistindo, ou seja, graças às misturas entre si, '[...] o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso' (CARVALHO, KRETLI, 2009, p. 3).

Essas compreensões, em diálogo com as imagens das diferentes disposições das carteiras em sala de aula, ilustradas pelas Figuras, também tratam de um modo de organizar o trabalho com as crianças, de conformar os corpos, de formar os hábitos, de instituir uma prática pedagógica, de garantir uma segmentaridade molar. Em círculo (Figura 13), frente a frente (Figura 14) ou enfileiradas (Figura 15), em

pequenos grupos, em duplas, amontoadas às extremidades da sala, os/as professores/as articulam suas estratégias profissionais em permanente diálogo com as demandas das crianças, que não se prendem à forma, por vezes subvertem o que se entende por sala de aula (Figura 16).

FIGURA 16 — Linhas de fuga que subvertem as grades molares



Na *pesquisa com o cotidiano*, mantivemos atenção aos movimentos que, taticamente, fugiam às operações de poder que buscavam controlar esses lugares. Mantivemos estreita relação com as conexões que minam os lugares instituídos para esses conceitos. Nas produções discursivas com os sujeitos escolares, interessou-nos os diferentes *usos*, os múltiplos sentidos que extrapolam os termos privilegiados na pesquisa, que nos ajudam a compreender o que eles tem se tornado por meio das diferentes situações cotidianas.

Essa é a antidisiplina da qual trata Certeau (1994) a respeito da inventividade das práticas cotidianas que, na relação com o que está controlado, se renova

constantemente. “Assim, há uma fissura entre o poder que estrutura uma língua e o uso que cotidianamente se faz dela. Entretanto, o uso de uma língua não é um ato livre. Antes, envolve a tensão entre o que é admitido pelo poder social que a organiza e o ato de utilizá-la” (JOSGRILBERG, 2005, p. 24).

A relação entre o que estrutura e o que move um conceito ou uma língua trata de um processo, revela a tentativa de a sociedade se organizar em suas dinâmicas (CERTEAU, 1994; JOSGRILBERG, 2005; 20; CARVALHO; KRETLI, 2009). As fronteiras são constituídas tanto pela afirmação de um próprio quanto pelo reconhecimento da existência do outro, de territórios que se imbricam mas possuem delimitação *espaçotemporal*. Nesta pesquisa, buscamos, na relação com as crianças, abrir as portas das fronteiras que delimitam esses conceitos.

Nessa problematização atenta aos modos de apropriação singulares produzidos pelos sujeitos escolares, advertimos que nem todos os usos são potentes e oportunizam invenção, porque apontam e fogem para todos os lados. Estivemos, contudo, atenta ao que escapava à lógica homogeneizadora, ao que confere à educação uma experiência intensiva, ao invisível, aos instrumentos tradicionais de pesquisa, ao que não é verbalizado pelas estatísticas, ao que a gente não vê que não vê.

## M2: SOBRE OS MOVIMENTOS INSTITUÍDOS NO TEXTO DA PESQUISA: COMPOSIÇÕES ENTRE O VIVIDO, A ESCRITA E A LEITURA

Em todas as escolas em que temos trabalhado, pesquisado, vivido, não nos cansamos de conhecer os instrumentos metodológicos fabricados pelos/as professores/as para inventar outros trabalhos com as crianças. Muitos jogos são criados, muito material é mobilizado. Casinhas a partir de caixas de leite, boliche a partir de garrafas pet, pernas de lata ou tambor a partir de latas de leite, chocalhos a partir de latas de bala.

Tia Jolita gostava de inventar coisas bonitas para utilizar como instrumentos de trabalho. Uma de suas invenções ganhou a sala de todos/as os professores/as.

Transformou uma garrafa de desinfetante em *portap lapisdecor*. Seu formato permitia que os lápis fossem dispostos em pé, um modo de garantir a visualização das cores disponíveis. Sua alça facilitava o trânsito para as salas e para as mesas das crianças. Em meio às dificuldades cotidianas, vivemos na escola muitos possíveis.

FIGURA 17 — Artefatos pedagógicos – composições da Tia Jolita



Em uma das aulas que acompanhamos, conhecemos um jogo que relacionava uma imagem com o seu nome, tal como indica a Figura 17. Apresentava uma para as muitas opções sobre o que entendemos como bola, flor, caixa, casa...

Temos então nomes, estes que fixam e assinalam as coisas, segundo limites, pausas, presenças, e temos os verbos, eles que exprimem e trazem consigo os devires, as mudanças, as novidades incorporais. Deleuze aponta aí a dualidade fatal na qual queria chegar: não propriamente entre nomes e verbos, mas entre designações (de coisas) e expressões (de sentido) (A. SALES, 2006, p. 226).

Nesse movimento de *pesquisanarrativa*, estivemos nos debruçando entre o que vivemos e o que conseguimos expressar no texto e compreendemos que esse

empreendimento também foi enfrentado de modos diferentes por Certeau (1994) e por Deleuze (2009). Josgrilberg (2005, 2008), ao analisar as produções de Certeau, discute que o autor sempre tratava mais dos processos metodológicos do que dos produtos finalizados. Debruçava-se sobre as maneiras de fazer, sobre os modos de realizar como formas de criação, sobre as artes de fazer e não a escrita, sobre a arte de narrar e não a narrativa, sobre os modos como é feito e não o que foi feito, sobre o movimento de escrever e não o arquivo.

Buscamos extrair parte da intensidade das experiências vividas com as crianças no CMEI para as problematizações que nos cabem neste *textonarrativa* da tese, mas não conseguimos reunir na escrita tudo o que se passou nem descrever etnograficamente tudo o que estava presente. Para Certeau (1994), a escrita é a morte da condição vivida, porque institui o que foi praticado, conferindo formato definido ao que é vivido de modo indescritível. Contudo, na leitura do texto, outros movimentos são produzidos, porque a leitura não trata de uma atividade de apreensão do que está dado, mas de uma produção a partir do que está escrito. Nessa relação negociada entre as diferentes atividades, compreendemos que o texto escrito está para a estratégia como a atividade de leitura está para a tática.

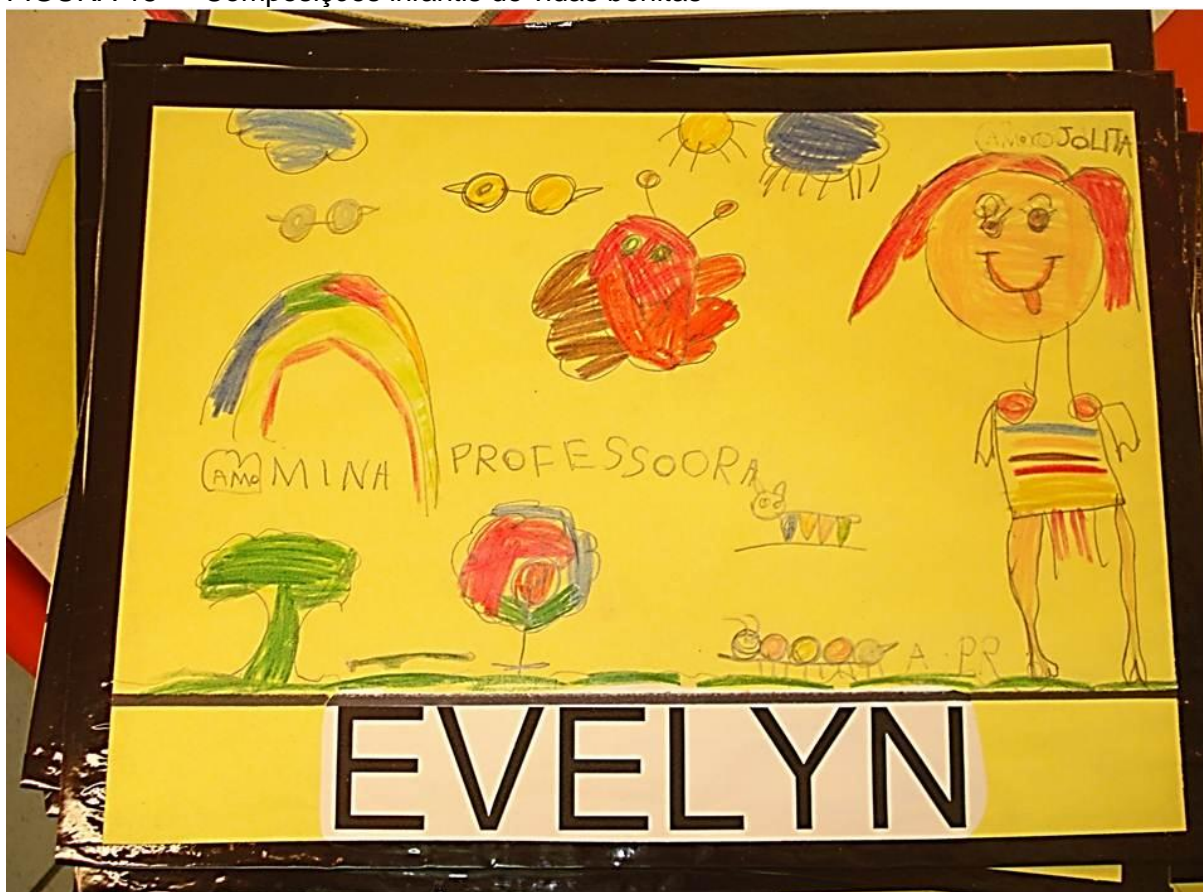
O texto escrito está materializado, fixado e, como as estratégias de um jogo, ele é conhecido. Mas a leitura negocia com o texto movimentos táticos, em permanente tensão, em constante produção e reorganização. Não trata de sentidos previsíveis ou planejáveis ou pressupõe um modo para acontecer. A leitura escapa à normatividade e à previsibilidade e, na surpresa do território do inimigo, insurgem acasos inimagináveis.

M. López (2008) também nos lembra que as palavras não transportam sentidos únicos, por isso a leitura cria a possibilidade de interpretação, de tradução e de traição, uma vez que os sentidos se tornam sempre outros. “Cada leitura cria outro sentido, isso é o que faz possível a tarefa infinita do comentário. O sentido das palavras se restabelece em cada ato de leitura” (LÓPEZ, 2008, p. 87).

Na composição deste texto, que se pretende intimamente imbricado a essas relações e não descolado como um plano de ideias transcendentais, diferentes *estrategiastáticas* foram mobilizadas. Aos discursos e planos de intensidade vividos,

conectamos no *textonarrativa* da tese discursos, músicas, figuras, fotos, narrativas, entrevistas, conversações, obras de arte, diferentes elementos que nos ajudaram a instituir o movimento de *pesquisarnarrar* e ampliar a *rede de sentidos* sobre os temas aqui privilegiados.

FIGURA 18 — Composições infantis de vidas bonitas



Com eles, buscamos produzir pequenas pausas, inspirar diferentes conexões na experiência de leitura sobre o tema da pesquisa, potencializar uma produção bonita de se ver e ler. *Redes de sentidos* que se aproximam da intenção de tornar a pesquisa e a vida uma obra de arte, assim como fazia Tia Jolita, que providenciava molduras especiais para valorizar a produção das crianças, tal como as pinturas que compõem a Figura 18.

Esses elementos e composições ganham na tese a compreensão de imagens, como discute Deleuze, e apresentam-se de modo duplo. Alguns encadeiam *redes de sentidos* recorrentes, imagens cristalizadas, narrativas identificadoras como se materializassem ou fixassem um conceito. Com base em Deleuze, Machado (2010)



discute que esse consiste no espaço da imagem do pensamento, que é dogmático, ortodoxo, metafísico, carregado de conceitos territorializados.

Em relação, e não em oposição, outras conexões compõem pensamentos sem imagem representacional, uma aposta na condição da criação, do movimento do pensamento, de um convite à imaginação, de processos que buscam desterritorializações, de uma abertura para atualizar o pensamento. O conceito provoca a ideia de que “[...] não se trata, portanto, de uma mera personificação, símbolo ou alegoria de uma idéia a configurar-se, senão de algo que existe fluidamente, que devém no pensar” (LEAL, 2008, p. 19).

Esses diferentes modos de expressar o pensamento estão presentes em tesionamento, tanto a imagem como representação, quanto a imagem como diferença e abertura para atualização. Ao longo do texto, as imagens fazem conexões, pausas, fixações. Na relação com os leitores, as imagens extrapolam um conceito único e alcançam *taticamente* sentidos incapturáveis. Imagens que articulam narrativas e narrativas que compõem imagens fixas ou incapturáveis pelo modo como devém. A imagem não se desvincula dos fluxos de narrativas, ações e conversações. Compõem movimentos de criações *individuaiscoletivos*, agenciam redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009).

Imagens que não carregam a ideia de autenticidade, de pureza, mas sempre de hibridização, de mistura, de pluralidade. Diferentes *redes de sentidos* são envolvidas nesse processo discursivo de cada imagem. Discursos arbitrários, que não têm a pretensão apenas de representar, de (re) apresentar, mas de produzir diferença na repetição. *Imagensnarrativas* ou *narrativasimagens* que se compõem pelos usos, negociações e hibridizações nos *currículos realizados* pelos praticantes escolares (FERRAÇO; NUNES, 2012).

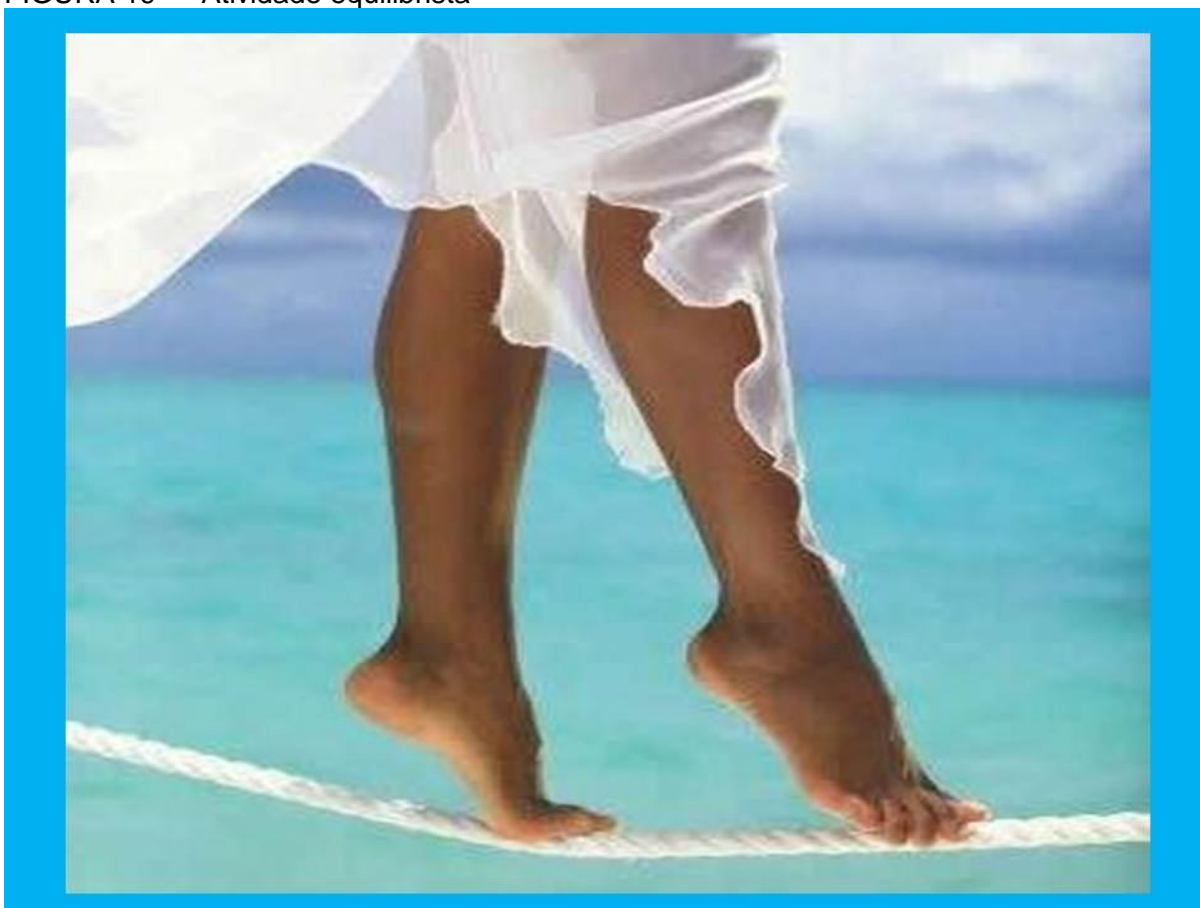
Essa teorização nos ajuda a justificar que nosso empreendimento de *pesquisanarrativa* não almeja uma descrição da intensidade das experiências vividas, não pretende descrever sistematicamente a escola e seus sujeitos, não busca alcançar um todo na experiência no CMEI. Não tratamos de um estudo

etnográfico, hermenêutico ou fenomenológico. Outras opções teórico-metodológicas são evidenciadas.

Ao manter atenção às *redes de sentido* na discursividade cotidiana dos *currículos vividos* (FERRAÇO, 2003, 2007), a intenção é ampliar as possibilidades de compreender o que a escola tem se tornado pelos diferentes modos de vivê-la com as crianças. Assim, conversas, brincadeiras, músicas, obras de arte, imagens e narrativas nos convocam às diferentes experiências vividas na escola e atualizam os sentidos comuns, efêmeros, heterogêneos, conflituosos e plurais a respeito da criança, da infância e da educação infantil que nele se fazem presentes.

## EQUILIBRISTA CORPOS, LINGUAGENS, CONEXÕES E CONTEXTOS: O MOVIMENTO EQUILIBRISTA NAS REDES DE SENTIDOSPRODUÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

FIGURA 19 — Atividade equilibrista

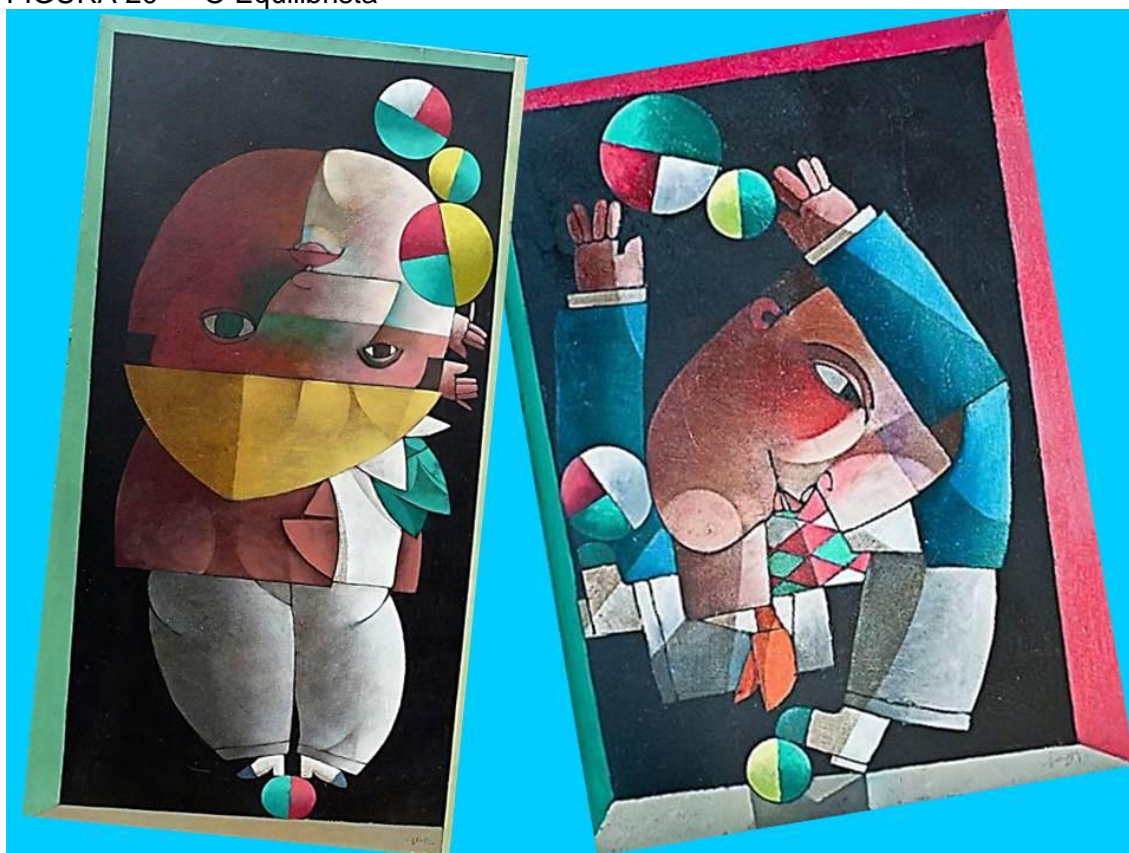


Só se pensa numa relação, e a relação não pertence aos corpos. Ela é incorporal. Quando dois corpos se encontram, a qual deles pertence o encontro? Obviamente, a nenhum deles e aos dois. Na verdade, o encontro se produz, não se possui, porque não é uma propriedade dos corpos, mas um acontecimento incorporal (M. LÓPEZ, 2008, p. 65).

Este texto trata dos diferentes movimentos empreendidos na atividade equilibrista vivida na pesquisa e faz conexão com os diferentes fluxos das *imagensnarrativas* que produzimos com as Figuras 19, 20, 21, 22 e 23. Embora manter o equilíbrio seja, por vezes desejado, não nos referimos a ele. Tratamos da atividade de equilibrar, do desejo de nos lançar ao novo, de viver a intensidade desafiadora da experiência de travessia.

Fazemos alusão aos riscos das possíveis torções, invenções, quedas, acrobacias, ansiedades, planos, instabilidades e experiências que essa atividade proporciona. Atividade que buscava equilibrar os efeitos que produzimos entre os sentidos fixados e os movediços, entre o que está afirmado e o otimismo de uma permanente invenção, aos processos de *des-re-territorialização* que fixam e movem os conceitos criança, infância e educação infantil na pesquisa com o cotidiano e com a cartografia.

FIGURA 20 — O Equilibrista



Fonte: Inos Coradin (2011)

A atividade equilibrista não trata apenas do modo como o pé se posiciona na corda (Figura 19), de como a lata consegue manter-se firme sobre a cabeça (Figura 22), da maneira como os corpos e as peças se encaixam para manter uma determinada estrutura (Figura 21 e 23). Não se trata de algo pontual, que pode servir de identificação para a atividade de equilibrar. Refere-se às redes de relações que envolvem os corpos e o que eles produzem, de experiências de sustentação em meio aos movimentos dinâmicos empreendidos para cada composição, de constantes adaptações e reorganizações em cada nova cena que se rizomatiza no

percurso, da imprevisibilidade e ousadia dos movimentos impossíveis de se calcular, da natureza intensiva do acontecimento e da produção entre os corpos, da mobilização das marcas que compõem o corpo para viver a pesquisa e a sua narrativa.

Essa atividade, ao mesmo tempo em que se mantém atenta aos pontos que fixam a corda, busca ampliar sua mobilidade com os movimentos de travessia. Atividade equilibrista que se aproxima do que compreendemos como processos *des-re-territorializar* os conceitos criança, infância e educação infantil e, nesse movimento, atualiza as redes de sentidos que os produzem.

FIGURA 21 — Equilibrista das possibilidades de brincar



Nossa atenção esteve voltada para o menino da Figura 21, que inventa outro uso para o balanço, que permanece muitos minutos experimentando diferentes modos de balançar em pé, que busca se manter em uma brincadeira desafiadora ao se

equilibrar balançando, ao mesmo tempo em que permanece atento às tantas outras atividades vividas pelos colegas no pátio da escola.

Tratamos de redes porque o sentido não se define como algo único, mas sempre em relação com compreensões que o delimitam e o ampliam. Em *Lógica do sentido*,<sup>27</sup> Deleuze (2009) discute, em 34 séries uma *teoria do sentido*, que toma como inspiração principal a linguagem animada e paradoxal do pensamento estoico e as multiplicidades expressas nas obras de Lewis Carroll. No diálogo com Deleuze (2009), com os estudiosos de sua produção (WAHL, 2000; L. LOPES, 2003; C. SALLES, 2006; M. LÓPEZ, 2008), com Certeau (1994), com as crianças na pesquisa, com o cotidiano e com a cartografia, buscamos renovar as compreensões a respeito da relação entre criança, infância e educação infantil, compondo o que estamos conceituando como *redes de sentidosproduções*.

Esse é o conceito que ganha centralidade na tese a partir das experiências que têm nos atravessado nesta escrita e que produziram marcas em nossos corpos. Compreensão que nos ajuda a evidenciar outros usos para os territórios aqui privilegiados a partir da intensidade das brincadeiras, relações e discursividades cartografadas nos currículos realizados com as crianças no CMEI.

Assim como Gallo (2008), reconhecemos que a tarefa de fazer filosofia exige mais do que acionar filósofos e se colocar no encontro com eles para produzir conceitos. Contudo, nos interessamos pela inspiração filosófica para *roubar-lhe* os seus conceitos, ao modo deleuziano, ou para elaborar *modos de utilizá-los*, ao modo certeuniano, a fim de que possamos inventar outras produções que sejam potencializadas em nossas pesquisas e nas diferentes relações com os sujeitos. O modo como *roubamos* ou como *usamos* consiste numa aposta política para evidenciar as maneiras inventivas de viver a escola e de pensar outras infâncias com seus sujeitos, com as crianças.

*Redes de sentidoproduções* como acontecimentos, que constantemente se produzem e se renovam. *Redes de sentidoproduções* como o que se evidencia nas

---

<sup>27</sup> O original francês *Logique du sens*, publicado em 1969 pela Les Éditions de Minuit, teve a primeira publicação brasileira pela Editora Perspectiva em 1974.

relações entre os praticantes escolares que inventam, ao modo certauniano, outras maneiras de *serestar* na escola. *Redes de sentidoproduções* como efeitos, ao modo deleuziano, que se destacam entre corpo e linguagem, por conexões e pelo contexto, nos *não-lugares* dos campos discursivos. Sentidos que são produzidos nas diversas redes que envolvem o que se expressa pela e na linguagem.

FIGURA 22 — Equilibrista das possibilidades de criar – imagem do Filme *Babies* (2010)



Deleuze (2009) diferencia os corpos e os incorporais, ou seja, os corpos (humano, animal, vegetal, material) suas organizações, tensões, relações, paixões, ações, misturas e os incorporais, que são os acontecimentos. O sentido é um acontecimento, um incorporal que se evidencia na/pela linguagem (oral, escrita, corporal, facial, imagética, artística, musical e muitas outras). O sentido refere-se ao que paradoxalmente delimita e relaciona corpo e linguagem, porque a linguagem está no corpo e o corpo se expressa na/pela linguagem. Assim, o sentido caracteriza-se como um efeito incorporal, como algo que insiste e subsiste no corpo ou na palavra, sem jamais lhe pertencer.

O sentido é a vida da palavra e insiste nela como acontecimento. Não é em sua gramática nem em sua materialidade nua que encontraremos a vida das palavras. As palavras são sempre as mesmas; seu sentido porém é diferente a cada vez que são pronunciadas ou ouvidas. Porque o sentido é o acontecimento vivo das palavras. As palavras consideradas em sua corporeidade têm apenas significado, mas só atingem seu sentido em função de seu devir. O significado está no dicionário, mas o sentido só se revela no seu uso político, poético, filosófico da palavra (LÓPEZ, 2008, p. 10).

O que compõe, nesse meio, tantas possibilidades inapreensíveis e inexprimíveis, tais como os movimentos da atividade equilibrista. Sentidos para além dos dicionarizados, compreensões que não se limitam às palavras, conexões que se ampliam em cada contexto e se produzem em cada acontecimento.

Sobre as conexões e contextos que operam a produção das *redes de sentidoproduções*, refirimo-nos às cadeias de significações que agregam diferentes compreensões aos termos e às conversações nas relações de superfície entre corpo e linguagem. Nessas conexões e contextos, o par significante/significado circula sem parar e produz diferentes efeitos. Para nos expressar, não dizemos o sentido da palavra. Se assim fizéssemos, empregariamos outro termo, que, por sua vez, se lançaria em duplo, por uma necessidade de afirmar o seu sentido, e assim sucessivamente em redes de conexões e contextos.

Conexões e contextos, reorganizações dinâmicas de cada passo da atividade equilibrista, compartilhamentos, consensos e dissensos imprevisíveis dessa travessia que se expressa na linguagem. Com a teoria do sentido, Deleuze (2009) discute em algumas séries, como *do puro devir*, *das dualidades*, *da estrutura* e *do não senso*, os efeitos produzidos em conexões e contextos com paradoxos pela via da diferença. As relações estabelecidas em cadeia entre os termos complementam inúmeros sentidos pela diferença que eles mantêm.

As produções do autor não tratam de antíteses, porque o paradoxo é uma aposta antidialética. Se a dialética reúne a tese e a antítese para propor outro termo e um possível modo de se harmonizarem, o paradoxo aposta na diferença para reuni-las e multiplicá-las. Na primeira série, *do puro devir*, o filósofo toma uma referência como única e mostra, de modo infinitamente ampliado, as demais possibilidades que com ela se relacionam.



Essa foi a sua escolha para indicar que enquanto o ser define uma identidade, o *não ser* trata de um infinito devir, de uma potência ilimitada indefinidamente. Para Deleuze (2009), o sentido estabelece relação com o *não sentido*, com o bom senso e com o senso comum. Se o bom senso afirma uma definição para as coisas por ser tomado como referência, é com o senso comum que esse sentido se cristaliza e ganha legitimidade.

Essa indicação motiva Deleuze a elaborar paradoxos para ampliar a compreensão dos sentidos. Esse é o seu modo de afirmar o sentido sempre como um duplo, arrastando essas duas direções ao mesmo tempo, a que reduz e a que amplia. É desse modo estranho, surpreendente e incomum que o paradoxo causa fissuras no bom senso, como sentido único, e no senso comum, como fixação de uma designação. É desse modo, também paradoxal, que buscamos aproximar e reunir as *redes de sentidoproduções* que envolvem os termos/territórios criança, infância e educação infantil.

Dois é assim duas vezes o número do sentido: em sua circulação entre termos que o Uno do senso comum e do bom senso separa, e na suspensão dos pares categoriais, que ele ignora. O *há* do sentido é o torvelinho de uma duplicidade sem outros limites que o percurso, balisado pelo paradoxo, entre todas as extremidades, no aquém de todos os contrários. E o *Um* de cada sentido – pois, afinal, cada sentido é, em sua mobilidade e sua dualidade, o que ele é, e não um outro – deve ser pensado como um (quase). Um neutro, um exílio pronunciado dos impasses dos Dois (WAHL, 2000, p. 122).

Na décima primeira série, chamada *não senso*, o autor discute como cada termo recebe determinações de significação, nas quais se encadeiam sentidos subdivididos ao infinito, uma vez que o sentido atribuído a um termo está relacionado com sentidos conferidos a muitos outros termos. Os efeitos produzidos na circulação entre significante e significado de cada termo da série transitam sem parar. Quando nos voltamos para a expressão escolhida para designar a série, algo nos perturba: *não senso*. Esse termo parece indicar que não existe fundamento convincente no que insiste em se diferenciar e se produzir nessa rede de relações. Compartilhamos alguns sentidos em nossas conversas, mas não traduzimos tudo o que pensamos em palavras, tampouco compreendemos tudo o que nos expressam.

O que tem um sentido tem também uma significação, mas por razões diferentes das que fazem com que tenha um sentido. O sentido não é, pois, separável de um novo gênero de paradoxos, que marca a presença do não-senso no sentido, como os paradoxos precedentes marcavam a presença do não-senso na significação. Desta vez, são os paradoxos da subdivisão ao infinito, de um lado e, de outro, da repartição das singularidades. Nas séries, cada termo não tem sentido a não ser por sua posição relativa a todos os outros termos; mas esta posição relativa depende ela própria da posição absoluta de cada termo em função da instância = x determinada como não-senso e que circula sem cessar através das séries. O sentido é efetivamente *produzido* por esta circulação, como sentido que volta ao significante, mas também sentido que volta ao significado (DELEUZE, 2009, p.).

O *não sentido* apresenta-se como condição de renovação dos sentidos de cada termo, que se produz em cadeia de significações na relação com o contexto ao qual se insere. Essa cadeia não remete a um aprofundamento conceitual, como possibilidade de definir uma compreensão fundadora, mas a uma imprevisibilidade, a um rizoma de conexões produzido na superfície de suas relações. “O paradoxo aparece como destituição da profundidade, exibição dos acontecimentos na superfície, desdobramento da linguagem ao longo deste limite” (DELEUZE, 2009, p. 9).

Em sua oitava série, *da estrutura*, Deleuze (2009) discute o modo como cada termo carrega elementos que o fixam e o ampliam na relação estabelecida entre o excesso e a falta. O significante excede em espaço, uma vez que dá lugar à ocupação de muitas compreensões. Já o significado é escasso naquilo que o significante excede, pois lhe falta espaço; os lugares já foram ocupados por muitos sentidos. Um é o espelho daquilo que falta ao outro. O elemento que comunica essas dimensões não pertence a nenhuma delas, é incorporal e circula entre ambas. O sentido que se atribui e determina o que é significante e o que é significado é o que se passa entre essas dimensões, está nessa rede de relações.

Mesmo para casa,<sup>28</sup> signo comumente utilizado para referenciar um exemplo de significado fixo, uma poesia estimula outros movimentos. O poeta alegra-se com

---

<sup>28</sup> “Era uma casa muito engraçada/Não tinha teto, não tinha nada/Ninguém podia entrar nela não/Porque na casa não tinha chão/Ninguém podia dormir na rede/Porque na casa não tinha parede/Ninguém podia fazer pipi/Porque penico não tinha ali/Mas era feita com muito esmero/Na rua dos bobos número zero”. *A casa* (1980), composição que embalou minha infância, foi publicada no livro de poesias de Vinícius de Moraes intitulado *A arca de Noé* e em disco homônimo organizado por Toquinho.

uma casa sem forma, identificação ou endereço. Potencializa outros sentidos para serem habitados para o que acostumamos definir como teto, chão e parede.

É preciso compreender, ao mesmo tempo, que as duas séries estão marcadas uma por excesso outra por falta e que as duas determinações se trocam sem nunca se equilibrar. Pois o que está em excesso na série significante é literalmente uma casa vazia, um lugar sem ocupante, que se desloca sempre; e o que está em falta na série significada é um dado supranumérico e não colocado, não conhecido, ocupante sem lugar sempre deslocado. É a mesma coisa sob duas faces, nas duas faces ímpares pelas quais as séries se comunicam sem perder sua diferença (DELEUZE, 2009, p. 53).

Em outras séries, como *dos efeitos de superfície, da proposição, do sentido e do esquizofrênico e da menina*, Deleuze (2009) alerta sobre alguns atributos ou características que são identificados como a totalidade do ser. Na verdade, quando expressamos uma dada significação, não falamos do que alguma coisa é, mas de um dos possíveis modos de concebê-la. Com essas relações, o autor nos lembra que o sentido consiste em um efeito, uma proposição, um atributo da coisa e nunca a coisa em si como algo único. Não se trata de perfazemos uma análise hermenêutica, um exercício de interpretação que se propõe metodológico, como modo de apresentar um sentido único, último, verdadeiro, essencial sobre as coisas.

Esse efeito não pode ser compreendido na profundidade dos termos, mas pode ter alguns elementos captados na relação de superfície que se produz em cada contexto. Com Deleuze (2009) e a *pesquisa com o cotidiano* com crianças, buscamos ampliar as *redes de sentidoproduções* para potencializar nossas compreensões, ao nos sensibilizar com o imperceptível, com os elementos existentes que são pouco considerados, com os efeitos não pensados, com as conexões pouco valorizadas, com o mistério da expressividade dos sentidos.

Dada a complexidade em questão, talvez a tentação maior esteja em tomar os termos criança, infância e educação infantil de modo isolado, a fim de compreender as *redes de sentidoproduções* que cada um congrega. Contudo, na perspectiva que nos interessa, logo compreendemos tanto a impossibilidade do isolamento dessas compreensões que se intercambiam quanto a potência que existe nas relações que se ampliam indefinidamente e que não cessam de se diferenciar nessa cadeia de conexões. O efeito desta tese está em comunicar parte da *rede de*

*sentidosproduções* desses termos/campos, suas fixações e seus movimentos. O sentido

[...] tem por função: articular as duas séries uma à outra, refleti-las uma na outra, fazê-las comunicar, coexistir e ramificar; reunir as singularidades correspondendo às duas séries em uma 'história embaralhada', assegurar a passagem de uma repartição de singularidades à outra, em suma, operar a redistribuição dos pontos singulares; determinar como significante a série em que aparece como excesso, como falta e, sobretudo, assegurar a doação do sentido nas duas séries, significante e significada. Pois o sentido não se confunde com a significação mesma, mas ele é o que se atribui de maneira a determinar o significante como tal e o significado como tal. Concluímos que não há estrutura em série, sem relações entre termos de cada série, sem pontos singulares correspondendo a estas relações; mas, sobretudo, não há estrutura sem casa vazia, que faz tudo funcionar (DELEUZE, 2009, p. 54).

Hesitamos em tomar cada termo como referência absoluta em seus conceitos dicionarizados ou mobilizar o conhecimento acumulado em diferentes campos que o abordam, tais como Educação, Psicologia, Medicina, História, Filosofia e Sociologia. As *redes de sentidosproduções* são propriedade de todos esses lugares, mas não se deixam aprisionar em nenhum campo em específico.

Nessa articulação em série, problematizamos tanto os seus pontos singulares de encontros quanto os vazios que potencializam a produção de outros sentidos. Tanto as fixações que permitem a corda bamba se prender quanto os movimentos inusitados vividos na acrobacia da travessia equilibrista. Não temos interesse em esgotar e preencher os vazios, porque compreendemos tanto essa impossibilidade quanto a importância de um constante movimento de reinvenção dos espaços, dos sentidos e da vida que eles nos proporcionam. Também não nos anima identificar algum como o mais legítimo ou verdadeiro, apenas destacar a pluralidade de possibilidades que flutuam entre esses termos.

O seu lugar é o *entrelugar*, está no meio desses campos. A corda bamba é o seu risco e sua potência. Uma *estrategiatática* para não se cristalizar ou se definir, uma provocação para tratar de relações tão delimitadas para campos tão imbricados. Um saber que se diferencia entre esses campos em sua relação com a atividade filosófica, com outros exercícios de pensamento.

FIGURA 23 — Equilibrista de estruturas



Em nossos encontros, conversas, brincadeiras no pátio, *brincadeiras de entrevista* e nas experiências com diversas atividades, buscamos ampliar a compreensão pela relação de complementaridade que os termos criança, infância e educação infantil estabelecem. Brincamos outras infâncias para a educação infantil com as crianças. Problematicamos o que pode a criança a partir de experiências infantis vividas na educação infantil.

Movimentamos sentidos infantis produzidos na educação infantil pela criança. Fabricamos e compartilhamos *redes de sentidosproduções* nessas relações em cadeia, nessas conexões que se rizomatizam. Parte desse rizoma de compreensões nos leva a problematizar: como as conexões entre criança, infância e educação infantil nos ajudam a produzir e a atualizar as *redes de sentidosproduções* sobre elas?

## **INSTRUMENTOS O QUE AS CRIANÇAS PENSAM DA ESCOLA? OU A RESPEITO DE CONVERSAS E BRINCADEIRAS DE ENTREVISTA**

As relações com as crianças sempre nos inspiram a pensar outros modos de produzir a escola, a pesquisa e a vida. Quando buscamos recuperar algumas experiências pessoais, reconhecemos que nossos escalímetros, compassos, esquadros e fitas métricas foram muito úteis na preparação dos projetos arquitetônicos que elaborávamos quando aluna da Escola Técnica (atual Ifes),<sup>29</sup> no ensino médio. Quando professora em academias de ginástica, era comum nos guiar pelos rótulos que descreviam a composição de nutrientes e calorias na escolha dos alimentos. Não as suas cores, cheiros, sabores ou o prazer que proporcionavam na experiência de degustação; outras medidas e escalas imperavam, assim como insistia a inquietação de que essa não é a única escolha.

Algo sempre nos escapa, mesmo com todos os recursos disponíveis. Barros (2006, p. 11), em um de seus escritos, provocava-nos ao dizer “[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós”. Para esta pesquisa, buscamos diferentes instrumentos para nos auxiliar: o diário de campo, os registros fotográficos e fílmicos, as conversas com adultos e crianças, as brincadeiras de entrevista, entre outros materiais utilizados e/ou produzidos no cotidiano escolar.

Contudo, computador, gravador, câmera fotográfica, filmadora e outros artefatos não possuíam valor em si, mas reinventavam-se na dinâmica com os sujeitos da pesquisa. A intensidade da produção não se valia da potência de um objeto ou de um acontecimento, mas do *uso* que produzíamos a partir dele e nos modos como nos relacionávamos. Movimentos que não marcavam data e horário, ganhavam sentido nas composições *taticasestratégicas* cotidianas, tornavam-se evidentes com os acontecimentos inesperados, expressavam parte do movimento vivido nessa instituição, tais como as rodas de conversas das crianças em frente ao espelho na sala de aula a respeito de como os dentes caíam, como apresenta a Figura 24. Por

---

<sup>29</sup> Instituto Federal Tecnológico do Espírito Santo.

que conter esse movimento criativo e investigador? Como não aproveitar tanta curiosidade e disposição para conhecer?

FIGURA 24 — Conversas em frente ao espelho



Também importa dizer que fazer pesquisa com crianças é uma grande responsabilidade. Nunca sabemos o limite ético que cabe aos registros, ao modo de abordá-las, à forma de problematizar as questões que nos interessamos em discutir na tese. Com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis pelas crianças, sentimo-nos autorizada a produzir alguns registros. Mas, com Deleuze (2009), estamos sempre produzindo paradoxos. Neste caso, vivemos o *paradoxo da autorização*: ter um consentimento dos responsáveis me autoriza a realizar quaisquer perguntas?

Se o objetivo é captar sentidos em curso nas redes que compõem as relações com as crianças nas instituições de educação infantil, posso explorar tudo o que elas querem dizer? Posso dar vazão àquilo que não é possível dizer a um adulto-

professor-disciplinador? Posso investigar os conflitos vividos por suas famílias? Posso estudar suas práticas de descoberta corporais? Não sei se devo, não sei se quero. As questões que permearam a pesquisa foram tratadas com muito cuidado. O paradoxo nos orientou na seleção das experiências, registros e conversas para a composição da tese. Muito conversamos com os profissionais da instituição para encontrar uma forma de não expor ou constranger os sujeitos da pesquisa. Muitas questões problematizadas no cotidiano escolar não ganharam essas páginas. Escolhemos o que enfrentar na tese.

Nos percursos *lisosestriados* no pátio, refeitório, sala de aula, nas visitas ao supermercado, na entrada e na saída, nos diferentes momentos e movimentos vividos, produzíamos muitas conversas. Ao modo de Deleuze e Parnet (1998), nossas conversas se tratavam de movimentos bilíngues em nossa própria língua, ou seja, de um movimento de tensionar uma linguagem menor, uma resistência aos modos tradicionais que conhecemos para a aula. Um uso menor da língua está associado à liberdade de criar nossas questões, de fabricar outros temas para o que está instituído, de conferir condições para que as crianças produzam suas perguntas em nossas conversas.

Os usos menores da língua e outros movimentos vividos com as crianças em nossas conversas e brincadeiras tensionaram nossos modos de fazer pesquisa. O envolvimento nesses fluxos e a intimidade com que cotidianamente as crianças se relacionavam conosco e com nossa câmera fotográfica motivou-nos a produzir uma brincadeira. No calor dos nossos encontros no pátio, sem planejamentos e sem outro profissional da escola por perto, uma criança sugeriu uma apresentação cantando uma música. Logo nos organizamos numa espécie de “Palco das brincadeiras” onde cada um tomava a vez para apresentar ao público algo do seu interesse. Alguns puxaram uma música, outros uma dança, e assim compartilhamos um pouco de nossas preferências.

Em sala de aula, optamos por manter a dinâmica que evidenciava um componente, mas sem a ideia de palco. Reunimo-nos sentados em roda no chão, circulando um microfone (na verdade era um vidro de cola) que sugeria com qual criança eu iria focalizar a conversa e a câmera. Contudo, todos participavam dessa rede e moviam-



na com muitos sentidos. As conexões eram rizomáticas, tomadas de um trecho por outro qualquer, sem conferir a continuidade que esperávamos. Desse trecho, outras crianças conferiam novos sentidos para a composição desta tessitura.

FIGURA 25 — Produções e redes de sentidos em nossas brincadeiras de entrevista



Esse procedimento vivido nas brincadeiras com as crianças em meio às redes cotidianas que nos compõem (FERRAÇO, 2008) buscou se afastar de um modelo estruturado e definido para entrevista, uma vez que os modos de expressar infantis não cabem no que tradicionalmente concebemos como instrumentos para coleta de dados. Não buscamos entrevistá-las; inventamos um modo de brincar com elas e ampliar nossas redes de conversas. Sem a pretensão de capturar narrativas que pudessem expressar um atestado de veracidade, ou um contexto com a pretensão de máxima espontaneidade, ou uma marca identitária para as crianças, com esse procedimento, uma brincadeira instaurava uma rede de conversações e produzia o que chamamos de *brincadeira de entrevista*, tal como expressa a Figura 25.

Os dispositivos disparadores das nossas redes de conversações (CARVALHO, 2011; RODRIGUES, 2011) mantinham relação com o que as crianças viviam na escola, sendo provocados por alguma história contada por elas ou por algum tema por nós apresentado. Eventualmente acompanhados pela câmera, como na experiência de *videocabine* utilizada na tese de Soares (2009), esse procedimento de conversa coletiva pôde ser filmado por esta pesquisadora, por outro adulto ou por uma das crianças. Pôde ser feito na sala de aula ou em lugar que garantisse uma qualidade da filmagem, com maior isolamento acústico e iluminação. Pôde ser feito com toda a turma reunida ou com parte dela.

Quase sempre conseguimos reservar tempo para assistirmos aos vídeos juntos. Depois de filmadas ou gravadas, nossas conversas eram transcritas no diário de campo. Participar do procedimento ou assistir aos vídeos sempre traziam importantes discussões com os/as profissionais da escola e movimentos divertidos com as crianças. Movimentos e sentidos que se deslocam com a mesma rapidez que as crianças nas brincadeiras no pátio, sentidos impossíveis de acompanhar em profundidade, mas que insistem em aparecer na superfície.

Com as rodas de conversas, a máquina filmadora, a câmera fotográfica, compomos nossa *brincadeira de entrevista*. Esse foi o nosso modo de buscar capturar parte dessas *redes de sentidos* conversando e brincando com as crianças. Em nossas rodas, as conversas e fabulações infantis foram tecidas de uma só vez, porque, no movimento de conversar e pensar, todas o faziam ao mesmo tempo. Pedir que parassem de falar às vezes significava para as crianças pedir para parar de pensar. Uma organização formalizada da conversa não era o nosso objetivo, então sugerimos que elas pegassem o microfone para se colocar informalmente. Enquanto isso, outras muitas conversas e opiniões eram tecidas em nossa roda. Nesse *procedimentomovimento*, nossos assuntos ganhavam contornos inesperados e produziam outros sentidos sobre os temas conversados.

É importante ressaltar que as redes de conversações das crianças são produzidas todo o tempo, tal como indicam a Figura 26 e muitas outras, e não precisam ser inauguradas por nós. Essas conversações e brincadeiras das crianças também fazem parte desse estudo, porque não deixamos de acompanhá-las ou de nos

colocar nesse fluxo. A *brincadeira de entrevista* não trata de um modo de instaurar a conversa, mas de produzir redes sentidos com as crianças tirando um pouco a atenção em relação à máquina fotográfica ou filmadora, e utilizando esses recursos como parte de uma brincadeira. Importava estarmos juntos, criando histórias, conversando, puxando fios que não tivessem um objetivo final. Embora as pesquisas do campo da educação estejam se voltando para as crianças, assumindo-as como informantes qualificados (ROCHA, 2011), não nos contentamos em ouvi-las, queremos conversar e fabular com elas.

FIGURA 26 — Rodas e redes de conversações infantis



Foi com Ferrazo (2011b) que compreendemos a potência da conversa na *pesquisa com o cotidiano* e sua característica de provisoriidade e coletividade. Certeau (1994) também aposta na conversa e a identifica como um tecido oral sem proprietários individuais, como uma rede cujos sentidos não possuem autoria definida, como um efeito provisório e coletivo. Por sua vez, Giard (1994) discute que as conversas que Certeau (1994) tecia em suas pesquisas buscavam uma

aproximação com o sujeito, encorajando-o a se colocar, sem, no entanto, deslocar-se dos efeitos das palavras ditas. Seu interesse centrava-se na conversa, nas palavras, nos modos de usá-la, e não no sujeito.

Esta busca por estabelecer uma proximidade com o outro na pesquisa não resulta em uma abordagem centrada no indivíduo, mas vai ao encontro do que se passa entre as pessoas, isto é, privilegia as relações que se estabelecem nos/com os encontros, dedica especial atenção ao que é tecido entre elas (FERRAÇO, 2011b, p. 20).

Como esse, os nossos objetivos eram: destacar as produções e não os sujeitos, evidenciar as *redes de sentidos* e não as crianças, circular os modos empíricos para pesquisar com crianças e não os enquadramentos metodológicos. Compreendemos que a potência da produção de sentidos não se afirma apenas nas crianças, ou nas brincadeiras, ou nas conversações, ou nas teorizações, ou nas escolas, ou nos instrumentos de pesquisa. Sozinhos, nenhum deles tem esse poder, mas, nesse encontro e nessa rede de relações, criamos uma fissura nos sentidos instituídos e fazemos vazar um modelo enrijecido sobre os modos de pesquisar e educar com crianças.

A *brincadeira de entrevista* consistia em uma *estrategiatática* utilizada para nos reunirmos, em um modo de estimular um *espaçotempo* de fabulação com as crianças em nossas conversas, em um motivo para nos sentarmos e eventualmente manipularmos a câmera, em um pano de fundo para provocar movimentos que ultrapassassem a hierarquia das relações, como nos convida Certeau (1994),<sup>30</sup> que tem ordenado os modos de relacionar adultos e crianças na escola.

A esse rizoma de opções e maneiras de fazer pesquisa com crianças, produzimos, ao modo de Certeau (1994), uma *arte* performativa. Criamos uma maneira para estar junto às crianças, para conversar com elas sobre nossas histórias e demandas, para pensar com elas os modos de viver a escola, para estar com todas e com cada uma. Esse foi o modo para encorajá-las a se colocar, a se pronunciar, a se relacionar, a mover o que é tecido entre elas e evidenciar a produção de sentidos que não está

---

<sup>30</sup> Josgrilberg (2005) reúne relatos e experiências de diferentes autores que expressam o modo como Certeau mantinha uma atenção insistente ao outro, como buscava imprimir uma relação de igualdade em seus encontros, uma elegância de ser ao tratar do mesmo modo estudantes, interlocutores e amigos.

centrada em um sujeito individual, mas é agenciada em coletivos de enunciação. A potência dessa coletividade política trouxe elementos importantíssimos para nossa discussão e pistas para o modo como organizam suas conexões.

A necessidade de conferir evidência a esse procedimento e torná-lo utilizável justificou tanto a elaboração de um conceito quanto a narrativa dos modos como foi empregado na relação com os sujeitos no CMEI. A forma recorrente como insistiu na *pesquisa com o cotidiano* e com a *cartografia* bem como a produção de sentidos por ele possibilitada o tornaram comum e comunicável, íntimo a ponto de quisermos compartilhá-lo em forma de instrumento de pesquisa. O modo como se definia como prática recorrente e, ao mesmo tempo, variava a forma de operacioná-lo como instrumento possibilitou captar as constâncias e as inconstâncias relacionadas com as *redes de sentidos* que envolvem as crianças e que são expressas por elas, que extrapolam o âmbito escolar, sem deixar de relacioná-lo.

Ao deslizar por essas linhas, as crianças nos ajudaram a pensar em modos plurais para fazer pesquisa com elas. Em nossa *brincadeira de entrevista* e em outros movimentos, as *redes de sentidos* expressos nas narrativas, nos desenhos, nas pinturas, nas brincadeiras, nos modos de gesticular e em outras expressões não foram tomadas como um atestado de verdade, ou como um registro fiel de identidade. Muitas outras compreensões, que não foram expressas, também estão presentes para essas crianças. Nossos diálogos, contudo, instituem ao texto parte dos modos de tratar as *redes de sentidos* que compõem a educação infantil para as crianças.

## I1: SOBRE A “ESCOLHA” DO NOME FICTÍCIO DA ESCOLA – OU SOBRE COMO NOS REUNIR EM CONSENSO

- Coloca: Escola dos Levados (RONALDO).
- Não, Escola dos ruim (LEANDRO).
- O que é isso. A mãe de vocês vai querer que vocês estudem em uma escola com esse nome? (HELOISA, professora).
- Ela anotou, ela anotou no papel, gente. Tia Kezia anotou esse nome! Que legal! (THAIS).

Em um de nossos encontros, já no mês de novembro, pedimos ajuda às crianças e às professoras para escolhermos um nome que pudesse identificar o CMEI na pesquisa. As crianças logo se animaram: “*Vamos mudar o nome da escola!; Tia, escolhe o meu nome*”. Mas é possível atender/contemplar a todos/as? A instituição da pesquisa é uma escola para crianças com nome de uma criança. O seu nome atual é uma homenagem prestada a uma menina que estudou na escola e faleceu ainda pequena, vítima do câncer. Em uma de nossas conversas, a professora Matilde narrou a história:

— *Ela estudou comigo, saiu daqui com uns seis anos e morreu com aproximadamente nove anos. Ela fazia quimioterapia e estava sempre com a pele toda manchada de preto. Os médicos diziam que, se ela machucasse, não seria possível estancar o sangue, então nós ficávamos vigiando nossa boneca de porcelana na sala, nos corredores e no pátio, enquanto ela brincava com as outras crianças. Estávamos sempre em volta dela. E ela não faltava. A mãe dizia que ela queria muito vir para escola. Era muito bonito ver a garra daquela menina, a força que ela tinha para viver. Ela dizia: Já falei pra minha mãe não chorar. Eu vou sair dessa. Eu vou vencer. Os médicos já disseram que eu vou conseguir’. Quando os CMEIs foram convidados a mudar o nome, muitos queriam que o nome da escola continuasse como estava. Mas eu me lembrava dela, me emocionava, chorei contando a história dela na Assembleia. Os pais dela ficaram muito agradecidos com a homenagem e me abraçavam com muita alegria.*

Os moradores do bairro e as professoras que acompanharam o processo de adoecimento da criança e o sofrimento da família falam de alguém com muita vontade de viver e muita confiança em seu futuro. Na secretaria da escola, uma foto grande da menina recepciona quem está chegando. Vestida de princesa, seu olhar nos convida a pensar quais ordens pode uma criança instituir na escola. Quais os desejos de Vossa Alteza? Quais as expectativas para as relações nesse lugar? Quais pedidos as crianças têm expressado?

Processos de nascimento e morte fazem parte da vida, estão presentes na escola e nos mostram que nunca parecemos preparados para esse movimento desestabilizador. Corpos, sentidos, desejos e paixões que movimentam a vida e a morte, que atravessam a escola.

Em cada turma, fizemos uma votação a partir dos termos sugeridos por eles. O movimento foi muito divertido, um reboiço em cada sala. Todos queriam se pronunciar e serem ouvidos. Queríamos ouvir as crianças e nos inserir nas *redes de*

*sentidos* que empregam para esse lugar, o que elas poderiam sugerir, os possíveis usos evidenciados para a escola. Só perguntamos a sugestão de cada professora depois de muito ouvir as crianças, receosa de que suas indicações tensionassem a criação e a escolha dos pequenos (como se realmente fosse possível desvinculá-los do que produzem em suas relações com as professoras). O diário de campo trata de um desses movimentos vividos com as crianças da turma da professora Heloísa:

*“A tentativa da professora Heloísa era garantir que todos pudessem falar. Quando misturados, as propostas também se multiplicavam e compunham um tecido difícil de distinguir. Suas misturas teciam movimentos e falas sem que pudéssemos definir qualquer identificação. Eram como vaga-lumes que não paravam de piscar seus desejos, impossíveis de conseguir aprisionar isoladamente. Movimentos que tratavam da potência das muitas propostas elucidadas por eles, tecidas nessas conversas, imbricadas a elas, irrompidas por elas, com múltiplos sentidos produzidos nessa relação. Mas a professora teve a ideia de pedir que falassem um de cada vez, apontando para cada criança. Os vaga-lumes se dispersaram, o movimento da fala também perdeu um pouco de luz. Suas taticasesstratégias, contudo, estavam sempre em processo de fabricação: ‘Tia, Escola ‘Se ela dança eu danço’. Três meninos levantaram-se rapidamente para o canto da sala e puseram-se a cantar e dançar. Logo a turma os acompanhou: ‘Se ela dança, eu danço. Se ela dança, eu danço. Se ela dança, eu danço’. Juntos, só nos restava nos divertir no embalo de suas conexões”.*

Josgrilberg (2005, p. 121) alerta que “[...] toda vez que alguém usa a linguagem há uma tensão entre significados recebidos e os diferentes usos desses significados feitos por uma pessoa”. Nas relações com as crianças, compreendemos as diferentes lógicas de sentido empreendidas por elas e por nós, *adultas professoras pesquisadoras*. No lugar ocupado por Heloísa, mostrava-se relevante garantir regras e organizações como condição fundamental para o cumprimento da tarefa de eleger um nome para a escola, mas as crianças não se rendiam às determinações, desejavam expansões, brincavam com as regras, movimentavam taticamente diferenciadas posições que extrapolavam o controle de seus corpos, de suas danças, de suas travessias e de suas *redes de sentidos*.

Essa era sua condição de se relacionar com nossas lógicas adultocêntricas. Esse era o seu modo coletivo de resistir, com movimentos que não se organizavam, mas se espalhavam por todos os lugares. Não uma organização que se fixava, não uma revolução ou guerra, mas movimentos em filigramas, pequenas guerrilhas cotidianas. “As táticas não supõem um controle do tempo e invocam um movimento contínuo” (JOSGRILBERG, 2005, p. 125). “Longe de ser uma revolta local, é uma subversão comum e silenciosa” (CERTEAU, 1994, p. 293).

Nesse movimento de vaga-lumes *individuaiscoletivos*, mostraram-se importantes os nomes que lembravam uma comida gostosa (Escola *Chocolate*, Escola *Barra de chocolate*, Escola *Biscoito Recheado*, Escola *Bolo*). E que tratavam dos times preferidos de alguns meninos (Escola *Flamengo*, Escola *Vasco*, Escola *Palmeiras*, Escola *Futebol*, Escola *Brasil*). E que destacavam os nomes das professoras, da diretora ou de alguém conhecido (Escola *Tia Rosi*, Escola *Tia Camila*, Escola *Tia Jolita*, Escola *Larissa*). E que tratavam das histórias infantis (Escola *Chapeuzinho Vermelho*, Escola *Branca de Neve*, Escola *Príncipe Encantado*, Escola *Sininho*). E que fizessem alusão aos programas assistidos (Escola *Fina Estampa*, Escola *Se ela Dança*, *Eu Danço*). E que nos lembrassem dos estabelecimentos comerciais e das escolas locais (Escola *Mundo Moderno*, Escola *Ok Superatacado*, Escola *Maracanã*). E que indicassem o que produzem na escola (Escola *Pátio*, Escola *Aprender*, Escola *Aprender o ABC*, Escola *Colorida*, Escola *dos Bagunceiros*, Escola *dos Quietos*). E que tratassem dos seus modos de se relacionar (Escola *do Amor*, Escola *da Amizade*, Escola *dos Amigos*, Escola *Coração*, Escola *do Namoro*). E que destacassem suas opções religiosas (Escola *de Jesus*, Escola *Jesus te Ama*, Escola *Anjo do Senhor*). E que tratassem dos astros celestes (Escola *Estrela*, Escola *Estrela Brilhante*, Escola *Sol do Amanhacer*) e de muitas outras motivações inclassificáveis para nós (Escola *Erro na Tampa*).

As propostas das crianças obedeceram a diferenciados critérios. Foram mobilizadas múltiplas *redes de sentidos*, o que nos indica que a escolha de um nome para a escola faz conexão com diferentes valores, sabores, relacionamentos, afecções, espaços, tempos e sujeitos. Tessituras que também estão presentes na escola e renovam seus sentidos, conexões que se ampliam sem que possamos compreendê-las ou limitá-las, como discute Ferraço (2006, p. 177):



Considerando, então, que as redes cotidianas de *saberesfazeres* se estendem para além dos limites das salas de aula e, por efeito, das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão. Com isso, consideramos como sujeitos potenciais da complexidade da educação, todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na tessitura e partilha dessas redes. Ou seja, sujeitos que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas, praticam o cotidiano escolar e contribuem para a invenção, a cada dia, da escola pública.

Em diferentes produções, conversas, encontros e congressos, Ferraço chama nossa atenção para os diferentes contextos de vida presentes nas escolas, para o emaranhado de lógicas, discursos, idiosincrasias, efemeridades, ou seja, para a complexidade dos “[...] fios e nós presentes na tessitura das redes de *saberesfazeres* dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2006, p. 176). E de que nos valeria falar das escolas que não existem? De alunos/as e professores/as que não conhecemos? De categorias de análise que não acompanham o calor das relações cotidianas vividas com as crianças?

Na perspectiva que nos convém, nosso interesse se volta para essas redes em seus modos rizomáticos de se constituir, em suas dimensões de conexão, heterogeneidade, multiplicidade e ruptura (a) significativa (DELEUZE; GUATTARRI, 1995; FERRAÇO, 2006), vividas com os sujeitos que praticam o cotidiano escolar, que, “[...] ao se valerem de diferentes possibilidades estéticas inventam novos/outros discursos para a educação” (FERRAÇO, 2006, p. 177), bem como produzem e renovam os sentidos dos termos/campos da pesquisa.

Crianças que ampliam para a escola as infâncias que vivem *foradentro* dela, que em suas redes discursivas tensionam outros sentidos da educação infantil, quando afirmam seus desejos e preferências. Criança, infância e educação infantil que se rizomatizam com uma multiplicidade de desejos como jogar e assistir ao futebol, as guloseimas que gosta de comer, o carinho que nutre por sua professora, as histórias infantis ouvidas/inventadas/vividas, os diferentes *espaçostempos* em que *aprendevive* suas experiências infantis, os diferentes modos de se afetar e ser afetado na escola.

Experiências, contextos e desejos que não se descolam da vida das crianças para que elas estejam na escola. Na tensão entre a linguagem ordinária (CERTEAU, 1994), ou seja, a linguagem comum e conhecida por todos, seus usos envolvem diferentes *redes de sentidos* nas situações contingencialmente vividas.

O desafio apresentado a todo grupo social, portanto, é o de organizar suas referências sob a indeterminação ontológica do contingente. É o caráter contingente no uso da linguagem que inspira a reflexão sobre esta enquanto espaço de limitação e libertação. Entender como os seres humanos fazem uso da linguagem é fundamental quando tentamos compreender a pertinência da idéia de tática para se pensar o movimento criativo, por vezes de resistência, das práticas cotidianas. Não há 'falante' para determinar o que fazer ou o que vai acontecer. Entretanto, cada sociedade precisa de referências para existir. 'Elas [as autoridades, representações, ou pessoas recebidas como críveis] permitem uma comunicação e uma criatividade social, pois fornecem a uma as referências comuns, à outra as vias possíveis' (JOSGRILBERG, 2005, p. 114).

Como foi divertido acompanhar as expressões das crianças nos movimentos de desejo em cada sugestão, os *usos*, sentidos e explicações para cada opção, suas vibrações a cada anotação que produzíamos, suas implicâncias com os colegas, suas coreografias, gargalhadas e disputas. Como foi maravilhoso acompanhar o movimento produzido com as professoras em cada votação. As indicações das professoras foram muito sugestivas: Escola *Cantinho feliz*, Escola *Espaço em Movimento*, Escola *Momento Feliz*, Escola *Bagunçando e Aprendendo*, Escola *Brincar e Aprender*.

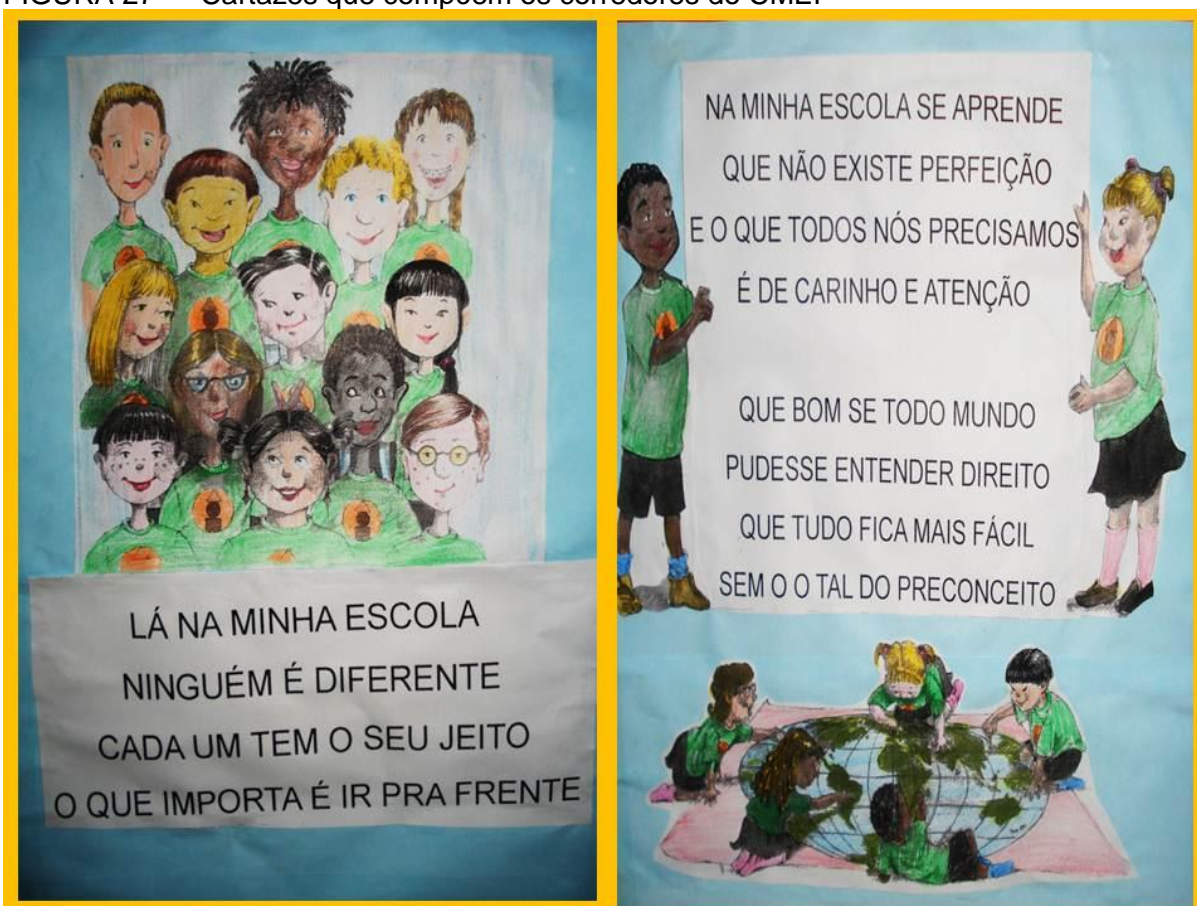
Em duas turmas, os nomes eleitos foram sugeridos pelas crianças. Em uma outra, destacou-se na votação a proposta da professora. Os nomes mais votados foram Escola *Cantinho Feliz* (na turma da Tia Mathilde), Escola *Estrela Brilhante* (na turma da Tia Rosi) e Escola *Jesus te Ama* (na turma da Tia Helô). Todas as sugestões agradaram as crianças e as professoras, mas Tia Jolita sorteou o nome eleito a partir de cada turma. Escola *Cantinho Feliz* agradou a todos, que vibraram com alegria ao saber da notícia. Para o grupo, esse era um cantinho feliz.

Essa experiência, contudo, nos coloca diante de uma importante atividade equilibrada: embora nosso objetivo fosse buscar com as crianças um nome significativo para identificar a instituição na escrita desta *pesquisacomocotidiano*, misturou-se a esse empreendimento a necessidade de evidenciar a multiplicidade de

sentidos de escola produzidos pelas crianças, de fazer vazarem os diferentes mundos que habitam esse lugar, de destacar os singulares movimentos vividos por eles.

Sim, a multiplicidade e a diferença, embora estejamos impregnados dos discursos que buscam nos convencer de que somos iguais. Iguais no modo como somos diferentes, assim como nos mostram os cartazes (Figura 27) que ganham as paredes das escolas e problematizam especialmente o preconceito que muitos sofrem de acordo com o seu pertencimento étnico, social, religioso, cultural, sexual e profissional.

FIGURA 27 — Cartazes que compõem os corredores do CMEI



Muitos efeitos foram produzidos com as crianças e nos fizeram compreender que o cumprimento de demandas, como a escolha de um nome para a escola, a escolha de uma atividade das crianças para exposição na escola ou a escolha de um dirigente representativo por vezes apaga a multiplicidade, desloca as diferentes

possibilidades para um foco, destaca um direcionamento em detrimento da ampliação de opções, homogênea os diferentes modos de viver a vida.

Poderíamos trazer para o texto da tese um nome que sugerisse o que estamos buscando defender, tal como CMEI *Multiplicidades*, mas concordamos com Deleuze e Guattari (1995a), quando afirmam que não basta dizer “Viva o múltiplo”, porque é preciso fazer o múltiplo. Difícil tarefa. Desse modo, nossa opção consistiu em garantir o que acordamos com as crianças ao escolher apenas um nome por sorteio, porque entendemos que esse foi o modo que encontramos naquele momento com elas para produzir sentidos nesse movimento. Contudo, tentaremos dialogar com esses diferentes sentidos ao longo do texto, porque reconhecemos que outras possibilidades precisam ser inventadas a fim de garantir a existência e o exercício do múltiplo nesse e em outros lugares.

## I2: ESCOLA ENCONTRO BRINCADEIRA: SOBRE AS REDES DE SENTIDOS PRODUÇÕES POSSÍVEIS DE CAPTAR NAS BRINCADEIRAS DE ENTREVISTA COM CRIANÇAS

O sentido não se conserva de uma palavra para outra e de um indivíduo para outro, e nada conseguimos fazer para evitá-lo. Parecemos estar condenados à evanescência do sentido, a sua natureza fugitiva. Mas talvez seja o momento de aceitar o caráter de acontecimento do sentido e suas consequências (M. LÓPEZ, 2008, p. 88).

Estar com as crianças era sempre uma oportunidade para brincar, conversar, abraçar e brincar de entrevistar. Em um dos encontros com as crianças de quatro anos da professora Rosi (26/08/11), sentamo-nos em roda na sala para a digestão do jantar e aproveitamos essa hora de maior relaxamento para uma *brincadeira de entrevista*.

A escola era nosso foco, mas ela sempre escapava na conversa. A intenção era que pudessemos falar um pouco do que gostamos e do que não gostamos de fazer na escola e fora dela. Enquanto filmávamos com a máquina fotográfica, as crianças passavam o microfone entre elas, sentavam-se no meu colo, faziam pose para a câmera, falavam todas ao mesmo tempo. Reinavam diferentes intensidades na brincadeira. Vamos aos trechos de algumas falas que foram capturadas:

- Meu nome é Cauã,<sup>31</sup> eu gosto de brincar de pinta.
- De pinta? De tinta? [ele acenava positivamente com a cabeça, enquanto sorriamos com sua resposta] E na sua casa? (KEZIA).
- Eu gosto de brincar muito, com meus carrinhos do *HotWeels*, o *MaxSteel*, ele tem um negócio nas costas, que ele atira (CAUÃ).
- É, você gosta de brinquedo que atira? (KEZIA)
- Tem que pertá, que pertá o botãozinho (CAUÃ).
- Você gosta de vir para escola? Por quê? (KEZIA)
- Eu gosto muito de vir para escola. A minha mãe vai, me coloca, gosto de ficar com meu amigo, esse aqui, ele é meu amigo.

FIGURA 28 — Produções infantis: redes *individuaiscoletivas* de composição



Na relação com Deleuze (2009) e com as crianças, voltamo-nos para a distância existente entre o que se passa pelo corpo e o que se expressa na linguagem, entre o que sentimos e o que expressamos sobre o que sentimos. Impossível traduzir em palavras o que não é vivido e sentido por nós em palavras. Impossível compreender a totalidade dos jogos de sentidos que circulam em uma conversa, em atividades como as que compõem a Figura 28 (recorte, colagem, desenho, pintura, escrita), entre os territórios criança, infância e educação infantil.

Resta-nos inventariar compreensões com as diferentes *redes de sentidosproduções* a fim de não limitar nossas possibilidades de viver uma vida bonita. Entre coisas, palavras e ideias, Ferraro (2009, p. 16) inventariou compreensões e nos ensinou que

<sup>31</sup> Eventualmente, traremos nomes fictícios às crianças, quando, em nossas produções discursivas, isso se fizer relevante para melhor fluir o texto.

[...] as palavras não dizem as coisas, assim como não repetem o que nós pensamos ao conhecê-las e ao vê-las. [...] as palavras são 'estratos' das coisas e, todavia, nunca saberemos como elas se chamam. Pois as palavras não dizem as coisas. Elas estão no meio. Elas estão sempre entre as coisas e as ideias.

Nossas conversas e brincadeiras de entrevista foram “[...] tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, isto é, como tentativa de pensar com eles e não de pensar sobre eles” (FERRAÇO, 2011b, p. 19).

O trecho da conversa com Cauã traz pistas sobre o modo como as crianças se organizam nessas redes. Pinta/pintar/tinta, muitos elementos parecem ter sido pensados mas não conseguiram se constituir com a mesma rapidez em palavras para serem pronunciados. Muitos outros foram expressos para além das palavras em seus gestos e movimentos corporais. E, apesar de se exprimirem em proposições, as *redes de sentidos produções* que Cauã mobiliza para a escola possivelmente não se esgotam na expressividade dessa conversa. Na impossibilidade de um todo ou da definição de uma verdade, voltamo-nos para a parte dos múltiplos efeitos que insistem e subsistem no jogo de proposições produzidos com as crianças sobre os seus modos de viver a educação infantil.

Ao falar dos seus brinquedos, Caio demonstra como não recorre a um sentido fixo ou a um aprofundamento conceitual, mas mobiliza diferentes conexões que se ampliam em superfície para apresentá-los. Da escola, muito poderia ser dito, mas ele preferiu, nesse momento específico, recorrer a outros elementos desse rizoma de relações. Tratou da intensidade dos seus encontros, de outros fluxos vividos na escola, do amigo que estava ao lado, que também trazia alegria para as experiências vividas nesse lugar. São os encontros e os amigos que conferem, para Caio, sentido que insiste em se evidenciar nesse movimento de estar na escola.

Em suma, o sentido é sempre um *efeito*. Não somente efeito no sentido casual; mas um efeito no sentido de 'efeito óptico', 'efeito sonoro', ou melhor, efeito de superfície, efeito de posição, efeito de linguagem. Um tal efeito não é em absoluto uma aparência ou uma ilusão; é um produto que se estende ou se alonga na superfície e que é estritamente co-presente, co-extensivo à sua própria causa e que determina esta causa como causa imanente, inseparável de seus efeitos, puro *nihil* ou *x* fora de seus efeitos. Tais efeitos, um tal produto, são habitualmente designados por um nome próprio ou singular (DELEUZE, 2009, p.).

É desse modo superficial e descomprometido com justificativas historicamente acumuladas que as crianças mobilizam seus conhecimentos e suas *redes de sentidosproduções*. Em nossa brincadeira de entrevista, alguém com mais idade poderia destacar como algo valoroso para a escola “aprender para ter melhores oportunidades no futuro”. Contudo, para as crianças as justificativas são produzidas nas relações das quais fazem parte, em que nem sempre se articulam explicações de fundo ou aprofundadas. Daí a fragilidade dos sentidos apresentada pelo autor, uma vez que resulta da mistura do acontecimento com as razões e paixões do corpo: “[...] o sentido é o efeito de causas corporais e de suas misturas” (DELEUZE, 2009, p. 97). Daí a multiplicidade das *redes de sentidosproduções* na relação com as crianças na pesquisa e por todos nós em nossas conversas, brincadeiras, relacionamentos e atividades.

As confusões se dão porque também temos a intenção de fixar o controle. Ele é objeto de desejo, de conforto, de segurança, de prestígio, de afeto, de poder. Mas ele sempre nos escapa. Em nossas relações, algo se passa de incompreensível, de intraduzível. Algo nas expressões, nas interpretações, nos pensamentos, nos contextos, nas conexões, que não conseguimos compreender ou controlar. As confusões se dão porque buscamos compreender o outro e seus modos de comunicar, os/as professores/as e seus modos de ensinar, os/as alunos e seus modos de aprender. Mas algo se passa no meio, entre nós, que nos impede de capturar e decifrar o outro ou a relação com ele.

Os *sentidosproduções* e o controle expressam-se de modo duplo, tanto naquilo que buscamos quanto no que insiste em fugir. Na impossibilidade do domínio, julgamos mais do que compreendemos. Analisamos mais do que nos sensibilizamos. Racionalizamos mais do que nos afetamos.

Contudo, as crianças não parecem se importar com as pretensões e anseios de suas famílias ou com os métodos utilizados por suas professoras. Caio, por exemplo, destacou a potência de suas relações de amizade como algo que o alegra na escola. Nesta pesquisa, uma grande aposta tem sido produzida nessas relações.

Muito mais do que na compreensão de respeito aos professores e aos colegas, as crianças têm demonstrado que a noção de amigo é mais expressiva e tem movimentado sua vida na escola todos os dias, criando condições de serem negociadas outras regras para a convivência na sala de aula, no pátio, no refeitório. A confiança no amigo, em muitos momentos, mostra-se mais evidente do que a confiança em um membro da família ou em um profissional da escola. Os seus amigos têm mais credibilidade. Com a convivência dos amigos, as crianças escapam das atividades didáticas para inventar outras brincadeiras na sala de aula e para se encontrar no banheiro.

- Eu gosto muito de brincar.
- Fala seu nome [as crianças o lembraram].
- Meu nome é José, eu gosto de brincar de pintar, e tenho um *MaxSteel*, tem uma arma, ele atira, eu gosto de ir para escola, eu gosto de estudar, eu gosto de estudar e gosto de ver meus amigos, gosto de soltar pipa, gosto de jogar bola, gosto muito de ficar em casa e ver televisão.
- Você fica em casa com quem? (KEZIA)
- Com a minha irmã.

Com frequência, as crianças tendem a utilizar, como uma de suas referências, a fala de quem os antecedeu. Talvez estejam justificando que essas opções também são consideradas importantes por eles. Talvez esse seja o modo de afirmar o outro positivamente: brincar, pintar, ter um *MaxSteel* com arma que atira, ir para escola, ver os amigos. Afirmam o outro e suas opções repetindo o que foi dito pelo colega. O poeta incentiva “[...] *repetir, repetir - até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo*” (BARROS, 1993, p. 5).

Deleuze (1988) toma como projeto a potência da diferença e da repetição para criar seus conceitos filosóficos, para fazer filosofia. Para Deleuze, Barros e as crianças, a repetição nunca é realizada do mesmo modo, outros elementos são acrescentados, outros termos são inseridos. Ao mesmo tempo em que guardam relação com o anterior, eles lhe conferem uma diferença. “O sentido é recomposto numa repetição diferencial. As palavras se repetem, mas não repetem o mesmo, repetem a diferença. Por isso, o sentido é acontecimento e não conteúdo” (M. LÓPEZ, 2008, p. 86).



Nessa *conversabrincadeira*, novos sentidos foram conectados e produzidos pelas demais crianças nessa rede: soltar pipa, estudar, jogar bola, ficar em casa, ver televisão. O que está em jogo, mais uma vez, é a problemática da expressividade. No contexto desta conversa, as *redes de sentidosproduções* de José se movem rapidamente, fazem rizoma com o que está disponível, conectam-se com os termos que surgiram em cada contexto, produzem-se na superfície desta brincadeira, compartilham compreensões com o que subsiste e insiste nessa conversação. “O sentido é o expreso da proposição, este incorpora na superfície das coisas, entidade complexa irreduzível, acontecimento que insiste ou subsiste na proposição” (DELEUZE, 2009, p. 20).

- Agora deixa o amigo aqui falar (KEZIA).
- Eu não quero falar não.
- Eu quero [outra criança interrompeu] (CÁTIA).
- Fala seu nome (diziam algumas crianças).
- Cátia, eu gosto de brincar de boneca (CÁTIA).
- É mesmo, e mais o quê? (KEZIA)
- De escolinha (CÁTIA).
- E você gosta de vir para cá? [ela acenava positivamente com a cabeça]
- Por quê?
- Porque aqui tem pátio (CÁTIA).
- Ah, tem pátio? É muito legal brincar no pátio, né. Do que você gosta de brincar lá? (KEZIA)
- De casinha, aquele negocinho, de brincar, é..., de brincar de piscina (Cátia) (ainda não tínhamos a piscina de bolinhas na escola).
- Piscina, lá dentro? [ela acenava positivamente com a cabeça] (Kezia).
- Adoro piscina (ANA).
- Eu gosto de....(JULIANA)
- Fala o nome [dizia outra criança].
- Juliana.
- Você gosta de quê? (KEZIA)
- De brincar de pega-pega, de esconder (JULIANA).
- Eu também, eu também gosto [dizia outra criança].
- E você gosta de vir para cá? Por quê? (KEZIA)
- Gosto, porque tem muito, muito é... pátio, tem baldinhos [os baldes ficam cheios de brinquedos no pátio] (JULIANA).

Boneca, escolinha e pique são as brincadeiras preferidas em qualquer lugar, mas, estando na escola, uma opção se destacou pela insistência como aparece nas falas das meninas: o pátio. O termo pátio, como um recinto qualquer, poderia não comportar qualquer qualidade intrínseca que pudesse manifestar esse desejo das crianças, mas, na instituição escolar e em nossas conversas, ou seja, nessa proposição e nesse contexto, o seu atributo está em poder ser reconhecido como o lugar das possibilidades para brincar, como nas brincadeiras que compõem a Figura 29. Corrida, bola, balanço, construções, casinha e mesmo não cabendo em *pátio* a

ideia de uma *piscina*, ela está presente para Cátia e afirma-se com outras conexões por Ana. Aparentemente *sem sentido*, o pátio insiste em aparecer.

FIGURA 29 — O que cabe no pátio?



Não se trata de compor um atestado de verdade ou uma compreensão aprofundada do assunto para as crianças. Em nossas conversas, captamos parte das *redes de sentidosproduções* que nos foram possíveis nesse contexto, nesse dia, com essas crianças, sobre esse assunto, nessa roda de conversas. Muito poderia ser diferente em outro contexto. Muito poderia ser repetido com outras crianças. Muito poderia ser extraído com outro/a pesquisador/a.

Nosso interesse se apresenta duplamente e paradoxalmente no que se repete e nas singularidades que escapam às classificações. Reconhecemos a estrutura que moldamos com nossas concepções e com nosso modo de viver a pesquisa e buscamos uma permanente abertura para viver a diferença nesse duplo e nesse paradoxo. É assim que alcançamos a totalidade dos sentidos produzidos entre criança, infância e educação infantil com as crianças? Não. Nunca conseguiremos expressar na escrita toda a intensidade vivida na pesquisa e as *redes de sentidoproduções* que ela engendra, mas não nos eximimos dessa atividade produtiva de articular compreensões em sua heterogeneidade e multiplicidade,

reconhecendo, assim como M. López (2008, p. 58), que “[...] o sentido não está na concordância, mas na divergência entre planos diferentes. Portanto, o sentido é sempre disjuntivo, é sempre problemático”.

Mas essa consiste em nossa maneira de equilibrar as compreensões que manifestam sua existência pelo que insiste e pelo que escapa, pelo que busca fixar e pelo que busca se diferenciar. É desse modo que renunciamos a fundamentações explicativas e previamente elaboradas sobre a escola para uma permanente reavaliação crítica, ao modo deleuziano, das teorias, métodos e discursos. É desse modo que utilizamos a teoria não como apoio e verdade, mas como um limite que nos permite alcançar compreensões também limitadas, como nos lembram Alves (2008) e Ferraço (2007, 2011b).

É desse modo que trazemos, com o cotidiano escolar, algumas conexões que, de tão evidentes, parecem não serem notadas, como a importância dada pela criança ao ato de brincar, que valorizamos os movimentos que, de tanto serem vividos cotidianamente, se tornam automatizados, como escovar os dentes, pentear os cabelos, encontrar os colegas na escola ansioso por brincar... e ter que se sentar comportadamente na cadeira esperando as orientações da professora para estudar. Movimentos da vida cotidiana que, mesmo tão conhecidos por todos pela recorrência como se apresentam em tantas escolas brasileiras, parecem não ter utilidade, porque escapam às amarras conceituais. Não alcançam legitimidade, não obtêm estatuto de científico, não são discutidos nos veículos de produção acadêmica, tornam-se menores e diminuem o valor da experiência vivida, da intensidade dos encontros e da potência dos afetos.

- Legal, agora passa pra ela. Eu não tô ouvindo a amiga (KEZIA) [as brincadeiras das crianças eram intensas no meio da conversa].
- Eu gosto muito de brincar de casinha, e de boneca, e de pula-pula.
- E de vir para escola, gosta? [ela acenava positivamente com a cabeça] Por quê? (KEZIA)
- Porque aqui eu aprendo a estudar, a ler, [...] a pintar, a desenhar, é por isso que eu aprendo a ler (KARINA).

O microfone era um elemento incentivador para a narrativa das crianças, mas outros movimentos vibravam sem parar: as brincadeiras, as conversações, a contribuição nas respostas dos colegas, os deslocamentos para sentar em outros lugares e no

meu colo, as tentativas de pegar a máquina e acompanhar as filmagens, as iniciativas por aparecer mais vezes passando em frente ao visor da câmera, tudo junto, acontecendo ao mesmo tempo.

FIGURA 30 — *Terrítórioescola: espaçotempo* de movimento de ideias e expressões



Não conseguimos ouvir tudo que a menina disse, mas ela não se importava, não se intimidava, continuava falando sem parar. Esse era o seu momento e ela não perdeu a oportunidade de se colocar e de afirmar a escola como lugar de aprender e de fazer muitas coisas, como os movimentos de leitura, escrita, teatro de bonecos, histórias, diferentes produções que compõem a vida na educação infantil e ganham expressão na Figura 30. Mas só pudemos compreender o início e o final da fala de Karina. As meninas ao lado dela faziam um reboliço, tentando beijar um menino que estava por perto, movimento que só percebemos ao conferir as imagens capturadas pela máquina.

— Gente, gente, meu nome é Ana! E eu vou apresentar pra vocês, meu nome é Ana! E eu gosto muito de voltar aqui e eu gosto muito de tomar banho de piscina. Eu não gosto de tomar banho de praia, praia tem tubarão. Eu gosto de piscina, gosto de sol, gosto de chuva. Quando tá frio ,eu não gosto, não. Eu gosto de chuva, eu não gosto de frio, não. Obrigado, gente, *tchau!*

— E agora, eu quero apresentar, o meu nome é Valéria! E eu tenho uma boneca.

— Eu também tenho uma boneca [dizia outra criança].

— E você gosta de brincar com ela? [ela acenava positivamente com a cabeça]. E de mais o quê? (KEZIA)

— E eu tenho uma piscina (VALÉRIA).

— E aqui, na escola, você gosta de brincar de quê? (Kezia)

— Passa, passa gavião [quando encontrava comigo nos corredores e na sala, ela frequentemente retomava as músicas e brincadeiras que eu ensinava, como o passa, passa gavião] (VALÉRIA).

- É de mais o quê? Você gosta de vir para a escola? (KEZIA)
- Eu não gosto não (GUILHERME).
- Por quê? (KEZIA).
- Eu gosto de ficar lá em casa (GUILHERME).
- Você gosta mais de ficar em casa, por quê? (KEZIA)
- Eu gosto mais de brincar de bola (GUILHERME).
- Mas aqui você também brinca de bola (Kezia).
- Deixa eu falar! (VALÉRIA).
- Então fala, Valéria (KEZIA).
- Eu quero apresentar, o meu nome é Valéria! (VALÉRIA).

Ensinar, aprender, ler, escrever, desenhar, pintar, mexer com tinta e brincar apareceu nas respostas das crianças. E o pátio, como foi bem lembrado! Ficar lá, brincar de casinha, pneu, pique-boia, pique-esconde e balanço. Eles também brincavam na sala de aula o tempo todo, tal como registramos no *Passa, passa gavião* da Figura 31, mas aqui a composição espacial talvez indicasse outras prioridades.

FIGURA 31 — Passa, gavião!



Alguns objetos não se perderam, foram retomados do rizoma de conexões constituídos pelos colegas nesse contexto. O *não sentido*, sempre presente, sempre

renovando sentidos, como a piscina e as atividades aquáticas nas conversas com as meninas. Ah, se a vida fosse feita apenas de escolhas como estar entre a piscina e o pátio! Valéria e outras crianças se apresentaram, produziram seus modos artistas de falar, trataram dos brinquedos e brincadeiras de sua preferência, mas ficamos inquieta com a fala de Guilherme. Voltaremos a ele mais à frente.

As instituições escolares não possuem, para as crianças, um único sentido. Engana-se aquele que entende que as crianças estão na escola com o intuito de aprender algo que os adultos precisam ensinar. Outras compreensões ganham evidência nas experiências cotidianas, nas relações estabelecidas com os sujeitos que a compõem. A escola das nossas *brincadeiras de entrevista* afirma-se especialmente como um lugar de encontros com as crianças e com os adultos, um lugar de conhecer e criar brincadeiras, um lugar para estar com amigos que conquistamos nas relações cotidianas. Além dos elementos que insistem pela recorrência como se apresentam nessas *redes de sentidosproduções*, os que escapam pela singularidade são igualmente importantes, como a insatisfação das crianças na obrigatoriedade de frequentar a escola.

Nossa intenção, ao buscar conhecer e valorizar *as redes de sentidosproduções* compostos pelas crianças, consiste em nossa condição para renovar o modo de viver a educação infantil. Compartilhá-lo consiste em nossa maneira de valorizar seu modo de ser criança que faz esse espaço acontecer. Não podemos falar dos direitos das crianças destacando apenas o que consideramos importante para elas. E essa *táticaestratégia* refere-se ao modo como assumimos para conhecer parte da singularidade presente nesse contexto, que compartilha elementos com experiências vividas em muitas outras escolas.

Compartilhar com as crianças *redes de sentidosproduções* e negociá-los foi nossa opção para conhecer seus desejos e suas necessidades atuais, para tensionar diferentes modos de viver uma vida bonita, dando vazão à multiplicidade de fluxos que não cessam de se produzir na escola.

Não estamos impondo nosso modo de conceber a escola, estamos negociando e produzindo nessas redes as compreensões que são evidenciadas por quem vive

esse *espaçotempo* todos os dias. Se temos um projeto, um direcionamento, um objetivo a alcançar, não o fazemos sozinho. Tão importante quanto organizar é dar espaço ao acontecimento, às experiências, às diferentes compreensões dos adultos e das crianças, reconhecendo o outro como legítimo outro, tão autorizado quanto nós para se colocar.

Em outro encontro com crianças, produzimos outra *brincadeira de entrevista* com os alunos e alunas com cinco anos de idade, da professora Mathilde (21-09-11). Aqui não inserimos o microfone e a máquina fotográfica para compreender como a composição seria dinamizada sem eles. O número de crianças era menor e a professora estava presente na sala. Como esperávamos, parte dos sentidos produzidos em rede se repetiram em relação à experiência com a turma anterior, e outros foram reunidos nessa composição. Mais uma vez, conversamos sobre o modo como reinventamos a escola como cenário para algumas de nossas preferências:

- Eu gosto de brincar no pátio (JUNIOR).
- Eu de brincar com o pneu (MATHEUS).
- O que eu mais gosto é de futebol (LEONARDO).
- Tia, ela gosta de ficar na casinha (PABLO).
- Eu gosto de brincar de carrinho de mão (CRISTIAN).

As meninas, um pouco caladas, olhavam-se com os olhos sorrindo, mas demoraram a se pronunciar. O pátio orientou a *rede de sentidosproduções* da conversa inicial. Insistimos na questão das preferências, deslocando o foco do pátio para a sala de aula. Tentamos limitar, esperávamos ouvir das crianças uma resposta elaborada para os ouvidos de uma professora, mas eles subverteram a nossa lógica:

- O que vocês gostam de fazer na sala de aula? (KEZIA)
- Na sala, ah, a gente brinca de carrinho (MATHEUS).
- De desenhar (LUÍS).
- Brincar de boneca (MICAELA).
- De desenhar uma boneca (BEATRIZ).
- De desenhar uma casinha (ANA).
- Fazer a lição de casa (CLÁUDIO).
- Pintar (LUIZA).
- De brincar de pecinhas [jogos de montar] (MAURO)

As crianças não se desvincularam da ideia da brincadeira. Dentro ou fora da sala, brincar é sempre desejado. Por estar um pouco constrangida com a presença

insatisfeita da professora, continuamos a conversa, mobilizando parte dos sentidos que se produzem na rede que compõe a educação infantil, reunindo um pouco do que a professora trabalhava, valorizando possíveis conhecimentos aprendidos na escola:

— Muito bom, mas alguém gosta de escrever? De ler os livros da sala? Acho que vocês se esqueceram de que já aprenderam a escrever o nome, a data. Isso não é bom? (KEZIA).

— Ah, tia! [insatisfeito, deu um tapa no ar] (JUNIOR).

— Pois é, ontem, na reunião com seus pais, eles ficaram maravilhados com os trabalhos de vocês. Foi um bolo de coisas para a casa. Vocês fizeram quebra-cabeça, jogo da memória, palavra cruzada, jogo da velha, aprenderam brincando. Aqui vocês brincam e aprendem (PROFESSORA).

Muitos efeitos foram produzidos pelo dito e pelo não dito. O menino falou em palavras, em gestos corporais e faciais. Expressou de diferentes modos sua insatisfação. O seu tapa no ar também trata de uma indignação em se render aos meus sentidos, ao que eu atribuía valor. Suas respostas buscavam evidenciar o que era importante para ele. Não importa se é na sala, no pátio, no banheiro, no refeitório. Ele quer brincar.

A compreensão que envolve o brincar que é expresso por essa criança não se relaciona com os jogos educativos que a professora promoveu, ou com as atividades pedagógicas que ela incentivou, ou com o modo divertido de alfabetizá-los. A brincadeira que importa para ele não faz conexão com nada disso. O brincar que insiste para essa e para muitas crianças faz outras relações com as pessoas e com objetos.

Aprender conceitos, números, palavras, datas, é muito importante. Mas eles insistem: é importante brincar. Estamos aqui todos os dias juntos, queremos brincar. Não temos espaços de lazer ou opções públicas para reunir crianças, queremos brincar aqui. Nossas ruas não são seguras, precisamos brincar. A escola, para muitos, aparece como único espaço de encontro das crianças. Nessa escola, as crianças não possuem mais que dois irmãos. Como não se render a eles? É possível garantir o direito constitucional de educação apenas pelo brincar?



## I3 “SE ENAMORA”: UM SENTIMENTO DE CRIANÇA

Quando você chega na classe  
 Nem sabe  
 Quanta diferença que faz  
 E às vezes  
 Faço que não vejo e nem ligo  
 E finjo, ser distraída demais  
 Quantas vezes te desenhei  
 Mas não consigo  
 Ver o teu sorriso no fim  
 Te sigo  
 Caminhando pelo recreio  
 Quem sabe  
 Você tropeça em mim  
 Se enamora  
 Quem vê você chegar com tantas cores  
 E vê você passar perto das flores  
 Parece que elas querem te roubar  
 Se enamora  
 Quem vê você chegar com tantos sonhos  
 E os olhos tão ligados nesses sonhos  
 Tesouros de um amor que vai chegar  
 (A TURMA DO BALÃO MÁGICO, 1984).

A aula de Sandro, com as crianças da professora Heloisa (27-04-11) começou animada pela discussão dos desenhos da aula anterior. Um tremendo falatório, muitos queriam expor coisas pessoais, para além do que o Sandro perguntava. Falar o que queriam não o que nós queríamos. Com crianças pequenas, isso parece sempre ser vivido. É possível manter esse movimento das palavras com o passar dos anos? O desenho de Rodrigo também não expressava o que o professor havia pedido, mas indicava o seu *sentidoprodução* para a atividade de desenhar. Ele fez um menino com um coração, escrito ao centro *Isabel Rodrigo*. Também fazia parte da cena nuvens e um Sol. Um dia radiante para um menino feliz com sua amiga. Perguntamos a ele o motivo do coração e o que significava o nome da Menina.

- Ela é minha namorada (RODRIGO).
- Tá namorando! Tá namorando [a turma fez o maior burburinho. Ele parecia não ligar].
- Quem é ela? [perguntamos].
- Aquela da sala da tia Matilde (RODRIGO).
- Ela sabe que é sua namorada? (KEZIA)
- Sabe, sim. Ela me deu uma cartinha (RODRIGO).
- Que legal. Como vocês namoram? (KEZIA)
- Beija na boca (LEANDRO).
- Não. Ela foi no meu aniversário. A gente brinca junto (RODRIGO).

As *redes de sentidoprodução* do namoro para algumas dessas crianças era diferentes. Namorar também compreende o nome da relação dada a meninos e meninas que gostam de estar juntos, não necessariamente para se beijar e se abraçar. O clipe da música *Se enamora*, da *Turma do Balão Mágico*, que embalava os programas de televisão da minha infância, fazia alusão a uma relação de proximidade entre as crianças, a uma condição de se envergonhar com a chegada de alguém considerado importante, a um constrangimento que não sentiam com qualquer um, mas com alguém especial.

Decidimos não usar o termo namoro. Não queremos conferir a essa relação das crianças os mesmos sentidos, pesos e medidas que à palavra atribuem os adolescentes, os jovens e os adultos. Preferimos tratar como *enamramento*, como um encantamento, como algo que se diferencia por ser especial, como no desenho do Rodrigo e nas demais relações que acompanhamos na escola.

Em outros momentos (19-10-11) a conversa sobre namoro foi iniciada em outra aula com Sandro. Logo nos organizamos para uma *brincadeira de entrevista*, tendo Sandro e as crianças como operadores de câmera. Nem tudo pôde ser filmado. Talvez a parte mais interessante das conversas nunca tenha tempo de ser registrada pelos gravadores e câmeras:

- Eu tenho namorada. Ela escreve cartinha para mim e desenha a gente namorando. A gente namora no desenho (RODRIGO).
- Mas você já beijou ela? (KEZIA)
- Já beijei no rosto e já peguei na mão (RODRIGO).
- Eu beijo na foto e de verdade, na boca e na bochecha (LEANDRO)
- Mas eu já ganhei um beijo da Bruna [a menina mais disputada da sala] (VITOR)
- Mas criança pode beijar na boca? Pode namorar? [a turma fez um burburinho e mostrou-se dividida] (KEZIA).
- A minha namorada me beija na boca (LEANDRO).
- Eca, com a boca cheia de resto de comida? (KEZIA).
- Mas ela escova os dentes. E, antes de me beijar, ela passa batom de chocolate e de morango. Mas ela me disse que beijou outro homem, mas não quis me contar quem foi (LEANDRO).

A atividade proposta pela professora Heloísa era para estimular uma composição das crianças ao modo como elas se veem. Cada criança destacou, em um boneco de papelão dado pela professora, as características físicas e expressões que pudessem identificá-lo. A criatividade e sensibilidade das crianças ampliava a

demanda da tarefa e evidenciava atenção às suas preferências quanto às roupas, cores, estampas, times de futebol, acessórios e modos como se relacionam com os colegas, assim como os bonecos que compõem a Figura 32, da menina supervaidosa com o esperto garoto flamenguista.

FIGURA 32 — Produções de bonecos e de modos de relacioná-los



Essas e outras práticas de aproximação, de relacionamento afetivo e de encantamento são expressas de várias formas pelas crianças: em seus desenhos, quando retratam uma cena com crianças uma ao lado da outra, ou de mãos dadas, ou se beijando; em suas disputas, porque querem estar sempre próximas ao sentar em sala, ao brincar no pátio, ao posar para fotos; em suas narrativas, no modo como contam e criam suas histórias e romances; em suas brincadeiras, quando bonecos e bonecas se tornam namorados e, possivelmente, em muitos outros modos de expressar por mim inapreensíveis.

Outra situação contada pela tia Matilde fala de crianças enamoradas, que estão sempre juntas, mas que estão vivendo o *paradoxo do controle*: ao mesmo tempo em que foram advertidas pela família, estão negociando táticas de sobrevivência para sua condição.

— A minha mãe reclamou que a gente tá muito junto e ela não quer. Ela disse que vai falar com meu pastor. Já pensou se ela fala um troço desse para ele? Nós temos que ter mais cuidado (GABRIELA).

— É, eu acho que vou sentar com as outras meninas, então (PEDRO).

— Ah, não! Você não pode fazer isso comigo! (GABRIELA).

As discussões sobre *enamoramento* das crianças alcançavam as conversações dos professores com diversas *redes de sentidoprodução* conectadas por eles. Difícil decifrar suas brincadeiras, esse não é nosso objetivo. Também não buscamos indicar que todas as aproximações entre meninos e meninas relacionam-se ao *enamoramento*, ou que entre as meninas e entre os meninos não existam práticas de encantamento ou descobrimento. Essa relação não está sempre dada quando, por exemplo, brincam de pai e de mãe na casinha. Parece que, nessa relação matrimonial, cuidar da casa, do trabalho, da comida e dos filhos tem um peso maior do que namorar. Outros *sentidosproduções* ganham conexão nessas redes, como a disputa pelo espaço e pela autoridade.

A brincadeira de mãe e filha ou de papai e mamãe, por exemplo, não era a das mais pacíficas e amorosas. Nas histórias que acompanhamos todos os dias no pátio, as meninas estavam sempre em atrito, sempre “se pegando”, como diziam as professoras, disputando poder e autoridade. As personagens justificavam seus desejos e brigavam pelas suas opções: “*Ela é menor que você, para de brigar com ela*”; “*Ela é sua mãe, respeita*”; “*Vou te dar uma coça, hein*”; “*Você não pode bater em mulher, garoto*”.

Em uma das brincadeiras, as meninas trouxeram Luciano para ser o pai. Ele resistia, parecia que queria demonstrar que ia à força, para que as três meninas continuassem a puxá-lo para dentro da casinha. Ele até correu um pouco, divertindo-se com a perseguição. Logo disseram: “*O pai está fugindo*”. Dentro da casinha, as três apontavam o dedo para ele: “*Você é o marido dela, ouviu! Tem que tratar ela bem, senão, você vai virar bandido*”. Ele, bem quietinho, não ousava dizer nada, o

que me surpreendeu, por ele ser muito sapeca. Ria com o canto da boca, divertindo-se com a disputa das meninas e com a sensação de estar sendo mandado por elas. Será que havia relações de *enamoramento*?

## **BRINCADEIRAS SOBRE ELABORAÇÕES DE CRIANÇAS: INFÂNCIAS E MULTIPLICIDADES PRATICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o 'não-brincar'. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (REFERENCIAL CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 27).

Tanto nas prescrições curriculares nacionais quanto na produção acadêmica, temos visto a brincadeira ser amplamente abordada na área da educação, hora sendo indicada como atividade que deve priorizar a interação entre as crianças, hora como meio pedagógico para garantir um aprendizado lúdico, hora como forma de intervenção do/a professor/a para chamar a atenção das crianças e garantir o disciplinamento de seus corpos (KUHLMANN JÚNIOR; 2000, 2003).

Quando o assunto é brincar na escola, frequentemente lançamos uma proposta, um jogo pedagógico, uma cantiga de roda tradicional, uma brincadeira que possa envolver todos da turma. Esses movimentos consistem nas recorrentes opções dos/as professores/as no trabalho com as crianças. Tão importante quanto conhecer como a brincadeira tem sido abordada pelos estudiosos foi conferir os momentos destacados pelas crianças em nossas *brincadeiras de entrevista*: os encontros, os amigos, as brincadeiras, o pátio, momentos que tensionaram algumas problematizações: como a brincadeira tem sido vivida nesse CMEI? Quais as chances de conseguirmos compreendê-la a partir da criança, como afirmação de outras infâncias para o brincar?

Assim como Simão Santos (2000), interessou-nos percorrer a intensidade dos trajetos nas brincadeiras das crianças, os seus processos, não os territórios delimitados do jogo já sabido e jogado. Cartografamos os desejos que moveram ações por brincar, que remeteram à diversão, a um modo de se relacionar com

outros corpos (pessoas, objetos, animais), às brincadeiras que não eram conhecidas mas se produziram ao brincar.

Com as crianças, outras experiências foram possibilitadas sem partir da nossa proposição. Sem organização prévia, padronização ou orientação, vivíamos as multiplicidades de cada espaço, atividade, relação e afecção. Nossas brincadeiras foram produzidas pela intensidade do devir e se organizavam de modo rizomático, sem definição de papéis ou de representação. A fabulação de histórias e brincadeiras foram tratadas com muita atenção e cuidado nos movimentos da pesquisa. Predominavam com tanta intensidade como interesse nesta tese que, por vezes, parecia existir como linguagem maior da escola.

Com toda a turma ou em pequenos grupos, colocamo-nos no fluxo e na intensidade de cada conversa ou brincadeira, que foi agenciada na sua produção, no desejo de brincar. Se esses eram momentos tão valorizados por elas, optamos por percorrer seus processos, cartografar a intensidade de suas produções, acompanhar suas fabulações, compor *redes de sentidos produções* com as brincadeiras que as crianças inventam nas instituições de educação infantil.

#### B1: LINHAS DE FUGA OU ENXAME DE ABELHAS – UM POUCO DAS BRINCADEIRAS MULTIPLICADAS COM CRIANÇAS

Traçamos alguns mapas com as linhas que nos compõem e que contornam as brincadeiras das crianças. Essas linhas “[...] se cruzam, se superpõem por um instante, se seguem por um certo tempo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 71). A escrita perseguiu essas linhas, seguiu seus traços abstratos e se desfez. Cartografia de quem participa da brincadeira e se mantém na borda, por fora, observando e tentando compreender o que acontecia.

Linhas que ramificam manifestações de controle a fim de impedir ações violentas e limitar investidas perigosas das crianças, como estar em cima do telhado e do muro. Sempre professora, adulta, mãe. Afinal, estavam sob a nossa responsabilidade. A essas linhas somam-se outras sensíveis à necessidade de oportunizar

acontecimentos nos encontros com as crianças, de dar lugar ao devir e às fabulações infantis. Tarefa difícil acompanhar esses movimentos.

Sei que esta periferia é o meu único lugar possível, eu morreria se me deixasse levar ao centro da confusão, mas também, certamente, se eu abandonasse a multidão. Não é fácil conservar minha posição; na verdade é muito difícil mantê-la, porque estes seres não param de se mexer, seus movimentos são imprevisíveis e não correspondem a qualquer ritmo. Às vezes eles giram, às vezes vão em direção ao norte, depois, bruscamente, em direção ao leste e nenhum dos indivíduos que compõem a multidão permanece num mesmo lugar em relação aos outros. Conseqüentemente, encontro-me também permanentemente móvel; tudo isto exige uma grande tensão, mas me dá um sentimento de felicidade violenta, quase vertiginosa' (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 40-41).

FIGURA 33 — Brincadeiras infantis



Foi saindo com as crianças da sala de aula que vivemos experiências diferentes das organizadas como professora na educação infantil. Não planejamos esse momento, mas, ao permitir que uma brincadeira surgisse no pátio, percebemos certa mobilidade e liberdade no modo como assumiam nosso encontro, tal como narra o fluxo da Figura 33.



O pátio não era muito grande, mas era comprido. A casinha de plástico e uma pilha de pneus chamavam a atenção das crianças. Depois de uma de nossas atividades, elas perceberam uma possibilidade de fuga, mas não planejaram, não discutiram, não perguntaram. A organização foi como a das abelhas, que voam para todos os lados. Saíram depressa, correndo e gritando. Traçaram uma linha de fuga, uma desterritorialização absoluta do que compreendemos como aula.

É evidente que a linha de fuga não vem depois, está presente desde o início [...]. Então a segmentaridade maleável não seria mais do que uma espécie de compromisso, procedendo por desterritorializações relativas, e permitindo reterritorializações que bloqueiam e remetem para a linha dura. É curioso como a segmentaridade maleável está presa entre as outras duas linhas, pronta para tombar para um lado ou para o outro — essa é a sua ambigüidade. E ainda é preciso ver as diversas combinações: a linha de fuga de alguém, grupo ou indivíduo, pode muito bem não favorecer a de um outro; pode, ao contrário, barrá-la, interdita-la a ele, e lançá-lo ainda mais em uma segmentaridade dura (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 73).

“Dessa vez, impulsos e rachaduras na imanência de um rizoma, ao invés dos grandes movimentos e dos grandes cortes determinados pela transcendência de uma árvore. A fissura ‘se produz quase sem que o saibamos, mas na verdade tomamos consciência dela subitamente’” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 65). Pensaram com o corpo, como se dissessem: “*Que máximo! Brincar na aula como eu quero!*”.

Juntos, os corpos de cada criança produziam um corpo incorpóreo, que também não se mostrava próximo da ideia de coletividade. Estavam juntos, mas não comunicavam suas intenções de brincadeiras. Juntos, compunham um *corpo sem órgãos*, ao modo como definem Deleuze e Guattari (1996), no qual se destacavam diferentes vetores de direção, velocidade e tempo na intensidade das relações vividas pelas crianças. Um corpo que se diferencia do humano ou animal porque é incorpóreo, não possui limites fixos materializados, não possui organicidade ou função sistematizada para seus componentes, não se apresenta com um contorno definido. Um corpo que é “[...] animado por diferentes movimentos intensivos que determinarão a natureza e o lugar dos órgãos em questão, que farão desse corpo um organismo, ou mesmo um sistema de estratos do qual o organismo não é senão uma parte” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 33).

Demoramos a compreender que as meninas se concentraram dentro da casinha de plástico e os meninos foram atrás, dizendo que eram da polícia. Gritaram, cercaram a casa, empurraram a porta, fingiram atirar com armas de fogo, rolaram os pneus como em carros. As meninas tentavam manter a porta fechada e gritavam sem parar.

A brincadeira foi tomando organização com o brincar e não com o planejar. Pensaram com o corpo: viam os pneus com as mãos, abraçavam os colegas com o olhar, sentiam a brincadeira com o coração, desterritorializavam as funções dadas para um corpo. Ninguém falou como deveria ser feito, mas estavam todos juntos. Não se explicaram com antecedência, negociaram suas *redes de sentidosproduções* com o brincar.

- *As meninas eram os ladrão* (JUNIOR).
- *A gente se escondia da polícia. Se a gente saía, os meninos ia pegá a gente* (LEONARDO).
- *Eu não era ladrão, eu era a mãe* (LUIZA).
- *E eu era o bebê* (BIANCA).
- *Elas eram ladrão, vendia droga, maconha, cigarro, cerveja* (Paulo). [as meninas ficaram se olhando com olhos arregalados].
- *E cerveja, é droga?* (KEZIA).
- *É sim* (JUNIOR).
- *E cigarro também* (PAULO).
- *Vocês já viram?* (KEZIA).
- *Eu já vi na televisão* (CLAUDIO).

Alguns trajetos inusitados foram percorridos. “Pois, antes do ser, há a política. A prática não vem após a instalação dos termos e de suas relações, mas participa ativamente do traçado das linhas, enfrenta os mesmos perigos e as mesmas variações do que elas” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 72). Todos estavam juntos, mas os sentidos produzidos nas redes dessa brincadeira eram muito diferentes para cada um.

Na brincadeira das crianças, vivemos, com uma intensidade diferente da *brincadeira de entrevista*, o conceito de *redes de sentidosproduções* que vem se constituindo na tese, os efeitos que se diferenciam entre corpos, linguagens, conexões e contextos. Entre os corpos infantis, a casinha, o pátio, os pneus, a polícia, o ladrão, o traficante, a mãe, a filha, o lar, o esconderijo, as armas e os diferentes modos de expressividade, múltiplas conexões foram compostas no contexto da brincadeira.

Como um rizoma de conexões que não cessam de se proliferar, as *redes de sentidosproduções* teceram relações com cada criança. Conectavam-se por pontos diferenciados nesse corpo coletivo, que não possuía organização ou hierarquias. Essa relação evidenciava como unidade a vontade de estar juntos e a força intensiva da imaginação na processualidade da brincadeira.

De forma diferente do modo como aprendi com as teorias psicológicas desenvolvimentistas, as crianças não pareciam encenar nada. O que predominava na brincadeira era a força do pensamento lúdico das crianças para produzir mundos infantis, eram seus diferentes argumentos que tensionam modificações nas formas que identificamos para uma aula, era um grande desejo de criar e experimentar de modo diferente tudo o que estava à sua volta. Em suas brincadeiras, as crianças não encenavam, produziam mundos e problematizam nossos modos de nos relacionar com elas. Por dentro de nossas organizações, teorizações e modelos, o encontro *criançasbrincadeiras* produz fissuras, rompe com nossas formatações.

No exercício da brincadeira, o pensamento, a imaginação, a imitação, o faz de conta não se diferenciam; é como se fosse a mesma coisa. A fabulação de uma situação e o seu fazer também são inseparáveis, uma vez que a invenção e a sua experiência vivida ocorrem no brincar. As fabulações criadas para si e para o outro não estavam traduzidas, apenas compartilhadas. Não estavam decifradas, apenas em comunicação. Sentidos que não foram alcançados em totalidade em nossas redes de conversações, sempre inapreensíveis.

Mesmo na impossibilidade de alcançá-los; não deixamos de nos comunicar, assim como destaca Soares (2009). Buscamos, com nossas conversações, ampliar as *redes de sentidosproduções* dessa brincadeira conhecendo a opção de cada criança, o outro tão legítimo quanto nós nesse processo. É sobre isso que estamos discutindo, sobre como compartilhar compreensões entre as crianças, entre elas e os adultos, entre adultos e adultos. Deleuze e Parnet (1998) discutem que a potência da conversa está em fazer um uso menor da língua, ou torná-la menor. Menor no sentido de se desviar do uso acostumado e comum para a maioria, menor no sentido de resistência e de criação afirmativa de outros modos de viver. As

brincadeiras das crianças foram fabricadas desse modo, sem qualquer indicação da nossa parte, organizada no fluxo pelos seus diferentes modos de participação.

Na quinta série, *do sentido*, Deleuze (2009) discute a relação entre os corpos e os incorporais. O acontecimento ocorre na relação que circula entre os corpos e os incorporais. O efeito produzido nesse acontecimento é o sentido. O filósofo também trata da impossibilidade de uma compreensão imediata, uma vez que o sentido relaciona com uma cadeia que se subdivide ao infinito. O *paradoxo da regressão* ou *da proliferação indefinida*, como sugere o autor, considera que o sentido nunca se encontra expresso no que se diz, ele está sempre pressuposto como condição da comunicação que se estabelece na superfície.

Não falamos sentidos, mas proposições, enunciados. De cada enunciado falado, depreende-se uma espécie de nuvem de sentido que condiciona um novo enunciado e assim por diante. Uma proposição nunca fecha um sentido, nunca dá conta dele por completo: sempre haverá um resto, um segredo, uma inexatidão a partir da qual poderemos fazer derivar uma outra proposição. De fato, se tivéssemos uma função absoluta, uma inequívoca correspondência entre proposição e sentido, os dicionários seriam obras perfeitas e acabadas, a linguagem perderia todo o seu dinamismo e, pior, perderia seus poetas (A. SALES, 2006, p. 227).

Não dizemos o sentido do que dizemos, precisamos de outro termo para dizê-lo. Esse, por sua vez, também precisa de outros termos que justifiquem o seu sentido e, assim, uma cadeia de conexões se enreda de modo indefinido. Não introduzimos de forma antecipada um sentido para o que ainda vamos dizer. Conversamos e brincamos como se eles já estivessem compartilhados de modo anterior, como se na proposição ele estivesse esclarecido. Não se trata de regredir o sentido ao sinônimo dos termos, mas do modo como opera em cada situação e, para conhecer esse sentido, é necessário um outro termo. Uma relação paradoxal entre o que pode ser definido, mas se amplia indefinidamente em cada contexto por diferenciadas redes de conexões.

O sentido é como a esfera em que estou instalado para operar as designações possíveis e mesmo para pensar suas condições. O sentido está sempre pressuposto desde que o eu começa a falar; eu não poderia começar sem esta pressuposição. Por outras palavras: nunca digo o sentido daquilo que digo. Mas, em compensação, posso sempre tomar o sentido do que digo como objeto de uma outra pressuposição, da qual, por sua vez, não digo o sentido. Entro então em uma regressão infinita do pressuposto. Esta regressão dá testemunho, ao mesmo tempo, da maior impotência

daquele que fala e da mais alta potência da linguagem: minha impotência em dizer o sentido do que digo, em dizer ao mesmo tempo alguma coisa e seu sentido, mas também o poder infinito da linguagem de falar sobre as palavras. Em suma: sendo dada uma proposição que designa um estado de coisas, podemos sempre tomar seu sentido como o designado de uma outra proposição (DELEUZE, 2009, p. 31-32).

As séries deleuzianas buscam enfrentar a natureza do sentido no movimento de designar e exprimir. Essa dupla apresentação discutida por Deleuze na sexta série, *sobre a colocação em séries*, ajuda-nos a compreender como o acontecimento se apresenta ao mesmo tempo duas vezes: pela e na linguagem. Ele está entre o que é proposto e o que é expresso, entre o que subsiste na proposição e o que insiste na expressão da superfície onde ocorre (DELEUZE, 2009). Estão sempre duplamente relacionados nessa produção: o dito e o não dito, o conhecido e o inédito para cada contexto, o que é expresso pela e na linguagem, a brincadeira conhecida e as indefinidas possibilidades de multiplicá-las.

Novamente, pela borda, entrei na brincadeira para tensionar uma inversão, os meninos dentro de casa e as meninas como policiais. Alguns, inicialmente, não gostaram da ideia. Foi como se o corpo tivesse gritado: “*Já vem ela se metendo!*”. Mesmo com alguns aborrecidos pela contenção do devir da brincadeira, ao liberar os pneus, saíram todos correndo. Era melhor do que ficar ali só conversando.

Novamente, eles me surpreenderam! Outros fluxos foram percorridos, outras conexões foram alcançadas, novas *redes de sentidosproduções* compartilhadas. Os meninos não ficaram apenas gritando dentro da casinha, como as meninas. Reelaboraram a brincadeira sem planejamento e sem orientação: pularam a janela e a porta da casa, escalaram o muro, subiram no telhado da casinha, corriam das meninas, enfrentavam-nas, fingiam lutar ou atirar nelas.

Parece que o corpo continua me dizendo: “*Se for para lutar, que seja resistindo até o fim*”. Um menino tentava escapar de duas garotas que queriam colocá-lo na cadeia, mas ele não queria correr nem fugir, não era disso que ele queria brincar: “*Eu não tô brincando!*”. Não eram mais dois grupos: um fora e um dentro da casa. Eram duplas, trios, quartetos, que produziam conexões diferentes, que imitavam os colegas, que

inventavam outras brincadeiras. Corpo que se movimenta, cria, imita, diverte, machuca, pensa.

- *Como vocês conseguiram as armas?* (KEZIA).
- *Eu peguei escondida na árvore* (CLAUDIO).
- *Ô, tia, ladrão também tem arma!* (LEONARDO).
- *Não, só quem tem arma é a polícia!* (YURI).

Mas a brincadeira com a inversão de lugares poderia ter sido igual à experiência anterior? Uma imitação ou cópia do que foi vivido por meninos e meninas? M. López (2008, p. 90) nos mostra que sempre compartilhamos diferença e singularidade.

Não pensamos o mesmo porque simplesmente não podemos pensar o mesmo; porque o pensamento não funciona assim. Não pensamos o mesmo porque de uma palavra para outra e de um indivíduo para outro não se repete o mesmo, mas a diferença. Não pensamos o mesmo porque entre as palavras e seu sentido há um abismo irremediável. Não se trata nem de consenso, nem de dissenso, mas de diferença.

Poucas vezes abrimos espaço para que as crianças pudessem fazer o que quisessem enquanto fomos professora na educação infantil. Mesmo que permitíssemos que elas criassem, que atravessassem nossos planejamentos, que modificassem nossos rumos ao longo da semana e do ano, as aulas eram sempre planejadas, com conteúdos e objetivos por nós bem delimitados.

A intervenção das crianças seguia dentro dos nossos limites. Eram ativas com a nossa permissão. Elas que fizessem suas coisas no horário destinado para o pátio! O nosso momento com elas era para aula. Para se divertir, mas para aprender com esta pesquisadora! O lugar que ocupávamos como professora não nos permitia fugir com as crianças por suas linhas, nossa intenção era ensinar e a possibilidade de criação por parte delas era vigiada. O controle, a maleabilidade e a fuga sempre estão presentes em potência.

Admitimos que aprendemos nesse dia muito com elas sobre elas. Qual o conteúdo e método? Não vamos fazer essa análise, mas podemos afirmar que as lógicas mobilizadas foram muito diferentes do que eu esperava, com uma organização que não precisa ser planejada ou dita. É possível viver um projeto sem se frustrar com os

caminhos imprevisíveis que ele percorre? Com o risco de experiências não calculáveis?

Talvez estejamos deixando de viver na escola experiências que não tenham valor quantificável, como as que inventamos para tornar a escola mais viva! Para que ela e as relações que estabelecemos com sujeitos tão diferentes encharquem nossa vida com outras *redes de sentidos produções*. Para além do costumeiro cansaço, do descaso, do mau humor, da desconfiança, do excesso de trabalho e da falta de estrutura tão recorrente em alguns discursos sobre a escola, é possível enxergar e sentir em nossas afecções cotidianas as possibilidades de invenção, de motivação, de relação, de ampliação de nossa vida.

Negociamos, com essas brincadeiras na escola, diferentes redes de sentidos produzidas com as crianças, modos de viver que são possuem propriedade individual, data, ou local de nascimento. Movimentos que renovam e ampliam a escola com tudo aquilo que vivemos também *foradentro* dela, como as redes que estimulam as crianças a produzir suas fabulações e brincadeiras. Essa constante abertura nos convoca a uma permanente avaliação das *práticas políticas* valorizadas para esse lugar.

## B2: O PARADOXO DO CONTROLE – OU SOBRE ESPELHOS QUE REÚNEM E DIFERENCIAM AS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS

Acompanhamos os alunos e alunas de cinco anos da professora Mathilde no pátio (14-9-11) enquanto ela estava em reunião. É impressionante como o pátio traz uma sensação de liberdade, de lugar onde tudo é possível fazer. Foi nesse dia que percebemos o pátio como um elemento paradoxal presente na educação infantil. Ele articula e diferencia a sala de aula com o muro externo da escola.

O que se reflete nesse paradoxo são as relações de controle. O que está presente em abundância na sala parece estar ausente fora da escola. O *paradoxo do controle* tem no pátio o elemento que reúne pelo meio essas relações, lugar onde é possível

correr, gritar, pular, brigar, levantar, andar, conversar, relaxar, brincar, jogar. Mas o que insistia nesse dia era o grito.

As crianças não paravam de gritar. Sentíamos-nos no meio de uma das obras de Haring,<sup>32</sup> contendo o que se evidenciava em excesso: gritos, saltos, giros, bolas quicando, piques. Seria maravilhoso, não fosse a minha dor de cabeça e as outras turmas que estavam em sala realizando outras atividades, com os pescoços esticados em atenção ao que acontecia do outro lado da janela. Quem negocia a atenção das crianças com o quadro-negro e o pátio conhece essa experiência. As crianças, no entanto, não estão apenas falando, gritam para demonstrar o que lhes interessa fazer. Mas nem sempre estamos dispostos a ouvir.

FIGURA 34 — Acompanhando as crianças no pátio



Fonte: Keith Haring (1958-1990)

32 No encontro com as obras de Keith Haring (1958-1990), múltiplas *sentidosproduções* são evidenciadas. Em um dos seus *websites*, discorre que frequentemente reorganiza o tema com pessoas dançando. Utiliza, como artifício para mudar o sentido e o sentimento de cada foto, diferentes cores, e sinais entre os sujeitos. Composições, conexões e contextos que movimentam nossas redes com múltiplas *sentidosproduções*. Para saber mais, conferir: <[http://www.haringkids.com/master\\_k\\_quest.htm](http://www.haringkids.com/master_k_quest.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2012.



Os pneus sempre a mobilizar grande atenção, tanto pelas brincadeiras de todos os dias quanto pela possibilidade de criação. Os meninos correram para tentar garantir o seu e fizeram diversos sons, imitando o tráfego de carros, a sirene da polícia, simulando acidentes com automóveis.

- Por que vocês gostam tanto de brincar com os pneus? [perguntei com um pouco de dor de cabeça cansada pelo barulho] (KEZIA).
- Porque é legal (MENINO 1).
- Porque roda, roda muito (MENINO 2).
- Porque nós somos bandidos, pou-pou-pou, trrrururu, trrrrrururu [sons de carros e armas foram disparados pelo personagem criado] (MENINO 3).
- Gente, mas ao invés de bandidos, vocês não podem ser bombeiros ou da ambulância, para salvar vidas? (KEZIA)
- Ai tiiiiia! Vamos ser isso aí, então! [disparou o Menino, ansioso para se livrar de minhas sugestões] (MENINO 3).
- Mas vocês querem brincar disso? (KEZIA)
- A gente quer (MENINO 3).

O menino saiu fazendo som de ambulância, sorrindo com meia boca, feliz em poder brincar de qualquer modo com o pneu, fingindo aderir aos meus pedidos. Escapou, saiu logo, talvez com medo de ser impedido de brincar. Afinal, as crianças dependem da aprovação dos adultos para negociar o que é possível fazer na escola e em outros lugares.

A quarta série, *Das dualidades*, trata de uma forma peculiar de conceber a noção da fronteira do sentido. Deleuze (2009) não evidencia uma separação ou delimitação, mas um modo de refletir duas faces de um espelho em suas complementações. O paradoxo está em compreender que, na diferença estabelecida e comunicada nessas faces, um sentido contempla o outro no que a um falta e a outro excede. Um espelho que não se presta a reproduzir imagens nítidas ou a imitar modelos como podíamos dele esperar. Esse espelho não reflete a semelhança, mas a dessemelhança, a diferença (A. SALES, 2006), como o pátio na escola, fronteira que reúne e produz sentidos nas redes que compõe os termos/conceitos criança, infância e educação infantil, pelo que se articula e se diferencia nessa relação conectada em cadeia.

É possível trazer para essa relação aquilo que a criança pensa a respeito de sua infância? É importante evidenciar o que a ela interessa viver na educação infantil? É possível tomar esse momento como uma importante experiência que não se justifica

apenas como preparação para o ensino fundamental e para outras exigências futuras? É possível captarmos e ampliarmos os sentidos que produzimos em redes sobre esse lugar escolarizado que possui uma produção tão acelerada quanto a que vivemos em nosso trabalho?

O filme *A invenção da infância*<sup>33</sup> problematiza o modo como a vida das crianças e a dos adultos se confundem: independentemente da moda, o estilo das roupas se aproxima; independentemente da classificação, os programas televisivos são vistos por ambos; independentemente da condição econômica, a rotina de produção acelerada está presente na vida de cada um. Além disso, o filme mostra como as condições econômicas tensionam hábitos e possibilidades de experiências no presente.

Em um extremo, o filme apresenta as crianças desfavorecidas socialmente, que ocupam os lugares dos adultos no trabalho em uma pedreira e em um sisal. Sua primeira atividade diária é com esse trabalho nos turnos matutino e vespertino. Sua segunda tarefa é com os estudos, no turno noturno. Mas, entre elas, está a sua fronteira e a sua potência: o momento da brincadeira.

Entre as 17h e 18h, as crianças destacadas no filme se organizam para jogar bola, para brincar, para respirar, para tomar novo fôlego, para renovar a vida com outras *redes de sentidos produções*. Impossível fugir do trabalho, ele é a condição de sua subsistência imediata. Impossível escapar dos estudos, ele é a garantia de uma possibilidade no futuro. Impossível deixar de brincar, ele é a sua alavanca, é o seu combustível, é o que as fortalece a não perder o sentido de viver. Os garotos nos indicam o que mais os afeta pela falta: “*Tempo para brincar*”; “*Criança não devia trabalhar, mas não tem jeito*”. Outras expressões dos meninos, que não foram verbalizadas, também remetem a essa lamentação. Ainda não é possível às crianças escolher o que fazer por serem pobres.

---

33 “Ser criança não significa ter infância”, essa frase encerra o documentário de Liliana Sulzbach (2000). O curta de 26 minutos produzido no Brasil e que coleciona 14 prêmios movimenta uma reflexão sobre modos de viver a infância na contemporaneidade ao apresentar grupos de crianças situadas em condições sociais extremas: das esquecidas às estressadas, das mimadas às exploradas. Para saber mais sobre a ficha catalográfica e assistir ao vídeo, confira o portal do Banco Cultural. Disponível em <<http://www.bancocultural.com.br>>. Acesso em: 7 out. 2011.

Por outro lado, as crianças com condições econômicas privilegiadas, que não precisam usar o seu tempo com o trabalho, também não podem perder tempo brincando. É preciso eficientemente se organizar com o balé, a natação, o sapateado, o inglês, o tênis e as outras demandas. A explicação é reproduzida por todas as meninas: *“No futuro, eu já vou saber”, “Vou estar mais preparada quando eu for tentar uma faculdade no exterior”*. Sempre o futuro.

Mas essas também queriam brincar e possuem todos os recursos disponíveis. Tantos brinquedos e espaços, tanta experiência desperdiçada por nunca ter sido vivida por essas crianças. Suas demandas atuais também são afirmadas: *“Às vezes eu queria fazer uma coisa mais descontraída, mas eu não posso”; “Eu tenho o horário escrito no quarto da minha irmã, mas eu nem olho, eu já sei de cor”, “Às vezes estou tão cansada, que durmo direto”*. Cansada de trabalhar? De brincar? Parece ser um cansaço do peso da organização e de uma produtividade que também tomou as crianças, suas infâncias e as instituições de educação infantil. É preciso continuar, não podemos parar, e aonde vamos chegar? Ainda não é possível às crianças escolher o que fazer por serem ricas.

Faces de um espelho reúnem essas crianças e suas infâncias pelo que nelas se complementam de modo paradoxal: sua condição econômica. O que excede para algumas, falta para outras. Mas a desigualdade social também reúne singularidades nessa fronteira: a obrigação de ter que ocupar o tempo com algo produtivo, a vontade de brincar fora do horário disponível, a falta de oportunidade em decidir o que gostaria de fazer no presente. Pequenas em tamanho com grandes responsabilidades. Como pensar em criança e infância como termos com sentidos definidos? Os sentidos produzidos em redes constituem-se nessa fronteira e nesse espelho por reflexos que compõem seus efeitos, algo que se passa pelo meio (DELEUZE, 2009).

Com o filme, compreendemos um movimento de produção de invisibilização de práticas. As diversas experiências vividas cotidianamente pelas crianças, que mergulham em exigências que aceleram o seu ritmo, produzem redes de sentidos diferentes do idealizado pelo sentimento moderno de infância de que trata Ariès

(1978), como uma fase da vida em que a única preocupação está centrada em brincar.

As crianças dos filmes mostram-se chateadas. Uma das preocupações é porque não brincam, ou brincam menos do que gostariam. Esse paradoxo do sentido da infância moderno e contemporâneo indica que temos nos acostumado com os diferentes movimentos que conduzem as crianças ao trabalho, ao estudo de diferentes línguas, ao desenvolvimento de habilidades artísticas e desportivas, a diversas necessidades que não parecem ter sido produzidas por elas. Acostumamo-nos com eles a ponto de não percebê-los. Eles diminuem tanto de tamanho que se tornam questões menores para qualquer vontade de enfrentamento.

Esse paradoxo sugere que o excesso de produção não parece conduzir sempre a uma evidência; também aponta para uma invisibilidade. Essa produção numerosa em quantidade conduz a uma diminuição da importância em se discutir ou modificar essa situação. Esse pequeno valor também foi conferido às pesquisas que se dedicam a evidenciar os movimentos singulares e inventivos vividos no cotidiano escolar, tornados invisíveis por aqueles que tratam a escola como um lugar de repetição, rotina, mesmice e homogeneização.

Entre adultos e crianças, a vigilância não é só do professor. As crianças também vigiam os adultos o tempo todo. No pátio, os meninos que não brincavam com pneus disputavam espaço na casinha. Entre eles e as meninas, era uma grande confusão. Como não conseguiam entrar, mexiam com elas pelo lado de fora, chamavam pela janela, batiam à porta, mexiam no telhado. Mas, com a aproximação desta pesquisadora, incorporavam outros movimentos e atribuíam outras *redes de sentidos* produções às suas relações: “*Estamos consertando o telhado*”. Sempre muito espertos.

Quando as meninas saíram da casinha, os meninos puderam entrar e fabular suas histórias e experiências. Percebemos outras confusões, quando um deles agarrava um amigo pelas costas, tentando sentá-lo em seu colo. Outro se distraía com o brilho labial que uma das meninas esqueceu na casinha. Em sala de aula, tentavam esconder algo enquanto ficavam no cantinho. Com um livro, pareciam disfarçar

interesse nas figuras para nos despistar. Quando algo parecia ter saído dos combinados, olhavam-nos para conferir se já havíamos percebido.

Aqui o *paradoxo do controle* que reúne os sentidos que produzimos em redes também os diferencia, na medida em que traz para o professor sentidos que se conectam à necessidade de vigiar para controlar, prevenir e punir; já para as crianças trata de sentidos atentos a intenção de vigiar para burlar, ousar e escapar.

Em outra oportunidade (26-8-11), com as crianças de quatro anos da professora Rose, compreendemos que os brinquedos do pátio são mais disputados do que imaginávamos. A casinha foi se configurando como um território de disputas das meninas e dos meninos. Um deles veio nos avisar: “*Tia, ela não deixa eu entrar na casinha*”. A queixa indica que as meninas também possuem certa legitimidade quanto aos espaços da instituição. Esse é um território reconhecidamente feminino para os adultos e para as crianças. São as meninas que brincam de casinha. São elas que podem brincar na casinha. O curioso é que não são apenas as meninas que moram em casas. Então, por que a prioridade é sempre delas?

Em outro momento, uma menina reclamou: “*Tia, ele pegou meu pneu*”. Os dois estavam grudados ao pneu, cada um puxando para um lado. “*Deixa com ela, você é um cavalheiro*”. Ele soltou imediatamente. Não sabia o que eu queria dizer. “*O que é isso?*”. “*É um homem muito educado*”, respondemos. “*E eu sou o quê?*”, perguntou a menina, toda interessada numa proposta da brincadeira. “*Uma dama*”. Pensamos que nossa resposta fosse um incentivo à gentileza e boas maneiras entre eles. “*Mas eu não quero ser dama, quero ser uma princesa!*”, respondeu desapontada. Enfim, paramos de brincar.

### B3 NÃO É NOVELA, É MALHAÇÃO! OU SOBRE O QUE ESTÁ FORADENTRO DA ESCOLA

Fomos para o pátio com as crianças e a professora Jolita e sentamos perto da casinha. Queríamos conhecer as brincadeiras que são feitas por lá, mas as meninas conectaram outros sentidos para essa rede. Seguravam um monte de cartinhas dos

personagens da telenovela *Rebeldes*, do SBT. Estavam organizadas, apertadinhas, com muito cuidado em uma bolsinha rosa do exato tamanho das cartas.

Elas identificaram todos os personagens para mim. “Tia, esse é o Pedro, essa a Alice, essa é a Roberta...”. “Essa aqui ficava ruim, mas agora não fica”, “Eu adoro eles”. Foi divertido ouvir suas histórias: “Vocês assistem essa novela?”. Elas me olharam com espanto, censurando-me pelo absurdo pronunciado. “Não é novela, é *Malhação*”,<sup>34</sup> fazendo alusão a um programa da Rede Globo que é considerado escola mirim de atores. “E *Malhação* não é novela?”, perguntamos. “Não, é diferente”. São muitas as conexões, mas é sempre diferente. Diferente da novela porque os personagens principais são mais jovens?

FIGURA 35 — *Imagensnarrativas* que inventam brincadeiras



<sup>34</sup> “Malhação é uma série adolescente brasileira, produzida e exibida pela Rede Globo desde 24 de abril de 1995, contando, até 2011, com 18 temporadas. No dia 07 de fevereiro de 2011 foi ao ar o capítulo 4.000. Até o fim da temporada de 2007, cada episódio se iniciava com a técnica *cold open*, precedido por uma retrospectiva dos capítulos anteriores, dando seguimento à narrativa que se segue. Essa técnica era uma marca de folhetim, utilizada desde a temporada de 1998, mas foi abolida a partir do início da temporada de 2008”. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Malha%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

Assim como para a caracterização do programa, as meninas também nos indicaram outras *redes de sentidos* produções para o uso desses cartões. Não eram colecionados para serem colados em um álbum ou para poderem trocar os repetidos. As figurinhas, como eu chamava quando criança, indicam quem você poderia brincar de ser.

“*Tia, eu sou essa de cabelo cacheado*”, “*Eu sou a Alice*”. As meninas não buscavam uma aproximação com alguma característica de seu biótipo para identificar-se com as personagens da *Novela-Malhação*. A identificação não estava pautada em uma referência à cor de suas peles ou aos seus tipos de cabelo. Não fazia alusão à classe social ou a alguma religião. Outras características, aparentemente *sem sentido*, ganhavam evidência na escolha das meninas. Seriam as atitudes dos personagens? Seriam os modos de ser, de falar, ou de se vestir? Seriam as diferentes maneiras de se relacionar com os colegas na escola fictícia? Seriam composições em outras cidades e mundos?

[...] a cidade sob o olhar de uma criança pode vir a ser um vetor de imaginação, ela cria mil e um tipos de cidade, insanamente, irresponsavelmente e sobretudo infantilmente, com toda a positividade de ser infantil: um mundo possível e ainda desconhecido (ABRAMOWICZ, 2011, p. 33).

Os textos do *Abecedário de criação filosófica*, organizado por Walter Kohan e Ingrid Xavier (2009), discutem como os termos apresentam sentidos diferentes em cada contexto onde se inserem, sendo impossível compreendê-los fora deles. *Novela e Malhação*, para essas crianças, trazem elementos que as reúnem e as diferenciam nessa relação. De posse desses termos, as crianças inventam o que quiser para eles. As palavras são reinventadas e seu sentido não é outro senão aquele expresso por elas cotidianamente.

M. López (2008) também nos lembra que, embora as palavras sejam sempre as mesmas, os sentidos se renovam cada vez que se fala, que se ouve, que se escreve. Essa condição enigmática da linguagem nos adverte que o sentido nasce e morre com cada palavra.

O sentido é o devir das palavras, o que condensa nelas o máximo de vida e morte, o que não se conserva na vida senão a condição de morrer e renascer a cada instante. Eis aí então a difícil tarefa da educação: transmitir as palavras e recriar os sentidos (M. LÓPEZ, 2008, p. 70).

FIGURA 36 — Fotografias produzidas pelas crianças



No meio dessa conversa, outras *redes de sentidos* produções se manifestavam pelas meninas que estavam na borda da rodinha: “Tia, eu não sei o quê brincar, ninguém quer brincar comigo. Entra na casinha comigo?”; “O que você está escrevendo aí?”; “Então, escreve o meu nome”; “Ai, tia, eu te amo”. No pátio, na casinha, com os



pneus, com os brinquedos, na sala de aula, nossas brincadeiras se inventavam sem planejamento. Tarefa difícil permitir o devir-criança em disputa com as linhas que *molarizam a professorapesquisadora*. Inventar outros modos de viver a pesquisa com crianças, produzindo relações a partir das infâncias que nos atravessam.

Nossa! Quantos beijos gostosos, apertados, melados, agarrados e levando minha orelha eu ganhei. “*Tia, deixa eu tirar foto também*”. A máquina era sempre muito requisitada. Todos se mostravam interessados em aparecer nas *fotografias* e em fotografar. E elas assim fizeram em muitos momentos. As imagens da Figura 36 foram alguns deles.

Aprendemos muito mais do que conteúdos curriculares na escola. Novela, futebol, religião, telejornais, brincadeiras, desavenças das famílias, conflitos dos vizinhos, disputas entre gangues, perseguições policiais, tudo está presente na educação infantil. As brincadeiras criadas e vividas pelas crianças e por mim nos *espaçostempos* escolares bem como a produção deleuziana nos ajudam a compreender os múltiplos contextos e séries que envolvem a produção de sentidos. Para cada termo, articulam-se inúmeros significados que se conectam em diferenciadas séries que se proliferam ao infinito. Se ao termo criança, séries se proliferam ao infinito, o mesmo ocorre em cadeia com os termos infância e educação infantil.

Ao manter os termos em articulação, compreendemos que muitos sentidos produzidos em cada rede de um conceito se repetem para os outros. Juntos, renovam os modos de concebê-los separadamente. Além disso, esse diálogo também possibilitou compreender que os sentidos não estão expressos com antecedência em cada termo, não são anunciados, nem sempre compartilhados. Negociar os sentidos produzidos em redes que se ampliam em cada contexto consiste no desafio daqueles que lidam com criança, com infância e com educação infantil.

## B4: “O TONICO ME BATEU”

- Tia, Márcio pisou no meu pé (ADRIANA).
- Mas foi por querer? Você sabia que ele não enxerga direito? (KEZIA).
- Ô, tia, ela quase derrubou ele (CLARA).
- Não faz isso não, ajuda ele. Ele é seu amigo (CRISTINA).

As meninas reclamavam de um garoto da sala que fala pouco mas é muito atento às situações que estão à sua volta. Ele enxerga, fala e anda com dificuldades desde que nasceu. As crianças e alguns adultos às vezes fingem que ele não está ali, porque não sabem muito bem como se relacionar com suas limitações. Mas ninguém coloca em questão as próprias limitações, só as dele. E ele está sempre por perto. Não é difícil vê-lo apanhando dos colegas sem reclamar, contudo acompanhei muitas cenas em que ele não batia em ninguém, nem mesmo para se defender. Às vezes nem reclamava com a professora.

Na escola, ensinamos que bater é ruim porque apanhar é ainda pior e se defender, para as crianças, envolve diferentes *redes de sentidos produções*: brigar com o amigo, tomar dele o brinquedo que quer utilizar, bater no colega, correr ao invés de enfrentar, correr para não apanhar. Aos nossos olhos, algumas crianças ainda não aprenderam a se defender, mas já sabem que não será devolvendo um tapa. As crianças gritam quando algo saiu do seu controle. Geralmente recorrem à professora ou a algum adulto para que resolvam por elas aquela situação. Nessas ocasiões, parece ressoar a composição de Osvaldo Nunes e Celso Castro que embalava as minhas brincadeiras quando criança e era cantada pela Turma do Balão Mágico:

*Mãe le sabe o que me aconteceu?  
Mãe le o Tônico me bateu  
Roubou meu saco de pipoca  
O pirulito e o picolé  
E depois ainda por cima mamãezinha  
Deu uma pisada no meu pé Ai, ai, ai.  
(MÃE IE, A TURMA DO BALÃO MÁGICO, 1983).*

O adulto é a autoridade responsável por impedir alguma criança de agir com violência, por colocar o desobediente de castigo “para pensar”, por brigar com quem burla “os combinados”, por buscar mediar os conflitos, por obrigar a “fazer as pazes”, por resolver a situação, por educar ou castigar o mal-educado. O discurso “ele me

bateu” é tão recorrente que às vezes não conseguimos identificar que se trata de uma opção de defesa feita pelas crianças, e não apenas de fofoca. Que alguém tome uma atitude, porque ele não vai tomar, não vai revidar com agressividade, não vai fazer o que ele não gosta que façam com ele, não é essa sua opção.

Diante da competição exacerbada em que vivemos, nem sempre compreendemos as *estrategiastáticas* mobilizadas pelas crianças, com *sentidosproduções* que se conectam em redes e se diferenciam dos nossos lugares adultos, protetores, vigilantes, moralistas. Algumas crianças têm procurado tratar dos seus limites por outras vias que não agridam os colegas e os seus modos de se relacionar.

As muitas brincadeiras das crianças, a indignação por estar na escola todos os dias, os enamoramentos, a dificuldade para resolver seus conflitos, as descobertas vividas pelas crianças nas escolas e muitas outras experiências na pesquisa com o cotidiano nos convocam a pensar com as crianças outras infâncias para esse mundo, outras possibilidades que estão em curso na educação infantil, outros sentidos que não se expressam em dicionários.

Com as crianças e com Deleuze aprendemos a importância de resistir, porque resistir é criar. Resistimos a uma escola tradicional e padronizada e criamos modos *particularescoletivos* para viver a educação de crianças, resistimos aos métodos homogeneizantes para valorizar as singularidades e a diferença de cada um.

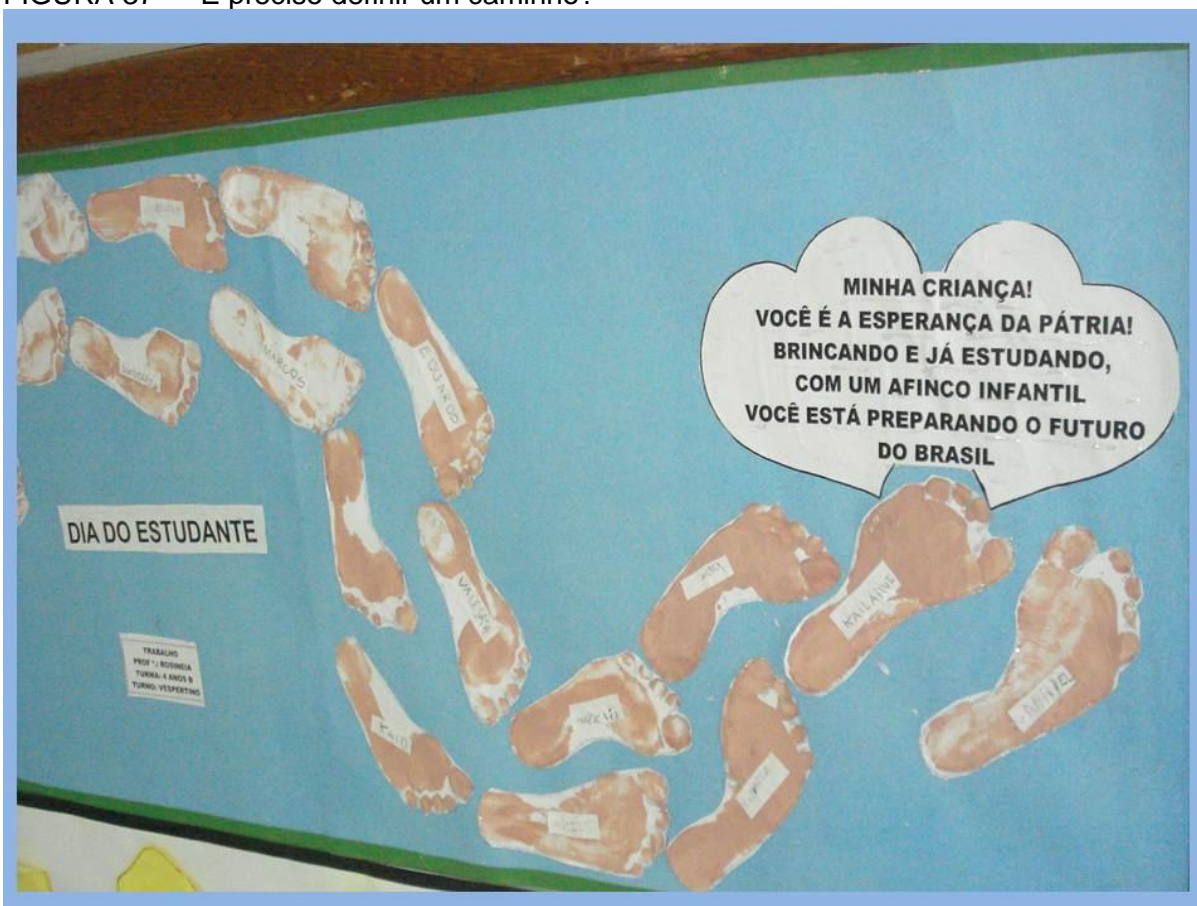
A potência da escola, para as crianças, certamente não está em ouvir demais, compreender demais, esperar demais, deixar de se expressar, deixar de se colocar, deixar de se manifestar, deixar de dizer o que produziu a partir do que ouviu, deixar de questionar a partir de suas experiências o que tem sido dito. A passividade das relações vividas na educação infantil não deve fazer bem às crianças. Mas precisam aprender a se controlar.

Essas *redes de sentidosproduções* compartilhadas na pesquisa com o cotidiano nos indicam que, para as crianças, a potência da escola talvez esteja em seus encontros, em suas experiências coletivas com os colegas e profissionais, em seus

descobrimientos e invenções cotidianos, em suas redes de relações que inventam outros modos para viver e atualizar esse lugar.

## EXPERIÊNCIAS SENTIDOSPRODUÇÕES NOS CURRÍCULOS REALIZADOS: EXPERIÊNCIAS PARA OU COM AS CRIANÇAS?

FIGURA 37 — É preciso definir um caminho?



O trabalho que compõe as paredes do CMEI, produzido com as pegadas das crianças, na Figura 37, convida-nos a pensar em uma trilha, um caminho, um rumo para a educação e para a vida das crianças e do País. Caminho como da etimologia da palavra currículo (*scurrere*), que indica um percurso, uma pista para a corrida, um trajeto a ser seguido (TERIGI, 1996; GOODSON, 1995). Se tivermos dúvidas quanto ao seu formato, se pisarmos fora da pista indicada, recentes prescrições<sup>35</sup> nos indicam como retomar esse caminho, como prestigiar um tipo de fluxo.

<sup>35</sup> No contexto de extensão do ensino fundamental de oito para nove anos de curso, o Ministério da Educação tem divulgado uma série de orientações que delimitam o território educação infantil, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Política de Educação Infantil no Brasil (2009), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos para a Oferta de Educação Infantil (2009).

Mas a cartografia problematiza a necessidade de diminuir a ansiedade em relação ao lugar de chegada e nos ater mais às experiências vividas no percurso. Menos para o fim e mais para o meio, já diria Certeau (1994). As diferentes rotas assumidas também tensionam modos singulares de nos relacionar com essas opções, percursos e chegadas. Contudo, a necessidade de controle quanto ao objetivo final tem uma grande pretensão: o desenvolvimento integral da criança, assim como assume as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que trazem uma definição para esse território (2010, p. 12):

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Existiria um caminho eficiente que permitisse que as crianças mobilizassem seus conhecimentos em articulação ao patrimônio que temos acumulado a fim de promover seu desenvolvimento integral? Ao mobilizar nossa atenção aos sentidos produzidos pelas crianças, talvez nossa rota mude o foco, porque eles trazem a intensidade de sua vida para o que buscamos categorizar como conhecimento escolar. No referido documento, compreendemos que os conhecimentos das crianças não são desvalorizados, mas existe um modo de reuni-los ou dialogar com eles: a partir do “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. Ele é o eixo tomado como referência nas prescrições curriculares, que assume um modo objetivo de conduzir esse caminho escolar.

Esses questionamentos tendem a tensionar a mesma questão levantada por Carvalho (2012): porque devemos lamentar a ordem estabelecida e celebrar a produção cotidiana dos currículos vividos nas escolas? Talvez porque é a nossa relação cotidiana com as crianças que nos tem feito problematizar as verdades e os modelos que assumimos. Suas múltiplas linguagens nos perguntam: por quê? Por que em fila e sentados, quando eu quero deitar para desenhar com os colegas? Por que horários tão definidos me impedem de continuar criando e brincando? Porque minhas respostas não podem ser consideradas válidas?

Os/as professores/as também têm perguntado muito: por que precisamos cumprir jornada dupla ou tripla na escola? Por que, mesmo tão envolvidos, nossa profissão é desvalorizada? Por que não podemos nos reunir com os/as colegas da escola para pensar o nosso trabalho?

Em Deleuze e Guattari, buscamos outras lógicas, outros sentidos, para nos aproximar das crianças. São elas que conectam modos infantis para viver a educação, que se lançam ao novo e que por isso podem ser consideradas sujeitos da experiência, ao modo de Larrosa (2002). Consideramos que essas são características de quem toma a experiência como ato de experimentar, de se lançar, de tratar do que lhe atravessa, um modo *crianceiro* do *povocriança*.

É sua força criadora e desestabilizadora que movimenta as certezas acumuladas pelo sujeito experiente, que não vê a experiência como criação de possibilidades, mas relaciona com o que tem acumulado com segurança. Essa paradoxal relação, ao modo de Deleuze (2009), reúne pela experiência formas diferentes de se comportar e de viver: de um lado os sujeitos que percorrem novos caminhos, do outro, os sujeitos que carregam o peso acumulado nos caminhos já percorridos e deles se valem para se fundamentar e se justificar. Restaria aos iniciados no contexto educacional, a tarefa de tensionar outros modos intensivos de produzir conhecimentos, de dar vazão a desejos produtivos, de se lançar a outros possíveis, de criar outros traçados para um *currículoexperiência*?

Nesses termos, fomos motivados pela busca de uma janela, como a que escreve Leal (2009), que desse visibilidade às múltiplas infâncias do aprender vividas nos cotidianos escolares, às diferentes experiências produzidas pelas crianças, aos modos de se relacionar com as atividades propostas e com os *espaçostempos* institucionalizados, aos movimentos criados por elas que possam estar sendo invisibilizados por uma tendência homogeneizadora de ver a escola.

A escrita foi agenciada pelo desejo de dar visibilidade às práticas dos sujeitos escolares como modo de potencializar os discursos e movimentos sobre/com a escola, modo de fazer pesquisa que tem movido os trabalhos no Nupec<sup>3</sup>. Assim como na dissertação de Rodrigues (2011, p. 26), interessamo-nos em

[...] criar/inventar novos mapas infantis de aprendizagens e novos territórios existenciais para os sentidos, para as experiências e para a vida na educação lançavam a pesquisa para a problematização dos cotidianos da educação infantil [...]. A tentativa empreendida na pesquisa foi a de encontrar potência nos desejos de ensinar e de aprender de professores e alunos da Educação Infantil, para o traçado de linhas de fuga da pobreza e do desperdício de experiências (BENJAMIN, 1994), que tanto têm tornado tristes e desencantadas a produção de saberes nas Escolas.

Ao cartografar esses movimentos, voltamo-nos para as *redes de sentidosproduções* que ganhavam contorno na dinâmica dos *currículos realizados* (FERRAÇO, 2005). Essa compreensão de currículo amplia o tradicional modo de concebê-lo, centrado em modelos, projetos e propostas.

Chamamos de *currículos realizados* tudo o que é produzido e vivido cotidianamente na escola, que mantém relação com a confluência de múltiplas demandas da vida cotidiana: a rotina que se reinventa todos os dias nas instituições escolares, os *saberesfazeres* de crianças e adultos, o aparato didático-pedagógico mobilizado e produzido, as opções teórico-metodológicas, as propostas e projetos escolares/municipais/estaduais/federais, os improvisos, as contradições, as documentações, as invenções, as afecções, as conversações, as narrativas, as imagens, as *redes de sentidosproduções*.

Em nossas análises, currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias, mas, como diz Sacristán, pressupõe a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas (FERRAÇO, 2007, p. 75).

Currículos realizados sempre no plural, porque não existe um único sentido para concebê-los e vivê-los em cada sala de aula, em cada escola, em diferentes níveis de ensino. Currículos realizados com diferentes linguagens, que mantêm atenção à multiplicidade, à experiência, ao acontecimento. Impossível falar apenas do instituído, apenas da maleabilidade, apenas do que foge para todos os lados. Estão todos em negociação em suas múltiplas linhas e fluxos. Currículos que se compõem



[...] para além dos documentos-textos escritos, incluindo nesse pensamento-entendimento os diferentes e inesgotáveis processos espaço-temporais vividos nas redes de saberes, fazeres, poderes, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes dos/nos/com os cotidianos escolares (FERRAÇO, 2011a, p. 11).

Tratamos do modo como esses conceitos e experiências vibraram em nós e compuseram outros agenciamentos em composição com as crianças. “Agenciamento do desejo das crianças, desejo de experiência” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 7). Nesse momento, o que se destaca nessa *rede de sentidos produções* é a ideia de novo, de resistência, de (re) existência ao instituído, de uma relação que insiste em se diferenciar do que concebemos como padronização de um modo de viver a escola. Tratamos de movimentos que falam de uma estrutura, de uma regra, de um controle e de sua relação com movimentos que o ampliam, que fogem a essa demarcação, que apontam para uma antidisciplina. Fluxos compostos por linhas molares, moleculares e de fuga, que contribuíam para a formulação de novas concepções de infância na educação infantil.

A questão é, portanto, que o molar e o molecular não se distinguem somente pelo tamanho, escala ou dimensão, mas pela natureza do sistema de referência considerado. Talvez então seja preciso reservar as palavras ‘linha’ e ‘segmentos’ para a organização molar, e buscar outras palavras que convenham melhor à composição molecular. Com efeito, cada vez que se pode assinalar uma linha de segmentos bem determinados, percebe-se que ela se prolonga de uma outra forma, num fluxo de quanta. E a cada vez pode-se situar um ‘centro de poder’ como estando na fronteira dos dois, e defini-lo não por seu exercício absoluto num campo, mas pelas adaptações e conversões relativas que ele opera entre a linha e o fluxo (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 87).

Buscamos evidenciar, nesse platô, assim como discute Leal (2008b), uma composição que considerasse os territórios criança, infância e educação infantil em permanente diálogo com as lógicas e compreensões das crianças nessa escola. Desse modo, mantivemo-nos atentos aos saberes sobre a infância em sua relação com as crianças, bem como às brechas que abrem espaço para outras maneiras de educá-las. Assim, problematizamos os diálogos entre as atividades propostas pelos/as professores/as e as experiências das crianças em seus agenciamentos infantis. Como em outro momento de pesquisa e de formação coletiva,

Nosso interesse residiu em tentar compreender como os/as alunos/as estavam negociando esses diferentes sentidos e, sempre que possível, provocar o debate, desestabilizar opiniões fechadas, desconstruir diagnósticos definitivos, ou seja, criar linhas de fugas para o pensamento, ampliar as possibilidades de entendimento e de conhecimento daquilo que, no momento, estávamos chamando de currículo (FERRAÇO; NUNES, 2011, p. 383).

Entre as atividades sugeridas e as produções das crianças na relação com os/as professores/as, os materiais, os *espaçostempos*, entre diferentes corpos e linguagens, entre conexões e contextos diferenciados insistiam algumas questões: quais as possibilidades produzidas no contexto da educação infantil para que as crianças vivam problemas infantis e ampliem essas *redes de sentidosproduções* com suas experiências? Quais os sentidos singulares e novas compreensões são agenciados com os currículos realizados para a relação entre criança, infância e educação infantil?

#### E1: E ESSA TAL FELICIDADE... OU SOBRE *SENTIDOSPRODUÇÕES* E ALGUNS MAPAS TECIDOS NAS EXPERIÊNCIAS COM OS CURRÍCULOS REALIZADOS

A distinção que Deleuze estabelece entre 'corpos' e 'incorporais' nos permite pensar a diferença que existe entre saber e pensar. Enquanto o saber diz respeito à informação e seu acúmulo, à memória, o pensamento tem a ver com o acontecimento, com o sentido, e o sentido não é algo que se possui, mas uma relação que se estabelece (LÓPEZ, 2008, p. 11).

Nos encontros semanais às terças-feiras, nas aulas de Sandro, acompanhei a composição dos *currículos realizados* (FERRAÇO, 2007) com as crianças: a escolha de temas problematizadores para a roda de conversa, as atividades em que ele buscava provocar essas discussões, as brincadeiras que conferiam sentidos ampliados a esse trabalho, os diferentes movimentos dos planos no encontro com as crianças.

Em uma de suas aulas (30-4-12), Sandro reservou o vídeo "Os Vegetais". Trata-se de um desenho animado, cujos personagens que compõem as histórias são vegetais. O episódio que ele selecionou problematizava a nossa relação com o consumo, tanto com os produtos quanto com os alimentos.

A personagem principal desse episódio, Madame Blueberry (por indicação das crianças, optamos por chamá-la Dona Uva), gastava todo o seu tempo e dinheiro comprando, em um grande supermercado, tudo o que conseguia carregar. Ela sentia falta de alguma coisa, que ainda não sabia o que era, e esperava que, em suas compras, pudesse descobrir. Apesar de tudo comprar, não conseguia alcançar seu objetivo. Em certas cenas, alguns personagens lhe fizeram compreender que o que ela procurava era algo incorporeal, algo que não possuía valor como objeto, algo que não se poderia alcançar com dinheiro, assim como estava tentando incansavelmente. Ela estava em busca da felicidade.

Em nossas redes de conversações com as crianças, a intenção também almejava tratar da felicidade, dos bons encontros que ampliam a vida, do que as deixa feliz. No tecido oral que se compôs, algumas questões mostraram-se com maior volume para as crianças:

- Dinheiro (MENINO 1).
- Amar (MENINO 2).
- Chocolate (MENINO 3).
- Brinquedo (MENINO 4).
- Meu irmão (MENINO 5).
- Brincar (MENINA 1).
- Meu pai e minha mãe (MENINA 2).
- Passear (MENINO 6).
- Os amigos (MENINA 3).
- A casa arrumada, a Dona Uva tava triste porque a casa dela tava uma bagunça (MENINO 7).
- Vida nova (MENINA 4).
- Quando eu tô rico, igual ao Pica-Pau, aí eu fico feliz (MENINO 2).
- Eu gosto quando eu tenho muito dinheiro (MENINO 8).
- Eu gosto de dar um abraço na minha filha (KEZIA).
- Um abraço, só isso? É... é que eu gosto de dar abraço e beijo (Menino 6).
- E eu até gosto de abraçar e beijar minha mãe, quando eu chego da escola (MENINA 5).
- Fico feliz quando chego em casa, tomo banho, deito no sofá e assisto a TV. Fico feliz (MENINO 8).

Em nossa roda nos divertíamos com a *rede de sentidos produções* criadas para a palavra felicidade, que ora faziam conexão com o vídeo, ora com os diferentes contextos de nossa vida cotidiana, ora com outros desenhos assistidos, ora com as histórias fabuladas, ora com o que não nos trazia felicidade.

Isso mesmo. Para nossa surpresa, falar sobre a felicidade moveu as crianças a pensar um problema, o que nega esse estado para sua vida, o que produz momentos de infelicidade. Foi com muita dificuldade que conseguimos conversar, porque nossa preocupação também estava em organizar o grupo para conseguir ouvir a todos. Tarefa difícil conter as redes de conversações, de pensamentos, de conexões. Mas, em diferentes momentos, eles insistiram. Desviando-se do grupo, era como se algumas viessem nos confidenciar segredos:

- Tia, tia, tia, ai eu quero falar (MENINO 3).
- Peraí, o colega tá falando (KEZIA).
- Tia, tiiiiiiiia, eu quero falar (MENINO 3).
- Espera só um pouco (KEZIA).
- Aaaaaaaah... (MENINO 3).
- Tá bom, fala meu amor, o que foi? (KEZIA).
- Tia, meu pai bebe. Bebe cachaça e jurubeba. Por isso o dinheiro dele acaba. (ele sempre fala que está com fome, ou que ‘esqueceu’ de almoçar) (MENINO 3).

Não demorou muito tempo para que outras crianças me procurassem nos cantinhos, saindo um pouco da roda:

- Tia, meu pai é ruim, ele não compra nenhuma bala para mim. Ele tem dinheiro, mas não compra [MENINO, que relata com frequência episódios de brigas com membros da família].
- Tia, meu pai bebe e fica muito doido. Ele fica tão doido que um dia ele bateu com meu violão no vidro da mesa. Ele fica doido (MENINO 2).
- Tia, eu fico triste porque meu pai não me escuta. Eu falo com ele, mas ele só fica com os amigos no bar. Ele nem liga pra mim. [MENINA, que mora com as avós, porque a mãe mora em outro município, em Serra].

O vídeo e as redes de conversações foram utilizados como provocação para a criação de um problema singular: o sentido que a felicidade possui para as crianças. Talvez nossas questões implícitas fossem: o que é? Como é? Como alcançá-la? Como se sente com ela? Talvez as questões das crianças sejam: por que não posso estar com ela o tempo todo? O que fazer para apagar o que não me traz felicidade? Essa experiência nos mostra que o trabalho de Sandro não almejava produzir uma proposta curricular que buscasse *modelizar* as crianças, mas buscava produzir com as crianças outros modos de pensar o currículo, imagens infantis para revigorá-lo, infâncias que educassem o currículo, tal como anuncia Carvalho (2012) e como expressa as imagens que compõem a Figura 38..

FIGURA 38 — Experiências nas aulas de Filosofia e Ciências Sociais



Foi a partir do modo como o vídeo, as conversas e as experiências das crianças se articularam e vibraram em seus corpos, que compreendemos que esse momento intensivo se aproxima do conceito de problema discutido por M. López (2008, p. 94):

Um conceito, uma informação, uma pergunta ou uma resposta só fazem sentido em relação a um problema. Se faltar o problema, falta a força, falta a necessidade; se faltar o problema, não há como e o que pensar. Mas, talvez, o que de mais interessante o pensamento de Deleuze nos tem ensinado é que os problemas devem ser criados por nós ou jamais terão sentido.

No trabalho filosófico com as crianças, M. López (2008) trata da importância da criação de problemas próprios, que tenham relevância para as crianças por serem criados por elas. Nas conversações, nos textos escolhidos, nos temas eleitos, é o modo como as crianças se relacionam com eles e a maneira como criam seus problemas que conferem sentido a essa experiência de pensamento e compõem a ela uma intensidade filosófica.

Essa experiência intensiva, que desloca o pensamento a criar os próprios problemas, que o força a pensar pelo que nos é heterogêneo, por vezes é denunciada por não fazer parte da escola. Dado o caráter sistematizador e divulgador do acervo cultural, a escola tem sido criticada por não alcançar em seus conteúdos, redes de sentido que possam mover crianças, adolescentes e jovens na contemporaneidade.

M. López (2008) analisa a produção de conhecimento na escola a partir de dois eixos complementares. O primeiro, que chamamos de eixo intensivo, relaciona-se com a experiência, a problematização, o modo como o sujeito confere sentido ao conhecimento. Um eixo que se compõe em uma linha de intensidade vertical, que busca conferir sentido no encontro com os signos, na possibilidade de permanente invenção do tempo aiônico.

O segundo, que chama de eixo cronológico, mantém relação com a acumulação cultural do conhecimento, com as informações veiculadas historicamente, com o compromisso em garantir o acesso a essa bagagem histórica e cultural. Esse eixo se compõe em uma linha cronológica horizontal e suas escolhas são organizadas com base no tempo chrónos.

O eixo intensivo é o que vincula o pensamento à sua exterioridade, àquilo que Kant chamou de infinito; Nietzsche, de dionisíaco; Foucault, de loucura, e Deleuze, de exterioridade. Poderíamos chamá-lo também de eixo do pensamento, porque conecta o pensamento com sua exterioridade, com aquilo que, desde fora, faz pensar. O pensamento não é uma ginástica ou uma destreza, mas um abertura, um encontro. Só se pode pensar numa relação aberta com o que ainda não pensamos, com o que não sabemos pensar porque é heterogêneo (M. LÓPEZ, 2008, p. 72).

A constante busca por uma relação entre esses eixos confere ao conhecimento produzido na escola *redes de sentidosproduções* diferenciadas para os alunos. Essa relação indica um modo como esses conhecimentos vibram nos corpos dos sujeitos e proporcionam diferentes usos em suas artes de criar problemas, de produzir sentido. Eixos que não se definem apenas pelo que os diferencia, mas pelo que reúnem em suas diferenças. Eixos que só existem nessa relação.

A educação se desenvolve nesses dois eixos ao mesmo tempo. Não é possível ficar inteiramente num deles. O que é importante destacar é que o sistema educativo, em termos gerais, por não ter advertido o caráter de acontecimento do pensamento, tem tentado atrelar de modo permanente as palavras a sentidos únicos e, assim, privilegiado o eixo cronológico em detrimento do eixo intensivo (M. LÓPEZ, 2008, p. 73).

A intensidade da experiência buscada por Sandro para suas aulas permitia uma flexibilidade com relação à disposição das crianças nos *espaçostempos* do CMEI, que não se colocavam sempre em filas ou sentadas nas carteiras, mas também se organizavam em rodas de conversas e de atividades na sala de aula e no pátio. Sua

presença provocava um desassossego nas crianças, porque nessa aula, era possível sentar ou deitar para desenhar, dançar sem seguir uma coreografia e estar no pátio. Essa era a aula que tornava outras experiências no pátio possíveis.

As crianças nos cobravam, mostravam-se ansiosas para habitar outros *espaçostempos* no CMEI. Era como se ao Sandro fosse destacada uma condição que não estava para as outras professoras, que estavam fadadas ao cumprimento de tudo o que o eixo cronológico poderia lhes cobrar, em especial, as obrigações escolares com as demandas de leitura, escrita e matemática. O lugar que ele ocupava permitia uma pausa para respiração, uma flexibilidade com relação aos espaços do CMEI, uma intensidade que se diferenciava a partir das *redes de sentidosproduções* tecidas pelas cada criança. Mas apenas a ele e às suas aulas essa condição se torna possível?

FIGURA 39 — Fabulações com bonecos



Sandro organizava suas aulas deixando muitas brechas para as crianças, muitos vazios a serem preenchidos. Em um desses encontros, construiu fantoches de

ovelhas com bolas de isopor para uma adaptação da história “Sai pra lá”, da autora Ana Terra. As crianças se divertiram com os fantoches e com o enredo que tratava das singularidades de cada ovelha diante da aparente homogeneidade que apresentavam na brancura de seus novelos.

Também apresentou o livro, composto por belas imagens, que circulava pelas mãos das crianças e disputava sua atenção com o painel onde os fantoches se apresentavam. Algumas crianças se levantavam para conferir como nos posicionávamos junto com Sandro atrás do painel; outras chegavam bem pertinho das ovelhas para ver como elas se mexiam; outras se aproximavam a cada vez que modificávamos as vozes; outras queriam conferir o baú de bonecos que participariam da cena. Quando convidados a fabular suas histórias com os fantoches, como mostra a Figura 39, a atividade ganhou novo brilho. Na turma da professora Rosi, um menino e uma menina escolheram fantoches de vovô e de menino. Ele contou a história da Dona Preguiça:

— Era uma vez uma menina que tinha muita preguiça, era a Dona Preguiça: ‘Ai, que preguiça de levantar, eu quero dormir mais um pouquinho’. ‘Levanta, Dona Preguiça, já tá na hora de acordar’.

Em outro momento, Sandro distribuiu a turma em grupos sentados no chão, dispostos em volta de uma folha de cartolina, para que desenhassem a história com tinta guache. Contudo, não consistia nos objetivos de Sandro afirmar uma transcrição da história, mas permitir às crianças outras experiências, tais como: o trabalho com a tinta, a experimentação desapressada com essa textura, o relaxamento corporal ao pintar na posição que escolhessem (sentados, debruçados, deitados, balançando as pernas).

Eventualmente, as crianças pintavam ovelhas. Mas a experiência extrapolava esse desenho: pintavam outras coisas, pintavam novos desenhos sobre o que haviam acabado de formar, trocavam as tintas com os colegas, visitavam os outros grupos. Sandro parecia não se importar muito com um desenho final, com o que poderia ser bonito de expor. O diário de campo nos ajuda a recuperar e compor outros *sentidosproduções* para essa experiência.



*“Ao dividir a turma em grupos de 4-5 crianças para pintar com guache na cartolina, presenciamos suas múltiplas negociações, seus modos de se relacionar com a proposta do professor. Trocas de tintas, trocas de espaços no chão, trocas de grupos, trocas de papel para limpar o pincel. Tentar esconder dos colegas os potes com tinta também era necessário para conseguir desenhar antes que a tinta acabasse. Em um dos grupos, os meninos repetiam o movimento de passar o pincel de modo constante. Deixavam-se mover pela experiência e se entregavam a ponto de não perceber que o papel começava a rasgar. Alguns encharcavam o pincel de tinta e se colocavam na experiência de ziguezaguear na folha, em um movimento de vai-vém que parecia retirá-los daquele lugar. Aos poucos, o alvoroço do início da tarefa diminuía. ‘É uma estratégia terapêutica. É essa experiência sensível, do relaxamento, da pintura com o pincel, com a mão. A distração com esse meio, com o copo de água que limpa o pincel, o prazer da atividade que acho interessante’, dizia o professor. ‘Tia, é tão legal, né’, ‘O quê?’, perguntei, ‘Brincar com tinta’. Se a proposta foi indicada como atividade complementar à história de fantoches da semana anterior, não foi assim vivida por todas as crianças. Também não foi cobrada pelo professor, que queria permitir às crianças viverem experiências de pintura para além do lápis de cor e do preenchimento contido em desenhos específicos. Não privilegiava um eixo intensivo ou cronológico, mas os modos de relacioná-los pareciam interessar. Em outro grupo, um movimento diferente era realizado com uma criança que limpava o pincel no copo de água. Um roda-roda que não tinha fim, nem direção, nem final. Não era só a limpeza do pincel que o motivava, mas o movimento da água colorida no copo, o movimento realizado pelo pincel, a repetição, a experiência de se colocar em movimento. O copo com água ganhou a mesma importância que as tintas. Era tão disputado quanto elas. A água no copo não parava de girar. ‘Tia, quer leiteinho?’, perguntou um dos meninos. ‘Leite com o quê? Ele tá puro?’, perguntei. ‘Tá com Toddy. Meu leite está geladinho’. Hum, bebi muito copinhos!”.*

As atividades não são cumpridas, não são obedecidas, não tratam apenas do conhecimento de um conteúdo, mas de um modo *particularcoletivo* de estar na escola. Nesse movimento, os modos de viver intensivamente experiências com pinturas e texturas pareciam ser mais relevantes do que o produto do trabalho das crianças, do que o objetivo a ser cumprido na atividade. Nas conexões que fazem no

contexto da aula de Sandro, importa agenciar modos de experimentação e de movimentação nas redes que compartilhamos no cotidiano escolar.

Nos modos de pensar que se expressam no cotidiano, as coisas se passam de modo diferente: nenhuma ordem, com pensamentos que se cruzam e que mudam de rumo o tempo todo, referindo-se a *espaçotempos* que não apresentam nenhuma lógica nas aproximações que fazem uns dos outros [...]. A esses modos outros de pensar, fomos chamando de 'redes' que, em nosso caso, dizemos serem 'educativas', já que nelas nos interessavam os processos justamente de reprodução, transmissão e criação de conhecimentos e significações, os processos de *aprendizagemensino*, os processos curriculares (ALVES, 2011, p. 81).

Os agenciamentos produzidos pelas crianças sobre a maneira como desejam viver esse lugar nos interessa, porque trata dos modos como a escola se atualiza cotidianamente e nos mostra não o que dizem sobre ela, mas o que ela tem se tornado nessas redes de *sentidosproduções*, conversações, afetos e experiências. Assim como discute Carvalho (2011, p. 113),

[...] 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.

Os sentidos de infância e de educação infantil para as crianças não parecem se relacionar com o conhecimento garantido na prescrição curricular, com as pesquisas acumuladas sobre determinado tema, com a comprovação de alguma equação matemática ou física. As experiências vividas pelas crianças conferem novos contornos para as atividades escolares de acordo com as *redes de sentidosproduções* que compõem suas relações com os/as professores/as e com os/as alunos/as. De acordo com Carvalho (2012, p. 20),

[...] um sentido importante da educação de nosso tempo pode ser visto na restauração da infância como criação de situações propícias à experiência, na geração das condições para que sejam possíveis, entre nós, outro modo infância e outra experiência.

As conexões estabelecidas entre adultos, entre crianças, entre crianças e adultos são agenciadas como linhas de diferentes segmentaridades. O que é produzido nessas relações interfere no que o outro pensa, organiza, determina. Linhas, fluxos,

segmentos. O movimento de criar problemas a partir do que desestabiliza as crianças também movia o pensamento a compartilhar explicações a respeito do que a elas interessava. Nos diversos momentos cartografados na sala de aula, no pátio ou no refeitório, nos divertíamos com nossas redes de conversações e explicações:

— Você sabe como nasce o choro? É que quando a gente está triste sai uma água do olho que se chama lágrima. Essa água vai saindo do chorado. No chorado é que sai a lágrima. No chorado (ISABELA, 4 anos).

— Você sabe como pega catapora? É assim: o osso tem um monte de bolinhas. Essas bolinhas vão saindo do osso e vão subindo para a pele. Quando elas chegam aqui em cima elas estouram e viram catapora. É assim (ANA, 5 anos).

— Que tal a gente fazer assim: a gente conversa, come só um pouquinho, e vai conversando mais? Que tal? (ISABELA, 4 anos).

— Quando a gente mata uma minhoca ou uma cobra, sabe o que acontece? Ela xinga pelo rabo. Ela grita por dentro do rabo, ahhhhh! (BEATRIZ, 6 anos).

— Ela não está grávida. Você confundiu, acho que foi a comida na barriga dela que mexeu. Ela precisa comer bastante para ficar grávida. Faz assim: dá três colheres de comida no almoço e um pouquinho desse remédio que à noite ela vai estar grávida (ISABELA, 4 anos).

— Eu te amo do tamanho do céu, do tamanho do mar, do tamanho do espaço, lá onde passa os foguetes, do tamaaaanho da parede! (ISABELA, 4 anos).

Para a professora Mathilde, essas histórias nos ajudam a compreender como as crianças organizam modos de pensar diferentes dos adultos. Em suas redes de produção de sentidos, fazem gaguejar a linguagem que busca padronizar modos adequados de explicar a escola. Certamente, como nos ensina o poeta Manoel de Barros (1993, p. 5), “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”. Elas não se importam com o que nos parece razoável, estão mais dispostas a inventar possibilidades que se distanciam de nossas fundamentações.

Entendemos que isso não basta, o poder de criação não se encontra apenas nas crianças. Sozinhas talvez não façam muita coisa. É o nosso encontro que nos interessa, o que juntos conseguimos problematizar e produzir para inverter os modos acostutados de pensar, de educar, de teorizar, de produzir, de compor a vida.

## E2: ATIVIDADES PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AS NEGOCIAÇÕES MAIORES E MENORES

*E que fique muito mal explicado.  
Não faço força para ser entendido.  
Quem faz sentido é soldado.  
(MÁRIO QUINTANA)*

Na composição dessa pesquisa e de muitas outras experiências vividas no trabalho com crianças na educação infantil, temos compreendido os diferentes usos dos *espaçotempos* escolares empreendidos pelos fluxos e tessituras que tensionam os modos de adultos e crianças viverem a escola. As relações são tensionadas por diferentes *redes de sentidosproduções*. Se está claro que o sentido não é algo passível de ser capturado, dado o seu caráter incorporal que se manifesta e se renova em cada acontecimento, não podemos negar o que insistia na re-existência dessa negociação.

Aos professores e professoras a escola apresenta-se como o lugar da educação e do cuidado com as crianças, do planejamento e preparação das atividades, do envolvimento e da observação atenta das relações estabelecidas na escola. Essa é a sua língua maior, mais conhecida, que ganha as políticas públicas e os projetos que tratam da educação.

A intensidade da atividade docente exercida pelos professores refere-se a uma temporalidade diferente daquela que é vivida pelas crianças, uma vez se interessam pelo que não está na ordem do previsto, do planejado, mas do que é possível viver no acontecimento. É a intensidade da experiência com as pessoas, com os objetos, com a brincadeira que interessa às crianças. Esse é o seu modo de fazer gaguejar a língua maior, essa é sua maneira de tensionar uma linguagem menor.

As línguas menores não existem em si: existindo apenas em relação a uma língua maior, são igualmente investimentos dessa língua para que ela se torne, ela mesma, menor. Cada um deve encontrar a língua menor, dialeto ou antes idioleto, a partir da qual tornará menor sua própria língua maior. Essa é a força dos autores que chamamos 'menores', e que são os maiores, os únicos grandes: ter que conquistar sua própria língua, isto é, chegar a essa sobriedade no uso da língua maior, para colocá-la em estado de variação contínua (o contrário de um regionalismo). É em sua própria língua que se é bilíngüe ou multilíngüe. Conquistar a língua maior para nela traçar línguas menores ainda desconhecidas. Servir-se da língua menor

para por em fuga a língua maior. O autor menor é o estrangeiro em sua própria língua (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 43).

As minorias, as línguas menores, tratam do devir potencial em desviar do modelo majoritário, do modo de se comportar na escola, de obedecer ao instituído. Em relação a uma forma que se espera das crianças para viver na escola, aquela em que as professoras e diretoras são autoridade e exigem que as crianças fiquem de pé diante de sua majestosa presença, muito se perdeu desde a nossa experiência como aluna na educação infantil.

Talvez porque, em relação com uma língua maior, ao que tínhamos como um sistema homogêneo e constante, houve uma variação contínua dos subsistemas com o potencial criativo do devir minoritário, que vem promovendo enfraquecimento, subtração, variação das redes que conectam sentidos hegemônicos para instituir a escola.

As negociações maiores e menores fazem alusão ao tamanho em estatura de adultos e crianças. Também não estão, nesse momento, representando uma quantidade que em termos numéricos se apresentem de modo maior ou menor. Os termos fazem conexão com compreensões que remetem à padronização. “Minorias e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 43).

Na disciplina “Infância e Educação”, ministrada ao Curso de Pedagogia em 2011 fomos movidos por outro paradoxo. Buscamos ampliar a partir do menor, ampliar as *redes de sentidos produções* entre criança, infância e educação infantil a partir de temáticas que tratavam da escolarização de infâncias menores.

A infância escolarizada maior é aquela que geralmente é abordada em artigos científicos, que cabe nas políticas públicas, que é procurada para a realização do Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório dos Cursos de Licenciatura, que possui estrutura física adequada, que atende às atribuições da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Nesses termos, o conceito de maioria “[...]”

supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 44).

Com o intuito de ampliar nossas experiências e compreensões, incluímos na disciplina estudos que tratavam do trabalho escolarizado com crianças em territórios de pobreza, em movimentos sociais, em comunidades indígenas, em grupos ciganos, em hospitais, em escolas rurais e enfrentando grandes distâncias para chegar às escolas.

Os textos reunidos no livro *Infância (in) visível* (VASCONCELOS; SARMENTO; 2007) foram pistas para os seminários em grupos, que envolveram a produção de um vídeo e de um artigo sobre cada tema abordado. As imagens, os vídeos, as discussões e as narrativas das experiências em campo nos sacudiam e enxertavam com outros sentidos o rizoma que envolvia a relação entre criança, infância e educação infantil. Infâncias menores, menor em termo de visibilidade, de intimidade, de relacionamento, mas que ampliaram nossas concepções e nossos modos singulares de tratar as infâncias plurais.

Experiências que produziam questões que insistiam em se evidenciar na tese: como as *redes de sentidosproduções* negociam nos currículos realizados suas compreensões *maioresmenores* na relação entre criança, infância e educação infantil?

Em um encontro com a professora Rosi e com seus alunos e alunas com quatro anos (26 de agosto de 2011), capturamos parte das *redes de sentidosproduções* que nos ajudam a problematizar as lógicas em negociação tensionadas na realização das atividades na escola. Um trecho de nossas conversações elucida essa problemática:

- Ontem foi Dia do Soldado e eu não fiz nada (ROSI).
- Mas temos mesmo que atender a todas as datas comemorativas? (KEZIA).
- Mas vamos pintar hoje com tinta verde e amarela o chapéu e a espada (ROSI).
- Para eles brincarem? (KEZIA).

— Não, para levarem para casa. Vou colocar a tinta no pratinho. Separa uma cadeira para um pintar enquanto eu termino de dobrar as espadas. Os outros sentam. Senta todo mundo (ROSI).

— Ai, tia, eles vão ficar sentados olhando? (KEZIA).

— Eu vou ligar o som e eles só vão levantar na música *Marcha Soldado*, eles precisam ter limites, eles precisam ficar sentados, eles têm quatro anos, o tempo de concentração, então, é quatro minutos, então eles ficam sentados quatro minutos, depois levantam e depois sentam de novo, entendeu? Assim que se dá o limite (ROSI).

— Você não acha que eles podem fazer juntos? Senão você e eles vão ficar estressados. Mas, se você não quiser, deixa ao menos eles dançando (KEZIA).

— Eles não vão morrer se ficarem sentados e, se mexer todo mundo junto com tinta, vai ser uma bagunça (ROSI).

[...]

— Nossa, eles estão demorando muito, era só para passar a mão para lá e para cá (ROSI).

— Mas eles adoram mexer com tinta, olha como estão concentrados. Eles sabem que se fizerem muita bagunça você não vai deixar mais (KEZIA).

— Ah, agora entendi o que você queria dizer. Manda então todo mundo fazer junto senão não vai dar tempo de secar e levar para casa (ROSI).

Para cada movimentação da professora, as crianças demonstravam seus interesses e preferências, mas ela estava firme no objetivo de finalizar a atividade ao seu modo, acompanhando as crianças individualmente, utilizando na atividade apenas as cores verde e amarelo, sem produzir muita bagunça na sala que ela mantinha organizada, com a maioria das crianças sentadas esperando por sua vez para pintar ou pela música *Marcha soldado* para dançar. Pelo menos era assim que ela previa, que nos organizamos cotidianamente.

Mas as crianças agenciavam outros movimentos em seus fluxos e linhas. Levantavam-se um a um, dançavam, subiam nas cadeiras, acompanhavam a pintura do colega, tentavam colocar o dedo no pote de tinta, abriam o armário para conferir as outras cores de tinta disponíveis, perguntavam sem parar quando chegaria a sua vez de pintar. Não foi fácil para a professora manter seu planejamento.

Os objetivos, as compreensões, as *redes de sentidos produções* para a condução da atividade eram muito diferentes para cada um. Mas todos tiveram que ceder um pouco às suas certezas, desejos e vaidades. As linhas molares, moleculares e de fuga negociavam permanentemente o modo como a aula era produzida pela professora e pelas crianças: como compartilhar nossas diferentes compreensões? Como garantir o controle da aula? Como dar visibilidade para comunidade o trabalho de ensino mobilizado na educação infantil? Como mostrar que as professoras

trabalham sério? Como não deixar de trabalhar as datas comemorativas? Como fazer atividades bonitas de se expor? Como não fazer muita bagunça na sala atendendo às necessidades das crianças? Misturam-se opções pedagógicas, filosóficas, políticas, operacionais.

A educação não é para o corpo, é para a escola. É no formato escolar que pensamos sua operacionalização e não como o corpo se comporta diante de nossas opções. O corpo que aprenda a ficar quieto, sentado, educado, comportado, esperando. Mas dizemos que esse corpo, na escola, é estimulado a brincar, correr, pular, dançar e se expressar. Com ele, trabalhamos habilidades motoras finas e grossas.

FIGURA 40 — Experiências que estratificam sentidos homogêneos e que fogem para todos os lados



Na realização da atividade, as crianças divertiam-se com a tinta. “Tia, quando mistura as cores fica verde”; “Olha, ele tá pintando com a mão, é com o dedo!”; “Tia, o banheiro tá cheio de tinta”. Até para lavar as mãos elas aprontavam: “Olha a chuva!”; “Ahhhh, eu quero lavar as mãos”. Quanto às fotos, tivemos muitas.



A Figura 40 compõe alguns momentos vividos nesse dia. Em nossa opinião, as melhores eram aquelas que as crianças misturavam experiências: combinavam tintas, diziam das cores que produziam nessas misturas, trocavam os pratinhos de tinta, desenhavam figuras com os dedos sobre o chapéu, esqueciam-se da pintura rodando o dedo no meio da tinta, passavam toda a mão para pintar o chapéu. Talvez, para as crianças, as melhores imagens foram produzidas quando nos pediram para fotografar suas produções e suas mãos supercoloridas. Como se divertiram! Para a professora, pensamos que as melhores fotos foram aquelas em que ela pediu que as crianças se posicionassem em fila com seus chapéus e espadas. Soldado, sentido!

A *pesquisa com o cotidiano* nos provocava uma condição de intervenção, de inter-*invenção*, de constante reinvenção da nossa condição de *professorapesquisadora* nesse lugar. Essa condição também produzia ameaça, desconcerto, desconforto porque não almejava tudo explicar, tudo definir, tudo tratar. Também buscava esvaziar os conceitos que nos impediam de renovar os modos de viver esse lugar como professora. Soldados que disputam sentidos, que se desencontram, que assumem os ricos nessa busca *individualcoletiva* de fazer e viver a educação com crianças.

Conflitos que negociam conexões ao reunir o que nos diferencia, e nem sempre sabemos como lidar com eles nessa relação em superfície, em conexões, em cada contexto, sem receitas, sem previsões. Afirmações de sentidos que ora desqualificam o outro como modo de diminuir os seus sentidos nas disputas pelos micropoderes das relações cotidianas. Linhas que, em suas composições, correm para todos os lados.

As atividades manifestam diferentes *redes de sentidosproduções* para a professora e para cada criança. Os paradoxos são inúmeros, não param de se manifestar. Como professoras, parecemos sempre presas a um modo escolar de experimentar as palavras, as cores, as texturas, os objetos e suas misturas. Permitimos poucas misturas. Por vezes nos esquecemos de que fazer uso novamente de experiências que deram certo é tão importante quanto viver outros modos de experimentação.

Talvez as crianças estejam mais dispostas a ousar, a criar, a viver temporalidades aiônicas, mesmo com poucos anos de vida.

Ao acompanhar a aula da professora Jolita em uma das turmas de cinco anos (24-8-11), pudemos nos divertir com os “jogos da velha gigantes”, coloridos e lindos que a professora confeccionava para ensinar suas regras para as crianças. Todo esse estímulo foi maravilhoso, não para aprender as regras do jogo, mas para que as crianças inventassem para as peças outros usos: tratavam os X gigantes como bonecos, caminhavam com eles sobre o tabuleiro, empilhavam as peças, faziam figuras com elas. A professora reforçou que o objetivo era *jogar o jogo da velha* em duplas e não *brincar* com as peças. Era para se divertir, desde que fosse com o jogo ensinado. Era para aprender, desde que fosse com essas regras.

Na divisão, uma menina sobrou, então nos sentamos com ela para ensinar o jogo. Deixamos que ela ganhasse por algumas vezes para compreender a regra de três círculos/X consecutivos. Mas também queríamos provocar outros movimentos: “*Não, tia, assim não pode, eu que quero ganhar*”. Nas cadeiras próximas, dois meninos brincavam inventando um modo de usar as peças, por ainda não terem compreendido o jogo.

Assim fizeram muitas crianças, que misturavam o jogo oficial com outras brincadeiras no tabuleiro. Sentamo-nos próxima para orientá-los, como pediu a professora. Um colega que estava ao lado de repente gargalhou, apontando o dedo para um deles: “*liliii, ele ganhou de você*”. Ele não percebeu que, ao se distrair com o jogo dos vizinhos, permitiu que o seu colega também ganhasse dele. Como ele não podia ficar “mal na foto”, arrumou logo uma justificativa: “*Olha, nós empatamos*”. Empatar foi ótimo! Mereceu várias fotos, tais como as que compõem a Figura 41.

FIGURA 41 — Fluxos que extratificam brincadeiras infantis



A merendeira passou na sala e distribuiu o lanche para as crianças. Disputavam a atenção dos/as alunos/as as maçãs e o tabuleiro. Mas o jogo precisou ser interrompido por outro evento: o dente de uma das meninas que caiu ao comer a maçã. Ela puxou o dente quando percebeu que ele estava mais amolecido na mordida. Todas as crianças ficaram à sua volta, analisando o dente, os restos de sangue, a boca da colega. Logo alguém providenciou um papel para que o dente fosse para a bolsa. *“Tia, o dente do outro lado também está mole”*. Não sei se usava esse lado para mastigar, porque o outro estava doendo com a falta do dente, ou se ela queria antecipar a retirada do segundo dente mole. *“Tia, tira uma foto”*. Ser um evento na sala também é muito bom.

Em outro momento da aula do Projeto de Filosofia e Ciências Sociais (19-10-11), Sandro aproveitou o movimento da turma, após a visita de guardas florestais, que trouxeram animais empalhados, para problematizar uma atividade que envolvia a árvore e que levou as crianças a diversas conexões:

— Vocês se lembram o que os guardas florestais trouxeram? (SANDRO)

- Animais (MENINA 1).
- Tava tudo matado (MENINO 1).
- eles trouxeram animais diferentes, que vemos pouco. Eles vivem onde? (Sandro)
- Na floresta (MENINA 2).
- No mato (MENINA 3).
- E o que tem na floresta? (SANDRO)
- Cobra (MENINO 2).
- Veadinho (MENINO 3).
- Passarinho (MENINO 1).
- Boi (MENINA 4).
- Tatu (MENINA 1).
- E onde os passarinhos colocam o ovo? (SANDRO)
- No ninho (MENINA 5).
- E o ninho fica onde? (SANDRO)
- Na árvore (MENINO 5).
- Por que ele fica no alto da árvore? (SANDRO)
- Porque no chão ele fica sujo (MENINO 2).
- Porque senão quebra, e ele fica sem passarinho (MENINO 3).
- Para eles voarem bem alto quando sair do ovo (MENINA 4).

As respostas das crianças foram muitas, mas nenhuma apontou para aquilo que o professor esperava: o ovo no alto da árvore fica mais protegido dos outros animais. Suas conexões sempre se relacionam com o que havia de importante a ser destacado. Para o professor, a árvore representava um fundamento para os passarinhos. Base firme para o seu ninho, alicerce para uma casa segura, solidez para a composição de sua família.

Para a professora, que também utilizou a árvore para retratar uma composição, ela também representa um fundamento. Não para a família dos passarinhos, mas para a nossa. Ela é a própria estrutura, ela retrata o sentido de firmeza, ela se confunde com o sentido de família. Família é a base de tudo. Esse foi o título do cartaz construído com as crianças, que rendeu muitas discussões, especialmente pelas crianças que não pertencem ao que chamamos de família tradicional, em que pai, mãe e filhos dividem a mesma casa.

É sempre bom lembrar, como afirma M. López (2008, p. 90), que “Se as palavras se repetem, mas o que nelas se repetem não é o mesmo mas a diferença, o sentido é sempre singular”. Esse é o nosso modo de dizer e sempre repetir que a escola é o que ela se torna a cada dia com os seus diferentes praticantes.

Assim como os sentidos produzidos em redes, as experiências discutidas nesta tese não cansavam de problematizar: que educação queremos para e com as crianças?

Neste estudo em que nos preocupamos em produzir sentidos com elas e ampliar por processos de *des-re-territorialização* os conceitos criança, infância e educação infantil, nossa intenção não consistia em definir um lugar, mas evidenciar as crianças, seus processos de aprender e de viver como multiplicidades, ao modo como têm sido nossas experiências de composição com esses territórios.

O que nos preocupa é que, especialmente nas políticas públicas, ainda não conseguimos evidenciar modos de tratar a educação de crianças afirmando os diferentes processos vividos, apenas modelos que apontam para um produto desejado. Deixamos de tratar como potência a diferença que nos compõem em nossos modos de interação, de aprendizagem, de ampliação de nossa compreensão sobre a vida para tratá-las como desvio do instituído e para afirmar o que cada um, ao final de um ano, foi possível superar de acordo com um parâmetro previamente produzido.

Ainda não temos visto sendo valorizados pelas políticas públicas os múltiplos procedimentos utilizados pelos/as professores/as para dar lugar à multidão que somos ou à diferença que nos constituem e que povoam o cotidiano escolar. A multiplicidade, frequentemente, mostra-se solapada por parâmetros, prescrições, avaliações e seleções. Como produzir outras referências para as políticas públicas em educação? Questão que tem sido tensionada pelas práticas curriculares cotidianas que, na relação com as crianças, permanecem problematizando os modos acostumados de lidar com sua educação.

## POTÊNCIA O LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA? SOBRE POTENCIALIDADES NA CONSTANTE SEGMENTARIZAÇÃO

FIGURA 42 — Paredes como obras de arte: Composições de adultos e crianças



*Eu queria avançar para o começo.  
Chegar ao criancimento das palavras.  
Lá onde elas ainda urinam na perna.  
Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.  
Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem.  
(MANOEL DE BARROS, 1996).*

O poema de Barros trata de uma infância afirmativa, um modo *criança* de lidar com as palavras e suas compreensões, um permanente movimento do novo. Poema que dialoga com as produções das professoras e das crianças que pintam as paredes do CMEI (Figura 42), *imagensnarrativas* que afirmam a potência das conexões na produção de *redes de sentidos* que renovam o que entendemos por criança, infância e educação infantil. São elas que nos mostram, em cores, texturas, adereços e contornos, a importância dos processos de diferenciação que *des-re-*

*territorializam* os conceitos aqui investigados. Fazem ecoar a problematização de Pulino (2008, p. 235):

O que queremos dizer quando usamos a palavra criança? Já mencionamos que criança significa um ser a ser educado, a ser socializado, por alguém mais experiente. Alguém que, no início da vida, depende da mãe ou de quem cuida dela. Um ser a ser cuidado, e cuja sobrevivência depende do outro. Alguém que pede, que clama por cuidados – alimentação, aquecimento, higiene, carinho. E, antes disso, um ser feito pelos pais, alguém que não existia, nem sequer fisicamente. E que, além de ser criado biologicamente por duas pessoas, tem sua existência garantida por elas. Um ser que vai se construindo, em seus movimentos, gestos, palavras, ações, pensamentos, na relação com as pessoas com quem convive, tendo como alicerce toda a rede de relações que mencionamos acima. É isso que entendemos por criança, comumente. Mas quem é a criança? É esse sujeito da voz passiva, que é concebido, é gestado, é nascido, é alimentado, é vestido, é cuidado? É essa pequena pessoa que aprende com, que é ensinada a? Que chora, que pede, que não sabe, que não tem, que não consegue, que ainda não é? Será que essa é a única maneira de pensar a criança? Ela precisa, realmente, esperar crescer para ser? Para pensar? Para falar? Para agir? Tudo o que ela é não passa de um protótipo? E quando ela passa a ser?

Nossa aposta se lançou de modo duplo, ao investir tanto nas produções da Pós-Graduação em Educação quanto na pesquisa com o cotidiano e com a cartografia em um CMEI para acompanhar os *sentidosproduções* que se diferenciam nos processos de *des-re-territorialização* dos conceitos criança, infância e educação infantil, de “um indo e vindo infinito”, de permanentes modificações. Em cada platô, em cada conexão, outros elementos indicavam novos agenciamentos nas linhas que os compõem.

Desse modo, buscamos rasurar os limites entre os conceitos, produzir conexões que pensassem na complexidade que os envolve a fim de potencializar outros sentidos em suas multiplicidades, outros modos de nos relacionar com as crianças e com seus processos de escolarização. Não interpretá-los e organizá-los, mas experimentá-los, sacudi-los, esvaziá-los, rasurar seus limites territoriais e produzir sentidos com eles.

É preciso destacar que, ao cartografar o desejo e as produções das crianças, mantivemos atenção às lógicas infantis, às redes de produção de sentidos, que por vezes, não fazem conexão com os nossos, mas ampliam nossa compreensão sobre elas, sobre seus mundos e sobre os modos como podemos nos relacionar com elas

para além do conhecimento que temos acumulado ou que consideramos válido. Tratamos, especialmente, de outros diálogos que possam valorizar e afirmar as compreensões das crianças e assim ampliar nossa relação com elas, uma vez que aprendemos, com Deleuze (2009, p. 1), que “O bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo”.

Nossa relação cotidiana com as crianças dentro e fora das escolas nos mostra que temos produzido muito mais do que, no senso comum, se compreende como educação nesses *espaçostempos* institucionalizados. Contudo, muitas vezes apenas o que é considerado válido para esse território tem sido evidenciado e legitimado. Fazemos esses conceitos se encontrarem porque nosso interesse não se volta apenas para as suas definições fixadas, para aquilo que elas são, para o que tem sido territorializado sobre cada um, porque entendemos que “[...] há tanta vida lá fora e aqui dentro sempre”, como diz a canção de Lulu Santos.

Assim, tomamos sua dimensão como devir, aquilo que tem ampliado sua condição de ser, para o que não achamos medida, aquilo que tem sido valorizado pelos sujeitos que praticam cotidianamente as escolas. Optamos pelo paradoxo por compreender que ele desestabiliza o bom senso, como sentido único, e o senso comum, como designador de identidades fixas (DELEUZE, 2009) e, assim, confere visibilidade ao que tem sido produzido e tem passado despercebido aos nossos olhos que tendem a se deter nas regularidades como possibilidades universalizadas.

Mostraram-se relevantes as discussões e experiências que, na intercessão desses conceitos, os atualizam considerando a escola como espaço de encontro e de brincadeiras com os amigos; de viver diferentes infâncias do conhecimento (ao estudar, ler, escrever, pintar, desenhar, brincar, inventar, fabular, enamorar); de ampliar a temporalidade *chronológica* com a temporalidade *aiônica*; de provocar experiências que considerem o *povocriança* em suas singularidades e diferenças; de ampliar a compreensão de infância considerando sua dimensão de criação, duração e virtualidade; de enriquecer diálogos e compreensões com as brincadeiras infantis; de problematizar as modelações infantis e escolares à luz dos desejos molares e de fuga das crianças que buscam exhibir e dialogar sobre suas experiências e produções



na intenção de experimentar brinquedos e desafiar os limites da corporalidade; de solicitar a atenção dos adultos que estão por perto; de estar com sua família; de não precisar ir à escola todos os dias; de diferentes modos de gozo e insatisfação e de outras linhas que fogem para todos os lados.

Sem negar que as condições dessas e de muitas crianças brasileiras não oportunizam que essas questões sejam atualizadas, reconhecemos a importância de afirmar os efeitos dos agenciamentos vividos na pesquisa. “As pulsões e objetos parciais não são nem estágios sobre o eixo genético, nem posições numa estrutura profunda, são opções políticas para problemas, entradas e saídas, impasses que a criança vive politicamente, quer dizer, com toda força de seu desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 21).

Não se trata de colocarmos a criança numa condição de sujeito que tudo pode, mas de problematizar o que tem sido discutido na análise das relações que ela estabelece e tensiona. A busca por outros *sentidosproduções*, na relação entre criança, a infância e a educação infantil, não tem como propósito invisibilizar a cristalizada relação de dependência econômica e de cuidados com os adultos. Todas essas dimensões estão presentes na trama desta pesquisa, contudo intencionamos ampliar os elementos atribuídos a essa temática. Dessa forma, questionamos: quais as chances de percebermos a criança, a infância e a educação infantil como redes que se tecem no presente?

FIGURA 43 — Questões de sobrevivência



Fonte: Quino (2001).

A experiência como mãe, como professora na educação infantil e como pesquisadora no CMEI *Cantinho Feliz* nos ajuda a compreender como o cenário

social, econômico e cultural atual tem tensionado as famílias a investirem na escolarização das crianças em idade cada vez menor: entre quatro e seis meses de idade. Essa não parece ser uma necessidade das crianças, tal como apresenta o cartunista argentino Quino, na tira da Mafalda, na Figura 43, e elas dizem isso o tempo todo. Tanto a nossa experiência nessas instituições quanto a charge nos falam de crianças pequenas que querem dormir, ficar com a família, brincar tendo atenção, brincar sozinhas, ficar no colo, ficar no chão, mamar, comer, beber... Não necessariamente na escola ou na creche.

Essas instituições são lugares de socialização, de disputa pelas atenções, de poucos adultos e objetos para muitas crianças. Crianças que esperamos que aprendam a conviver com o outro, com o grupo. Crianças que se constituem entre as necessidades coletivas e o desejo de expressar suas individualidades, de demonstrar suas preferências e rejeições. Adultos que se situam entre a potência da discussão e da ação e a impossibilidade de mudança radical.

Ao colocarmos o modelo de escolarização em análise, inauguramos outros lugares para falar da educação, que diferem dos que buscam alternativas para sua sobrevivência ou para a nossa, ou seja, para os sujeitos que praticam os *espaçotempos* escolares. Esvaziamos os discursos que tratam de métodos, planejamentos, formas e estruturas, porque, embora estejamos submetidos a eles, gostaríamos de experienciar outros modos de falar da criança, da infância e da educação infantil. Não queremos pensar por elas nem sobre elas; queremos pensar com elas. Não queremos apenas fazer perguntas, queremos conseguir ouvir as suas questões.

Colocamo-nos, como Veiga-Neto (2001), a pensar nos desafios contemporâneos para uma instituição moderna, a equacionar nossas necessidades e a tradicional maneira de distribuir nossos tempos e espaços antes de nos submetermos à escola, a pensar com as crianças outros modos de viver a sua escolarização. Temos visto crianças menores de um ano de idade submetidas à vigilância constante do seu comportamento, uma vez que é preciso manter um lugar para cada corpo e também um corpo em cada lugar. Essa disposição interessa a quem? Essa organização é realmente importante para a formação da criança?

Em uma das aulas de Sandro, com a turma de cinco anos da professora Heloisa (28-9-11) percebemos um movimento diferente vivido pela sempre elétrica Manuela. Mostrou-se indisposta com a atividade no pátio, sentou-se na cadeira, sentou-se embaixo da mesa, chorou. Disse que não queria fazer nada, queria ir para casa. Ela perguntava, ela afirmava.

Renan também não estava muito bem, e isso começou a apresentar-se com certa recorrência ao longo das semanas. Ele também não queria fazer a atividade ou brincar. Foi para sala, sentou-se em um canto, ficou de cabeça baixa. De tanto chamá-lo, ele retornou ao pátio. Mas não demorou para que ele encontrasse outro canto para se abaixar e chorar. Sentei-me com ele, e a justificativa repetiu-se: “*Eu quero ir para casa. Minha vó está lá*”. Só parou de reclamar para compor um dos times de futebol dos meninos. Alguém nos disse que a mãe separou-se do padrasto, de quem ele gosta muito. A briga, que contou com agressões que extrapolaram as verbais, foi acompanhada por ele. Em torno de 16h, Juliana, da turma da Mathilde, chorava sem parar, reclamando de dor de dente. O pai logo veio buscá-la e ela saiu da escola sem chorar de dor.

Lembram-se do Guilherme, que disse que não gostava da escola? Brincava com todos de sua turma, fazia as atividades, mostrava-se sorridente. Mas não perdeu a oportunidade de dizer, em nossa *brincadeira de entrevista* (26-8-11), que não gostava de estar todos os dias na escola:

- Guilherme, gosto de brincar de pique-boia (GUILHERME).
- E aqui, na escola? (ROSI, professora).
- Gosto de brincar no parquinho, de pular no balanço, de ficar na casinha (GUILHERME).
- E do que você não gosta (KEZIA).
- É ... de ficar na escola (GUILHERME).
- É? Por quê? (KEZIA).
- Por causa que eu não gosto (GUILHERME).
- Por quê? Você gosta de ficar onde? (KEZIA).
- Gosto de ficar em casa com a minha mãe (GUILHERME).
- Você não gosta de pintar, não? Desenhar? É tão gostoso (ROSI, professora que perguntava enquanto ele acenava negativamente com a cabeça).
- Eu acho muito difícil, tem muitas coisas difícil que eu tenho que fazer (Guilherme).
- Você acha difícil as coisas? E na sua casa, você faz o quê, que você gosta? (KEZIA).
- Faço leite, todinho, leite condensado (GUILHERME).
- Mas aqui, na escola, também é legal. Olha quantos amigos. Ficar em casa com a mamãe é muito bom, né? [Ele acenava com certa melancolia]

Mas vir para cá também é muito bom [ele não se mostrava convencido].  
Manda um beijo para mamãe... mamãe eu te amo (KEZIA).  
- Não. Mamãe, eu te adoro (GUILHERME).

Brincar na escola com os amigos é muito bom. Mas ficar em casa com a avó, com o pai, com a mãe e com os irmãos é maravilhoso. Tudo na escola é preparado para receber as crianças: as carteiras, os bancos e os sanitários atendem às suas medidas ergonômicas; os mobiliários são coloridos e mantêm atenção à segurança dos/as alunos/as; as professoras possuem pós-graduação e não param de estudar e planejar; a alimentação é balanceada e organizada; tudo pensado para a idade delas.

Contudo, apesar de toda essa organização e da adaptação de muitas crianças, Manuela, Renan, Juliana, Guilherme e também Felipe, o amigo da Mafalda (Figura 44) questionam por diferentes modos e linguagens a necessidade de estar nesse lugar. Sentem-se tristes, com dores, às vezes adoecem porque também querem estar em outro lugar, brincando à sua maneira com suas coisas. Mas essa opção não está dada.

FIGURA 44 — Questões de obrigatoriedade



Fonte: Quino (2001).

O modelo escolarizado parece incontestável. Quanto a isso, para nossa perplexidade, uma aluna do curso de Pedagogia defendeu a importância de as crianças na educação infantil se sentirem familiarizadas o quanto antes com o ensino fundamental, a fim de que o momento de transição seja menos traumático, uma vez que, ao longo da escolarização, as crianças precisam deixar de brincar devido às diferentes exigências disciplinares da escola.

As *redes de sentidos* produzidas negociadas na escola nos mostram diferentes paradoxos que envolvem adultos e crianças. Nessas relações, compreendemos que, para uns, está colocada a necessidade de ensinar e cumprir o conteúdo programado, mas, para outros, a maior exigência é brincar. As crianças brincam com a tinta, com o lápis de cor, com a comida, com os jogos de montar, com o balanço, com os colegas, com as professoras. Reinventam as utilidades dos objetos: o balanço é apoio para os seus diferentes e arriscados saltos. A casinha é esconderijo na brincadeira de bandido. A tinta é um pretexto para se mover em um meio líquido com textura peculiar, é o que as motiva a fugir com outros desenhos para além do que a tarefa exigia. Não apenas cumprem o que pedimos, expressam seus modos *particulares* de viver essas atividades, de viver a escolarização.

Essas experiências revelam outro paradoxo: ao mesmo tempo em que as crianças nos solicitam atenção, cuidados e proteção, elas nos instigam e nos provocam a repensar o modo como temos produzido tudo isso. Ao mesmo tempo em que afirmam que gostam de estar na escola, elas nos apontam de diversas maneiras o desejo de transformá-la: com o choro, com a indiferença, com o corpo acorado no chão, com a vontade de ficar em casa com a avó. Ao nos aproximarmos das redes de sentidos produzidas pelas crianças sobre a escola e sobre as práticas pedagógicas de alguns professores e professoras, nos damos conta de que muita coisa foge dos padrões e das modulações a respeito do que podem e do que não podem fazer e falar na escola. Mas do que adianta tomarmos conhecimento destas redes, se elas não nos transformarem?

Os processos aqui problematizados e vividos carecem transformar-se em outras experiências. Uma experiência que nos desterritorialize, fazendo-nos transformar em criança também. Mas, neste caso, não significa buscar a infância que tivemos, mas a que temos em nós como duração e virtualidade, que nos lança para fora dos territórios modelados e instituídos, fazendo-os rachar pelo meio, ao modo como se entra em uma onda. Deixamos um convite para que possamos nos recriar em criança e em adulto ao mesmo tempo. Como podemos operar essa produção? Se os processos de *des-re-territorialização* conseguirem mover transformações, esta tese terá cumprido um importante papel.

Assumimos, assim, que as crianças, muito mais intensamente que os adultos, nos convocam, nos instigam, nos desafiam, nos convidam a compartilhar com elas outras *redes de sentidos produções*, novas exigências, outras possibilidades para os *espaçostempos* escolares. O choro, o gozo, a insatisfação, o grito, o desabafo, a euforia precisam ser lidos como um desejo de mudança de transformar a escola em um lugar alegre que potencialize a vida da criança e do adulto no presente.

A potência está em reconhecer a criança em sua multiplicidade, alguém que fala, que opina, que conhece, que discrimina, que merece ser cuidada com carinho, que cuida de seus amigos e de seus pertences, que é responsável, que tem preguiça, que gosta de conversar com os adultos e mostrar o que tem aprendido, que precisa ser respeitada, que é uma pessoa no presente, que pode muita coisa, mas não pode tudo, que não é conhecida apenas pelo aspecto biológico-cognitivo-motor, que uma linguagem importante em qualquer lugar é o brincar, que tem muito a nos ensinar sobre seus mundos e modos de vivê-los, que produz experiências e move sentidos que nos ajudam a atualizar a compreensão a seu respeito pelo que tem se tornado em todos os lugares.

Resta ampliar as redes de conversações com as crianças de outras idades, em outros níveis de ensino, em *espaçostempos* para além dos escolarizados, a fim de continuar produzindo outros compreensões com as crianças que nos atualizam sobre os seus modos de pensar e viver, por entendermos que “[...] tudo muda o tempo todo no mundo”. Desse modo, os processos de *des-re-territorializam* operam como uma aposta política coletiva na mudança, um desejo de transformação que horizontalize na superfície de nossas relações com as crianças os modos como lidamos com ela. Nesses estratos, nesse emaranhado de linhas, tensionar modos que não sejam hierarquizantes nem excludentes, que possam elevar a criança à superfície das demandas e produções da educação.

Os estudos e experiências aqui presentes não tinham o objetivo de reduzir, especificar, delimitar, restringir o modo de conceber a criança, a infância e a educação infantil, sentido que também está presente na ideia de produzir uma tese. A opção não caminhou para um foco, não partiu da raiz para chegar aos finos galhos, nem da base para o topo da pirâmide. A onda cobria muitas extensões,

numa caminhada rizomática que percorreu muitas passagens e fez muitas alianças sem obedecer a um roteiro prévio. Buscou mais relações do que conclusões. Como um rizoma, ao modo de Deleuze e Guattari (1995a), compomos com a tese redes de sentidos e conhecimentos e relações e afecções e experiências e muitas outras dimensões que são arrastadas nesta escrita.

Não conseguimos nos desfazer dos acontecimentos vividos para escrever a pesquisa, como algumas referências teóricas nos incentivaram com uma pretensão cartesiana de neutralidade, objetividade e autoridade. Também não conseguimos ficar descompromissadamente na escola ou em outro lugar, esperando o melhor ou pior acontecer. Vivemos, nesse meio complexo, movimentos científicos assumidamente políticos, porque afirmavam a potência da vida e das práticas escolares para pensar as relações entre criança, infância e educação infantil com todas as suas sensações, cheiros, cores, vestes, sabores, afetos, sujeitos, objetos, narrativas, imagens e sentidos.

Essa é a ciência que tem nos interessado na escrita desta tese: que trata dos movimentos vividos, que encharca a pesquisa de experiências, que aborda o modo como afetamos e somos afetados, que assume as dúvidas e as certezas, que problematiza os sentidos compartilhados na pesquisa, no trabalho e na vida. Experiências, saberes, fazeres, relações, afecções e sentidos que nos constituem e tem nos possibilitado aprender, ler, escrever, pensar, experimentar e viver de modos diferentes.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008a.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008b.

\_\_\_\_\_. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 71-84.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contar o passado, analisar o presente, sonhar o futuro. In: Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BARROS, Manoel. Uma didática da invenção. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

BARROS, Manoel.. Poema 6. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

\_\_\_\_\_. Quarta parte. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre importâncias. **Memórias inventadas II**. Rio de Janeiro, Salamandra, 2006.



BENSUSAN, Hilan. Cabimento. In: KOHAN, Walter; XAVIER, Ingrid M. **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 41-46.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. LEI nº 8.069/1990. Brasília: MEC, SEF, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edeweiss. Que infância é esta? In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./out./nov./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, v. 1, p. 181-199.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros. **Práticas científicas em educação física: a arqueologia do GTT Escola no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1997-2009)**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

\_\_\_\_\_. A razão e os afetos na potencialização dos “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 103-122.

\_\_\_\_\_. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; KRETLI, Sandra. O “uso” dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados nos currículos praticados no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.10, n. 20, p. 1-14, jul./dez. 2009.

CASTRO, Celso; NUNES, Osvaldo. Mãe-iê. In: **A turma do Balão Mágico**. A turma do Balão Mágico. Rio de Janeiro: Gravadora CBS Records, 1983. 1 disco sonoro.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Rosiara Pereira. **O devir-infantil no pós-currículo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

COSTA, Zuleika Leonora Schmidt. **O ensino religioso em uma instituição de educação infantil: um olhar sobre a fé**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

COUTINHO, Karine Dias. Espaços infantis: Shopping Center é lugar de criança? In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

DAVIS, Matthew. **Bathing Woman**, Berlim, 2004. Disponível em: <<http://www.matthewdavis.de/>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. V.1.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. V.2.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. V.3.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1997a. V. 4.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b. V. 5.

FALCÃO, Júlia Miranda. **Ensino e pesquisa com o cotidiano**: as artes de fazer currículo da educação física em uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória (ES). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus *fazeressaberes*: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 151-180.

\_\_\_\_\_. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 23-34.

\_\_\_\_\_. Apresentação: currículo e imagem e narrativa e rede de experiência e diferença e/ou sobre conversas, encontros e devires. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011a. p. 11-16.

\_\_\_\_\_. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de *narrativas* e *imagens* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011b. p. 17-50.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória/ES: NUPEC3/UFES, 2012.

\_\_\_\_\_. A tessitura de experiências compartilhadas, negociadas e potencializadas no currículo no ensino superior. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 376-384, set./dez. 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-22.

FERRARO, Giuseppe. Âncora. In: KOHAN, Walter; XAVIER, Ingrid M. **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 11-16.

FERREIRA, Flavia Turino. Rizoma: um método para as redes? **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 28-40, mar./2008. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 55-80.

FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Experimentações infantis**: um convite ao pensamento cartográfico – contribuições para se pensar a educação infantil. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

\_\_\_\_\_. Repetir, repetir, repetir: o caminho que o experimentador inventa e segue, cotidianamente. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIUFFRÉ, Vincenzo; GASTALDO, Giannino; POÇAS, Edgard. Se enamora. In: **A turma do Balão Mágico**. A turma do Balão Mágico. Rio de Janeiro: Gravadora CBS Records, 1984. 1 disco sonoro.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GUIMARÃES, César. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (Org.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 8-17.

GUIMARÃES, Daniela. Infância e educação infantil: desafios modernos e pós-modernos: entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

HARING, Kate. **Baby**. Nova York. Disponível em: <[http://www.haringkids.com/master\\_k\\_quest.htm](http://www.haringkids.com/master_k_quest.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2012.

HOLZMEISTER, Ana Paula. **A docência como devir: entre obstruções e invenções: uma cartografia das experimentações educativas engendradas pelas professoras de um Centro de Educação Infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

JOGRILBERG, Fábio B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. Escrituras: São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Michel de Certeau e o admirable commercium de sentidos na educação. **Educação: Teoria e prática**. v.18, n.30, p.95-105, jan./jun. 2008.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia e Sociedade**; Belo Horizonte, n. 19, v. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.

KOHAN, Walter. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. Teixeira et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 468-496.

\_\_\_\_\_. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. p. 51-66.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 185-194.

LEAL, Bernardina. **Chegar à infância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008a.

\_\_\_\_\_. Uma aprendizagem da infância: primeiras instâncias. **Revista Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2008b, p. 73-82.

\_\_\_\_\_. Janela. In: KOHAN, Walter; XAVIER, Ingrid M. **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 151-156.

LOCATELLI, A. **Saberes docentes na formação de professores de educação física: um estudo sobre práticas colaborativas entre Universidade e Escola Básica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LOPES, Luiz Manoel. Teoria do sentido em Deleuze. **Revista An. Filos. São João Del-Rei**, n. 10. p. 203-220, jul. 2003.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **“Filosofia com crianças”**. Crônica de uma confusão em torno do conceito de experiência. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr., 2008.

MACEDO, Antônio Sérgio Giacomo; SANCHES, Liliane Barreira. O desafio de Jacotot: a lógica da explicação em questão. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003,

Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 343-356, 2008.

MACHADO, Roberto. Uma geografia da diferença. **Dossiê Cult**. Filosofia francesa contemporânea. São Paulo: Editora Bregantini, 2010. p. 16-18.

MOMO, Mariângela. Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

MORAES, Vinícius de; Toquinho. **A Arca de Noé**. Vols. 1 e 2. Poltgram, 1980.

MORAES, Vinícius de. **A Arca de Noé: Poemas infantis**. São Paulo: Companhia da letras, 1991.

NASCIMENTO, Ana Cláudia Silverio. **Mapeamento temático de teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008)**. 2010. Tese. (Doutorado em Ciências da Informação) — Programa da Pós-Graduação em Ciências da Informação da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. 2010.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 37-54.

NUNES, K. R. **Formação do professor de educação física para a educação infantil: uma análise do debate em periódicos (1973-1999)**. 2003. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação física na educação infantil: Um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar**. 2005. Monografia (Pós-Graduação Educação Física para Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

\_\_\_\_\_. **Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

NUNES, Kezia Rodrigues; FERREIRA NETO, Amarílio. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2011a.

\_\_\_\_\_. *Saberes-fazer* praticados no currículo e na formação continuada: *espaçostempos* vividos na educação infantil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-25. 2011b.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com criança**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. A “paparicação” na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da “multidão”. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

PAIVA, Jair Miranda. **Agenciamentos nômades, pensamento, experiência**: fragmentos de um projeto de implantação de filosofia e ciências sociais em uma escola de Cariacica (ES). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PESSOA, Fernando. Liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Cancioneiro**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PULINO, Lúcia Helena. A educação, o espaço e o tempo. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 233-244.

QUINO, Joaquim Lavabo. **Toda Mafalda**. Rio de Janeiro: Martins Fontes Editora, 2001.

RAMOS, Sabrina Franciane. **Arte-cartográfica**: uso de ator e devir-criança. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RENNER, Estela; NISTI, Marcos. **Criança, a alma do negócio**. Documentário. Duração: 49 min., 2008. Disponível em: <<http://alana.org.br/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROSS, Frédéric (Org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. A marca da infância: quando o fazer é fingir. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

RIGER, Leila Lurdes Gerlach. **O riso na prática de filosofia com crianças**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.



ROCHA, Eloisa Acires Candal. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. vii-viii.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade PUC-SP**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. Infância e filosofia: um encontro possível? Que dizem as crianças. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

SALES, Alessandro Carvalho. Deleuze e a lógica do sentido: o problema da estrutura. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 29. p. 219-239, 2006.

SANTOS, Lulu. Como uma onda. In: \_\_\_\_\_. **O ritmo do momento**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1983. 1 disco sonoro.

SANTOS, Wagner. A constituição do campo epistemológico do currículo: estratégias, apropriações e circularidades culturais operadas na Anped. 2010. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SANTOS, Wagner dos; NUNES, Kezia Rodrigues; FERREIRA NETO, Amarílio. Educação física na educação básica: pontos de encontro. In: KHUN, R. **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes..** Aracajú: UFS, 2010. v. 3.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. Infância, experiência e inacabamento: a afirmação do sujeito infante e a possibilidade de transver o mundo. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

SARDI, Rosana Aparecida Fernandes. Das andanças do pensar cenas infantis. 2005. **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, Maria da Conceição Silva. **A comunicação praticada com o cotidiano da escola: currículos, conhecimentos e sentidos**. Vitória: EspaçoLivros Editora, 2009.

SPODEK, Bernard (Org.). **Manual de investigação em educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SULZBACH, Liliane. **A invenção da infância**. Documentário. Duração 26 min., 2000. Disponível em <<http://www.bancocultural.com.br>>. Acesso em: 7 out. 2011.

STRENZEL, Giandréa Reuss. Crianças e infâncias nas produções acadêmicas sobre a prática pedagógica. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.159-186, 1996

UBERTI, Luciane. A sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. “Diário de um bebê”: economia de governo na política de subjetividade da infância. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (In) visível**. Araraquara: Junqueria e Marin, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 09-20.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endípedes**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VIEIRA, Aline de Oliveira. **Narrativas da formação docente na Educação Física de ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física). — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

WAHL, François. O copo de dados do sentido. In: ALLIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed.34, 2000.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Gilles Deleuze**. IFCH- Unicamp (Digitalização e disponibilização eletrônica). Tradução de André Telles. Rio de Janeiro, 2004.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – MAPEAMENTO DOS ARTIGOS DOS GTs 02, 07, 12, 17 DA ANPED (2000-2009)**

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
1	Maria Isabel Edeweiss Bujes	Que infância é esta?	2000	7	UFRGS
Não apresenta resumo no texto.					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
2	Karine Dias Coutinho	Espaços infantis: Shopping Center é lugar de criança?	2002	7	UFRGS
Não apresenta resumo no texto.					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
3	Fabiana de Oliveira/ Anete Abramowicz	A “paparicação” na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da “multidão”	2005	7	UFSCar
Não apresenta resumo no texto.					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
4	Daniela Guimarães	Infância e Educação Infantil: Desafios modernos e pós-modernos – entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento	2005	7	PUC-RIO
Não apresenta resumo no texto.					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
5	Sandra Regina Simonis Richter	A marca da infância: Quando o fazer é fingir	2006	7	UNISC
<p>A naturalização da lógica da imagem como cópia do real, enquanto intencionalidade pedagógica, impõe interrogar as implicações não intencionais acarretadas pela insistente desconsideração à dimensão poética e ficcional da arte na educação infantil. O ficcional, enquanto dimensão do agir, é desconsiderado como um saber fazer – <i> fingere </i> – no qual aprendemos a plasticidade nos modos de existir e produzir a existência. A fenomenologia da imaginação poética em Gaston Bachelard, do corpo em Maurice Merleau-Ponty e da ação em Paul Ricoeur, permite destacar a importância de favorecer provocações tanto ao pensamento conceitual quanto ao pensamento imagético como modo de complexificar ações no mundo no ato mesmo de desenhar, pintar, modelar e construir objetos na infância. Trata-se de resistir ao sufocante realismo que engendra o ver sem visão, que aprende a palavra cega, que ensina a sobrepor o “eu penso” ao “eu posso”, a hierarquizar a quietude da contemplação da mente à inquietude do movimento dos corpos. A constatação da ausência de encanto pela variedade do mundo como signo indubitável da educação, desde a infância, permite a compreensão do que está afinal implicado na tensa discussão sobre os pressupostos que orientam as ações educativas em artes plásticas, ampliando e fecundando a discussão contemporânea em torno da aprendizagem das diferentes linguagens na infância. Palavras-chave: imaginação poética, artes plásticas, infância, ficção.</p>					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
6	Anete Abramowicz	O debate sobre a infância e a Educação Infantil na perspectiva da	2007	7	UFSCar

		diferença e da multidão			
<p>Este trabalho de natureza teórica tem por objetivo discutir e propor uma educação para crianças pequenas no interior de uma educação infantil na perspectiva da diferença. Deste modo, a partir de alguns conceitos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Giorgio Agamben pretende-se propor que a infância seja pensada como experiência. Este esforço teórico tem por objetivo “recuperar” o caráter múltiplo da infância, desvinculando-a da idéia de povo, e colocando a educação da criança na perspectiva da multidão. A infância tomada, por esta perspectiva teórica, como uma experiência, se opõe ao poder sobre a vida exercida pelo capital, conforme a biopolítica descrita por Foucault, podendo se configurar como poder da vida. Nesta medida, a infância como experiência se vincula a idéia de diferença. A partir, daí propomos uma educação na perspectiva da diferença que implica em retomar algumas categorias analíticas importantes para a educação tais como: liberdade, trabalho, povo, sociabilidade e outras. Na perspectiva da diferença a função do professor de educação infantil é que a criança possa exercitar toda a sua potência a partir do exercício da infância.</p>					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
7	Mariângela Momo	Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola	2008	7	ULBRA
<p>Neste artigo entende-se que a infância é uma construção cultural, social e histórica, sujeita a mudanças. Inscrito em uma matriz de inteligibilidade que vê a contemporaneidade marcada por condições peculiares, imbricadas e implicadas naquilo que tem sido amplamente conhecido como cultura pós-moderna, considera-se que grandes transformações têm alterado a forma de estarmos no mundo. Supõe-se que as condições culturais contemporâneas produzem infâncias distintas da infância moderna ingênua, dócil, dependente dos adultos – e modificam as formas das crianças viverem esse período tido como próprio delas. Este artigo, proveniente de minha tese de doutorado, tem como um de seus objetivos dar visibilidade às crianças pobres que freqüentam algumas escolas no município de Porto Alegre nesse início do século XXI. Procura-se realizar uma das leituras possíveis de como os sujeitos infantis das escolas estudadas são produzidos, formatados, fabricados pela mídia e pelo consumo, configurando novos modos de ser criança e de viver a infância. Palavras-chave: infância pós-moderna; escola e cultura contemporânea; escola, mídia e consumo; infância e consumo; condição pós-moderna e educação escolar.</p>					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
8	Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles	Infância e Filosofia: Um encontro possível? Que dizem as crianças	2009	7	UFPE
<p>Ocupando-se, afirmativamente, de algumas questões implicadas no alinhamento entre filosofia, infância e educação, este trabalho analisa a visão das crianças sobre uma experiência com a prática filosófica desenvolvida no âmbito da educação pública. Procuramos mostrar como esse encontro pode estar promovendo um espaço mais interessante e potente para entrarmos em relação educativa com as crianças em um outro tempo para o ensinar e o aprender, para além das etapas, das fases, dos desenvolvimentos, um tempo de intensidades mais do que de extensões sucessivas. Com efeito, em suas falas, as crianças enunciam e expressam um conjunto de questões, que extrapola o espaço específico da prática filosófica, nos convidando a pensar e delinear novos sentidos – sem a orientação de fundamentos firmes – para a relação ensino/aprendizagem como um todo. Esse novo olhar, muito mais atento e sensível, nos convida a uma experiência em que o ensinar, o aprender e o filosofar com a infância, mais que um exercício possível, torna-se sua principal referência. Palavras-chave: infância; ensino; aprendizagem; filosofia.</p>					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
9	Antônio Sérgio Giacomo Macedo/ Liliâne Barreira	O desafio de Jacotot: A lógica da explicação em questão	2003	17	UERJ

	Sanches				
Não apresenta resumo no texto.					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
10	Elydio dos Santos Neto/ Marta Regina Paulo da Silva	Infância, experiência e inacabamento: a afirmação do sujeito infante e a possibilidade de transver o mundo	2006	17	UMESP
Não apresenta resumo no texto.					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
11	Luciane Uberti	A sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional	2000	12	UFRGS
Não apresenta resumo no texto.					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
12	Luciane Uberti	"Diário de um bebê": Economia de governo na política de subjetividade da infância	2003	12	UFRGS
Não apresenta resumo no texto.					
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	GT	INSTITUIÇÃO
13	Angela Francisca Caliman Fiorio	Repetir, repetir, repetir: O caminho que o experimentador inventa e segue, cotidianamente	2007	12	PPGE/UFES
<p>O pensamento cartográfico de Gilles Deleuze me leva a problematizar um conjunto de imagens construídas sobre a criança, a aprendizagem e o cotidiano. Lanço-me na arte de registrar as linhas traçadas pelas crianças e nessa empreitada me embolei com as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória, entrando com elas num devir pronto para protestar e elaborar novos planos de resistência. Para Deleuze, autor que arrisco uma leitura nesse trabalho, o sentido da criação é encontrado na experimentação. Entrar num devir é seguir uma linha de fuga que consiste em resistir diante das formas de enquadramentos que nos impedem de criar. Pelo que foi sentido e percebido arrisco em dizer que os movimentos cotidianos de rebeldia estão agindo por entre os campos de ação dos valores estabelecidos provocando mudanças mesmo que pequenas. Sob as leis e as normas encontramos a Rita, o David, a Vivi, o Danilo, a Sulamara, a Denise, o Brendo... Palavras-chave: Criança. Acontecimento. Aprendizagem. Cotidiano.</p>					

## APÊNDICE B – MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NA UERJ, UFES E UFRGS (2000-2009)

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
1	Maximiliano Valerio López	“Filosofia com crianças”. Crônica de uma confusão em torno do conceito de experiência	2006	D	UERJ	KOHAN, W. O.
<p>O presente trabalho diz respeito à prática da filosofia, concebida como experiência no sentido foucaultiano, quer dizer, como um “exercício de si no pensamento”. Neste enfoque, tenta-se pensar a “filosofia com crianças” a partir de algumas questões que decorrem do problema do trágico, tal e como ele é apresentado pelo Nietzsche e desenvolvido, de modo diverso, por Foucault e Deleuze durante a década de sessenta. O dois temas que temos escolhido para pensar o problema do trágico são: a relação entre figura e fundo (forma-infinito) e a temporalidade. Estes dois tópicos se faz possível pensar numa filosofia do acontecimento e numa prática filosófica correspondente. O problema do trágico (desenvolvido através de alguns temas associados como: o pensar enquanto abertura radical ao heterogêneo, a concepção do sentido como acontecimento, a diferencia entre conhecer e pensar) permite perceber, em educação, a difícil relação entre o saber que se transmite e o pensamento que só pode ser recriado. Abrindo assim, um importante espaço para entender a natureza intempestiva do pensamento e o caráter evanescente do sentido. Desde esta perspectiva, a prática de “filosofia com crianças” pode ganhar uma nova configuração.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
2	Leila Lurdes Gerlach Riger	O riso na prática de filosofia com crianças	2006	D	UERJ	KOHAN, W. O.
<p>Esta pesquisa teve como propósito investigar o movimento do pensar no espaço de Filosofia com Crianças, considerando o Riso como recurso motivador e potencializador do pensamento. A investigação deu-se no ano de 2004/2005 com a observação das atividades de Filosofia com as crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental, de duas escolas da rede privada de ensino do Rio de Janeiro, RJ. As observações foram apontadas em forma de relatório a cada encontro com as crianças, e tiveram como questão norteadora: o que pode o Riso enquanto expressão de pensamento? Nesse sentido, no trajeto da pesquisa, observou-se que o Riso estava presente em todas as etapas do estabelecimento das Comunidades de Investigação e, portanto, demarcou o fio condutor do estudo. Como suporte teórico para as observações interpelamos alguns diálogos de Platão onde os interlocutores riam ou discutiam o Riso, as teorias de Aristóteles, Kant e Hegel, e por fim, as idéias e o Riso de Gilles Deleuze. Como base para pensar a filosofia com crianças re-visitamos os pressupostos de Matthew Lipman e o programa de Filosofia Para Crianças. Constatamos o Riso como um modo de pensamento e como potência para o movimento do pensar dentro do espaço observado, e como novidade da educação sugerimos o Riso como uma habilidade cognitiva a ser incorporada às demais habilidades cognitivas em Filosofia para Crianças.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
3	Beatriz Fabiana Olarieta	O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com criança	2008	D	UERJ	KOHAN, W. O.
<p>No presente trabalho se abordam dois problemas. A primeira questão, diz respeito à necessidade de se perguntar pelo lugar da literatura na prática da Filosofia com Crianças. Nesta prática, que surge e se estrutura em torno das novelas, paulatinamente, irá se tornando mais complexo o papel da literatura, a partir da introdução de outros tipos de obras diferentes das originalmente criadas com essa finalidade. Muitas delas provêm da chamada “literatura infantil”. Apresenta-se, então, a segunda questão, a necessidade de reconsiderar esse lugar em que infância e literatura se encontram. Com essa finalidade, se estabelece uma diferença entre uma “literatura infantil”, com letra minúscula, e uma “Literatura Infantil”, com letra maiúscula. A</p>						

primeira, pensada como um adjetivo que leva à literatura a apequenar-se para se fazer acessível às mentes imaturas das crianças. A segunda, composta por dois nomes próprios que se interpenetram. Para o aprofundamento do sentido dessa última, consideram-se, em capítulos diferentes, cada um desses termos, literatura e infância. A literatura, por sua condição de ser uma linguagem diferente daquela que se configura como representação, se constitui como um espaço fronteiro em que as palavras se deparam com o limite dos sentidos estabelecidos. A infância, como um tempo diferente ao tempo cronológico que a confinou em uma idade da vida, é pensada desde uma dimensão intensiva que, assim como a literatura, desafia os contornos definidos de um mundo estabilizado. O conceito de duração, acunhado por Bergson, e o de devir-criança, de Deleuze, colaboram substancialmente neste desenvolvimento. Encontra-se, finalmente, uma aproximação entre a literatura, como linguagem infantil e a filosofia, considerada como experiência de pensamento, que surge do particular vínculo que ambas mantêm com os limites daquilo que é possível dizer e pensar.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
4	Bernardina Maria de Sousa Leal	Chegar à infância	2008	T	UERJ	KOHAN, W. O.

Esta tese, elaborada desde a perspectiva da Filosofia da Educação, assume um caráter fronteiro entre Educação, Filosofia e Literatura. A infância, foco deste estudo, é investigada a partir da problematização das costumeiras acepções que o termo incorpora no âmbito educativo, sob as quais subjazem os sentidos de falta, carência e incompletude. Esse entendimento da infância é confrontado à idéia de infância enquanto figura do novo, enquanto ato inaugural de criação. É assim que os conceitos criados por Gilles Deleuze e a escrita literária de Guimarães Rosa apresentam-se como referenciais teóricos basilares. Em Deleuze, os conceitos de *devir-criança*, *blocos de infância*, *máquina de expressão* e *literatura menor*, entre outros, fundamentam comentários críticos dos contos rosianos. Em Rosa, os contos 'As margens da alegria' e 'A menina de lá', ambos integrantes da obra *Primeiras Estórias*, ilustram infâncias que inauguram os entendimentos aqui apresentados. A tese da composição Infância e Morte emerge das imbricações entre os conceitos investigados e aponta para implicações educacionais.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
5	Angela Francisca Caliman Fiorio	Experimentações infantis: um convite ao pensamento cartográfico – contribuições para se pensar a educação infantil	2006	D	UFES	FERRAÇO, C. E

"Com" o pensamento cartográfico de Gilles Deleuze, autor que arrisco uma leitura nesta dissertação, problematizamos um conjunto de imagens construídas sobre a criança, a aprendizagem e o cotidiano. Levada pela experiência e pelos afetos, lanço-me nesta arte de registrar as linhas traçadas pelas crianças em seus jogos de experimentações, extraindo de suas cartografias o que nos tem a dizer sobre a escola, sobre a vida, enfim, sobre tudo aquilo que as empurram e as levam a pensar, potencializando as pistas que elas nos dão, fazendo-nos pensar sobre a Educação Infantil. Nesta empreitada embolei-me com as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória, entrando com elas num devir pronto para protestar e elaborar novos planos de resistência. E criar é resistir. Para Deleuze, o sentido da criação é encontrado na experiência, na sua condição de imanência, ou seja, considerando as relações singulares que travamos com as coisas que cruzaram/cruzam o nosso caminho. Nessa perspectiva, a aprendizagem não passa pela capacidade de explicar e nem de representar, mas deixar-se afetar pelo acontecimento. Entrar num devir é seguir uma linha de fuga que consiste em resistir diante das formas de enquadramentos que nos impedem de criar. Pelo que foi sentido e vivido, arrisco dizer que os movimentos cotidianos de rebeldia estão agindo entre os campos de ação dos valores estabelecidos, provocando mudanças, mesmo pequenas. Sob as leis e as normas encontramos a Rita, o David, a Vivi, o Danilo, a Sulamara, a Denise, o Matias...

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
----	-------	-----------------	-----	------	-------------	------------



6	Ana Paula Holzmeister	A docência como devir - entre obstruções e invenções: uma cartografia das experimentações educativas engendradas pelas professoras de um Centro de Educação Infantil	2007	D	UFES	CARVALHO, J. M.
<p>Este trabalho se propõe a acompanhar os movimentos inventivos instaurados pelas professoras nos encontros promovidos com as crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória, em meio aos obstáculos e dificuldades que tentam interromper os fluxos intensivos liberados por usuários e educadoras. Fazendo uso de uma cartografia do diagrama de forças produzido nos cotidianos escolares e de uma base teórico-metodológica inspirada nos estudos de Gilles Deleuze, Michel Foucault, Suely Rolnik e Virgínia Kastrup; procuro perceber as expansões produzidas para os conceitos de pensamento, aprendizagem e conhecimento no âmbito do currículo praticado pelas professoras. Nesse sentido, busca-se evidenciar a emergência de outros campos de possíveis para o acontecimento da docência como devir, onde forças díspares, ao produzirem a diferença, criam movimentos virtualmente potentes para a irrupção de modos singulares de existência, pensamento e ação educativa, úteis para se pensar a partir de um ponto de vista de inflexão, novas aberturas para os percursos de formação continuada de professores.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
7	COSTA, Zuleika Leonora Schmidt	O ensino religioso em uma instituição de educação infantil: um olhar sobre a fé	2000	D	UFRGS	CRAIDY, C.M.
<p>O trabalho realizou, por intermédio de uma pesquisa empírica, uma analítica da produção do ensino religioso em sujeitos que freqüentam uma determinada instituição de educação infantil assistencialista. O estudo foi feito neste local, que abrange crianças, adolescentes e adultos, localizado no município de Porto Alegre. Trata de verificar os processos de subjetivação, tendo como fatores o ensino religioso de uma determinada confissão religiosa proposta no local, e as diferentes práticas religiosas desenvolvidas por estes sujeitos fora da instituição. Para realizar a investigação, foram utilizadas as observações da instituição, como um todo, e as atividades que envolvem a educação religiosa, bem como foram propostas entrevistas com as mães/educadoras, crianças e adolescentes. Autores como Foucault e Deleuze, propiciaram o aporte teórico que dá sustentação a este estudo. A hipótese verificada é a de que esse ensino, por meio dos procedimentos pedagógicos utilizados, não objetiva/subjetiva estas pessoas conforme sua intencionalidade. Conclui que, com estes múltiplos atravessamentos de poderes, saberes e verdades religiosas dentro ou fora do local pesquisado, o que se cria são modos de subjetivação religiosa, que se formam, sobretudo, em relação às possibilidades e condições de vida que cada um experimenta, tendo a vivência religiosa na instituição, uma influência relativa. A fé, como recorte temático desta investigação, se mostrou como uma busca constante nas vivências religiosas destas pessoas na procura de efeitos práticos e imediatos para suas vidas, situando-se de forma ambígua ao que é proposto pela instituição.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
8	Maria Isabel Edeweiss Bujes	Infância e maquinarias	2001	T	UFRGS	VEIGA NETO, A. J.
<p>Esta Tese, Infância e maquinarias, se insere no terreno das discussões que pretendem examinar as relações entre infância e poder. Tomando como seu foco principal o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), ela pretende apontar para as formas como operam os dispositivos de governo da infância, a partir da racionalidade governamental moderna. A investigação, de inspiração foucaultiana, propõe-se a destacar também como os aparatos de verdade sobre a infância, com seus sistemas de enunciados verdadeiros, são produzidos no interior das relações pedagógicas. Na primeira parte, faço uma releitura do processo de constituição da infância, como parte do amplo processo civilizatório da Modernidade, destacando dois conjuntos estratégicos, intimamente relacionados, o da pedagogização e o da governamentalização deste segmento da população. A noção de governamentalização é o elo que une a primeira à segunda parte do estudo, indicando os liames, os nexos, as relações recíprocas entre as</p>						

racionalidades políticas e as tecnologias de poder, entre variedades de razão política e as maquinarias de constituição das subjetividades infantis. Na segunda parte do estudo, realizo uma analítica de governo da infância, a partir das proposições presentes no documento que examino. Destaco, neste exame, os modos de operar daquilo que Michel Foucault denominou de técnicas disciplinares, tecnologias da experiência de si e biopolítica. Associado às tecnologias políticas e às racionalidades de governo, destaco, também, o RCN como um dispositivo de produção da verdade, cuja finalidade é a organização, a disseminação e o controle do saber que circula nas instituições de Educação Infantil. Análise, ao final, como a captura da infância esteve associada aos projetos políticos do liberalismo moderno, em suas diferentes feições, e como isso tem efeitos sobre a maquinaria institucional que funciona para produzir as subjetividades infantis.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
9	Sabrina Franciane Ramos	Arte-cartográfica: uso de ator e devir-criança	2004	D	UFRGS	CORAZZA, S. M.

Esta dissertação constitui um exercício cartográfico de escrita. Propõe-se a mostrar, por meio do levantamento dos tipos de materiais coletados, aqueles dentre os quais puderam ser tomados, durante o percurso conceitual-analítico, como capazes de sustentar o movimento das problematizações consideradas no período de estudo do mestrado. Este exercício dedicou-se a explorar a concepção deleuziana de arte-cartográfica, ancorando suas problematizações no plano de organização da arte teatral e em questionamentos contemporâneos acerca da infância, a partir da filosofia da diferença, mais precisamente da obra de Gilles Deleuze.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
10	Rosana Aparecida Fernandes Sardi	Das Andanças do Pensar Cenas Infantis	2005	D	UFRGS	SILVA, T. T.

Na estrada, pegadas sugerem passos e descompassos de andarilhos de diferentes tribos. Por toda parte, pisadas: rastejantes, superficiais, firmes, a-fundadas, dançarinas, crianceiras e até rasuradas. A diagramação é a máquina que captura as relações de forças e ressalta, no percurso e no percorrido, linhas, fluxos e composições. Da vida, lampejos de pensamentos desgarram-se. Dos pensamentos, possibilidades de vida desprendem-se. É nesse ponto que a experimentação suscita outros modos de pensamento e desencadeia novas maneiras de viver. É por essa conjugação com a vida que os signos se dão à sensibilidade e coagem-na a sentir. A agressão inicial repercute: leva a memória a aprender um imemorial, a fabular um por vir e a resistir ao presente; introduz o tempo no pensamento e o desafia a pensar o impensado. À vista disso, a aprendizagem conduz as faculdades ao exercício transcendente e requer uma educação voltada para a emissão e a exploração dos signos. Da conexão entre educação, crianceira e filosofia, forças são duplicadas e devires precipitados.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
11	Rosiara Pereira Costa	O devir-infantil no pós-curriculo	2007	D	UFRGS	CORAZZA, S. M.

Esta dissertação é produzida a partir da perspectiva da Filosofia da diferença em suas intersecções com a educação. Ela busca responder à pergunta: O que pode o devir-infantil do pós-curriculo?, apropriando-se do conceito de pós-curriculo, invenção de Corazza, e buscando atualizá-lo e reinventá-lo. Explicita o sentido de devir-infantil, afirmando que ele não se refere ao sujeito criança, e tampouco a outro sujeito qualquer, pois um devir se constitui por movimento e transformação, não se fixando em nenhuma forma de identidade. Atribui ao devir-infantil do pós-curriculo um caráter minoritário, devido à sua constituição por fluxos moleculares e linhas de fuga, e ao polilingüismo que o atravessa. Afirma, ainda, o nomadismo do devir-infantil, atribuindo-lhe a invenção de uma máquina de guerra constituída pelo riso. Reunindo estes conceitos, apresenta um pós-curriculo movido pelo devir-infantil que problematiza e desestabiliza o pensamento e as práticas escolares.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
12	Larissa Ferreira Rodrigues	Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil	2011	D	UFES	CARVALHO, J.M.
<p>Aborda o estudo dos processos formativos e curriculares na Educação Infantil, ao procurar problematizar, valorizar e vivenciar a composição de linguagens, conhecimentos e afetos pelo intercambiamento de experiências docentes e das ações coletivas produzidas nas redes de conversações que emergem em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Dedicar-se a compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores, podem potencializar a configuração de novos territórios existenciais para os processos curriculares e de formação continuada, a partir de uma cartografia dos afetos presentes nas redes de conversas. Tece um debate teórico que se compõe pelas linhas de pensamento principalmente de Carvalho (2008, 2009a, 2009b, 2009c); Deleuze (1992, 1994, 1997); Deleuze e Guattari (1992, 1994, 1995, 1996, 1998), Foucault (1979, 2006a, 2006b); Rolnik (2007), dentre outros autores. As opções <i>teóricometodológicas</i> estabelecem uma pesquisa de campo na intercessão entre os procedimentos dos estudos com o cotidiano e os da pesquisa cartográfica. Utiliza, como instrumentos de produção de dados a observação participante, o registro em diário de campo, o registro fotográfico, as narrativas e as conversas dos professores e as <i>experiênciasformações</i>. Os apontamentos da pesquisa destacam alguns dos desejos sociais de educação dos professores, dentre eles, os que perpassam pela configuração de novos mapas existenciais para a criação de currículos em <i>DevirCriança</i>; pelo desenvolvimento de pontos de politização capazes de promover um novo modo de ligação <i>teóricoprático</i>; pela criação de novas relações de poder estabelecidas pelos efeitos produtivos do poder nas práticas curriculares e formativas; pela valorização das <i>microexperiências</i> em <i>DevirConversasDocentes e</i>; pela produção de <i>CurrículosCrianças</i>. Enfim, propõe a valorização das experiências narradas e vividas por professores como ações micropolíticas, capazes de potencializar a formação continuada, a produção do currículo escolar na Educação Infantil, assim como, percebe nas redes de conversas potencialidades para tecer uma educação de qualidade, de modo a conceber a escola como uma comunidade de afetos.</p>						

**APÊNDICE C – MAPEAMENTO DOS ARTIGOS NA RBE (1995-2009)**

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Maria Isabel Edeweiss Bujes	A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação	2002	ULB
Não apresenta resumo no texto.				
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
2	Luciana Gruppelli Loponte	Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação	2008	UFRGS
Não apresenta resumo no texto.				
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
3	Fabiana de Amorim Marcello	Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta	2008	ULB
Não apresenta resumo no texto.				