

JANNAINA CALIXTO DE LIMA

*Experimentações com a contação de histórias na
formação docente: a literatura entrelaçando afetos e
afecções no cotidiano escolar*



**VITÓRIA
2025**

JANNAINA CALIXTO DE LIMA

*Experimentações com a contação de histórias na
formação docente: a literatura entrelaçando afetos e
afecções no cotidiano escolar*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho.

VITÓRIA
2025

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

L732e Lima, Jannaina Calixto de, 1973-
Experimentações com a contação de histórias na formação docente: a literatura entrelaçando afetos e afecções no cotidiano escolar / Jannaina Calixto de Lima. - 2025.
139 f. : il.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Infâncias. 2. Currículos. 3. Filosofia da diferença. 4. Formação docente. 5. Contação de histórias. I. Magalhães Carvalho, Janete. 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

JANNAINA CALIXTO DE LIMA

EXPERIMENTAÇÕES COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A LITERATURA ENTRELACANDO AFETOS E AFECÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 14 de julho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Jair Miranda de Paiva
CEUNES/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Graça Regina Franco da Silva Reis
UFRJ/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora Doutora Suzany Goulart Lourenço
IFES/Instituto Federal do Espírito Santo



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

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Jannaina Calixto de Lima**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 14 horas, do dia 14 de julho do ano dois mil e vinte e cinco, apresentada presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Janete Magalhães Carvalho, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, Jair Miranda de Paiva, Graça Regina Franco da Silva Reis e Suzany Goulart Lourenço. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que, em trinta minutos, apresentou sua Tese intitulada "EXPERIMENTAÇÕES COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A LITERATURA ENTRELACANDO AFETOS E AFECÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR". Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 14 de julho de 2025.

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Jair Miranda de Paiva
CEUNES/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Graça Regina Franco da Silva Reis
UFRJ/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora Doutora Suzany Goulart Lourenço
IFES/Instituto Federal do Espírito Santo



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

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DA CANDIDATA AO GRAU DE DOUTORA PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “EXPERIMENTAÇÕES COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A LITERATURA ENTRELACANDO AFETOS E AFECÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR” elaborada por **Jannaina Calixto de Lima**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 14 de julho de 2025, que esta seja **(assinale com um X, um dos itens abaixo)**:

(x) Aprovada

() Reprovada

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

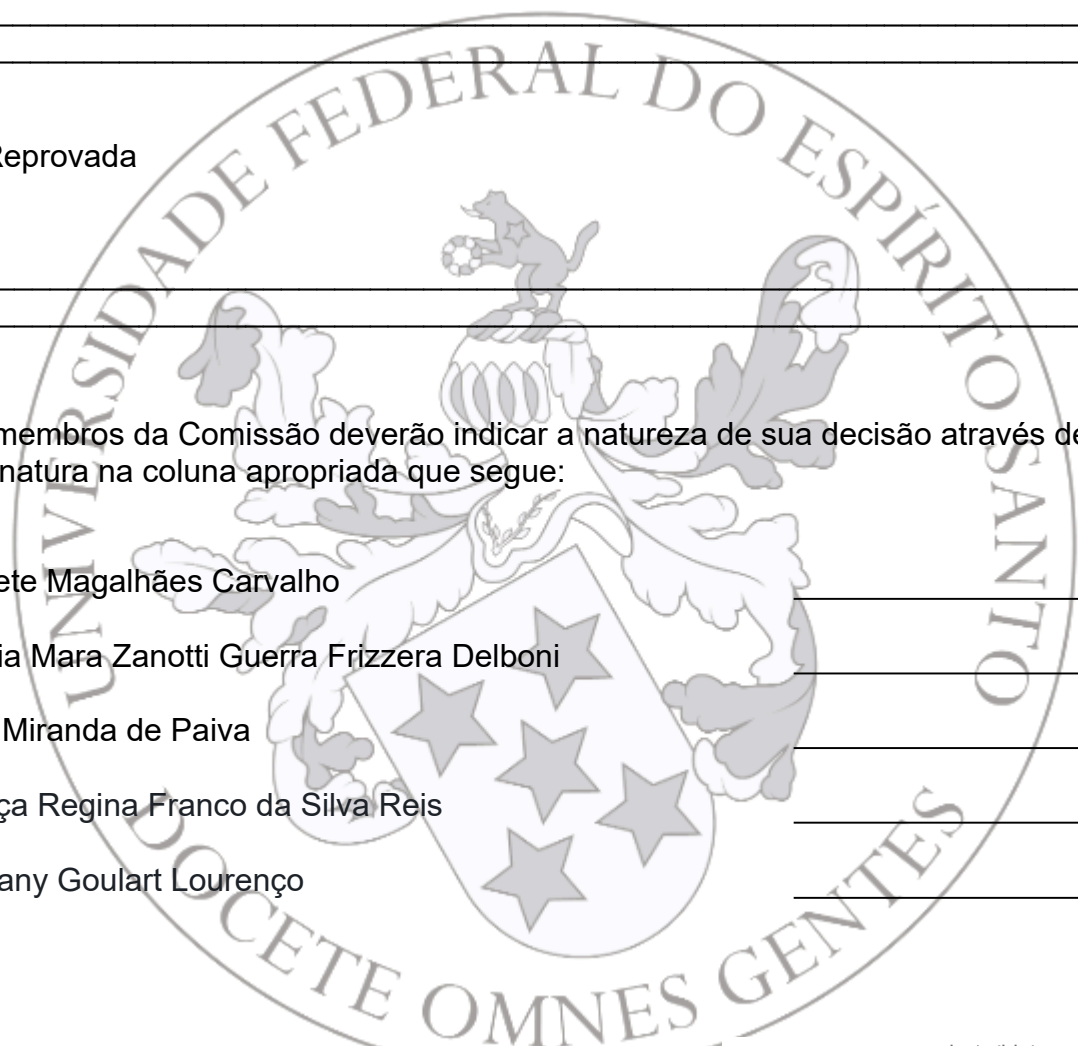
Janete Magalhães Carvalho

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Jair Miranda de Paiva

Graça Regina Franco da Silva Reis

Suzany Goulart Lourenço



Documento assinado digitalmente
JANETE MAGALHAES CARVALHO
Data: 28/07/2025 16:08:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente
JAIR MIRANDA DE PAIVA
Data: 30/07/2025 11:38:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 30/07/2025 às 18:03

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1173796?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 30/07/2025 às 18:03

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1173798?tipoArquivo=O>

À minha mãe, Benedita (Dita), que me deu a vida e, no barulho da máquina e movimentos ziguezagueantes das agulhas e linhas, com suas mãos, sustentou a casa. Gratidão pela sua leveza, por poder contar sempre contigo e por, ainda, tecer comigo, nas longas conversas à mesa, acompanhada pelo chazinho com biscoitos.

Ao meu pai, Eli Calixto (*in memoriam*), exímio contador de histórias, que exalava conhecimento e elegância por onde passava e, com seu largo sorriso e voz doce, conquistava todos pelo caminho. Carrego-o em mim, transbordando-o.

Ao meu esposo, José Pereira, pelo incentivo nos estudos, e aos nossos filhos, Guilherme e Isabela, pela composição nesta jornada da vida.

À minha avó materna, Luzia (*in memoriam*), que, durante a minha infância, antes de dormir, contava sempre uma história, um conto ou um caso assombroso.

As crianças grandes e pequenas que habitam os territórios crianceiros, potencializando a vida com suas fabulações e invenções.

Agradecimentos

A Deus, minha fonte de vida.

À minha querida orientadora, professora Janete Magalhães Carvalho, pelas provocações instigantes, pelas composições, partilha de conhecimentos e vida pulsante nos encontros desta caminhada acadêmica.

À minha mãe, Benedita; ao meu irmão, Kennedy; à minha cunhada, Rosângela; às sobrinhas Christina e Christiane; e aos meus filhos, Guilherme e Isabela, que me apoiaram nos cuidados com meu esposo, José Pereira (acometido de acidente vascular cerebral), para que eu pudesse realizar a pesquisa na unidade de ensino e ter um tempo para esta escrita. Vocês foram minha base, o porto seguro em que me sustentei nesses dias tão desafiadores.

Às minhas irmãs, Biane, Jannaceli e Araceli, pela admiração e carinho que emanam vida. Mesmo que distantes, vocês estão próximas a mim.

À minha prima (mais que irmã) Sara Teixeira, por sua sabedoria e amizade que sempre demonstrou comigo, ouvindo minhas inquietações de pesquisadora.

Aos queridos professores que compartilharam seus saberes na trajetória deste doutorado. Obrigada, Valdete Côco, Sandra D. Fonte, Geide Coelho, Silvana Venturim, Regina Simões, Tânia Delboni, Sandra Kretli e muitos outros, pelos encontros potencializadores.

Aos meus colegas da Turma 18 de Doutorado do PPGE, pelos compartilhamentos e afetos que vivenciamos juntos.

Aos professores doutores Graça Reis, Tânia Delboni, Sandra Kretli, Riziane Prates, Jair Paiva e Suzany Lourenço, pelo aceite e composição da banca examinadora.

À Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES, pelo apoio na produção da pesquisa, e a todos os profissionais da rede, em especial à equipe da Gerência de Educação Infantil (GEI), que carinhosamente me anima na *pesquisadocênciavida*.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Lagoa”, por abrir seus portões para que a pesquisa ganhasse vida nos encontros entrelaçados de afetos. Meu muito-obrigado à diretora, às professoras e aos profissionais, por compartilharem suas salas, corações, infâncias e docências na composição desta pesquisa.

Às amigas Ana Cláudia Santiago Zouain e Andréa Scopel Piol, que, desde o primeiro dia de aula, estiveram comigo nesta caminhada acadêmica, compartilhando dos desafios que nos apeteciam.

À matilha serrana, pelas andanças em bando: Nilcéa Elias, Joana Herkenhoff, Eliana Reis, Sunamita Daud, Andreia Gabriel, Jaconias Rodrigues, Aline Dias, Cicero Leão e Alixandra Dantas. Obrigada pelo compartilhamento de saberes nos incontáveis cafés e prosas filosóficas.

Ao grupo de pesquisa “Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores”, coordenado pela professora doutora Janete Carvalho, pela potência dos encontros, leituras, cafés e quitutes compartilhados.

Ao CNPq, pelo apoio na bolsa de pesquisa concedida.

Às amigas ecoporanguenses, que me impulsionaram a continuar a vida acadêmica e a acreditar que era possível alcançar este sonho. Sem vocês, isso não teria sido concretizado. Obrigada, Eni França, Celi França, Débora Cristina, Dani França, Rosângela Caetano, Ana Paula Carneiro, Nélya Fagundes, Luciana Abranches, Sheila Gomes, Maécia Gusmão, Maria Fernandes e muitas que carrego em meu coração.

À Francisco Peixoto e Marcella Costa e Silva pelo tempo dedicado à leitura e ao processo de revisão atenciosa do texto.

A todos os amigos, de perto e de longe, que, nesta trajetória em movimento, me afetaram e foram afetados nas composições da vida. Obrigada pelos encontros, orações, vibrações que me constituíram nas experimentações e me moveram a desejar, a continuar, a esperar...

Gratidão a todos!

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; – mas também, coisas, plantas, até animais [...]. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores [...]. Eu preciso de meus intercessores para me expressar, e eles jamais se expressariam sem mim [...]. (Deleuze, 2013).

Resumo

Esta pesquisa aposta nas experimentações com a contação de histórias, entrelaçada pela literatura, em movimentos de formação docente em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município da Serra-ES. Investiga as enunciações das professoras na produção da afirmação de um currículo que se faz na composição da vida, nos *quintaisdocentes* da educação infantil. Problematiza os fluxos e forças que tracejam os *espaçostempos* das docências e infâncias, na produção de afetos e afecções, nos cotidianos escolares. Apoiada na filosofia da diferença, na afirmação da vida, nos bons encontros que aumentam a potência de agir, a produção de dados é composta pelos intercessores teóricos Deleuze (1988; 1997; 1998; 2003; 2007; 2010; 2013) e Spinoza (2021) e pelas contribuições de memórias e narrativas de Benjamin (1994) e Reis (2021). Configura-se numa aposta metodológica nos enunciados da cartografia por meio das redes de conversações com Carvalho (2009; 2019), da formação inventiva de Kastrup (2012) e da composição das narrativas docentes atravessadas pelos agenciamentos e pela produção de currículos outros com Paraíso (2023). Evidencia que as aprendizagens ocorrem pelo afeto e defende a tese de que as experimentações com a contação de histórias entrelaçada pela literatura em redes de conversações produzem afetos e afecções na formação docente.

Palavras-chave: Infâncias. Currículos. Filosofia da diferença. Formação docente. Contação de histórias.

Abstract

This research focuses on experimentation with storytelling, intertwined with literature, in teacher training movements at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in the municipality of Serra – ES. It investigates the teachers' statements in the production of the affirmation of a curriculum that is made in the composition of life, in the backyards of early childhood education teachers. It problematizes the flows and forces that trace the space-times of teaching and childhood, in the production of affections and affects, in school daily life. Supported by the philosophy of difference, in the affirmation of life, in the good encounters that increase the power to act, the data production is composed of the theoretical intercessors Deleuze (1988; 1997; 1998; 2003; 2007; 2010; 2013;) and Spinoza (2021) and, in the contributions of memories and narratives, by Benjamin (1994) and Reis (2021). It is configured as a methodological bet on the statements of cartography through conversation networks with Carvalho (2009; 2019), the inventive training of Kastrup (2012) and the composition of teaching narratives crossed by agencies and the production of other curricula with Paraíso (2023). It shows that learning occurs through affection and defends the thesis that experiments with storytelling intertwined with literature in conversation networks produce affections and affects in teacher training.

Keywords: Childhoods. Curriculum. Philosophy of Difference. Teacher training. Storytelling.

Resumen

Esta investigación se centra en las experiencias de narración de historias, entrelazadas con la literatura, en movimientos de formación de profesores de un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) del municipio de Serra - ES. Investiga los discursos de los docentes en la producción de la afirmación de un currículo que se hace en la composición de vida, en los patios traseros de los docentes de educación infantil. Problematisa los flujos y fuerzas que delimitan los espacios-tiempos de la enseñanza y de la infancia, en la producción de afectos y afectos, en la vida escolar cotidiana. Apoyada en la filosofía de la diferencia, la afirmación de la vida y los buenos encuentros que aumentan la potencia de actuar, la producción de datos está compuesta por los intercesores teóricos Deleuze (1988; 1997; 1998; 2003; 2007; 2010; 2013;) y Spinoza (2021) y, en los aportes de memorias y narrativas, por Benjamin (1994) y Reis (2021). Se configura como una apuesta metodológica en los enunciados de la cartografía a través de redes de conversación con Carvalho (2009; 2019), la formación inventiva de Kastrup (2012) y la composición de narrativas de enseñanza cruzadas por agencias y la producción de otros currículos con Paraíso (2023). Demuestra que el aprendizaje se produce a través del afecto y defiende la tesis de que las experiencias de narración entrelazadas con la literatura en redes de conversación producen afectos y afectos en la formación docente.

Palabras clave: Infancias. Currículums. Filosofía de la Diferencia. Formación docente. Narración de historias.

Sumário

<i>Pensar os espaçostempos da educação infantil como lugar de muitos possíveis.....</i>	<i>19</i>
<i>1 Entrada, encontro, provocações.....</i>	<i>40</i>
<i>2 Em conversa com outros corpos. . .</i>	<i>56</i>
<i>3 Redes de conversações, agenciamentos, afetos e afecções.....</i>	<i>69</i>
<i>4 Aberturas de outros possíveis na formação docente: experimentações nos quintaisdocentes na educação infantil.....</i>	<i>84</i>
<i>5 O tempo e as infâncias na educação infantil: por uma vida de intensidades.....</i>	<i>97</i>
<i>6 Cartografando a potência da vida nos encontros com a contação de histórias, a literatura e narrativas docentes.....</i>	<i>114</i>
<i>Entre afetos e composições.....</i>	<i>128</i>
<i>Referências.....</i>	<i>132</i>

As pequenas cantigas territoriais, ou o canto dos pássaros; o grande canto da terra, quando a terra bramiu; a potente harmonia das esferas ou a voz do cosmo?

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011)

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: “eu escuto a cor dos passarinhos”.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então, se a criança muda a função de um verbo, ela delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos —

O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros (2016)



O início da pesquisa de campo no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município da Serra-ES se inscreve em um movimento não de entrada¹, mas de travessia. O espaço novo não se apresenta como um destino, mas como um campo de intensidades e desafios que surgem a cada passo, em cada virada do caminho. Os desafios, longe da rigidez, apresentam-se como espaços móveis, que se compõem ao longo do trajeto, que é sempre outro. Um caminho mais distante, mas também simultaneamente próximo. Não se trata de um “começo” no sentido usual, mas de vibrações que ecoam ao caminhar. O trajeto é deslocamento, fluxo desejanste. A manhã acorda cedo, e o caminho em si ressoa como uma promessa, um vento que já sussurra transformações pelas bandas litorâneas da Serra. Um dia se abre como um campo vibrante e múltiplo, em que um passarinho se aquece nas grades do portão, traçando o próprio movimento de quietude. É não apenas visão, mas intensidades – o corpo do passarinho mistura-se aos corpos, ao ar, ao espaço. As crianças chegam, cujos olhares, sorrisos e risadas se expandem como ondas que tocam os *espaçostempos*², exalando alegria, afeto, relação, uma verdadeira troca de potências. Assim, usando verbos sempre no infinitivo, pois designam devires (Deleuze, 2013), pensamentos movimentam-se e buscam forçAR, ecoAR, ganhAR AR... Como será esse tempo de pesquisAR nesse espaço a habitAR em conexões com outros corpos? Como se vão desdobrAR os encontros com as professoras? Onde pousAR a atenção que, assim como o AR, circula e se distribui sem certezas? (Kastrup, 2020). Essas intensidades movem-nos a traçar um caminho de escrita que potencialize a vida, uma vida desejanste em todos os espaços habitados. Sabemos³, entretanto, que há intempéries nessa trajetória e, por vezes, escrever se torna custoso, lento, difícil. É preciso (re)existir depois de tempos tempestuosos (pós-pandemia, perdas, adoecimentos...). Então, passamos a escutar a cor dos pássaros, a voz do cosmo, o verbo, tudo o que nos toca e nos força a outros sentidos, a dobras, a outros pensamentos, atravessamentos que se desdobram em outras composições e formas de reinventarmos a vida (Deleuze e Guattari, 2011). O verbo tem que pegar delírio (Barros, 2016).

(Diário de campo – 2023)⁴

¹ Considerando que a pesquisadora é professora efetiva das séries iniciais, mas encontra-se lotada como assessora pedagógica da educação infantil na Secretaria de Educação da Serra-ES, e atua nos processos de formação de professores, realizando assessoramentos, formações e encontros que promovam a literatura e a contação de histórias nos CMEIs do município.

² Junção de palavras que possibilite outras criações. Arte de unir palavras inspiradas em teóricos como Nilda Alves.

³ Para referenciar o estudo em corporeidade com outras vozes, em composição com outros corpos, optamos pela escrita na primeira pessoa do plural, como aposta no coletivo, no movimento das multiplicidades que nos constituem (Deleuze e Guattari, 2011).

⁴ Diferenciamos a letra para indicar os registros realizados pela pesquisadora no diário de campo, que, em alguns momentos, apresenta a escrita na primeira pessoa do singular, referenciando singularidades.

Pensar os espaçostempos da educação infantil como lugar de muitos possíveis

Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.

Quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo e respirar.

Cilton Krenak (2020)



Pátio do CMEI “Lagoa” (2023).⁵

Inspirados pelo desejo de “suspender o céu” (Krenak, 2020), de brincar com as palavras (Moraes, 2012), de conversar, experimentar, fabular, despencando em paraquedas coloridos, propomos, neste trabalho, possibilidades de pensar em movimentos de formação docente na educação infantil de outros possíveis modos de aprendizagens (Barros, 2016, 2017, 2018), que apostem na potência dos bons encontros (Spinoza, 2021), na afirmação da vida e na valorização da diferença (Deleuze; Guattari, 2011).

⁵ Todas as imagens que compõem esta tese possuem autorizações e foram produzidas durante o período da pesquisa de campo, entre maio e dezembro de 2023.

Esta escrita configura-se em uma composição coletiva, entrelaçada nos encontros, afetos e experiências singulares vivenciadas no cotidiano, a partir da qual as relações com as professoras⁶ da educação infantil possibilitaram o registro de seu percurso de formação continuada, o que foi capturado nas enunciações e narrativas que emergiram, ao acompanharmos esses encontros. São conexões entrelaçadas por fluxos e forças que atravessam o cotidiano escolar, abrindo caminho para a produção de currículos⁷ outros que difiram dos prescritivos, tradicionais.

Assim, partindo da **filosofia da diferença**, entendemos a formação docente como um processo dinâmico e em constante transformação, realizado coletivamente. Diferença como produção de um novo, como algo da ordem da criação, que se manifesta nas mais diversas esferas da existência humana, como veremos adiante. É essencial para a afirmação da vida, para a multiplicidade e para o movimento de resistência a normas e estruturas opressivas que buscam impedir a vida de fluir (Deleuze, 1968).

Com Spinoza, Deleuze, Guattari e tantos outros, propomos pensar essa dinâmica da formação docente em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Serra-ES, no intuito de problematizar os fluxos e forças que atravessam os cotidianos escolares, abrem passagens em redes de aprendizagens e traçam possibilidades de novas produções curriculares. Os fluxos e forças não atuam isoladamente, mas em interação constante, criando um campo de intensidades que movimenta a pesquisa, a saber:

- **fluxos** como a experimentação com a contação de histórias, entrelaçada pela literatura, que se manifesta nos encontros de formação, na rotina na escola e nas redes de conversações, como um espaço de diálogo e troca que potencialize as experiências com a arte e a memória;
- **forças** como os afetos, a filosofia da diferença e a construção coletiva dos currículos que permeiam a pesquisa.

Decerto, isso nos leva a pensar em um movimento de experimentação. Experimentar processos de transformação do que temos presenciado nos cotidianos, quando o assunto se refere às formações docentes na educação infantil e às produções curriculares. Um fazer apoiado não apenas na ordem do previsível, do fixo, das

⁶ Nesta tese, utilizamos o feminino, por se tratar de um grupo composto apenas por professoras.

⁷ Usamos a palavra currículos no plural, na intenção de conversarmos com autoras pós-fundamentalistas nos estudos desta área, como Marlucy Alves Paraíso, Nilda Alves, Sandra Mara Corazza, Janete Carvalho, Sandra Kretli e Tânia Delboni, entre outras.

normas, de documentos e diretrizes, mas em um movimento de experimentação desejante. “Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de fazer” (Deleuze, 2013, p. 136).

Esse desejo tem-nos acompanhado desde 1998, quando iniciamos a graduação em Pedagogia nesta universidade. A partir de 2004, com as experiências docentes na educação básica em diferentes municípios do Espírito Santo e, posteriormente, em atuação como pedagoga e professora na educação infantil, compartilhamos vivências nesse contexto de capacitação. Essas experiências moveram-nos a continuar a trajetória acadêmica, fazendo-nos retornar à universidade em 2018, para o mestrado profissional em Educação, período em que também atuamos na assessoria pedagógica da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES.

Nesse percurso, ao realizarmos visitas de assessoramento aos CMEIs e acompanharmos diversas formações continuadas de professores, observamos uma priorização de estudos de documentos e normativas em detrimento de encontros que favorecessem a passagem de afetos e de pensar a docência e suas implicações curriculares. Esse cenário conduziu-nos à exploração dos conceitos da filosofia da diferença, os quais abriram novas perspectivas, para considerarmos outros modos de formação docente.

Esse caminho direcionou-nos ao doutorado em 2021, nesta mesma universidade, onde fomos capazes de pensar processos formativos permeados por princípios ético-estético-políticos, os quais, ao produzirem sentidos e aberturas, potencializariam trajetórias em busca de **possíveis** – um modo de *viversentir* a docência na educação infantil pela via do sensível, “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento” (Rancière, 2009, p. 13).

Assim, em conexões com a arte do sensível, buscamos tecer movimentos de criação, em agenciamentos⁸ com os signos artísticos, entrelaçados pelas experimentações

⁸ Entendemos agenciamentos, de acordo com Deleuze e Guattari (2011), como um conjunto de **forças, práticas e relações** que se estabelecem, seja em movimentos sociais, políticos, culturais, seja nas

com a literatura e a contação de histórias. Conexões com o vivido, a partir do comum e do ordinário, abrindo passagens para os afetos e aprendizagens, ao violentar os pensamentos, fazendo ecoAR quantos gritos fossem possíveis (Prates, 2020). Gritos que ecoaram pelas vivências das infâncias, desenhadas por causos e histórias contadas por adultos em tempos em que a tecnologia ainda não havia invadido as rodas de conversa e que, ao nos afetarem, formaram o tecido afetivo que permeia este trabalho.

Dessa forma, com esta escrita, buscamos transmitir as forças que nos movem e ampliam nosso desejo de atuar no mundo, suscitando a pensar: Que outros modos de formação podem abrir caminhos para o novo, para os afetos, para o ainda a se fazer? Que encontros nos possibilitam deslocar, provocar, violentar o pensamento?

Eis aí um encontro. “[...] O pensar, afinal, é um encontro. [...] É o choque imprevisto com o que nos obriga a pensar, que nos comove inteiramente, que nos deixa perplexos, que nos leva a problematizarmo-nos, a pensar o que até agora não podíamos pensar” (Kohan, 2011, p. 232). Movimentar o pensar em encontros com outros corpos criando outras maneiras de pensar o já instituído nos currículos escolares na educação infantil. Provocar o pensar sobre as infâncias, as docências, os currículos, as aprendizagens.

Desse modo, em outras palavras, ao termos experimentado os diversos *espaçostempos* nesse contexto de formação, atuando como pesquisadora e formadora na Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES, tecemos conexões engendradas por aprendizagens com professoras e crianças, em movimentos de composição coletiva, para a elaboração desta tese. Composição atravessada por encontros e relações que nos forçaram a (re)pensar os currículos e os processos de formação docente, na tentativa de produzir outras imagens como as já dadas, de encontros engessados pela maquinaria capitalística, que tem insistido em uma linearidade dos processos educacionais.

Aliás, devemos reforçar que iniciamos esta pesquisa, pois, há algum tempo, percebemos que esses encontros de formação têm sido predominantemente

interações cotidianas, capazes de provocar aberturas, emancipação e produção de sentidos na imanência da vida.

conduzidos por órgãos superiores, como secretarias, em formatos de palestras, com pouca participação ativa dos professores. De outro modo, têm-se apresentado mais como instruções do que como espaços de criação. Além disso, muitos professores demonstram inquietação quanto à necessidade de formações que promovam a troca e a partilha de experiências sobre a educação infantil e a compreensão das infâncias. Experiências enquanto acontecimento, abertura, algo que nos atravessa e nos transforma. No entanto, o que há é a falta de conexão entre todos esses elementos, além da necessidade de entender a relação das infâncias para além da própria formação.

Nesse sentido, em uma **abordagem cartográfica**, propusemo-nos a acompanhar o cotidiano do CMEI, participando ativamente dos encontros e registrando nossas observações em um diário de campo, em busca de capturar as intensidades e os fluxos dos acontecimentos e identificar as transformações nos corpos envolvidos.

A metodologia visou mapear as dinâmicas do dia a dia, atentando para as mudanças e os efeitos gerados pelas interações e experiências, no intuito de entender como essas forças influenciavam os processos de aprendizagens na docência. Com Rolnik (2016), notamos que esse processo vai além de simples representação de espaços fixos, sendo um movimento dinâmico e afetivo.

Cartografar as intensidades significa acompanhar e registrar as transformações das paisagens afetivas e subjetivas ao longo do tempo e do espaço, percebendo as forças e fluxos que atravessam os corpos e as relações. Em vez de apenas identificar um território, a cartografia busca entender os processos de transformação e as potências criativas que emergem das interações entre os sujeitos, seus afetos e seus contextos. Assim, o cartógrafo envolve-se ativamente nas mudanças desses fluxos pela exploração de outros modos de existir e interagir com o mundo.

Considerando que a diversidade de currículos vividos nas escolas brasileiras é evidenciada, assim como a influência das políticas neoliberais nos processos formativos e pedagógicos, buscamos uma educação que se distancie dos padrões rígidos e dogmáticos do pensamento, rompendo com o modelo educacional cartesiano, a fim de promover uma abordagem mais dinâmica e aberta às múltiplas experimentações do cotidiano. Tencionamos a criação de espaços para outros modos

de pensar e agir, criar, operar pelas brechas, mas com cautela, como propõem Deleuze e Guattari (2012), reconhecendo que essa abordagem envolve riscos e abre novas possibilidades.

Entendemos que escrever é um (des) a fio... no qual arriscamos a fiar, a produzir, a criar. Tecitura e conexões em movimentos de **devir**, que provocam deslocamentos, rupturas, e não movimentos engessados, padronizados em formas identitárias e aprisionadas. Devir que nunca é imitação, mas criação, rizoma, blocos que coexistem na ordem da aliança (Deleuze, 1997). Ao tecermos esse diálogo com os estudos deleuzianos, entendemos que o livro, a literatura e a contação de histórias possibilitam agenciamento, que “[...] é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (Deleuze, 2011, p. 24).

Para Deleuze (2013), os **agenciamentos** constituem-se em forças moventes que possibilitem multiplicidades, outras conexões, dobras ao infinito. Em outras palavras, [...] “não há sujeito, só há agenciamentos coletivos de enunciação – e a literatura exprime esses agenciamentos [...]” (Deleuze, 1997, p. 41). Compreendemos os conceitos deleuzianos da dobra como novas maneiras de pensar as relações “continuidade e descontinuidade”, “dentro e fora”, “micro e macro”. Relações que se complexificam e se multiplicam em estruturas não fixas e rígidas, mas de maneira fluida em uma dinâmica de transformação e diferenciação contínua.

Assim, afetados pela composição com os signos artísticos, seja nos movimentos de formação docente, seja nos cotidianos, indicamos a aposta nas diversas maneiras de expressividade humana. Pontuamos isso, pois acreditamos que a arte possa provocar rupturas nas concepções centralizadoras, dicotômicas, alienantes, enraizadas, suscitando afectos e perceptos que potencializem outros modos de existência. De acordo com Deleuze (2010), a arte é uma forma de expressão das sensações, que se revela mediante as palavras, cores, sons e até das pedras, sem emitir juízos ou opiniões. Ela desestabiliza a estrutura habitual das percepções, emoções e pensamentos, substituindo-os por um conjunto formado por perceptos, afetos e fragmentos de sensações, que passam a agir como uma linguagem própria.

Para Deleuze e Guattari (2011), ambos os conceitos tomam o lugar da linguagem ao descrever como as intensidades emocionais e físicas nos afetam. Ou seja, os **afectos** (relacionados ao afeto) referem-se às **forças** que interagem com o social e o coletivo, atingindo, portanto, o corpo e a mente em um nível mais profundo, o que provoca sensações físicas como uma aceleração do coração, por exemplo. Já os **perceptos** (relacionados à percepção) são da ordem das sensações, que atravessam o sujeito; estão mais ligados ao campo das **intensidades** e dos movimentos afetivos do sujeito, como em uma situação em que, ao ouvir uma música, não se capta somente o som, mas a experiência intensa que é produzida no corpo e na mente. Para os referidos pensadores, esses conceitos são fundamentais para entender como o sujeito e o mundo se relacionam.

Ademais, como nessa perspectiva spinozista deleuziana, a percepção é considerada em vias de transformação e de criação de novas formas de sensação e entendimento. Isso abre espaço para pensar a experiência sem reduzi-la a modelos rígidos, evidenciando que o sujeito não é algo fixo ou determinado por uma identidade, mas um campo aberto e dinâmico de intensidades, fluxos e relações, como pontuamos anteriormente.

Em tempos de práticas cada vez mais engessadas, centralizadoras, dicotômicas, em que impera a lógica binária (certo/errado, bem/mal...), visando a formar indivíduos pela via das competências e habilidades – Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) –, precisamos fortalecer o reconhecimento das incompletudes, das diferenças e das complexidades que envolvem as relações pedagógicas e sociopolíticas no âmbito do currículo concebido e praticado (Carvalho, 2005).

Necessitamos de afirmar a arte e suas reverberações na constituição de indivíduos pensantes e críticos, reconhecendo que, na escola, ampliamos os conhecimentos de todos os envolvidos nas práticas curriculares (Carvalho, 2009; 2022b). Lançar-se às variações dos signos artísticos é pensar em possibilidades de criação, de forças no coletivo, mesmo que com muitas estranhezas.

Segundo Santos e Dias (2016), uma formação inventiva é sempre uma obra coletiva, resultado de um agenciamento entre sujeitos. Nessa perspectiva, as autoras propõem romper com modelos tradicionais de formação docente, ao defender uma abordagem

que valorize a experimentação, a sensibilidade e a criação ancorada no cotidiano e nos encontros afetivos. A formação, então, deixa de ser linear para se tornar um processo ético, estético e político de reinvenção. Nesse contexto, os movimentos com a literatura e a contação de histórias ganham força, ao provocarem as professoras a escutar e a se deixarem afetar pelo tempo das infâncias, fazendo da experiência vivida matéria para uma formação que se cria no coletivo e nas dobras do cotidiano.

Além disso, conjugamos o entendimento de que “[...] é preciso pensar o conhecimento ou os nossos modos de conhecer como o afeto ou como a paixão mais potente” (Carvalho, 2022b, p. 246). Nesse sentido, consideramos “conhecer” não como ação de passividade, sujeição de forças externas ou processo no qual haja divisão por unidades e junção das partes, fazendo com que o tempo deixe de ser uma potência intensiva. Do contrário, entendemos isso como produção de zonas de comunalidade, ampliadas pelos currículos na afetação dos corpos envolvidos.

Conforme ela ressalta, o conhecimento não pode ser reduzido a uma simplificação matemática das partes do todo. Para que os saberes realmente gerem espaços de comunalidade e possibilitem a ampliação contínua dos currículos, é necessário que todo o conhecimento escolar afete os corpos que dele participam.

Reconhecemos, portanto, que as incompletudes e complexidades, presentes nos cotidianos e inseridas nos currículos prescritos e ornamentados, muitas vezes impossibilitam os movimentos e as forças de se expandirem. Por isso, é preciso afirmarmos a arte nos currículos experienciados, vividos, intensificando as diferenças, provocando afetações entre os corpos envolvidos e experimentando a força como é tecida no movimento coletivo. Como destacam Santos e Dias (2016), viver pelo e com o coletivo é um trabalho artesanal, uma prática inventiva, não padronizada. Ela é construída pelos afetos, pelos pequenos gestos e pelas micropolíticas que se entrelaçam entre os indivíduos, com múltiplas expressões, inscrições, vozes, linhas e, naturalmente, tensões.

É o conhecimento que se conecta nas multiplicidades vividas no cotidiano, pelos encontros potencializadores de individuação e singularização. Nesse sentido, conforme ressaltam Carvalho e Rangel (2012), a perspectiva da multidão revela a possibilidade de uma democracia radical, que se constrói ante a individuação dos

aspectos sócio-históricos pré-individuais. Nessa dinâmica, os muitos continuam a existir como muitos, imersos em redes que promovem processos contínuos de individuação e singularização, ressoando as possibilidades de um conhecimento que se refaz constantemente nas interações e afetos.

Tais processos buscamos experimentar pelo atravessamento dos afetos e afecções nos movimentos de formação docente, nos diálogos entre corredores, nas redes de conversações presentes no Chá literário, nos encontros com a literatura, nos movimentos formativos, nos encontros com as famílias, acreditando na potência desses encontros e suas reverberações em outros possíveis modos de *viversentir* a docência. Naturalmente, diante dessas multiplicidades, surgiram questionamentos que guiaram esta escrita, ao pensarmos as afecções dos corpos em movimentos de criação e aberturas aos afetos que pedem passagem (Rolnik, 2016).

Por isso, podemos dizer que a produção desta pesquisa é movida pela seguinte problematização: **Que efeitos emergem nos movimentos de formação docente na educação infantil pela dimensão dos afetos e afecções, experimentados em redes de conversações, a partir da contação de histórias entrelaçada com a literatura?**

Mais especificamente, os encontros foram permeados por atravessamentos que potencializaram nossa atuação como pesquisadora, em uma composição coletiva, por meio da qual registramos, em diário de campo, os experimentos no cotidiano escolar e as narrativas dos professores como experiências de si – pulsantes, criativas e inventivas – a permear o universo da educação infantil e a constituir os diferentes modos de vida e contextos. Trata-se da interação entre diversos elementos, como discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos.

Nesse contexto, a luta pelo discurso entrelaça-se com o silêncio repressivo, ao mesmo tempo em que o diálogo se desloca para uma multiplicidade. Esse deslocamento não implica que o discurso esteja necessariamente contra algo ou a favor de algo, e sim que se expanda para diferentes possibilidades e formas de expressão (Carvalho, 2017).

Essas partilhas ocorreram principalmente durante os momentos de formação docente e, em algumas ocasiões, também nos planejamentos em que estivemos envolvidos

ao longo da pesquisa. Foram momentos de diálogos e expressividades compartilhadas entre as professoras e pedagogas, que permitiram deslocamentos e ampliaram as formas de expressão. Um processo que ocorreu na aposta de “possíveis” na esfera educacional.



Encontros de formação docente (2023).

Encontros e conexões para pensarmos outros modos de encontros e formações em composição com os currículos, intercambiando experiências de afetividade, aprendizagem, troca, resistência e potência, na tentativa de fazer ecoar tantos gritos quanto forem possíveis (Prates, 2020).

Entendemos “experiência” como acontecimento, abertura, como algo que nos atravessa e nos transforma, conforme destaca Larrosa Bondía (2002, p. 25): “[...] a experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.



Encontros de formação docente (2023).

Em aberturas, escutas, provocações, fomos experimentando e permitindo-nos ser tocados, transformados a cada encontro nos *espaçostempos* vivenciados. A exemplo disso, temos o seguinte ocorrido: inicialmente, ao adentrarmos o espaço em que se realizaria a pesquisa, deparamos algumas pinturas no chão que movimentaram nosso pensamento a conhecer, sentir e considerar as múltiplas histórias vividas no cotidiano (Carvalho; Silva; Delboni, 2016), principalmente em tempos pós-pandêmicos⁹, com suas intempéries e desafios que nos movem a re(existir) em experimentações de vida outra.

Como bem ressalta Lobos (2021, p. 19), no contexto da pandemia, surge um acontecimento que agita desejos e dá início a experimentações, criações e transformações nas subjetividades, por meio da possibilidade de uma vida diferente. Trata-se de uma vida que rompe com o estabelecido, cria, singulariza, transgride e segue por linhas de fuga. Assim, somos chamados a reinventar modos de vida, a experimentar novas relações com os sistemas políticos, econômicos, sociais, ambientais e afetivos, estabelecendo uma nova forma de vínculo com o mundo. Desafios, inquietações,

⁹ Pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV2 – mundialmente conhecido como covid 19 –, afetando vidas e relações em suas múltiplas interfaces.

anseios, medos, desejos que se misturaram, ao nos desafiarmos nesta escrita enredada entre fluxos e forças nos contatos dos corpos, como alargamento da própria ideia de experiência (Leite, 2024).

Por isso, no pátio, a amarelinha provocou-nos a pensar em possibilidades de suspender os céus (Krenak, 2020), em tempos que necessitamos resistir, criar, sonhar e (re)existir na docência (Reis, Campos e Martins, 2021). Foi preciso que tentássemos afastar o fim do mundo e nos ancorar na potência da vida que pulsa nos cotidianos escolares, na tentativa política, na possibilidade de criação e na produção de sentidos nos encontros, como destaca Prates (2016, p. 26):

Ora, se uma vida é potência, movimento, multiplicidade, que venham as muitas composições na tessitura da vida em que o corpo for capaz de suportar no movimento de tornar-se outro do que se é, pois a aposta e defesa se colocam como experimentação política, como potência de criação por meio de encontros que PODEM produzir sentidos e uma diferença. Eis o desafio!

Criação sentida na delicadeza da vida, experimentada em cada imagem, em cada encontro, que no cotidiano fez vibrar afetos e afecções que possibilitassem o aumento na potência de ser e de agir (Spinoza, 2021). Desejo de fazer ecoar os cantos dos pássaros, a potente harmonia das esferas, e fazer ouvir os gritos reverberando conceitos (Deleuze; Guattari, 2011).



Presença cotidiana no pátio do CMEI "Lagoa" (2023).

Entre chilreios, fomos adentrando os espaços, aventurando-nos a trilhar por caminhos incertos, ora se aconchegando, ora afetando e sendo afetados em meio às composições com o coletivo e às multiplicidades encontradas nesses espaços. Por vezes, aproximando-nos de tudo o que encontrávamos pelo caminho, devorávamos cada detalhe, saboreando chás e sensações, miscigenando textos e teóricos, no anseio de expandir afetos e compor esse movimento cartográfico. Sim, aceitamos o desafio de experimentar a potência da vida.

No que concerne ao referencial teórico utilizado, intentando cartografar os movimentos de formação docente, na companhia de Passos, Kastrup, Escóssia e Rolnik, ousamos, em gestos de pousos e de produção de subjetividade, tecer as experimentações e compreensões dos/nos cotidianos, enredados por forças e fluxos que atravessassem os currículos, em contato com Paraíso e Carvalho. Apostando em uma pesquisa qualitativa, convidamos para a conversa Spinoza, Deleuze, Carvalho, Kohan e tantos outros, na intenção de uma escrita inspirada na filosofia da diferença e composta por uma multiplicidade de vozes. Com isso, entendemos que:

[...] não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer Eu. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados (Deleuze; Guattari, 2011, p. 17).

Assim, nos encontros entre corpos e agenciamentos em um CMEI do município da Serra-ES, acompanhamos o cotidiano escolar, bem como os processos de formação docente nos dois turnos – matutino e vespertino –, durante um período de sete meses, entre maio e dezembro de 2023, no desejo de cartografar os movimentos enredados pela literatura e a contação de histórias.

Durante esse período, conduzimos os processos de reunião para a construção e desenvolvimento das ações do Projeto Institucional desta Unidade Escolar para 2023, as quais ocorriam quinzenalmente, além dos planejamentos coletivos, que se realizavam semanalmente, e dos encontros formativos, realizados uma vez por mês. Tais movimentos evocaram o vivido e potencializaram a construção de memórias e narrativas.



Contação de histórias e Artefatos que compuseram os encontros de formação docente (2023).

Ademais, como já mencionado, compusemos esta escrita apostando na potência dos signos artísticos em redes de conversações (Carvalho, 2009). Para isso, apoiamos-nos nos registros contidos em **diário de bordo, gravador e fotografias**, os quais compartilham as narrativas docentes provocadas pelos disparadores, tais como: literatura infantil, fantoches e uma diversidade de objetos concretos que fazem parte do universo das infâncias.

Utilizamos a metodologia cartográfica para mapear os fluxos e as forças que influenciam os processos de formação docente na educação infantil, com o objetivo de compreendermos de que maneira os encontros, as conversas e as experimentações envolvendo literatura e contação de histórias impactam as práticas pedagógicas e a produção de currículos. A cartografia engendra-se nesta pesquisa como um movimento investigativo, aberto e sensível às experiências, permitindo o acompanhamento dinâmico dos processos em curso.

Desse modo, narrativas e informações que foram percebidas e registradas no diário de campo subsidiaram este trabalho, indicando maneiras de narrar outros modos possíveis de *viversentir* a docência na educação infantil, de produzir dados, de tratar as análises e conclusões, envolvendo muito mais forças do que formas e implicando tomadas de decisões numa certa política de narratividade (Passos; Barros, 2020).

Abaixo, o registro de algumas composições cartográficas que nos deslocaram e afetaram, tornando-nos participantes nas produções de sentidos, afetos e subjetividades no cotidiano escolar:



Conversações com os turnos matutino e vespertino (2023).

Para além desse acompanhamento, fomos provocados a compor outras “dobras”¹⁰ variantes, inscritas no calendário do CMEI, como festas culturais, visitas de assessoramento pedagógico, reuniões de pais, entre outras ações em que nos encharcamos de experiências, histórias de vida, aprendizados, trocas. Isso nos aponta que toda pesquisa é também intervenção (Passos; Barros, 2020).

¹⁰ Aliás, trazemos o conceito de dobra tomado de Leibniz por Deleuze (2013), que consiste em um movimento contínuo, que se dobra sobre si mesmo, criando novas formas e possibilidades, em contraposição ao modelo tradicional de pensamento rígido e fixo. O teórico afirma que as dobras variam e cada uma delas é diferente. Não há uma dobra regular que se repita para a mesma coisa.

Nessa composição, arriscamo-nos, com as crianças, professoras, famílias, ASGs, secretárias, diretora, pedagogas, em um movimento de afirmação da vida na escola e na potência dos bons encontros, em agenciamentos coletivos de enunciações, na constituição da diferença, em meio às multiplicidades (Carvalho, 2009; Deleuze; Guattari, 1997; Passos; Barros, 2020).



Reunião de pais – turno vespertino (2023).

Em consonância com Moreira (2020, p. 46), “afirmamos a importância dos agenciamentos coletivos, em que a emancipação é parte de um movimento coletivo não linear, não hierarquizado”, e a instauração da inventividade em abertura de novos territórios existenciais (Carvalho; Silva; Delboni, 2017), como vivenciados nos cotidianos.

Inventividade partilhada em cada experimentação no/com o cotidiano, em conexões que envolviam saberes concretizados em práticas de linguagens entre os corpos, em suas diversas manifestações artísticas, tais como: teatro, dança, música, literatura, apresentações culturais (Carvalho; Silva; Delboni, 2018).



Contação de histórias realizadas por profissionais da Saúde (2023).

Foram esses os movimentos que produziram alegrias, proliferaram afecções entre os corpos e, conseqüentemente, aumentaram a potência de agir. Encontramos aqui o demonstrar da afecção: “[...] estado de um corpo quando ele sofre a ação de outro corpo, é uma ‘mistura de corpos’ em que um corpo age sobre outro e este recebe as relações características do primeiro” (Machado, 2009, p. 74).

Apreendemos também que a dinâmica no cotidiano escolar não é feita apenas por bons encontros, mas também por maus, que, nesse caso, diminuem a potência de agir (Spinoza, 2021). Assim, não descartamos a coexistência dessas forças, mas intentamos trazer nesta escrita os efeitos que reverberaram nesses movimentos de formação docente, afirmando a potência dos bons encontros em composição com a literatura e a contação de histórias no cotidiano da educação infantil.

Podemos dizer que essas são, portanto, composições que provocaram aberturas em outros modos de movimentar o pensamento, estimulando o experimento de sensações e fissuras no uso dos disparadores (objetos diversos, literatura infantil, fantoches...) e fazendo conectar memórias e produzir currículos a partir das vivências dos/nos cotidianos.

Assim, na tentativa de reinvenção de outros modos de experimentar a vida, de comunicar e produzir afetos e afecções (Deleuze, 2003) na composição de palavras, narrativas em meio a artefatos¹¹ e degustações, fomos provocando sensações vibrantes, ao conectarmos alma e sentidos (Benjamin, 2020), como destacamos as falas das professoras após um encontro formativo:



“Que gostoso tem sido esses encontros de formação! Poder sentar, ler esses livros e nos deliciar neste tapetinho...”

“Esse livrinho “O frio pode ser quente?” tem uma frase que mexeu comigo... “As coisas têm muitos jeitos de ser. Depende do jeito de a gente ver.”

“Por mais encontros como esse!”

“Eu estou gostando muito de ler esses livros e já tive um monte de ideias para fazer com as crianças”

Redes de conversações na formação docente – turno vespertino (2023).



Literatura infantil “O frio pode ser quente” (2023).

¹¹ Dizemos de “artefatos” a diversidade de objetos de uso particular da pesquisadora que fazem parte do imaginário, do repertório das infâncias, os quais possibilitaram movimentar o pensamento das professoras nos encontros formativos experienciados nesta pesquisa.

Nos entrelaçamentos, nas provocações com diferentes literaturas infantis e nos encontros em redes de conversações, as contribuições das professoras faziam vibrar, ecoar outros modos de pensar, como explorado no livro: “As coisas têm muitos jeitos de ser. Depende do jeito de a gente ver”.

Proliferação de ideias, criação, aproximações vivenciadas nos encontros com a literatura e a multiplicidade de linguagens, que provocaram outros possíveis modos de reverberar aprendizagens, estranhamentos que forçam a pensar, aprender a aprender (Kastrup, 2001). A arte em suas mais variadas expressões (literatura, poesia, escultura, pintura) trilha o caminho para além da representação, rompendo cânones, misturando estilos e gêneros e permitindo espaço à criação (Paiva, 2009, p. 22).

Por isso, concluímos que o objetivo geral desta tese seja este: **Investigar e experimentar a potência da contação de histórias e da literatura na formação docente na educação infantil, com foco nos afetos e afecções que emergem nesse processo.**

Para isso, como objetivos específicos, a tese explora a relação entre a literatura, a contação de histórias e a formação docente, buscando entender como os afetos e afecções emergem nos encontros formativos e possibilitam outros modos de pensar as infâncias, os currículos e suas reverberações em toda uma vida.

Objetiva também oportunizar experimentações com diferentes artefatos – como objetos concretos, fantoches, livros – e provocar os pensamentos dos professores na produção de narrativas compartilhadas em movimentos coletivos, para tecer redes de aprendizagens.

Durante o estudo, em uma válida discussão, propomos cartografar esses movimentos usando conceitos da filosofia da diferença e analisando os processos de produção de subjetividade nos cotidianos escolares. Além disso, visamos a problematizar os modos de ser professor na educação infantil. Através da exploração das narrativas docentes, estudamos outros modos de *viversentir* a docência nesse contexto, produzir dados, tratar as análises e conclusões, envolvendo muito mais forças do que formas.

Nesse percurso, a produção de dados é composta por esse movimento cartográfico registrado em diário de campo, fotografias e narrativas, realizadas por percepções e

conversas com os turnos matutino e vespertino no CMEI/ES, onde a literatura e a contação de histórias já são práticas valorizadas.

Consideramos, nesse movimento coletivo, a partir de provocações com os usos dos signos artísticos vivenciados em redes de conversações, cartografar outras forças que produzem composições curriculares e outros modos de professorar na educação infantil.

Sendo assim, a partir das inquietações que se desdobravam a cada encontro, nas experimentações entre os corpos, fomos desafiando-nos no levantamento de indagações que nos ajudaram na escrita desta tese: Como movimentar o pensamento ou outros modos de *viversentir* a docência na educação infantil em composição com a literatura? O que pode a contação de histórias provocar, por meio do uso de artefatos, nos encontros de formação docente na educação infantil? Que sensações emergem das narrativas docentes em redes de conversações?

Em movimentos coletivos, na intenção de uma escrita que reverberasse em outros modos possíveis de composições, lançamo-nos à escrita desta tese, que se faz ao caminhar, tateando e experimentando os fluxos e forças produzidos nos cotidianos escolares, em conexão com os conceitos da filosofia da diferença, distribuídos nos capítulos descritos.

Inicialmente, o **capítulo 1** – *Entrada, encontro, provocações* – aborda a entrada ao campo da pesquisa, ou seja, ao território e seus entornos; à abertura ao desconhecido, ao inusitado; ao encontro dos corpos em pesquisa, em articulação com a intencionalidade de compor no coletivo a experiência de acompanhar os processos de formação docente na educação infantil.

Dialogando com pesquisas relativas a esses processos em conexão com a literatura, o **capítulo 2** – *Em conversa com outros corpos* – apresenta as teses elencadas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tendo por marcador temporal os anos de 2015 a 2020. Nesse tópico, apontamos aproximações e distanciamentos das pesquisas selecionadas.

No **capítulo 3** – *Redes de conversações, agenciamentos, afetos e afecções* –, trazemos a composição dos dados nos entrelaçamentos entre os corpos, nos agenciamentos coletivos de enunciações experimentados em redes de conversações, reverberando em bons encontros e na produção de afetos e afecções.

Entrelaçando o vivido e suas multiplicidades de forças e afecções nos *espaçotempos* de formação docente, o **capítulo 4** – *Aberturas de outros possíveis na formação docente: experimentações nos “quintaisdocentes”¹² na educação infantil* – intenta compor outros possíveis modos de *viversentir* a docência na educação infantil.

Apoiado nos conceitos da filosofia da diferença, o **capítulo 5** – *O tempo e as infâncias na educação infantil: por uma vida de intensidades* – traça uma conversa enredada entre tempo e infâncias, nas experimentações cotidianas da educação infantil, problematizando as forças que impulsionam os movimentos constitutivos das ações docentes na produção curricular de outros possíveis.

Para compor os caminhos cartográficos desta pesquisa, o **capítulo 6** – *Cartografando a potência da vida nos encontros com a contação de histórias, a literatura e narrativas docentes* –, na interseção com teóricos como Passos, Kastrup e Rolnik, aborda a potência da literatura e da contação de histórias enredadas pelas narrativas das professoras, problematizando os fluxos e forças que transitam esses *espaçotempos* da educação infantil, entrelaçados pela produção de dados.

Entre afetos e composições –, tratamos as considerações desta pesquisa, bem como as reflexões na produção de aprendizagens e sua contribuição para o campo da educação, desejando que esses movimentos sejam prolongados, a fim de reverberar outras produções de currículos e de vida pelos cotidianos escolares.

Encontros encharcados de vida, de movimentos que produziram conexões, aprendizagens, mesmo que entrelaçados em prescrições e engessamentos, pois “[...] é pelo afeto que as intensidades de forças se movem e se constituem” (Moreira, 2020, p. 135). Por isso, apostamos em uma escrita que produza vida, tão aprisionada, e trace linhas de fuga. Escritas que permitam passagens, produzam clarões nas pesquisas e nos façam pensar em outros modos de existência na educação, na multiplicidade presente no *E*, na força de operar ativamente um entre (Deleuze, 2013). Assim, reiteramos a vontade de escrita em composição, inacabamento desejante de aprender, compor, experimentar e, e, e...

¹² Palavra criada na intenção de potencializar os agenciamentos tantos (Deleuze, 2011) que reverberaram nos *espaçotempos* desta pesquisa.

1 Entrada, encontro, provocações...

[...] Um encontro é talvez a mesma coisa que um *deixir* ou núpcias.

[...] Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades.

Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998)



Entrada para o pátio do CMEI “Lagoa” (2023).

Os raios de sol, “clarões”¹³, na maioria das vezes, presentes na chegada ao espaço a ser explorado, anunciavam um novo trajeto a ser percorrido, experimentado, provocando-nos a aberturas, a encontros de muitos possíveis modos de *viversentir* a docência na educação infantil. Cotidiano encharcado de calor do sol que aquecia as manhãs e as tardes, sinalizando a potência dos encontros crianceiros, ouvidos pelos

¹³ Clarões entendidos como instantes que abrem possibilidades de sentido e deslocam percepções habituais, criando um momento de intensidades, como registra Deleuze (2013, p. 180): “[...] o que nos fazem ver e pensar, o que permanecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos”.

sorrisos e cumprimentos no começo de um novo dia, acompanhados pelos barulhos das rodinhas das mochilas que chilreavam pelo pátio da entrada e se misturavam a tantos outros sons, fazendo vibrar e pulsar os corpos em sua potência. Encontros crianceiros vivenciados pela imersão nas memórias, adentrando lugares ocultos, desconhecidos, traçando mapas sem saber o que iríamos encontrar, mas como nos provoca Lobos (2021, p. 29),

[...] importa que o que se encontre (crie) sejam aberturas para produção de fluxos que se bifurquem, trifurquem e inventem territórios existenciais para além daqueles que já habitamos. Habitar o território da escrita é afirmar uma escrita como potência de vida! Como potência de liberdade. É existir, (re)existir, resistir!

Entendemos que a imersão no campo da pesquisa seja compreendida como movimentos de fluxos e intensidades que bifurcam e inventam territórios existenciais, transcendendo a ideia de uma realidade estática ou preestabelecida. Ao adentrarmos o território do CMEI “Lagoa”, não encontramos um espaço fixo, mas um campo de forças em constante transformação, onde as relações, as trocas e as experiências se entrelaçam e se reconfiguram a cada encontro.

Deleuze (2013), em sua filosofia, convida-nos a pensar a realidade como algo fluido, no qual o importante não são as estruturas imutáveis, mas as linhas de fuga e as potências de criação que surgem ao longo do percurso. Isso, portanto, nos provoca a falar por afectos, intensidades, experimentações, criações. Compreendemos as linhas de fuga como processos de ruptura ou escapes em relação a estruturas, sistemas ou formas de controle. São movimentos que buscam novas possibilidades e modos de existência e se encontram entrelaçados aos fluxos de desejo e de criação.

Nesse contexto, as linhas de fuga são não apenas rupturas senão potências criadoras que abrem caminho para novas formas de ser, de se relacionar e de experimentar o mundo. Elas nos convidam a pensar a pesquisa não apenas como uma busca racional por respostas, como ainda um espaço de intensidades e afetos, em que a criação ocorre pela interação com o território pesquisado.

Assim, a realidade não é algo preestabelecido, mas fluido e dinâmico, no qual as linhas de fuga nos permitem transcender a rigidez de estruturas fixas, promovendo processos contínuos de transformação e invenção. A pesquisa, portanto, é entendida

como um campo de experimentação e reconfiguração, sempre em movimento e em constante recriação.

Sobre a criação, Deleuze (2013) destaca que é um processo de diferença e de singularização, como a invenção de algo novo, que emerge de intensidades e forças que agem sobre os indivíduos, e não como a simples reprodução de algo já existente. Criar, para o referido teórico, é produzir algo que rompe com as formas estabelecidas e estabelece novas conexões, novos arranjos, desafiando as lógicas convencionais e abrindo o campo para o inesperado.

A criação está intimamente ligada à experimentação e ao fluxo de afetos, sendo uma forma de resistir à repetição e à normatização, ao mesmo tempo que possibilita a constituição de novas formas de existência e de pensamento. Ao compartilharmos dos movimentos de formação docente, percebemos a tensão entre o cotidiano e as demandas externas que evidenciam a pressão para o cumprimento de normas ou expectativas, as quais, por vezes, estimulam a sensação de aprisionamento. Nesse cenário, a criação e a experimentação tornam-se meios de romper essas limitações e buscar novas possibilidades:

“É porque ficou tudo junto, o plantão pedagógico e os relatórios que temos que entregar, os projetos que desenvolvemos na sala e a festa cultural. É muita coisa pra gente dar conta...”

“Realmente é muita coisa para a gente dar conta, mas tudo isso foi uma decisão coletiva lá no início do ano, e nós precisamos agora nos organizar. Pensarmos juntas... Como faremos? Que estratégias nós precisamos pensar para dar conta disso tudo agora, uma vez que a festa cultural já é na próxima semana, né?”

“Precisamos pensar sobre o mural, as demais atividades, como vão ser feitas e tal. É preciso que cada um faça o que ficou organizado, para a gente conseguir dar conta.”

“Mas a gente sempre dá conta. Nos reinventamos a cada dia. Aqui, cada grupo se une e busca ajudar para que a dinâmica das demandas seja superada. E a festa cultural acaba sendo um momento incrível com as crianças.”

Diante da conversação explorada em um momento de planejamento coletivo das ações pedagógicas nas quais nos vimos envolvidas, corroboramos o conceito deleuziano de criação, que ocorre nos pontos de estrangulamento, nos gargalos,

entendendo a criação como um **processo que traça seu caminho diante das impossibilidades**. Quando um criador não se vê confrontado por um conjunto de impossibilidades, ele não pode ser considerado um verdadeiro criador. Na verdade, um criador é alguém que constrói as próprias impossibilidades e, ao mesmo tempo, gera delas algo possível (Deleuze, 2013).

Isso nos leva a refletir sobre o impacto das forças que tentam moldar os corpos e os comportamentos, muitas vezes impondo padrões rígidos que limitam a liberdade de ação e pensamento. Um movimento de resistência, que se manifesta nas formas de criação, surge como uma resposta direta ao conformismo imposto pelas demandas que exigem a conformidade com determinadas normas. Ele abre espaço para a descoberta de novos caminhos e maneiras de viver, promovendo uma resistência sutil, mas significativa, contra as forças normativas que buscam moldar o comportamento.

Nesse sentido, a pesquisa torna-se um processo contínuo de **criação de diferença**, em que o conhecido se dissolve e se mistura com o novo, permitindo a emergência de possibilidades inesperadas e transformadoras, num movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

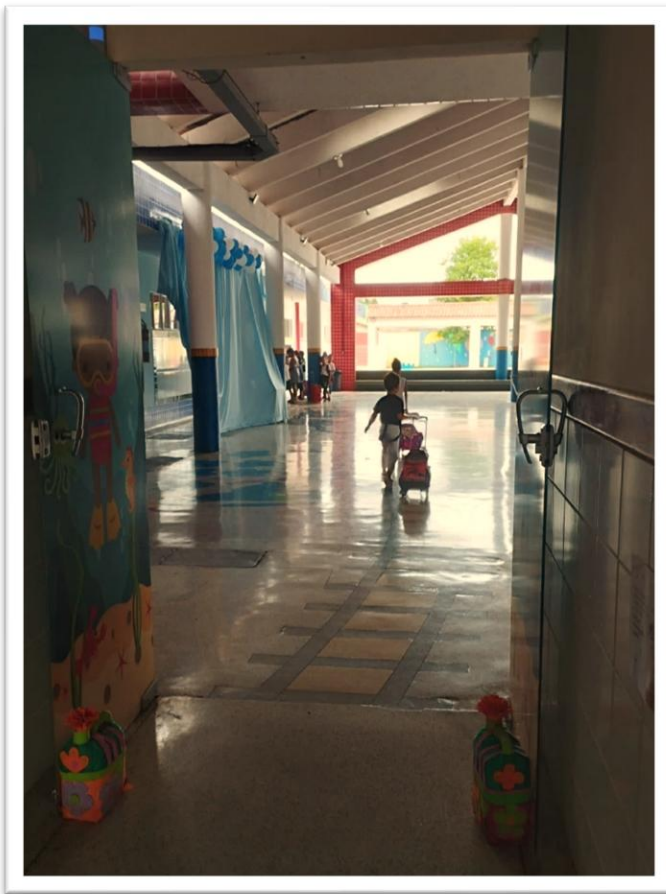
Essa dinâmica de constante reterritorialização, em que novas formas de compreensão da docência se formam e se reformulam, reflete a própria lógica de Deleuze sobre o movimento e a mudança, nos quais os territórios tanto são espaços a serem conquistados quanto campos vivos de potenciais, interações e aprendizados, muitas vezes em processos de desfolhamentos, puxados por ventos, em desvios, contínua e inesgotavelmente, em experiência com a magia típica da infância, como nos propõe Barros (2016).

Compreendemos, então, que o território da educação infantil, caracterizado pela alegria, espontaneidade e energia das crianças, cujos movimentos e desejos revelam uma potência intensa, é um espaço em que a fabulação emerge e tenta ganhar vida em meio a currículos engessados que, por vezes, despotencializam a vivência.

Esse processo ilustra as dinâmicas de territorialização e desterritorialização que a docência atravessa em seus gestos, frequentemente imersos em um sistema que, ao moldar e rigidificar, repete ações que buscam restringir a liberdade criativa e a

naturalidade das crianças. No entanto, paradoxalmente, é também por elas que a docência é desafiada a se desorganizar e a se reinventar, rompendo com as estruturas e se deslocando para novas possibilidades de criação.

Assim, ao habitarmos esses territórios crianceiros, buscamos reinventar-nos na docência, experimentando a alegria que preenchia e reverberava entre os corpos, sentida nas vozes das crianças e professoras, na entrada, nos encontros, nas provocações nos cotidianos, como registra Lourenço (2016, p. 162): “os risos e a alegria despontam na escola todos os dias, nem que seja por pequenas fagulhas, pequenos lampejos ou pequenos gestos”. Alegria como preenchimento de uma potência, conceito de resistência e vida (Deleuze, 1994).



A entrada das crianças é algo incrível. Seus rostos aparecem como fagulhas brilhantes pelo pátio. Algumas entram em bando, outras sozinhas, plenas. Há aquelas que seguem passos adiante, mas com os corações nas costas, olhando para trás. E as que vão de mãos dadas, tensas, falantes, caladas... A entrada na escola é mesmo um desafio. É um outro território.

(Diário de campo – 2023)

Entrada das crianças ao CMEI “Lagoa (2023).

Mistura sentida entre alegria, sorrisos, choros e cumprimentos com as docentes fazia vibrar e deslocar os pensamentos, provocando-nos a pensar os *espaçostempos* na educação infantil e suas reverberações na produção de afetos e afecções no cotidiano escolar. Ecos percebidos nos encontros entre os diferentes corpos que transitam esses espaços e entornos, na manifestação da vida.



Entrada do CMEI "Lagoa" (2023).

Encontros em devir, com pessoas, ideias, acontecimentos (Deleuze; Parnet, 1998) que, em meio às crianças e suas fabulações, em conexões com as conversações nos processos de formação docente, nos moveram a experimentar a vida em sua potência de criar, reinventar, explorar os *espaçotempos* na educação infantil, com base nos conceitos da filosofia da diferença (Paraíso, 2023).

Desse modo, a escolha por essa unidade de ensino ocorreu devido ao conhecimento que tínhamos do desenvolvimento e compromisso de integrar a literatura e a contação de histórias no cotidiano escolar, nos diferentes movimentos formativos ofertados e vivenciados como assessora pedagógica da Secretaria de Educação da Serra-ES.

Vale ressaltarmos que esse espaço já se dedicava a promover relevantes experiências literárias com as crianças e docentes, que se alinha ao objetivo central desta pesquisa. Além disso, em 2022, a unidade recebeu a visita do Projeto LiteraSerra, uma iniciativa dessa secretaria, que proporcionou um encontro formativo com os professores, contribuindo para potencializar o uso da literatura como redes de aprendizagens mais significativas, fortalecendo o vínculo entre a literatura e as ações pedagógicas da escola.

Percebemos que o CMEI, em suas intencionalidades de criação com e para as crianças, na integração com a comunidade e os responsáveis, assim como o envolvimento de parcerias, tem se destacado pela escuta atenta e participativa das vozes dos envolvidos nos processos de *ensinoaprendizagem*, refletindo o desejo de uma gestão pautada em um movimento de composição coletiva que se faz presente e reverbera nas conversações experimentadas durante a pesquisa:

“Menina, temos vivido um momento tão gostoso aqui no CMEI com essa proposta de usarmos o nosso momento formativo na composição com a literatura que estou achando o máximo. Quando dá o nosso horário de estudo, às vezes eu estou aqui envolvida em documentos para responder à Sedu¹⁴ e olho pela janela, e lá estão as professoras pegando os livros de literatura. Então, começam a ler e trocar ideias... É muito legal ver esse movimento! E eu vi que isso tem provocado muitas práticas criativas com o uso dos livros com as crianças.”

A partir dessa enunciação, o encontro com a literatura e os corpos imersos em seus próprios desejos tornam-se uma explosão de potências desconhecidas. São fagulhas que estabelecem um campo de atuação, gerando trocas e criando conexões. Nesse espaço de compartilhamento coletivo, os saberes são compartilhados nas experiências do cotidiano, em que cada encontro revela o imprevisto e o inventivo.

A literatura, então, transforma-se em um convite para desestabilizar os pensamentos, provocar desvios e multiplicar possibilidades. Ao se depararem com a arte, as professoras superam o que já é conhecido e se deixam mover por uma força criativa, permitindo que seus pensamentos estabeleçam outras relações com os saberes, fazendo surgir o estranhamento às práticas discursivas dominantes (Silva; Werneck, 2020).

Nesse movimento que se destaca nos diferentes *espaçostempos* de planejamentos e encontros formativos, novas composições surgem da exploração com a literatura, buscando criar maneiras de produção curricular que considerem as infâncias e desejos de aprendizagens. Desejos que perpassam os processos coletivos de enunciações e se manifestam de modo criativo e produtor nos processos sociais, educacionais e culturais. Em vez de uma comunicação linear e hierárquica, um

¹⁴ Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES.

“agenciamento” de afetos e saberes que se entrelaçam, criando uma rede de forças em constante movimento.

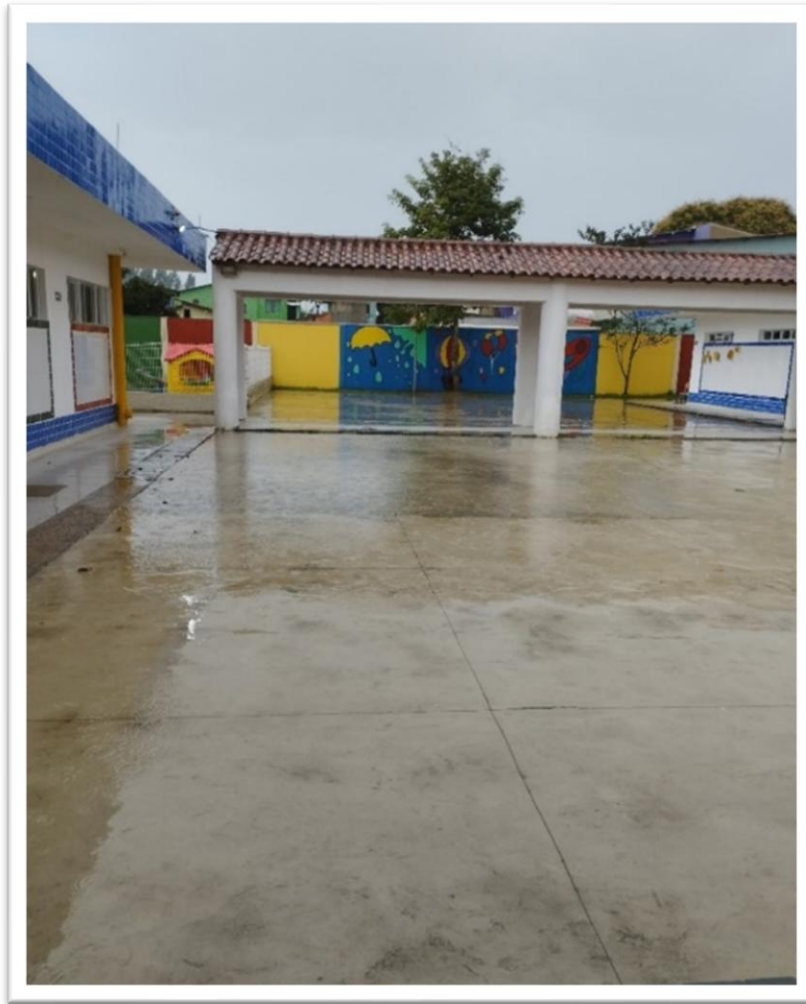
Com o uso da literatura, a troca de ideias e o envolvimento das professoras, gera-se um encontro com a criação, compreendido como um “movimento rizomático”, como descrevem Deleuze e Guattari (2011), em que as práticas não seguem uma linearidade predeterminada, mas se espalham em diferentes direções, provocando novos encontros e novas formas de relação e aprendizados. A literatura, nesse contexto, deixa de ser apenas um conteúdo a ser transmitido e transforma-se em um espaço de criação, em que as relações entre os envolvidos se tornam dinâmicas e abertas a novas possibilidades.

Sendo assim, no desejo de compor com os signos artísticos outros modos de *viversentir* a docência na educação infantil, na produção de currículos outros que transbordassem vida e compartilhassem experimentações com as infâncias, com o mundo da fabulação, das curiosidades, da criação, dispomo-nos a acompanhar os cotidianos dessa unidade escolar e os movimentos de formação docente, para movimentar o pensamento em torno das docências e infâncias que nos habitam.

Como dissemos, buscamos compor com os conceitos de infâncias – em suas múltiplas facetas –, abarcados por Deleuze e Guattari, Kohan, Benjamin, Leite e outros teóricos, a fim de esboçarmos as experimentações vivenciadas no cotidiano por meio desta pesquisa.

Ademais, ancoramos nos conceitos de infância em Deleuze e Guattari, que não se limitam à idade cronológica, mas a uma dimensão fluida, experimentada em diferentes momentos e diferentes idades, pensadas pelas lentes da dinâmica de movimentos e potencialidades, em um abrir de possibilidades, curiosidades (Leite, 2024). Fabulações evidenciadas no cotidiano e na provocação de uma criança na chegada ao CMEI, que, em um dia chuvoso, nos inspirou a dar o nome a esse espaço da pesquisa de “Lagoa”...

“Olha, parece uma lagoa! Como é que minha mãe vai me buscar?”



Pátio do CMEI “Lagoa” (2023).

Essas enunciações movem-nos e estabelecem conexões entre o vivido, nas intensidades experimentadas nos cotidianos em meio às crianças e suas inusitadas fabulações que nos provocam a fabular mediante o que se vai desenhando. Concordamos com Roseiro (2023, p. 75), quando diz que:

[...] toda fabulação só é possível quando um mapa começa a ser desenhado. Os currículos como conhecimento de mundo e de ampliação dos limites do corpo são tão mais potentes quanto mais minuciosos forem nossos diagnósticos afetivos do presente.

Minúcias apreendidas pelos registros que nos foram conduzindo e nos dando pistas para acompanhar os desenhos e, em meio às fabulações, prosseguir no reconhecimento do espaço, do entorno, na apropriação do território que, dia a dia, nos inebriava a cada descoberta.

Território que buscamos conhecer a partir das vozes e burburinhos que ecoavam entre os corredores, nas conversas das professoras em planejamento, nos movimentos formativos, nas reuniões e, principalmente, na alegria das crianças no pátio, após um passeio à lagoa, apontando que fora realmente um bom encontro (Spinoza, 2021).



Lagoa Juara¹⁵, situada nas proximidades do CMEI (2023).

“Você não conhece a lagoa Juara? É muito linda!”

“As crianças andaram no pedalinho e amaram. E você viu que eles não têm medo?”

“Como eles gostaram do passeio! Eu fiquei surpresa ao perceber que algumas crianças, mesmo morando aqui no bairro, nunca tinham ido.”

¹⁵ Juara é o nome da lagoa situada em Jacaraípe, Serra-ES, nas proximidades do CMEI, que encanta por sua extensão, beleza e pedalinhos, para divertimento, além de contar com uma peixaria e um restaurante, mantidos pela Associação de Pescadores do local, tendo como prato principal a tilápia.



“Alguns alunos meus também não conheciam. Será que os pais não têm tempo para levar eles lá?”

“Eu penso que precisamos explorar mais o entorno do bairro onde elas moram, pois tem muita coisa para aprender aqui...”

“Interessante que eles não param de falar nesse assunto da lagoa.”

“Sair com as crianças dá muito trabalho, né? Esse negócio de pegar autorização e tudo. Mas valeu a pena. Eles só ficam me perguntando quando será que vamos voltar...”

“Por que não vamos almoçar lá hoje para você conhecer¹⁶?”

Lagoa Juara (2023).

Onde pousar a atenção? Como cartografar os fluxos? É realmente um exercício que vamos aprendendo a fazer, ao vermos as intensidades que ocorrem na escola. Há sempre muita vida, muitos acontecimentos que, por vezes, roubam as cenas. Em meio aos planejamentos, algumas professoras recordam o dia do passeio à lagoa que fica próxima, no bairro. As professoras comentam como é trabalhoso quando se tem um passeio a fazer com as crianças, há um alvoroço só, mas reconhecem que é potencializador de alegrias. Deslocamentos com crianças é sempre desafiador... A escola é mesmo um território a explorar, cartografar, experimentar...

(Diário de campo – 2023)

¹⁶ Um convite realizado pela diretora.

Essas provocações estimularam-nos a explorar esses arredores, experimentar os ares, cartografar em movimentos de atenção e de degustação gastronômica, em que os afetos e afecções ganhavam passagem, confirmando a escolha que demos ao nome à unidade escolar, CMEI “Lagoa”, na qual realizamos esta pesquisa.



Visita realizada ao restaurante da lagoa Juara (2023).

E, é claro, aceitamos o convite, que nos permitiu conhecer um pouco dos arredores, das histórias que constituíram o bairro, da população e dos processos culturais. Dessa maneira, fomos adentrando esse espaço por meio de conversas, percepções, registros, experimentações, nos encontros docentes, e até mesmo fora (dentro) deles, abrindo caminhos para a realização desta pesquisa cartográfica, no desejo de compor com o outro, com as histórias, sempre pela via dos afetos, do vivido, do sensível.

Habitar o espaço não apenas por sobrevoos, mas cartografar habitando o território existencial que se constitui em um movimento de coemergência, como destacam Alvarez e Passos (2020, p. 131), ao considerarem que o trabalho da cartografia, “[...] não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada”, mas em entrelaçamentos, que se relacionam e codeterminam “[...] pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido [...]”.

Um território que emanava vida em seus desenhos, nas composições entre corpos, nas construções no coletivo, nas interações culturais vividas com a família e outras instituições, num fazer criativo que se desdobrava em dinâmicas, na produção de um currículo intrinsecamente envolvido na ética da experimentação e comprometido com a diferença (Paraíso, 2023).

“Como o nosso corpo fala, né? Esses alunos da APAE¹⁷ estão mostrando a nossa cultura apenas com os gestos.”

“Verdade. Eles vibram e se alegram entre eles, tão espontaneamente...”

“As crianças daqui gostam muito de momentos assim de apresentação. Precisamos ousar mais. Olha como ficam atentas quando tem apresentações culturais como essa.”



Apresentação cultural realizada pela APAE, Serra-ES (2023).

Nesse contexto, a produção curricular configura-se como um processo criativo e aberto, imerso nas intensidades e nas singularidades que se revelam nas interações entre docentes, crianças e comunidade. O currículo, em vez de ser uma estrutura rígida, torna-

¹⁷ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

se um espaço de experimentação e de ética da diferença, comprometido a valorizar as múltiplas formas de existir e aprender. Ao envolver afetos, histórias e ações coletivas, ele se torna um campo de possibilidades em que a diferença não é apenas reconhecida, mas celebrada e incorporada de forma dinâmica e criativa – por vezes, produzindo nuvens nos olhos, desproporcionados pela luz das horas em um lugar sem comportamento como o coração (Barros, 2016).

Em meio às interações e vivências entrelaçadas pelas afecções produzidas nos encontros, ainda que em meio a caminhos incertos, habitamos esse espaço, acompanhando os movimentos de formação docente e o cotidiano dessa unidade de ensino, com o objetivo de compor, com base nos agenciamentos com a literatura e a contação de histórias, esse movimento cartográfico.



Contação de histórias em parceria com ações da Saúde (2023).

Como destaca Carvalho (2009, p. 186),

a história das formas pelas quais os seres humanos constituíram narrativamente suas vidas e, dessa forma, sua 'autoconsciência', é, também, a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. É também uma história social e uma história política.

Ainda com apoio nos escritos de Carvalho (2009), buscamos o distanciamento da reprodução e alçamos a perspectiva por um devir docente na educação infantil. Devir como movimento; possibilidades que se abrem ao novo; ruptura que está sempre no “meio”, no “entre”; abertura e encontro (Deleuze, 1995; 1997). Por isso, apostamos na força dos signos artísticos, ao trazermos a literatura e a contação de histórias como disparadoras de outras aprendizagens nessas esferas. Há a possibilidade de

movimentar o pensamento, o deslocar de sentimentos, os afetos e a reverberação de afecções.

A rede de conversações não acontece sozinha, mas pela participação ativa e criativa, pelas dimensões da poética e da sociabilidade (Carvalho, 2009) que trazemos nesse encontro com a literatura – em outras palavras, pela arte da contação de histórias e suas implicações com a vida social e política dos sujeitos em suas multiplicidades e inacabamentos. Pensando com Benjamin (2009, p. 53),

[...] a quem não se deixe sensibilizar pela pessoa amável e refinada do autor, a quem ainda o livro nada diga em nenhuma de suas páginas, que a este baste então a simples consideração: descobrir esse campo de atividade para o colecionador – o livro infantil – só é possível a quem se tenha mantido fiel à alegria que ele desperta na criança.

Sensibilidade que atravessa as infâncias que habitam os territórios crianceiros nos *espaçostempos* da formação docente. Portanto, para tecermos os fios de articulação das problematizações teóricas, devemos considerar que a docência e a infância vêm na composição com a literatura e a contação de histórias, o que potencializará e movimentará o debate.

Tencionamos nesta pesquisa movimentar os pensamentos nos encontros partilhados coletivamente na intenção de colaborar na formação docente na educação infantil, potencializando afecções que tragam vida.

Movimentos rizomáticos, vivenciados no coletivo, nos encontros entre fluxos e forças, nas conexões que possibilitem outras tecituras de ideias e composições curriculares. Resgatamos rizomáticos como conceito criado por Deleuze e Guattari (2011), em que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.

Assim, nos registros realizados em cada partilha, em composição com o vivido, fomos provocando-nos na tecitura desta escrita, no desejo de produzir bons encontros que aumentassem a potência de agir. Tracejando em linhas cartográficas, seguimos entrelaçados com os conceitos da filosofia da diferença, na interseção entre multiplicidades, forças, fluxos e resistências e na afirmação da tese: **experimentações com a contação de histórias entrelaçada pela literatura em redes de conversações produzem afetos e afecções na formação docente.**

Nessa composição, buscamos problematizar os agenciamentos e as afecções provocados em meio a redes de conversações, no movimento de formação docente no CMEI “Lagoa”. O desejo era o de cartografar os movimentos enredados pela literatura e a contação de histórias, organizados na construção do projeto institucional dessa unidade escolar para 2023. Encontros que ocorriam uma vez por mês, nos turnos matutino e vespertino, e oportunizavam às professoras experimentar a união entre os signos da arte e suas reverberações no cotidiano escolar.

Para tanto, como dissemos, lançamo-nos às experimentações da potência dos signos artísticos, em especial com a contação de histórias, no uso de **artefatos diversos**. A expectativa era a de provocar o pensamento dos corpos desejantes de afetos que reverberassem nos bons encontros (Spinoza, 2021) e na arte das composições do vivido, que se potencializariam nas afecções, nas forças, nos fluxos, na imanência da vida.

No entanto, antes de prosseguirmos por esse caminho, buscamos atravessamentos em conversa com outro *corpus*, nas pesquisas da educação e nos movimentos de formação docente existentes que colaborassem para nos provocar pensamentos durante a produção deste trabalho.

2 Em conversas com outros corpos. . .

[...] é chegada a hora de prestar contas aos outros, que também investigam e pensam territórios teóricos, para que a interlocução se estabeleça com os materiais aproveitáveis, e também se processe sobre os resíduos a serem dejetados.

Sandra Corazza (2019)



Sala de recepção do CMEI "Lagoa" (2023).

Escrever é um exercício que se faz tanto solitariamente quanto no encontro com outros corpos, na escuta de outras vozes, novos saberes dialogados, em conversa partilhada com muitas outras pesquisas. Encontros que vão delineando a escrita, redesenhando outros caminhos e apontando direções que, por vezes, se aproximam de nossa perspectiva teórica, e outras nem tanto. E, ao se distanciarem, deslocam-nos e provocam reflexões sobre o que realmente desejamos compor e pesquisar.

Ao nos lançarmos à proposta de revisão da literatura, optamos a princípio pela utilização dos estudos – mais especificamente teses – elencados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e

Tecnologia (Ibict), tendo por marcador temporal 2015 a 2020. Uma busca que se fez em movimentos de pesquisa sobre a possibilidade de compor outros possíveis modos de escrever, de estudar, de ampliar os campos que constituem ações criativas em que a docência se invente, resista e ganhe potência.

Assim, iniciamos este exercício escriturístico, tendo em vista o que já vem sendo produzido no campo acadêmico nos últimos anos, reiterando a problematização aqui exposta: **Que efeitos emergem nos movimentos de formação docente na educação infantil pela dimensão dos afetos e afecções, experimentados em redes de conversações, na composição com a contação de histórias entrelaçada com a literatura?**

Para isso, utilizamos os descritores: “formação docente”; “contação de histórias”; “narrativa e infância”. Na primeira busca avançada, utilizando a opção “todos os campos”, obtivemos o levantamento de 29 trabalhos de teses e iniciamos as varreduras lendo os títulos e analisando os possíveis descartes, bem como os agrupamentos.

Após esse primeiro movimento, partimos para a leitura dos resumos e verificação daquelas pesquisas que trazem provocações dentro da perspectiva sobre a qual estamos nos debruçando neste estudo, a fim de refletir sobre os avanços, lacunas, aproximações e distanciamentos, para, depois dessa análise, conjecturarmos a viabilidade e abrangência do tema.

Assim, realizamos alguns descartes que se relacionavam com disciplinas (Matemática, Biologia e Geografia), modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos), transdisciplinaridades (Educação Ambiental) e outras temáticas (método montessoriano, espaços extraescolares, gestão, gênero e religião), que se distanciavam do pretendido para o que nos move em questão.

Com esse processo, buscamos articular os saberes já existentes, pensados como força potente nos movimentos de formação de professores da educação infantil, sem, contudo, esgotar as fontes de informações, para nos conduzir e nos apoiar a outras pesquisas já realizadas que possibilitem questionar, problematizar e agregar outros tantos conhecimentos sobre a temática explorada.

QUADRO 1: TODOS OS TRABALHOS ENCONTRADOS INICIALMENTE

	AUTORIA	TÍTULO	PPG/UNIVERSIDADE – ANO	DESCARTE
01	Carmen Lúcia Nunes Vieira	Experiências (Corporais) da Infância em Memórias de Professoras	PPGE/Universidade Federal de Santa Catarina – 2016	
02	Samantha Dias de Lima	Formação (Inicial) Em Pedagogia: Um Outro Olhar Para As Infâncias	PPGEDU/Universidade Federal do Rio Grande Do Sul – 2015	
03	Getúlio Corrêa Chartier	*Caminhos da Memória: Narrativas de Experiências do Brincar com Professoras da Cidade de Pirenópolis/Go (1950 e 1960)	Universidade Estadual de Campinas – 2017	Outras temáticas – Apoia-se na temática das brincadeiras rememoradas por professores aposentados.
04	Solange de Fátima Gabre	*Para Habitar o Museu com o Público Infantil: uma Proposta de Formação Colaborativa Entre Professoras da Infância e Profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba	FACED/Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2016	Outras temáticas – Trata de uma pesquisa em exploração com ambientes extraescolares.
05	Cláudio Amaro da Silva	*A Concepção de Infância da Abordagem de San Miniato/Itália, um Estudo de Caso na Perspectiva da Formação dos Professores e do Currículo Aberto ao Possível	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 2020	Modalidade – Trate-se de pesquisa com crianças pequenas (creche), por meio de um estudo de caso italiano.
06	Teresa Cristina Merhy Leal	Narrativas de Professoras da Educação Infantil: Formação, Prática Docente e Relação com as Famílias em uma Instituição Comunitária	Programa de Pós-Graduação em Família e Sociedade Contemporânea/Universidade Católica Do Salvador – 2018	
07	Sílvia Adriana Rodrigues	*Viajando pela Educação da Primeiríssima Infância: Sentidos, Crenças e Valores que Sustentam os Saberes e as Práticas Pedagógicas na/da Creche	PPGE-UNESP/Universidade Estadual Paulista – 2016	Modalidade – Estudos de práticas educativas sociais voltadas à primeiríssima infância (creche).
08	Jaqueline Luvisotto Marinho	*Saúde, Educação e Arte: Narrativas e Experiências	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Em Educação/Pontifícia Universidade Católica de Goiás – 2016	Outras temáticas – Pesquisa que explora a dialética entre saúde e educação.
09	Héllen Thaís dos Santos	*Narrativas Autobiográficas de Professoras que Atuam na Modalidade de Creche: Saberes Necessários a Profissão	PPGE-UNESP/Universidade Estadual Paulista – 2018	Modalidade – Voltada ao estudo com crianças pequenas (creche).
10	Beatran Hinterholz	Educação e Formação Continuada: entre a Imaginação, a Ficção e o Sentido de Carnavalidade	PPGE/Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2019	
11	Eliana Regina Fritzen Pedroso	*Formação e Violência Como Fragmentos de Memórias da Docência	PPGE/Universidade Federal de Santa Maria – 2019	Outras temáticas – Estudo que aborda o peso da violência na formação humana.

12	Fernanda Anders	*Fazendo Música Juntos: Narrativas de Integrantes do Conjunto de Flautas Doces da UERGS	PPGE/Universidade Federal de Santa Maria – 2019	Outras temáticas – Pesquisa que traz a música como saberes nas licenciaturas.
13	Martha Raíssalane Santana da Silva	*A Matemática para a Formação do Professor do Curso Primário: Aritmética como um Saber Profissional (1920- 1960).	Programa de Pós-Graduação em Educação E Saúde na Infância e na Adolescência – UNIFESP/Universidade Federal De São Paulo – 2017	Disciplina/Matemática – Estudo voltado ao ensino de Aritmética na formação de professor primário.
14	Cloris Violeta Alves Lopes	*Do Ser ao Tornar-se Professor nas Escolas nos Espaços de Privação de Liberdade	PPGE/Universidade Federal de São Carlos – 2019	Modalidade – Pesquisa desenvolvida com professores da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.
15	Maria Talita Fleig	Aprendizagem Docente das Egressas dos Cursos de Pedagogia com a Infância	PPGE/Universidade Federal de Santa Maria – 2017	
16	Uiliete Márcia Silva Mendonça Pereira	*Metamorfoses Formativas: um Estudo sobre a Atividade Lúdica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	PPGE/Universidade Federal do Rio Grande Do Norte – 2018	Outras temáticas – Estudo desenvolvido nas séries iniciais que dispõe da organização do trabalho pedagógico.
17	Antônio Cláudio de Araújo Júnior	*Meu Amanhecer Vai Ser de Noite: uma Reflexão sobre Formação de Professores de Biologia para a Educação de Jovens e Adultos	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/Universidade de Brasília – 2019	Disciplina /Biologia/Educação de Jovens e Adultos – Trata da formação inicial de professores de biologia na Educação de Jovens e Adultos.
18	Márcia Virgínia Pinto Bomfim	*A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: entre a Realidade e as Possibilidades	Programa de Pós-Graduação em Geografia/Universidade Federal De Goiás – 2015	Disciplina/Geografia/Ensino Fundamental – Estudo que parte das experiências formativas de pedagogo no ensino fundamental com o ensino de geografia.
19	Kelly da Silva	*Trajetórias de Professoras Negras: Educação, Gênero e Raça	PPGE/Universidade Federal de Juiz de Fora – 2020	Outras temáticas – Pesquisa que enfatiza os estudos raciais e de gênero nas histórias do movimento feminista.
20	Alexandra Coelho Pena	Para Explicar o Presente Tem que Estudar a História do Passado Narrativas de Profissionais	PPGE/Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro – 2015	

21	Clarice de Campos Bourscheid	Encontros entre Música e Pedagogia: Compondo Juntos uma Convivência Estético-Poética na Educação Infantil	PPGE/Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2019	
22	Natália Teixeira Ananias Freitas	*Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos no Contexto da Educação Infantil: um Diálogo Necessário com os Professores	FCT-UNESP/Universidade Estadual Paulista – 2018	Educação Ambiental – Trata de um estudo envolvendo o Meio Ambiente e resíduos sólidos nas práticas vivenciadas na educação infantil.
23	Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo	*Afetividade na Creche: Construção Colaborativa de Saberes e Práticas Docentes a Partir da Teoria Walloniana	FCT-UNESP/Universidade Estadual Paulista – 2017	Outras temáticas – Estudo voltado à teoria walloniana de afetividade com bebês (creche).
24	Glaucia de Melo Ferreira	*De Portas Abertas a Vida e a Diferença: a Pedagogia Freinet e a Inclusão	Universidade Estadual de Campinas – 2015	Modalidade – Pesquisa que aborda a prática escolar, dificuldades estruturais e suas relações com vistas à inclusão.
25	Poliane Vieira Nogueira	Do Autor ao Leitor: os Processos que Marcam o Encontro das Crianças e Jovens com o Livro	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/Universidade Federal de Goiás – 2017	
26	Simone Ballmann de Campos	*A Institucionalização do Método Montessori no Campo Educacional Brasileiro (1914-1952)	PPGE-Centro de Ciências/Universidade Federal de Santa Catarina – 2017	Pesquisa Histórica – Aborda a história e a institucionalização do método Montessoriano no Brasil.
27	Luiz Carlos Ramassotti	*Benedito Castrucci e as suas Publicações Destinadas ao Ensino em Geral com Ênfase em Geometria	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática/Universidade Estadual Paulista – 2018	Disciplina/Matemática – Pesquisa a vida, obra e contribuições de Benedito Castrucci no campo da Geometria.
28	Mariana Kubilius Monteiro	*Gênero e Gestão da Educação Infantil: Trajetórias e Experiências de Homens e Mulheres que Trabalham como Diretores(as) Educacionais	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião/Universidade Estadual de Campinas – 2019	Gestão – Analisa as trajetórias profissionais e experiências de diretores(as) efetivos(as) na educação infantil.
29	Klaus Paz de Albuquerque	*Para Além da Catequese: Educação Popular com Crianças e Adolescentes no Cristianismo da Libertação	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião/Pontifícia Universidade Católica de Goiás – 2019	Religião – Estudo que aborda as particularidades e o surgimento da educação popular.

*Trabalhos descartados por se distanciarem da nossa pesquisa.

Nesse quadro, apresentamos todas as pesquisas encontradas na primeira busca, bem como os primeiros descartes realizados a partir da leitura dos títulos e resumos. Para isso, relacionamo-los a seus referenciais teóricos e perspectiva de pesquisa, em composição com este estudo.

Após essa primeira varredura, adentramos mais acuradamente nas leituras das pesquisas (destacadas em negrito na tabela) que se aproximavam do campo das experimentações, ou seja, nos estudos de força nos processos coletivos que dialogassem com o uso da literatura nos movimentos de formação docente da educação infantil, a partir da reflexão de suas ações e reverberações criativas e inventivas.

Nesse momento, a tentativa foi de nos dedicarmos à proposição da tecitura das análises dessas 8 pesquisas para conhecermos e problematizarmos de que maneira esses trabalhos encontrados podiam colaborar com a discussão acerca de processos de formação docente na educação infantil, bem como trariam experimentações com a literatura e a contação de histórias em encontros potencializadores de afetos.

Para delinear isso, seguimos por meio de compilados e aproximações com as potencialidades encontradas nos processos de formação docente na educação infantil, nos encontros com os signos artísticos pela via da literatura e/ou da contação de histórias e nos conceitos de tempo e/ou infância. Na busca, encontramos, nas pesquisas 01, 02, 06, 10, 15 e 20 do quadro acima, essa abordagem. Quanto às que consideraram, de alguma forma, o encontro com os signos artísticos, verificamos apenas duas: 21 e 25. Entretanto, ambas pesquisas se distanciam das dimensões estéticas que intencionamos abordar aqui. Já no diálogo com o conceito de infância, destacamos apenas a terceira pesquisa de Tereza Cristina Merhy Leal.

No entanto, após a leitura mais apreciativa dessas teses, algumas foram postas à parte, por não dialogarem com nossa aposta e/ou trazerem outras intencionalidades e perspectivas que não se alinhavam à filosofia da diferença, apresentando conceitos e teóricos da perspectiva crítica. Assim, ao realizarmos as leituras e explorações nas pesquisas selecionadas (Quadro 1) e efetivarmos os descartes *a priori* por distanciarem expressivamente da intenção deste trabalho, trouxemos em destaque

apenas as pesquisas 01, 06 e 20, que ofereceram contribuições e provocações para a escrita desta tese, em breve análise.

Vale ressaltar que, nesse delineamento de trajetórias, embora essas três pesquisas apresentassem forças de movimentar o diálogo com o estudo aqui delineado, pouco se aproximaram da maneira de pensar as aprendizagens por afecções a partir dos movimentos de formação docente pela via dos encontros com os signos da arte.

Isto é, a primeira tese, intitulada *Experiências (corporais) da infância em memórias de professoras*, de autoria de Carmen Lúcia Nunes Vieira (2016), através de relatos, propõe-se a investigar o lugar social das experiências corporais de professores¹⁸ atuantes na educação infantil mais especificamente na infância, isto é, na formação da subjetividade – por meio da **memória** e da **narrativa**, apresentando os resultados obtidos.

Vieira (2016) inicia o texto trazendo a importância de ambos os conceitos e da oralidade desses profissionais. Com isso, colabora com nossa pesquisa, pois relaciona-os às vivências e experimentações na infância, trazendo o ponto de que essas experiências corporais com a contação de história e as memórias elencadas no movimento de escuta indicaram suas escolhas profissionais.

A autora relata que a narrativa é condição para atualizar experiências, então é ela mesma uma experiência. Pontua a relação complexa e conflituosa da história e a memória, e destaca a aceleração no mundo moderno, sua dinamicidade e rapidez, sentimento de ruptura com o passado que faz a memória aparecer esfacelada. Sienta que é preciso segurar traços, vestígios e tentar resolver tal problema, da falta de rememoração, do afastamento dos costumes e tradições caídas no esquecimento pelo registro e todo tipo de instrumentalização, como proliferação de lugares de memória, ressaltando para não confundir memória com história, embora tenha relação indissociável.

Já a pesquisa *Narrativas de professoras da educação infantil: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária*, realizada por

¹⁸ Somente neste capítulo, escreveremos “professores” para englobar todos os gêneros, e não apenas o feminino, pois está dialogando com as teses analisadas, que consideraram pessoas diversas. Nos demais, será prevalecido o gênero feminino, já que no desenvolvimento desta pesquisa, como dissemos anteriormente, trabalhamos somente com professoras.

Teresa Cristina Merhy Leal (2018), possui relevância, ao abordar o conceito de infância, no destaque da composição da literatura no processo de escrita da tese, bem como ao tratar de narrativas de professoras da educação infantil, interlocuções que buscamos no estudo pretendido.

A autora recorre à metáfora da fábula de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2002), para escrever sua trajetória acadêmica vivida e desejos da pesquisa. Explora, por meio das narrativas das professoras, os desafios que envolvem o processo formativo e a prática docente, evocando memórias e compartilhando saberes da experiência.

Entre o processo de formação docente e a prática pedagógica, as narrativas apontaram que os saberes da experiência reverberados em ser professora na educação infantil constituem desafios constantes ao narrarem a contradição existente entre o planejamento pensado e o planejamento vivido e a falta de estrutura física adequada à faixa etária das crianças de 4 e 5 anos. Em contrapartida, o estudo registra que as ações e reações das professoras denotam resiliência nas superações das adversidades e ressaltam o afeto – na ação do cuidar e educar – como elemento fundante na relação entre professoras e crianças.

Na leitura da tese de Alexandra Coelho Pena (2015), sob o título *Para explicar o presente tem que estudar a história do passado: narrativas de profissionais*, também observamos a atenção dada às narrativas na educação infantil, porém contando, desta vez, com dez profissionais – professoras, coordenadoras, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais –, em um município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

A tese toma por objetivo conhecer quem são as profissionais responsáveis pelo atendimento dessas crianças, entendendo conhecer como uma forma de chegar às pessoas, escutá-las e buscar compreendê-las em sua inteireza, humanidade, bem como na relação desse encontro entre o pesquisador e o outro que fala. A autora entrelaça as histórias de vida, dialogando com sua experiência de pesquisa (desde 2013) e registra também a integração à equipe do Projeto Rede Brincar e Aprender – com iniciativas em arte-educação e literatura. Iniciativas que demarcaram sua

trajetória no encontro com as brincadeiras ao ar livre, os diálogos, os exercícios de respiração e relaxamento, as leituras de poesias e escutas de lembranças da infância.

Apoia-se na estratégia de rememoração do passado com os temas da narrativa, da memória e da formação, reconstruindo, nesse movimento, o histórico das creches comunitárias no Brasil, mais especificamente na Baixada Fluminense, objetivo de seu estudo. Nessa perspectiva, explora a filosofia do diálogo como proposta de ampliação para a compreensão e análise das histórias de infância e de formação, inferindo a possibilidade de aprender com as histórias e a formação de professores na educação infantil.

Em suma, quando realizamos essas leituras mais apreciativas e trouxemos as abordagens elencadas nessas três pesquisas, verificamos que, embora os trabalhos não tragam um diálogo maior entre a literatura e a infância no contexto da formação docente para a educação infantil, todos contribuíram, de certo modo, para problematizarmos o uso dos signos artísticos, no intuito de provocar e estimular a conversa entre os professores.

O encontro com o estudo de Teresa Cristina Merhy Leal (2018) chama-nos a atenção por ser a única pesquisa selecionada que aborde o **conceito de infância**. Além disso, proporciona contribuições significativas, ao tratar as narrativas de professoras da educação infantil, elencando as histórias de vida e docência, embora o trabalho seja realizado em uma instituição comunitária de Salvador-BA. Sua escrita traz também a composição entre estudos autobiográficos, escutas, narrativas e literatura, ao apresentar diversos trabalhos publicados pela autora em coletâneas e revistas, num movimento poético da infância em que cheiros, imagens, expressões, costumes, memórias e afetos se traduzem em força de práticas docentes.

Ao refletirmos na pesquisa de Alexandra Coelho Pena (2015), inferimos que esta se apoia numa escrita voltada ao diálogo entre as narrativas das profissionais da creche comunitária no encontro com a **formação de professores em suas histórias de vida**. Embora tenha relevância a tese em questão, a escrita não amplia um diálogo entre o que propomos nos deixar levar e afetar no movimento a pesquisar.

Ao realizarmos essas análises, inferimos que, embora as teses abordem a literatura e a contação de histórias em movimentos de formação docente na educação infantil, restringem às questões de mediação e mercado, o que se distancia do que pretendemos, a intensidade de afetação, de sensibilidade, de provocar o pensamento na perspectiva da criação, da fabulação, da inventividade.

Além desse movimento de buscas, alguns estudos têm ganhado evidência e destaque em meio aos processos de formação de professores na educação infantil no município da Serra-ES, onde esta pesquisa ganha vida. Assim, gostaríamos de trazer para a conversa a tese de Maria Riziane Costa Prates (2016), intitulada *A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil*.

Visto que essa integrou o movimento de leituras e composições docentes, acreditamos ampliar a força desse encontro. A escrita traz a **problematização dos fluxos curriculares e de formação de professores na educação infantil**, tecida em dois espaços e tempos diferentes – um no centro de educação infantil e o outro no centro de formação de professores, ambos na Serra.

Ao trazer os intercessores teórico-metodológicos – Espinosa, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Peter Pélbart, Daniel Lins e outros –, apresenta sua produção de dados, potencializando a necessidade de novos espaços, tempos e modos de **composição** nas interlocuções com as infâncias e os processos diferenciais de educação. Lança-se na direção das invenções de **aprendizagens afetivas** e defende os afetos e as experimentações políticas de amizade e alegria como potência de uma grupalidade que resiste aos engessamentos curriculares.

Outra aproximação considerável com a tese de Prates (2016) é sua caminhada pela **cartografia em redes de conversações**, caminho que trilhamos ao seguir o estudo aqui delineado, acreditando na força desse movimento que experimentamos nos encontros de formação docente no município da Serra-ES. Um bom encontro em uma leitura deslizando pelo enredamento das proposições entre a formação de professores na educação infantil, a aposta no coletivo e as provocações de outros possíveis já experimentados.

E o que dizer dos interlocutores? Fruição pura... Produção de bons encontros – Espinosa; enredamentos, força, multiplicidades, cartografia – Deleuze e Guattari; redes de conversações, composição com o coletivo, afetos – Carvalho; e tantas afetações que potencializam o contínuo desta escrita e desse diálogo entrelaçado por outras vozes e histórias.

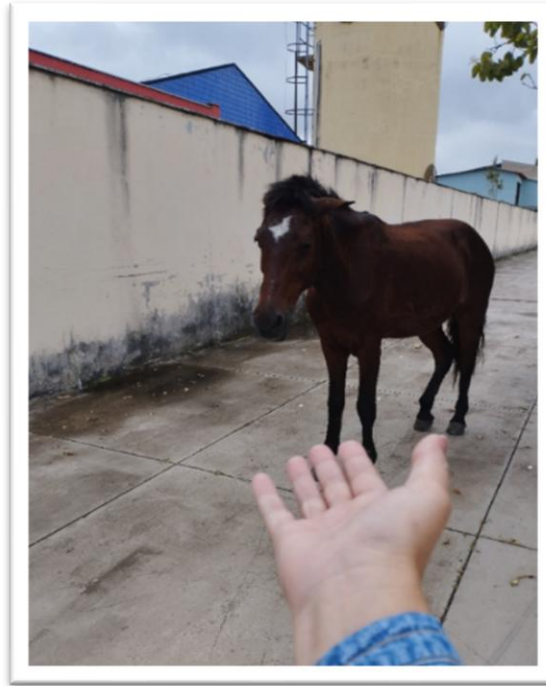
Conversar com essas pesquisas foi um exercício de forças moventes. Um exercício que nos incentiva a estar atentos às afecções e composições que vão ocorrendo. Atenção até mesmo ao que acontece nos processos de descartes, quando não dialogam com a temática pesquisada, gerando inquietações que nos provocam a intentarmos outras composições escriturísticas.

Carregamos fragmentos, intensidades que vão reverberando em outros escritos, outros estudos. Composições que vão agregando as escritas e tomando formas e forças, puxando outras conversas e diálogos. Reconhecemos que outros movimentos de leituras e análises se fazem necessários e ocorrem ao longo desta pesquisa.

Assim, a partir dos fios que se uniram nessa conversa com outros *corpus*, inferimos a necessidade de compor, nos processos de formação docente da educação infantil, outras práticas inventivas e criativas que possibilitem aberturas nos encontros com a arte, aposta pretendida nesta pesquisa.

Tecitura que ousamos realizar com os signos artísticos por meio da contação de histórias, da literatura e do uso de artefatos (objetos antigos, fantoches, entre outros), no desejo de movimentar o pensamento dos professores.

Seguimos com a aposta de guiar conversações com professoras da educação infantil, desejanter por fazer vibrar outras invenções, provocando: O que pode um encontro com a literatura no movimento de formação docente? Que outras criações são possíveis no coletivo de professoras? O que pode uma contação de histórias provocar? Que memórias e narrativas podem ser tecidas, potencializadas nas redes de conversações a partir da contação de histórias? E quais encontros serão possíveis?



Calçada do CMEI “Lagoa” – vida à espera (2023).

Pensamos com Krenak (2020, p. 77) “[...] sobre as relações que nos constituem, e que nos constituem como um *nós* essencialmente variável, em extensão como em compreensão: para alguns de nós, observa o autor, o ‘nós’ inclui, entre outros, as pedras, as montanhas e os rios...”. Seguimos, pela estrada afora, não sozinhos, mas na companhia de muitas vozes, contando histórias como provocações de adiar o fim do mundo, ousando tecer, em movimentos coletivos, encontros que proporcionem outras composições, instaurando outros possíveis fluxos.

Como pode um território, antes habitado por um corpo em encontros corriqueiros, provocar tantos deslocamentos apenas com um movimento de outros modos de olhar? Quantos deslocamentos são provocados por um encontro que se deixa experimentar? Como outros modos de pensar são produzidos quando um corpo se movimenta? São muitos os questionamentos que meu corpo vem sentindo, ao adentrar esses espaços de formação que eram tão rotineiros no trabalho com os assessoramentos pedagógicos. Habitar os espaços acadêmicos de/com pesquisa nos provoca a deslocamentos tantos, que nos movem a pensar os agenciamentos que rodeiam e permeiam os cotidianos escolares. É, por vezes, um encontro que nos afeta e altera as afecções do corpo, produzindo potência de vida (Spinoza, 2021). Encontros em outros modos de pensar as docências, os conhecimentos, as pesquisas e seus atravessamentos. Como descrever, em linhas, laudas, tais atravessamentos? Como se dão esses encontros entre os corpos que habitam esses espaços criancieiros dos CMEIs? Questionamentos que evocam o desejo de experimentarmos essas indagações não em movimentos solitários, por mais que na pesquisa eles se façam necessários, mas em uma composição que produza outras aprendizagens.

(Diário de campo – 2023)

3 Redes de conversações, agenciamentos, afetos e afecções

“[...] a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa e criativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada – conversação reciadamente aberta e inacabada.”

Janele Carvalho (2009)



Encontro de formação docente – turno vespertino – Chá literário (2023).

“Gente, esse cheiro é maravilhoso demais! Hoje tem formação, né? Eu estou adorando esse formato de estudos com esse chazinho! Obrigada, meninas¹⁹!”.

“Esse cheiro me lembra a casa da minha avó... Ela sempre fazia chá de cidreira.”.

Os encontros com as professoras, realizados durante os momentos de formação continuada no pátio do CMEI, criaram espaços onde os corpos exploravam as sensações provocadas pelos diversos artefatos dispostos nos tapetes. Essa

¹⁹ Fala de uma professora ao chegar ao CMEI, referindo-se às profissionais responsáveis pela cozinha, que faziam o chá de cidreira para os momentos de formação.

experimentação possibilitava a troca de afetos e afecções, abrindo caminhos para as intensidades que se manifestam nos cotidianos escolares.

Conversações em abertura de outros modos de fazer docência, de gestar, de experimentar no coletivo a construção de currículos no cotidiano, que ocorre em meio às inquietações do tempo presente. Docência que se ocupa de transitar entre os conhecimentos que herdamos, o que faremos com o aprendido e como poderemos transformar e criar para a educação da nova geração.

Movimento de participação ativa e criativa, que circula entre o vivido, o partilhado e os possíveis, num inacabamento aberto à criatividade (Carvalho, 2009), experimentado nos currículos que estão sempre em curso, que transita, provoca deslocamentos, conectando-se com culturas e experimentações na vida, no cotidiano (Paraíso, 2023).



Encontro de formação docente – turno vespertino – Chá literário (2023).

“A gente precisa contar mais histórias com as crianças e deixá-las nos contar também, não apenas reproduzir...”.

“As nossas memórias estão repletas de histórias, de literatura, de afeto. É um avô que contou, é uma professora que leu um livro em sala com a gente... é vida que está saindo de nós.”.

Essas vivências nos movimentos formativos, imersas nos artefatos e nas provocações com as professoras, instigaram a contação de histórias de modo que, como efeito, se deslizassem e se bifurcassem, criando espaços de aprendizagens rizomáticas entre os sujeitos.

Nesse fluxo, as histórias e as experiências, tanto individuais quanto coletivas, ao serem narradas, são transformadas, multiplicadas, ressignificadas. Assim, as memórias – de quem conta e de quem ouve, seja do avô, da professora, seja de qualquer outra figura significativa – desprendidas de tempos fixos, circulam e se reconfiguram no processo educativo, sinalizando-nos de que a educação também se realiza pelos livros e pelas narrativas que fluem entre as pessoas, criando redes de vínculos e afetos em constante movimento.

No encontro com os signos da arte, a contação de histórias pode produzir espaços de transição entre diferentes saberes e sensações, fazendo-nos questionar: Como essas experimentações podem ser incorporadas nos currículos, considerando que, muitas vezes, a docência orientada em objetivos e conteúdos rígidos pode silenciar a invenção e a afetividade no processo educativo? Como a arte pode ser um meio de abrir novos espaços, para que docentes experimentem maneiras mais afetivas e criativas de aprendizagens?

Ao se engajarem nesse processo, as professoras interagem tanto com objetos concretos quanto com as próprias emoções e afetos, ao participarem das rodas de conversas, pois o que há é a reconfiguração da experiência docente quando proporciona a exploração do sensível.

O encontro com os signos artísticos ativa o pensamento crítico e criativo, além de promover redes de conversações que permitem às professoras trocar experiências e se apoiarem mutuamente, criando um espaço coletivo e potencializando a capacidade de agir.

Para Spinoza (2021), os afetos podem ser entendidos como as modificações que os corpos sofrem diante de interações com o mundo e com outros corpos. Spinoza define os afetos como as variações que afetam nossa capacidade de agir e sentir, ou seja, como mudanças em nossa potência de existir e de se relacionar. No contexto da

formação docente, os afetos e afecções atuam como forças moventes do pensamento e de outros modos de agir.



Encontro de formação docente – turno matutino – Chá literário (2023).

Ao entrarem em contato com os signos artísticos, as educadoras experimentam uma expansão de suas potências afetivas e criativas, transformando suas ações pedagógicas e sua percepção sobre os processos de aprendizagens.

Nesse movimento, a vida se tece nas redes de afetos, impulsionada por fluxos e forças que se multiplicam, no desejo por aprendizagens e docências que se fazem na composição, na singularização e nos processos de diferenciação, que não podem ser reduzidas às diretrizes curriculares nacionais e grades instituídas em planos de organizações escolares que insistem em circundar as práticas educativas (Carvalho; Silva; Delboni, 2018).

“Você tem trabalhado esse conteúdo (formas e cores)?”

“Setembro verde²⁰ já está chegando e não sei nem o que eu vou fazer ainda.”

“Está vendo aquela árvore? Você poderia levar as crianças lá.”

“É mesmo! Vou usar as caixas sensoriais.”

“Ano que vem, eu vou fazer assim, porque esse ano não vou dar conta, não. Está muito corrido, né? O tempo está voando mesmo...”

Compreendemos, com as enunciações das professoras, que os currículos são atravessados por forças e tensões **prescritivas**, que, muitas vezes, diminuem a potência de agir. Prescrições e determinações que acabam por engessar as práticas.

Diante disso, no desejo de expandirmos a vida nos encontros de formação continuada vivenciados no CMEI “Lagoa”, fomos experimentando a partilha dos afetos no coletivo, que atravessavam os *espaçotempos* no cotidiano escolar, produzindo currículos entrelaçados pelas falas das professoras que trazemos nesta pesquisa, sem identificá-las, afirmando a força dos agenciamentos coletivos de enunciação (Carvalho, 2009).

Vozes em agenciamentos maquínicos, não mais individuais, mas produtoras e reprodutoras de enunciados (Deleuze; Guattari, 1995), que, nas redes de conversações, fazem movimentar o pensamento das professoras, expandindo as forças e aumentando a potência de agir, de experimentar outro modo de pensar os currículos (Carvalho; Silva; Delboni, 2018).

Reconhecemos que ainda há movimentos ancorados em fazeres voltados aos modelos de reconhecimento e existe um percurso a ser trilhado, para entendermos as experimentações que realmente tragam a força da criação aos cotidianos escolares, sendo muitos os desafios nesse processo.

²⁰ Mês escolhido em nível nacional, oficializado por meio da Lei n.º 11.133/2005, no intuito de chamar a atenção da comunidade escolar para a importância da inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial nas escolas. Garantida em calendário escolar, a Campanha Setembro Verde desenvolve ações voltadas à contribuição de práticas educativas que visem à ampliação do diálogo, mobilização, visibilidade, conscientização e inclusão escolar das crianças/estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no cotidiano escolar.

No entanto, é relevante considerarmos os esforços contínuos na produção de outros modos de ampliação e reinvenção dos currículos que desafiem as estruturas rígidas e criem brechas para experimentações mais fluidas e criativas, capazes de romper com as prescrições limitantes e permitir a emergência de novos fluxos, forças e fazeres que se desdobrem, se entrelacem e se multipliquem.



Mural realizado pelas crianças e professoras da Educação Especial (2023).

No cotidiano, podemos perceber os esforços das professoras na construção de movimentos que fossem possíveis de realizar, no coletivo, considerando as diferenças presentes na escola, e, diante dos desafios diários, buscavam transformar esse espaço em um lugar de valorização dessas diferenças. Nesse processo, elas tentavam, com as crianças, explorar outros modos de composições coletivas em seus *saberesfazeres*.

Os desafios enfrentados nesse contexto marcado pela diversidade que permeia o ambiente, requerem uma constante reinvenção desses *saberesfazeres*. A escola, como espaço de encontro entre tantos saberes, histórias e experiências, torna-se um terreno fértil para a construção de ações que valorizem e potencializem essas singularidades e também apresentem potências capazes de gerar outros modos de pensar e produzir currículos.

Forças em movimentos de multiplicidades que enredam os cotidianos em seus diferentes modos de expressão na criação de currículos no plural. Tecituras em conexões e reverberação de outras experiências, em fluxos e forças desejantes.

Não o currículo, mas currículos! Nessa perspectiva, não há um sentido de currículo que lhe seja intrínseco (um sentido nele mesmo), pois seu sentido é sempre derivado das contingências de dizeres e fazeres que dão consistência ao vivido escolar por forças diferenciais em relação. São currículos vivenciados e impulsionados por forças e desejos coletivos, currículos enredados pelos encontros, pelas experimentações coletivas, pelos acontecimentos (Carvalho; Silva, 2023, s.p.).

Assim, como dissemos, as vivências das professoras possibilitaram outros modos de *viversentir* a docência na educação infantil, abrindo conversas para enredarmos esta pesquisa cartográfica. Pesquisa que se debruça entre o que é vivido, experimentado, no cotidiano que faz vibrar e estimular o pensamento para outros modos de resistência e criação, em tempos tão desafiadores (Reis; Campos; Martins, 2021).

“Aqui no CMEI tivemos alguns afastamentos de profissionais, e vejo que nas outras escolas também, pois conversei com minhas amigas diretoras e parece ser recorrente, depois da pandemia, esse aumento de afastamentos. Foram falas e questionamentos que procuramos pensar uma formação que dialogasse com nossas vivências. O chá literário veio nos permitir essa aproximação entre nós.”

Essa aproximação foi sentida a cada entrada ao CMEI, nos encontros de formação docente, entre os corredores, quando adentrávamos esse espaço de outros possíveis modos de existência; no agir das professoras em sala de aula, que nos moviam a fabular, a criar, a experimentar; sim, com as crianças que habitam esses espaços em que para elas também esta pesquisa se faz; ao pensarmos outros possíveis modos de *viversentir* a docência na educação infantil; nas experimentações que se movem à criação; a abertura nesse *espaçotempo*, no desejo de tornar esse lugar de encontro uma condição de criação, de usina de ideias e ateliês de experimentações (Paiva, 2016).

Outro modo de transitar os fazeres da docência nos acontecimentos intempestivos de alegria, em blocos de intensidades em que as crianças, alianças, potencializem e proliferem a vida, em que “[...] brincar, botar para gemer as tentativas de empobrecimento da vida. Inventar e efetuar outros mundos possíveis [...]” seja nosso desejo (Lourenço, 2019, p. 76).



Contação de histórias e teatro com as crianças e professoras (2023).

Os diversos movimentos criados pelas professoras com as crianças, no intuito de produzir espaços de expressão, de vibração e de experimentação artística, começaram a revelar pistas para pensarmos as aprendizagens que se potencializam nos cotidianos escolares. As peças teatrais, inspiradas nos livros do acervo literário da escola, foram tornando-se um reflexo da força dessas escolhas, apontando como a arte e a literatura podiam configurar-se como potências na produção de vida no CMEI “Lagoa”.

Em movimentos vibrantes de alegrias, os corpos conectavam-se nas atuações, produzindo outras composições curriculares, como a contação de histórias e o teatro, realizados com as crianças a partir da literatura infantil *Bom dia, todas as cores*, da autora Ruth Rocha, em que experimentamos a fruição na imanência da vida.



Contação de histórias e teatro com as crianças e professoras e obra literária (2023).

Encontros que se entrecruzavam com as literaturas em meio às vivências práticas escolares, vivenciadas com as crianças, sempre na partilha do coletivo, na exploração de currículos outros que pulsem no cotidiano e reverberem afetos, composições, experimentações. Tudo o que nos acompanhou em cada encontro, trazendo-nos à vida e às conexões com a educação, pois “o currículo sempre tratou, trata e tratará da vida” (Paraíso, 2023, p. 9).

“Eu adoro brincar, pular com as crianças no pátio. É sempre um desafio acompanhar tanta alegria e energia que elas têm.”

“Eles não se cansam, né... só querem estar onde há movimento.”

“Dá um trabalho louco conseguir organizar esse teatro, mas ver essa alegria deles nos faz esquecer todo o cansaço...”

As enunciações revelam os envolvimento das professoras na criação de um ambiente escolar onde se abrem os desejos de movimentar os corpos, de vibrar as alegrias, dançar e expandir afetos, permitindo que os fluxos de intensidade circulem e se transformem nas relações com as crianças.

Essa alegria e esse movimento são forças que constituem o currículo. Nesse contexto, ele se transforma em uma rede dinâmica de relações que se reinventa a cada encontro, alicerçando-se na produção de afetos e na constituição de outros *saberesfazeres*. Desse modo, a obra de Ruth Rocha – *Bom dia, todas as cores* –, explorada pelas professoras na dinâmica da contação de histórias realizada pelas professoras, funciona como um dispositivo que atravessa as ações escolares, permitindo que o currículo se faça na fruição e na imanência da vida.

Para Lopes (2022, p. 93), “o currículo é uma máquina de produção. Isto é, precisa produzir para produzir-se. E o que o currículo produz são as relações educadoras, na mesma medida que as relações educadoras o produzem”. Assim, nos diferentes *espaçostempos* que vivenciamos durante esta pesquisa, experimentamos transitar por planejamentos no cotidiano, sentindo a potência inventiva gerada nas interações com crianças e docentes, na produção de aprendizagens que pulsa, ecoa e move modos de viver a docência, criando currículos e expressando vida (Lima, 2023).



Encontro de formação docente – turno matutino – Chá literário (2023).

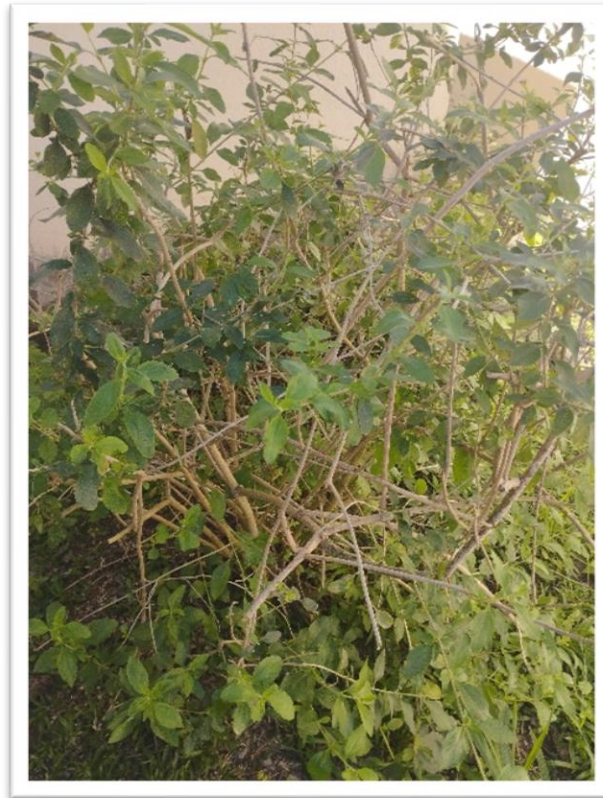
Ademais, acompanhamos outros agenciamentos no CMEI “Lagoa”, como as experiências vivenciadas nos encontros denominados “Chá literário”, que aconteciam uma vez por mês, em cada turno. Neles, as professoras, diretora e pedagogas reuniam-se para apreciar a leitura de uma literatura infantil e partilhar suas percepções, implicações e contribuições para o currículo.

Nesses momentos, o carrinho “Biblioteca móvel” era levado ao pátio e, sentadas sobre um tapete, escolhiam um livro de sua preferência, mergulhavam na leitura e apreciavam o acervo literário²¹ recém-chegado à unidade escolar. Leitura que era feita e partilhada saboreando um chá de cidreira – preparado com folhas cultivadas no próprio quintal e feito pelas cozinheiras da escola.

“Quero logo deitar nesse tapete para tomar meu chá. O dia hoje foi puxado com esse movimento de contação de histórias e teatro com as crianças. Preciso mesmo de um chá e um bom livro...”.

“Bora ler o livro e pensar como elas” (risos).

“Vocês já leram esse livrinho aqui sobre o tempo?”.



Pé de cidreira no quintal do CMEI “Lagoa” (2023).

Provocar sensações, produzir afetos, violentar o pensamento, no desejo de experimentar outros possíveis modos de existir, na potência dos currículos, nas docências, nas escolas públicas, na imanência da vida. Ao mesmo tempo que sentimos o corpo vibrar nos agenciamentos, nos fluxos, nos encontros, fomos

²¹ Livros de literatura infantil encaminhados aos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Serra-ES em 2022, para compor os acervos de cada unidade de ensino.

afetadas nas aprendizagens compartilhadas. Afeto pedindo passagem em aromas que se espalhavam pelo espaço e logo era anunciado, com um sorriso largo, pela auxiliar de serviços gerais: *o chazinho de cidreira está quase pronto.*

Cheiros, memórias, brechas e fissuras, afetos produtores de intensidades moventes que nos constituem (Moreira, 2017). Assim, seguindo passos mais abertos e simultaneamente inventivos, acompanhamos os percursos de formação docente no CMEI “Lagoa”, experienciando encontros que escapam aos modos tradicionais de representação, pois operam por vias afetivas e sensíveis em que o saber se produz por afetação, experimentação e transformação em processos de subjetivação (Kastrup, 2020). Encontros que foram pensados e organizados no início do ano letivo de 2023, como registra a fala da diretora, ao nos receber para a entrada a esse campo de pesquisa.

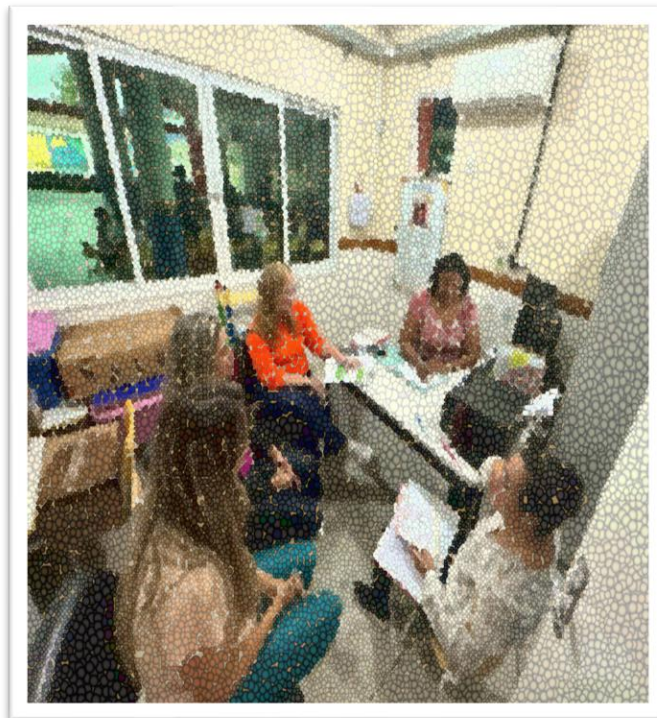
“Uma demanda nossa era a necessidade de conhecermos mais as literaturas infantis com as crianças, e até mesmo para que as professoras aqui do CMEI pudessem explorar mais esses livros. Porque era um desejo nosso e agora temos um acervo maravilhoso... Além disso, eu sempre falo com as professoras que é um direito das crianças terem acesso a eles, pegarem, experimentarem, mesmo que rasguem (risos), e isso nós não podemos negligenciar. Por isso, o nosso Projeto Institucional foi sendo revisitado e reescrito, a partir dessa necessidade que o grupo de professoras sentiu de buscar uma fundamentação teórica e de práticas que auxiliassem elas a conhecer mais os acervos que chegaram aqui na unidade. Nas nossas reuniões e planejamentos, uma questão que sempre surgia era relacionada à necessidade de explorar mais a literatura infantil e desenvolver práticas que favorecessem um maior envolvimento entre as crianças e suas famílias. E nós vimos a construção dessa prática quando tivemos a visita de assessoramento da subsecretaria de educação, no ano passado, na integração de ações do Projeto LiteraSerra²². O apoio do projeto de literatura foi uma força que nos impulsionou muito a trazer essa prática para o nosso cotidiano. Isso provocou as professoras a apostarem na literatura infantil em suas práticas com mais intensidade e então fomos fortalecendo nossas ações e reescrevendo nosso Projeto Institucional.”

²² O Projeto LiteraSerra: tecendo rede de afetos com a literatura, regulamentado pela Portaria P. n.º 181, de 2022, é o projeto literário da Subsecretaria Pedagógica do município da Serra-ES, com ações de formação, assessoramento e apoio ao desenvolvimento de trabalho pedagógico com a literatura, para a promoção da leitura, da escrita, da articulação das aprendizagens e da manutenção do vínculo de crianças, estudantes e famílias.

Dessa forma, aos poucos nos apropriamos dos *espaçotempos* vivenciados no CMEI, nas conexões entre os *saberesfazeres*, nas inquietações, atravessamentos com a docência e experimentações literárias, quando nos encontramos imersos no desejo de criar movimentos de outros possíveis na educação infantil, intentos da composição desta escrita.

Em momentos de conversações nos encontros formativos ou na própria convivência, percebemos as articulações entre o Projeto Institucional desta Unidade Escolar, intitulado “Diálogos sobre os possíveis de uma construção coletiva”, e as ações docentes, bem como suas reverberações nos diferentes *espaçotempos*, experimentados durante as implicações com esta pesquisa.

“Em 2022, nossos estudos foram compostos por textos que nos ajudaram a pensar a elaboração do nosso Projeto Institucional. E o LiteraSerra nos ajudou muito a pensar a literatura em composição com as práticas aqui. Neste ano, os estudos foram baseados pelas lides do Conselho Municipal de Educação, que contemplava a temática referente ao currículo, e nós também precisávamos pensar a articulação do currículo na educação infantil. Então, fomos articulando esses encontros formativos, os saberes compartilhados e a importância da literatura para escrever o Projeto Institucional.”

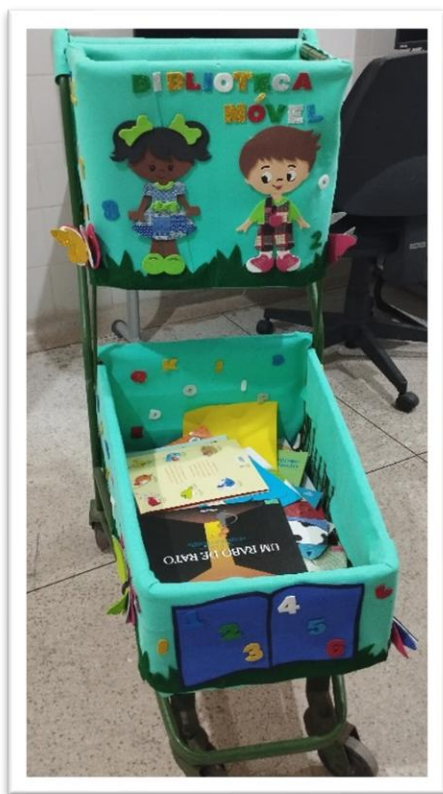


Composição nas ações pedagógicas do CMEI “Lagoa” (2023).

Em 2022, a aposta na literatura, oferecida pela Secretaria de Educação da Serra-ES, nos movimentos de formação docente em parceria com o Projeto LiteraSerra, criou a oportunidade para o desenvolvimento desta pesquisa no CMEI “Lagoa”. A unidade de ensino dedicou-se ao trabalho, possibilitando a integração dessa prática no cotidiano escolar, e impulsionou a pesquisa.

Assim, seguindo esses contágios que envolviam a literatura e a contação de histórias, lançamo-nos a pousar nesse espaço e acompanhar as experimentações literárias na formação docente na educação infantil, cartografando os movimentos, pousando a atenção, rastreando, escrevendo em diário de bordo, gravando áudios, fotografando, intervindo e ousando trilhar no plano da experiência (Kastrup, 2020).

Nesse processo, acompanhamos os encontros, nos quais o compartilhamento das percepções ocorreu em meio a redes de conversações que abriram oportunidades para experimentarmos as rotinas inusitadas e imprevisíveis; encontros de corpos e afetos que formavam agenciamentos – ou, nas palavras de Deleuze e Parnet (1998, p. 153), precisamente, “multiplicidades”, em que as forças se encontram e se multiplicam, criando possibilidades e intensidades.



Hoje, no primeiro encontro que acompanhamos, a diretora trouxe um carrinho pequeno, desses de supermercado, enfeitado de emborrachado, escrito “Biblioteca móvel”. Continha vários livros de literatura infantil, e junto com a pedagoga nos apresentou a toda a equipe. Falou do movimento de acompanhar os processos de formação continuada, da composição do coletivo e da experimentação dos corpos, ao entrarem em relação com a literatura. Esse é o momento em que cada professora, estagiária e auxiliares se reúnem e, em diferentes maneiras, se debruçam para a leitura de um livro escolhido, para depois dialogar entre elas sobre as afetações e provocações que aquela história trouxe. Então, é servido o chá com um bolinho, estimulando muitas afecções...

(Diário de campo – 2023)

Carrinho “Biblioteca móvel” (2023).

Esse trabalho com a literatura, aliado à contação de histórias, gerou um espaço onde acompanhamos os movimentos e registramos as experiências. Nos encontros de formação continuada, as conversações entre os participantes abriram caminhos para vivenciar as rotinas escolares e os encontros de afetos e corpos, criando agenciamentos.



Encontro de formação docente – turno vespertino – Chá literário (2023).

As provocações a partir desses encontros potencializaram acontecimentos em modos coletivos, como agenciamentos (Carvalho, 2019). Encontros movidos por um fazer em multiplicidades, na constituição em redes de afectos, por composição, singularização e processos de diferenciação (Carvalho; Silva; Delboni, 2018). Experimentamos o que possibilitou atravessamentos e devires nos *quintaisdocentes*, potencializando desejos de outros agenciamentos, outras aberturas, outros possíveis. No próximo capítulo, exploraremos, portanto, como esses fluxos se intensificaram nas ações de formação docente, para melhor ilustrar os movimentos.

4 Aberturas de outros possíveis na formação docente: experimentações nos quintais docentes na educação infantil

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

Manoel de Barros (2018)

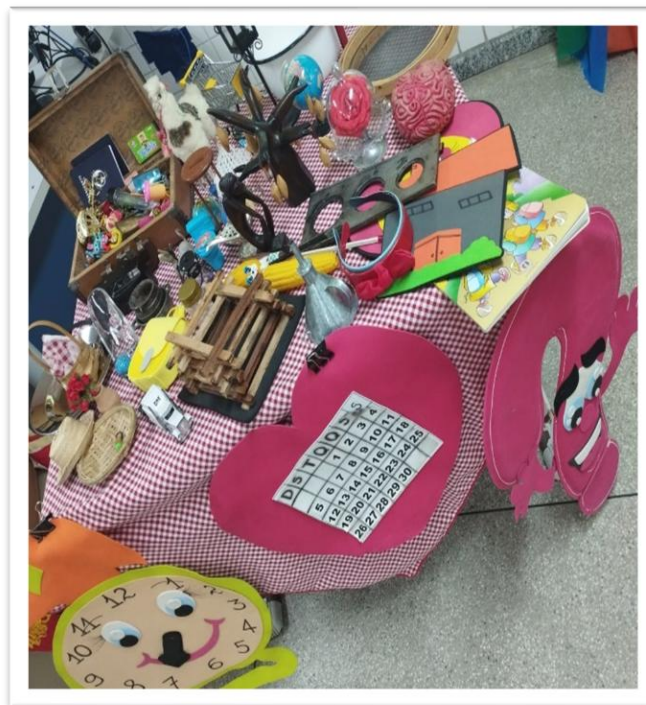


Quintal do CMEI “Lagoa” – encontro de formação docente – turno matutino (2023).

Arriscando-nos com Manoel de Barros, ousamos transitar entre as infâncias e descobertas nas experimentações nos *quintaisdocentes*, na exploração do cotidiano, nos rastros, passagens, aberturas que nos indicassem outros possíveis modos de *viversentir* a docência na educação infantil. Possibilidade de descoberta de tesouros, preciosidades, baús de invencionices²³ que transbordassem em afetos, criação, invenção, e, e, e...

Por isso, em fabulações, impulsionados pelo desejo de criação e encantamentos em que vidas esperam acontecimentos que possibilitem a reinvenção nos currículos, lançamo-nos à literatura e à contação de histórias como territórios de encontros entre afetos e provocações, desafiando-nos a pensar as infâncias e docências que nos habitam (Piol, 2023).

“Por linhas desejanter de composição, fomos traçando os movimentos de formação, arriscando outros modos de problematizar os currículos, as infâncias e as docências. Nesse processo, abrimo-nos aos deslocamentos provocados pelos artefatos do campo das infâncias, que tensionam, afetam e reconfiguram modos de *saberesfazeres*.”



Provocações para movimentar o pensamento (2023).

²³ Referenciando o poeta Manoel de Barros (2018).

Conforme a ilustração, em movimentos de composições no coletivo, em meio às provocações suscitadas pelos signos da arte, como disparadores para estimular o pensamento, abrimos espaços para a fruição de fluxos que tocam a força do sensível, possibilitando que os afetos guiassem os movimentos de criação e produção de subjetividades.

“Confesso a vocês que esses objetos me fizeram viajar... Quanta coisa que tem aí nessa mesa que eu usava no meu tempo de criança. Olha essa fogueira e essa lamparina, que legal! Fico pensando o quanto as crianças de hoje não conhecem esses objetos e vivem em outros tempos.”

“Tudo o que vivemos na nossa infância a gente carrega para a vida toda. Cada dia, eu penso, quando entro na minha sala de aula e me pergunto: como essas crianças de hoje vivem suas infâncias quando estão em casa? Porque, aqui no CMEI, elas brincam muito, mas não sei como é em casa. Será que dão a devida atenção para elas? Por isso que brinco muito com elas e busco sempre contar uma história.”

“Eu não tive acesso a esse tipo de literatura na minha infância escolar. Apenas ouvia as histórias quando alguém contava. Agora eu tento fazer com as crianças, mas sinto que preciso praticar mais. Às vezes, quero usar o livro para ensinar algo, e agora vejo que ele não é só para ensinar um determinado assunto; é para apreciar, gostar.”

Entendemos o processo de construção de subjetividades como um movimento dinâmico que ocorre nos constantes encontros dos/nos cotidianos e colabora para pensar possibilidades de escapar às normativas. Além disso, permite a criação de outras maneiras de conviver, aprender e ensinar, de forma a permitir uma abertura à multiplicidade dos modos de pensar a educação infantil.

Essa dinâmica de criação de subjetividade não está ligada à diferença como mera oposição (sujeito e objeto, homem e mulher, bem e mal), mas como processo produtivo, de multiplicidade, devir e singularidade. Em vez de buscar identidades fixas, ela se interessa por fluxo, mudança e transformação. Parte do entendimento de que não nascemos com uma subjetividade pronta, ela é formada a partir das relações com o mundo, com os outros, com o poder, com o desejo.

Para Carvalho (2009), os processos de subjetivação podem ser compreendidos mediante diferentes maneiras pelas quais indivíduos, grupos ou coletividades se constituem como sujeitos, sendo significativos justamente quando escapam aos

saberes instituídos e aos poderes hegemônicos, podendo inclusive dar origem a outros modos de saber e outras formas de poder.

Assim, na experimentação dos corpos em seus diferentes modos de habitar e transitar nesses *espaçotempos* de formação continuada, presenciemos processos de criação de subjetividades em meio aos afetos que pediam passagens.

Em diálogo com Spinoza (2021) e Deleuze (2010), compreendemos os afetos não como sentimentos subjetivos, mas como variações de potência no corpo — forças que nos atravessam e nos põem em relação com o mundo, podendo aumentar ou diminuir nossa capacidade de agir. É no encontro com o outro, com a arte, com a palavra que os corpos se afetam e se transformam, abrindo caminhos para devires e possibilidades nos *saberesfazeres* que se tecem nos cotidianos escolares. Como dissemos, em Spinoza, afeto (*affectus*) é compreendido como a variação da potência de existir de um corpo, ou seja, aquilo que ele é capaz de fazer, ao ser afetado por outro corpo. Trata-se de uma cartografia de encontros que compõem e decompõem as forças, fazendo vibrar novas possibilidades de ação.

Deleuze, ao se apropriar desse pensamento, desloca o afeto da esfera do psicológico ou do emocional, compreendendo-o como uma intensidade, uma força que circula entre corpos, uma vibração que não pertence a um sujeito, mas aos encontros que se dão entre múltiplos elementos. Assim, na formação docente, os afetos operam como forças que desestabilizam o já sabido, o instituído, e abrem brechas para o devir – devir-criança, devir-docente, devir-outro.

É nesse plano de experimentação, de encontros entre corpos e forças — entre professoras, crianças, literatura, palavras e gestos —, que a formação se reinventa, não como algo a ser transmitido, mas como uma composição em ato, que pulsa no cotidiano e se atualiza a cada agenciamento.

A literatura, nesse processo, torna-se dispositivo de criação, campo de atravessamentos e potência de reinvenção de outros modos de *viversentir* a docência. Concordamos com Piol (2023, p. 67) quando diz: “a literatura arrasta-nos em travessias sem fim, encontros, expressões, gestos, imagens que nos forçam a pensar [...]”.

Percepções, intimidade, afetos, intensidades que enredam a vida. Descobertas, acontecimentos, que produziram novos sentidos, linhas de fuga por outros modos de existência: experimentações de infâncias nos *quintaisdocentes* cotidianos, pelos quais a docência encontra sua potência.



Encontro de formação docente – turno matutino – Chá literário (2023).

Seguindo as proposições de Deleuze (1998, p. 4), “criemos palavras extraordinárias, com a condição de usá-las da maneira mais ordinária, e de fazer existir a entidade que elas designam do mesmo modo que o objeto mais comum”.

Dessa forma, trazemos o termo *quintaisdocentes* para nos referirmos aos *espaçotempos* das docências e infâncias na educação infantil, entendendo-o como lugar de movimento e acontecimento que faz vibrar, deslocar, criar outros possíveis modos de aprendizagens.

Acontecimento como incorporal, impensável, imprevisível, não sendo a representação ou estado das coisas, mas aquilo que acontece aos corpos. Exposição de apresentações diversas e a “troca de ideias” que supostamente dá lugar (Deleuze, 2013).

Nessa busca, fomos atravessados pelos signos artísticos que compuseram os encontros, especialmente os provocadores com a literatura. Esta se fez presente tanto pela leitura espontânea com/por docentes e crianças quanto por ações que ampliaram sua comunicação, como a contação de histórias, possibilitando experiências sensíveis que deslocaram o olhar e abriram novos modos de escuta e invenção no cotidiano.

Prática esta milenar, expressa pelo encontro entre a humanidade e a literatura, na arte da contação de histórias (Benjamim, 2020; Moraes, 2012). É uma atividade desenvolvida por gerações que possibilita a apreciação em suas diversas maneiras de expressividades humana, cultural, ética, estética e política; que reflete a potência da comunicação, da linguagem, da narrativa e da faculdade de intercambiar experiências, na voz do camponês sedentário ou do marinheiro mercador/viajante (Benjamim, 2020), e tantas vozes quanto forem possíveis de *escutarsentirecoar*.



“Ver esses objetos que fizeram parte da minha infância me tocou muito... Tive uma infância com direito a muitas brincadeiras. Hoje, penso que muitas dessas crianças aqui no CMEI só possuem esse espaço para brincarem.”

“Eu acho que deveríamos ter mais espaços como esse de escutar os colegas e contar nossas histórias de infâncias. Como elas são diferentes, né!”

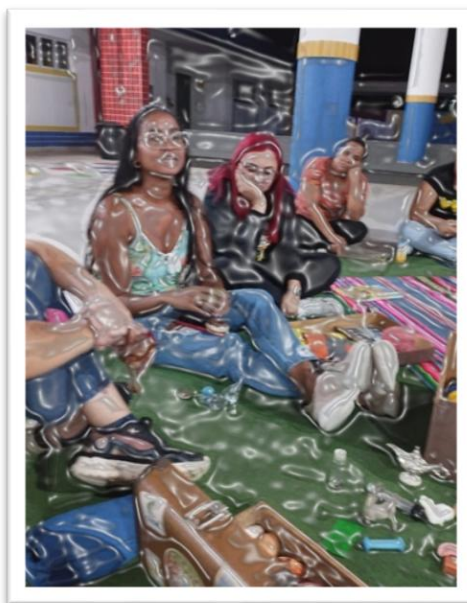


Encontro de formação docente – turnos vespertino e matutino – Chá literário (2023).

Assim, nos encontros formativos, experimentamos, em meio a redes de conversações, momentos de escuta, de fala e de sentidos compartilhados — espaços de provocação que nos convidaram a pensar os currículos, as docências e as infâncias como forças vibrantes que atravessam e movem a vida nas escolas. Entre experiências que nos afetaram e nas quais nos implicamos, no desejo de criação que apostamos na literatura e na contação de histórias, como territórios de encontro entre afetos e intensidades em que surgem deslocamentos, desafiamo-nos a pensar as infâncias e as docências que nos habitam.

A partir do uso de artefatos diversos, buscamos provocar o pensamento e abrir caminhos para a fruição de fluxos sensíveis, despertando afecções e acessando a força do sensível como potência de invenção. Nesse contexto, compreendemos a contação de histórias como um gesto de experimentação — uma possibilidade de ensaiar outros modos de pensar e viver as aprendizagens nos cotidianos escolares.

Suas diferentes maneiras de exercitá-la abrem sentidos outros de experimentarmos a vida, vivenciando nos encontros com os/nos cotidianos, com outros corpos ou com a memória que nos constitui – tecituras vivas, pulsantes no movimento coletivo, na companhia de muitas vozes, mãos, cheiros, imagens, lembranças (Moraes, 2012). Trazemos corpo que pode ser representado como organismos ou coisas – concretas, sólidas, em produção e funcionamento. Corpo como abrangência infinita (Deleuze, 1995).



“Vendo esses objetos todos da infância e lendo com as crianças, eu penso: a literatura está aí, o tempo todo na nossa vida...”

“Você passava barro branco no fogão de lenha quando era criança? Tudo era motivo de alegria na infância...”

“Eu sempre penso muito a respeito de como estão as infâncias hoje. Eu tenho muitas memórias boas da minha. Das histórias que ouvia eles me contarem, da minha mãe se sentar e contar sobre a infância dela.”

Por isso frisamos que, mediante as trocas no dia a dia do CMEI “Lagoa”, com o uso de artefatos diversos como disparadores, movimentamos as concepções das professoras, provocando aberturas de outros modos de pensar a docência, a infância, os afetos, por meio das provocações com os signos artísticos, em especial pela via da literatura e da contação de histórias.

Além disso, possibilitamos a fruição de narrativas docentes que potencializaram os encontros e reverberaram em outras tantas experimentações com a arte, na exploração da memória (Benjamin, 1984; 1994; 2009), colaborando, portanto, nas práticas docentes em um movimento de escuta e reflexão (Lima, 2020).

Nesse entrelaçamento de vozes, fluxos e forças, em atravessamentos e devires nos *quintaisdocentes*, em que as experiências e afetos ganhavam intensidade e enredavam a vida, intentamos, na criação de outros possíveis modos de re(existir), experimentar a docência no encontro com o vivido, no plano da imanência, como destacam Silva e Delboni (2016, p. 408):

[...] o cotidiano escolar se constitui em *espaçotempo* praticado por singularidades, enredando o afetivo e cooperativo das práticas, das experiências, das diferenças. No cotidiano escolar, encontramos multiplicidades segmentadas e não segmentadas. As segmentações disciplinares da escola (espaços-tempo, as regras, as normas, as leis), possuem linhas de fuga, devires...

Então, seguimos apostando nas tecituras e conexões nos *quintaisdocentes* enredadas pelo agenciamento que a literatura provocava (Deleuze, 2011), em movimentos ziguezagueantes de criação, invenção, produção curricular.

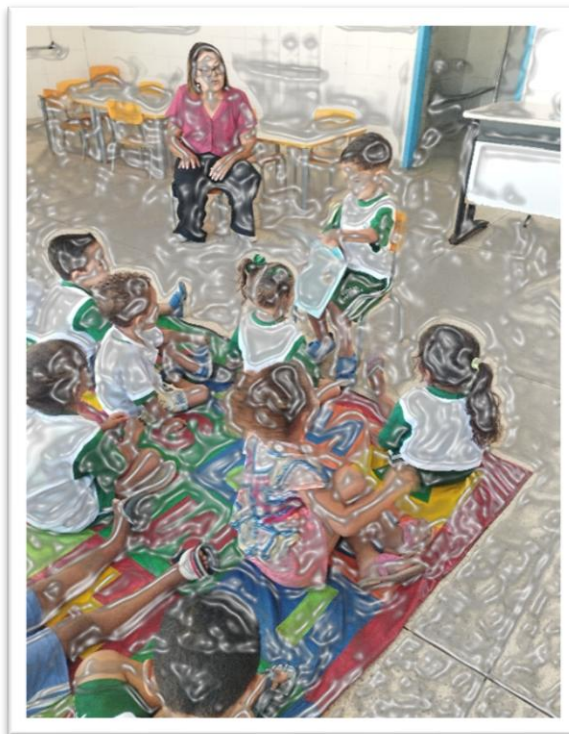
Apenas relembramos que, neste estudo, entendemos por “devir” o movimento de deslocamentos, rupturas, e não engessado, padronizado em formas identitárias e aprisionadas. É sempre entre – um movimento contínuo de desterritorialização, que

rompe com formas fixas de ser e com os modos hegemônicos de subjetivação. O devir é uma força de experimentação, uma produção de diferença que não visa à representação, mas à criação (Deleuze, 1997).

Desse modo, experimentar conexões em devir, fruição, é um “pensar sobre si e sobre o outro, a partir de vozes, memórias e de narrativas autocompreensivas que se propõem imergir no universo particular, desvelando os modos de ser em seus entrelaçamentos” (Lima, 2020, p. 13). É também um pensar com as “crianças habitáveis”²⁴ nos *quintaisdocentes* e ser afetado em suas mais diversas experimentações, pois “[...] somos contagiados pelo modo como as crianças aprendem e ao mesmo tempo ensinam” (Werneck; Silva, 2020). Vejamos:

“Vem cá ver o meu aluno contar histórias. Eu fico encantada como ele reconta com tanta riqueza de detalhes...”

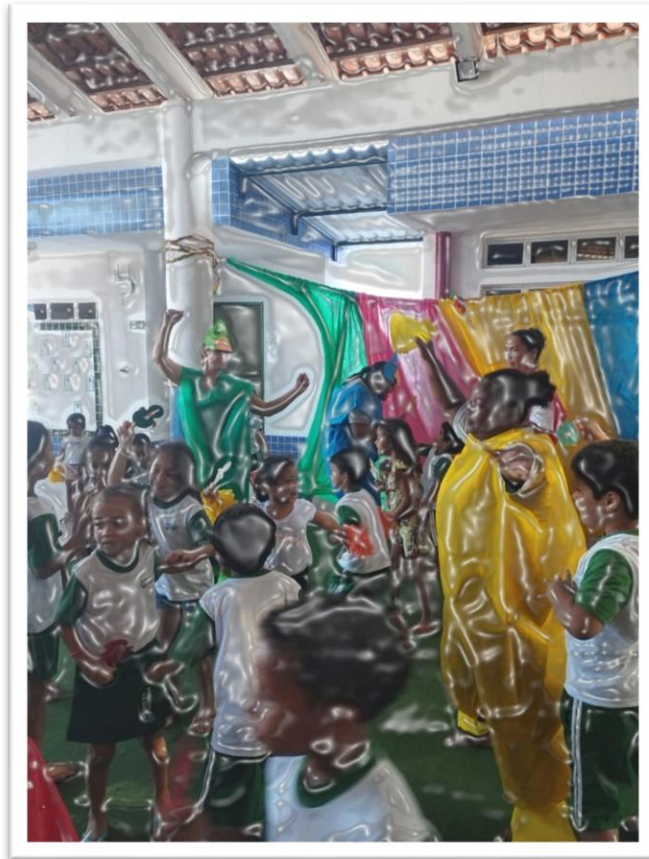
“Eu amo ver eles interagindo com o livro e contando a história. Eles têm uma maneira incrível de se conectarem”.



Roda de contação de história na sala de aula – turno vespertino (2023).

²⁴ “Crianças habitáveis” no sentido da infância que nos habita (Leite, 2024).

Sensações e fruições que inauguram outros mundos possíveis e nos distanciam de processos de assujeitamentos, como o vivido nos cotidianos escolares – quando há sempre um *Coelho* apressado contando as horas em seu relógio e preocupado com o atraso (aprisionando a inventividade), ou um *Mestre Gato* insinuando que é preciso saber o destino para assim tomar o caminho (prescrições, processos avaliativos) ou ainda um *Chapeleiro Maluco* persuasivo em seus excêntricos saberes²⁵.



Teatro apresentado com crianças e profissionais do CMEI “Lagoa” (2023).

É preciso resistir, burlar, reinventar outros modos de se libertar do aprisionamento dos currículos, padronizados e instituídos. Tecer conexões nos encontros com outros corpos, outros saberes, outras composições, que, ao se conectarem, criam formas diversas de comunicar a vida, produzindo novas histórias, outros sentidos e dimensões de afetos e afecções (Deleuze, 2003).

²⁵ Referenciando os personagens na literatura *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2018).



Contação de histórias e teatro apresentado com crianças e profissionais do CMEI “Lagoa” (2023).

Desse modo, experimentar é estar aberto ao inusitado, ao que se faz no caminhar, permitindo o surgimento de outras maneiras de pensar os *espaçotempos* e suas produções curriculares. É criar modos outros de fazeres que se encontram no entre, entendendo que as infâncias, os currículos, o vivido nos cotidianos possuem uma relação imbricada e, portanto, indissociável.

Sendo assim, ao nos lançarmos a outros modos de experimentar a vida na escola, no encontro com os signos da arte, não buscamos representar ou ilustrar o já sabido, e sim provocar linhas de fuga, intensificar o pensamento, abrir passagens para fluxos sensíveis que nos atravessam e nos movem.

A exploração com o uso dos artefatos diversos, a contação de histórias e a aposta na literatura nesse contexto não é pela via da simples técnica ou recurso didático, mas um gesto de criação – um agenciamento estético e ético, em que nos pomos em devir com as infâncias e com a própria experiência do aprender. Uma experimentação que escapa às formas fixas e convoca a fruição como força de criação em um entrelaçamento de corpos, na intenção de uma vida pela ordem do sensível na educação.

Movimento de corpos afetivos e afetáveis. Um habitar em campo de contágio e potência. Somos tomados por experimentações, por linguagens que escapam da significação e vibram nos *quintaisdocentes*, como zonas de intensidades. Essas experiências movem-nos em direção a outros modos de conceber o tempo, a infância e o currículo, não mais como estruturas fixas, mas como expressões imanentes da vida em devir.

É nesse horizonte que nos lançamos agora, em um convite a pensar o tempo não como cronologia, mas como intensidade; as infâncias não como fase, mas como força de devir; os currículos não como forma, mas como dobra da vida em suas múltiplas expressões.

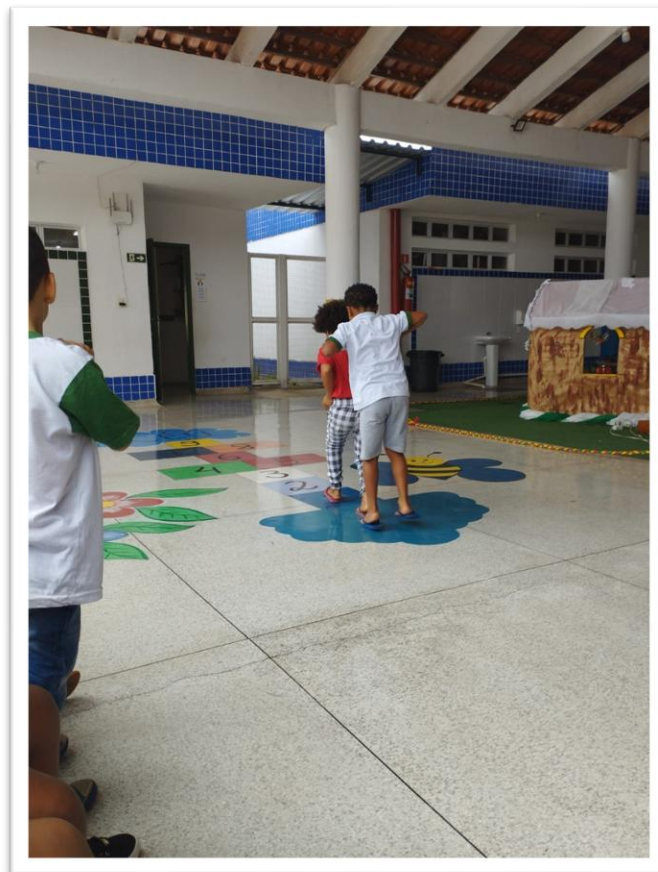
Entre os muitos movimentos que ocorrem na escola, um que nos inquieta é o deslocar das professoras num vaivém desmedido e, por vezes, consumido pelo tempo e pelas inúmeras demandas da existência. As chegadas aos turnos vespertinos deslocam-nos. Os corpos misturam-se, bifurcam, implodem, explodem... Corpos docentes tensionados pelo tempo que passa – cronometrado e incessante – que nos inquieta; corpos vibrantes das crianças que, ao adentrarem a escola, nos convidam à vida. Movimentos que nos provocam a pensar: O que se passa nesse cotidiano escolar entre as docências, as infâncias e o tempo? Como o tempo é vivenciado, pensado, sentido pelos corpos que habitam os cotidianos escolares da educação infantil? A intenção por uma adaptação aos modos contemporâneos de vida que buscam cada vez mais resultados e procuram gerir o trabalho e a vida pode ser sentida nas enunciações seguintes: *"Estou muito cansada dessa correria entre duas escolas"*; *"Não aguento mais ter que trabalhar dois horários"*; *"Como ter criatividade e desejo em preparar uma boa aula com o corpo cansado depois de uma rotina entre duas escolas?"*... Muitos são os questionamentos ouvidos por entre um planejamento e outro, uma conversa e outra, um tempo e outro. Os gritos ecoam nessas linhas descritas nesse diário de campo que tem sido um exercício não profissional, mas como produtor de outros modos de escritas em meio aos processos formativos. Escrita não como uma maneira de instituir verdades ou saberes dados, mas um convite ao imprevisto, aos acontecimentos que se entrelaçam com as inquietudes vivenciadas nesses movimentos de pesquisa. É deixar-nos afetar pelos encontros entre dores, alegrias, encantamentos e atravessamentos que permeiam a docência na educação infantil (Dias; Santos, 2016). E, nesse exercício de captura, aos poucos, percebemos que as inquietudes dos corpos docentes se misturam com os sorrisos, vozes, abraços, dando lugar à expressividade dos corpos em outros modos de existência... é a força dos bons encontros nos *espaçotempos* do cotidiano escolar (Spinoza, 2021).

(Diário de campo – 2023)

5 O tempo e as infâncias na educação infantil: por uma vida de intensidades. . .

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos, para nos deixarmos encantar.

Mia Couto (2015)



Brincadeiras no pátio do CMEI “Lagoa” (2023).

A infância, como sopro de acontecimento, não pertence apenas ao passado, mas irrompe no presente como linha de fuga, como possibilidade sempre viva de um tempo outro – um tempo que não se mede, mas se sente, se dobra, se desdobra. Ela não é idade, mas intensidade; não é memória, mas potência de encantamento. Como nos diz Mia Couto, a infância é quando ainda não é tarde demais — quando ainda podemos ser afetados, surpreendidos, atravessados pelo novo.

Ao longo de sua existência, a humanidade lançou-se a questionar, refletir, problematizar o tempo. Por vezes, questionamos sua passagem, sua intensidade, sua fluidez, seus legados... Tempo que é contado, escorre, escapa. Tempo que perpassa, perdura, afeta. Tempo que se modifica em suas nuances com a vida. Tempo descontínuo, inventivo, intenso, coexistente, gerador de afetos. Ele é simultaneamente presente, passado e futuro e entrelaça-se pelas vivências e intensidades que nos permitimos sentir.

Contudo, como descrever o tempo, de fato? Qual é sua força, sua intensidade? Como podemos pensar o tempo em suas múltiplas dimensões e sua relação com os atravessamentos da docência na educação infantil? Como o tempo afeta a formação docente e, a um só tempo, é afetado pelos processos de *ensinoaprendizagem*? Como professoras, ao vivenciarem esse tempo intensivo com as crianças, podem refletir e problematizar as próprias experiências, considerando as dinâmicas temporais e afetivas que emergem no cotidiano da educação infantil? E, dentro dessa perspectiva, como o currículo pode ser pensado como um campo dinâmico de intensidades, capaz de se abrir para as multiplicidades?

Nesse movimentar de pensamentos acerca do tempo, Santo Agostinho (1999, p. 132) nos ajuda a problematizá-lo, ao trazer seus questionamentos.

Que é o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo?

Essas questões provocam-nos a pensar a complexidade do tempo na educação infantil, considerando-o não apenas como uma unidade mensurável, mas como um campo de possibilidades criativas e afetivas que atravessam e reconfiguram os modos de pensar as infâncias, as docências e os processos de aprendizagens.

Neste capítulo, abrimos frestas para outros modos de pensar o tempo e as infâncias nos cotidianos da educação infantil. Aqueles que habitam os espaços molares das normas, das leis, da BNCC, do desenvolvimento em etapas, da história linear – um tempo majoritário, contínuo, cronológico, além de tantos que se insinuam pelas brechas: tempos de criação, de acontecimento, de linhas de fuga; tempos minoritários,

rizomáticos, que rompem com os moldes, recusam o decalque e apostam na potência da diferença (Deleuze, 2011; Lapoujade, 2017). Infâncias que não cabem em saberes totalizantes, mas crescem, intensificam — livres, imprevisíveis, resistentes.

Compartilhamos aqui a experiência vivida nos múltiplos *espaçotempos* do CMEI “Lagoa”, onde, em parceria com professoras, estagiárias, auxiliares, diretora e pedagogas, nos lançamos ao exercício coletivo de pensar, com e entre as crianças, as infâncias. Em uma rede de conversas, escutas e experimentações, tensionamos os tempos instituídos e abrimos brechas para outros devires. O pensamento desloca-se, expande-se, deixa-se afetar.



Conversações com as ASGs (2023).

Em determinado momento da pesquisa no CMEI, a diretora procurou-nos relatando que algumas ASGs haviam demonstrado interesse em participar da experiência de trocas e diálogos promovidas pela pesquisadora. Elas manifestaram o desejo de também vivenciar esse processo, utilizando os artefatos e expressando as próprias vivências. Atendendo a esse pedido, fomos desafiados a ampliar a experimentação e incluir essas profissionais em um momento que oportunizasse a elas essa vivência.

Essa ampliação provocou experimentarmos outras formas de ocupar e territorializar o espaço, articulando vozes e histórias que atravessam o corpo-escola, em dobra dentro-fora, em efeitos coletivos, agenciando novas possibilidades de composições (Zouain, 2019), como descritas nas conversações que seguiram:

“Quando você chegou aqui no CMEI com sua mala e começou a abrir e apresentar esses objetos antigos nas formações com as professoras, a gente ficou curiosa e pensando se poderíamos participar também... Então, pedimos pra diretora que você fizesse conosco e aqui estamos nós, desfrutando desse momento.”

“A gente parece criança quando vê, ouve e pega esses objetos que traz tantas memórias... Eu estou tão feliz em estar trocando aqui com vocês minhas histórias da infância.”

“Meu Deus, quanta memória cabe nessa mala... Olha essa máquina de fotografia antiga... E esse candeeiro... As crianças de hoje nem conhecem essas coisas. São tempos muito diferentes os que elas vivem.”

Podemos inferir que o compartilhamento desse tempo com toda a equipe do CMEI, por meio de agenciamentos coletivos, produziu afecções que se espalharam pelos corredores, reverberaram nas reuniões e intensificaram o envolvimento nos cotidianos. Esses encontros fortaleceram vínculos, fazendo emergir forças que escapam à ordem instituída e instauram lampejos de aprendizagens entre os corpos que habitam a escola. Concordamos com Zouain (2019, p. 130):

Estamos sempre agenciando novas possibilidades de compor o corpo-escola. Corpos orgânicos e inventivos em relação. Linhas duras e linhas flexíveis que se combinam e se confundem. Uma abertura no campo dos possíveis para a multiplicidade...

É nesse plano de imanência que o tempo se torna rizomático, múltiplo, inventivo, e a docência e suas relações na educação infantil emergem como *espaçotempos* de formação sensível, em que podemos afetar e sermos afetados, transformados, refeitos nas relações com o outro. O tempo, então, em suas múltiplas facetas, é multiplicidade, dobra, vibração, corpo. Um tempo que se entrelaça com a vida, a vida que dança com os afetos, que se refaz a cada encontro com o que ainda não foi dito, com o que ainda pode vir a ser.

Assim, nos processos formativos vivenciados com as professoras nesta pesquisa, foi com a arte – sobretudo com a literatura e a contação de histórias – que

experimentamos outras temporalidades. Um tempo que não se mede em relógios, mas pulsa em ritmos, afetos e intensidades. Um tempo que escapa às engrenagens do capital, às métricas da eficiência, à lógica da produção capitalística.

Nos encontros com as infâncias – em movimentos de conversações –, fomos atravessadas por linhas de fuga que nos deslocaram do tempo-cronômetro, do tempo-programa para um tempo outro: tempo de acontecimentos. Nesses movimentos, a literatura, compreendida como signo que força o pensamento, instaurou sensações durante um dos encontros formativos, nos quais propusemos a exploração de artefatos de uso da pesquisadora e com livros que compunham os acervos da unidade de ensino como provocações para problematizar os tempos e as infâncias que nos atravessam.

Nas experimentações com diversas literaturas infantis exploradas no CMEI, que escapam ao controle linear do tempo cronológico, um livro nos atravessa nos encontros: *Quem quer matar o tempo*, de Miriam Portela. O livro faz-se plano de consistência para a problematização que nos atravessa: o tempo não como medida, mas como força viva em devir. Ao personificar o Tempo como um rei ameaçado, a narrativa fabular abre fissuras na lógica do tempo homogêneo e disciplinado, instaurando um campo de intensidades, ritmos e resistências. As ilustrações, por sua vez, não explicam – tensionam. Elas nos lançam em zonas de indiscernibilidade entre o real e o imaginado, fazendo da leitura uma experiência sensível.

Assim, o livro inscreve-se nesse movimento da pesquisa como agenciador de pensamento, ajudando a desorganizar o tempo instituído e a compor outros modos de habitá-lo com as infâncias. A provocativa expressão “matar o tempo” ganha corpo e urgência: e se alguém realmente estivesse planejando um atentado contra o próprio Tempo? É a partir dessa inquietação que o Dia (personificado em investigador), passa a reunir pistas e indícios para evitar que algo de grave aconteça. A narrativa convida as professoras a refletir sobre o modo como temos nos relacionado com o tempo – esse bem tão precioso quanto invisível.

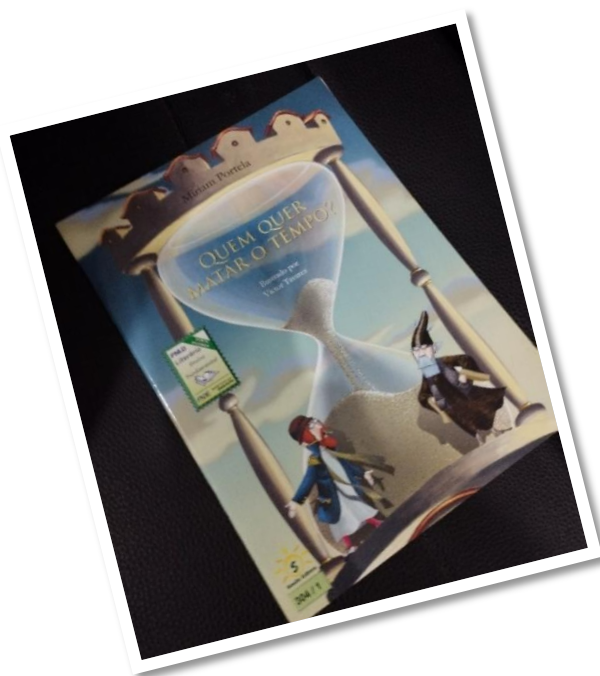
A história propõe um mergulho sensível na valorização de cada instante, questionando os ritmos impostos e abrindo espaço para imaginar outros modos de viver o tempo, mais atentos, mais inteiros, mais intensamente. Em sintonia com os movimentos de

escuta, experimentação e resistência aos tempos cronometrados que atravessam a experiência no CMEI “Lagoa”, esse livro é também um convite a desacelerar e a cuidar do tempo como quem cuida da vida, registrado nas enunciações seguintes.

“Tenho pensado muito nessas questões que estamos debatendo aqui nos planejamentos. Como está diferente esse tempo em que vivemos. Tanta correria e, às vezes, não damos conta do quanto vivenciamos de aprendizados com essas crianças e entre a gente mesmo.”.

“É muita coisa para a gente pensar, registrar. Agora ter que ficar lançando tudo no sistema, lidar com essas questões das crianças especiais que cada dia esse número aumenta mais, colocar e detalhar os bilhetes nas agendas, é muito coisa... Quando pensa que não, a manhã passou e já é hora de irmos para a rotina da outra escola. O tempo voa e a gente não consegue ver o nosso trabalho.”.

“Verdade! Outro dia, eu estava na sala de planejamento, e esse livro me chamou muito a atenção.”.



Literatura infantil “Quem quer matar o tempo” (2023).

Enunciações que instauram deslocamentos nas maneiras de problematizar o tempo, a infância e a docência. Ao provocar diálogos entre as professoras, o livro explorado tensiona práticas naturalizadas e convoca à criação de outros modos de produzir currículo – currículos que não se fecham em prescrições e normas, mas que se produzem no entre, na escuta, na invenção cotidiana.

Essas conversações compartilhadas aproximam-se dos conceitos de temporalidade em Deleuze, pois expressam, de forma sensível, os diálogos revelando vivências comuns na educação contemporânea: um sentimento de aceleração do tempo, de invisibilidade do trabalho docente e de excesso de demandas burocráticas, que acabam silenciando ou engolindo a experiência viva da docência – essa que acontece nos encontros entre professoras e crianças, nas trocas entre colegas, nos pequenos gestos que escapam ao tempo cronometrado. Inquietações que movimentam nosso pensamento: Como pensar o tempo da docência para além da cronologia imposta, reconhecendo os tempos da vivência, da escuta e da criação, em meio à crescente captura da experiência pelo tempo cronometrado e burocrático das instituições escolares?

Neste exercício de problematização do tempo na contemporaneidade, frequentemente concebido como uma linha contínua e homogênea – o tempo cronológico –, Gilles Deleuze nos convida a repensar o tempo como algo profundamente heterogêneo, múltiplo e intensivo. Ele nos propõe o tempo vivido, o tempo da experiência, o tempo do acontecimento e o tempo da criação, dimensões que nos revelam a multiplicidade de tempos possíveis, em contraste com a uniformidade imposta pelo relógio. Esse tempo não é linear, mas é moldado pelas intensidades e pelos fluxos da experiência, permitindo que nos relacionemos com o mundo de maneira mais dinâmica e criativa (Deleuze, 2011).

Nesse processo, o tempo não é pensado como medida cronológica, mas como intensidade que atravessa os corpos, as relações e os encontros, convocando-nos a compor, com as infâncias e as docências, novos territórios existenciais e curriculares. Trata-se de um tempo que não se deixa capturar pela linearidade, mas que marca, afeta, sinaliza e entrelaça – um tempo vivido, sensível, que se faz duração.

Tempo, memória, afetações, potências: forças que movimentam os processos formativos e atravessam os currículos escolares como campos de criação, multiplicidade e devir. Pensar a formação docente requer escutar os ritmos e as forças que a constituem, atentos às linhas de fuga que se desenham nos encontros. Como afirma Lapoujade (2017, p. 16), “é através de um afeto ou de um complexo de afetos que se constitui essa nova ordem do tempo” – um tempo outro, que ocorre na dobra entre o vivido e o por vir, em experimentação contínua de modos de existência.

Assim, no movimento das redes de conversações, as professoras foram convidadas a escolher artefatos que lhes provocassem afecções – objetos que ativavam memórias singulares das próprias infâncias. Ao compartilharem essas lembranças no coletivo, o encontro transformou-se em um território de intensidades, marcado pela emergência de afetos, risos e histórias inesperadas. Não se tratava apenas de recordar, mas de ativar um tempo outro: um tempo de escuta e de presença, em que as infâncias não eram apenas narradas, mas atualizadas nos corpos e nos gestos.

Segundo Carvalho (2009), as redes de conversações expressam os fluxos que se formam a partir de subjetividades compartilhadas, manifestando a pluralidade e a polifonia. A autora ressalta que a ênfase não está na voz individual, mas nas relações construídas no coletivo, por meio da participação ativa e criativa, de forma a articular vozes e temas que possibilitem uma multiplicidade partilhada.

As histórias emergem não apenas pela voz senão pelo olhar, pelo corpo – e, às vezes, pelo silêncio. Em um dos encontros, depois de todas as professoras terem escolhido alguns artefatos que evocassem suas memórias de infância para compartilhar suas afecções diante dos signos, uma delas permaneceu parada e em silêncio. O grupo esperou, respeitosamente, até que, após um momento, ela rompeu o silêncio com uma fala densa e contundente:



“Eu não sei o que pegar. Eu não consigo pegar nada daí que me lembra minha infância. Eu não tive infância. Desde muito pequena já era responsável pela casa tendo que cozinhar e cuidar dos meus irmãos mais novos.”.

Sua fala atravessou o grupo como um acontecimento intensivo, produzindo afecções que reverberaram em escutas mais sensíveis e em gestos de acolhimento nos encontros que se seguiram. Esse momento de partilha operou como uma ruptura nos modos habituais de pensar as infâncias vividas pelas professoras, abrindo espaço para problematizações mais profundas sobre as experiências que emergem do vivido e do compartilhado.

Foram rasgos que instauraram brechas, provocando deslocamentos e inquietações. As professoras viram-se interpeladas a pensar as próprias vivências com as infâncias e os modos como essas experiências tensionam e reconfiguram seus gestos docentes. Nesse intervalo – entre o ouvir e o afetar-se –, algo ocorreu: movimentos de subjetivação, desvios de rota, intensidades que não se deixam nomear, mas criam outras aberturas para pensar o tempo e seus atravessamentos.

Então, impulsionadas pelo desejo de problematizar a noção de tempo – tantas vezes capturado pelo maquinismo capitalístico – e os modos como a infância tem sido aprisionada nos contornos rígidos dos currículos prescritos, lançamo-nos a questões urgentes: De que maneira os saberes hegemônicos moldam nossos modos de existir? Como nos dizem o que ensinar, o que aprender, o que vale como conhecimento? Como operam na normatização da infância, na padronização dos corpos e das subjetividades, tentando enquadrá-los numa escola que frequentemente silencia os desejos, sufoca as experiências e reduz a potência inventiva da vida? Essas perguntas põem-nos em movimento, desestabilizam certezas e convocam-nos a experimentar outros modos de pensar, viver e compor o currículo.

“A gente precisa valorizar nossas práticas, né? Porque o tempo passa e nem percebemos. Outro dia, quero dizer, há alguns anos (rs), quando eu trabalhava lá em Vila Velha, nas minhas práticas, no começo, uma colega me falava: “Teoriza suas práticas. Tem alguém falando, algum teórico falando sobre a sua prática.” Só que eu não tinha essa consciência. Depois que eu comecei a estudar, eu achei vários autores que falavam justamente daquela forma de eu trabalhar. Então, eu comecei a ver a intencionalidade, porque antes eu fazia assim, pela prática mesmo, pela repetição. Eu não tinha essa intencionalidade, mas quando você tem um conhecimento teórico sobre isso, uma fundamentação teórica e a sensibilidade, faz toda diferença, porque agora a gente tem a consciência do que estamos fazendo.”.

“Eu fico pensando como essas questões de teoria e prática estão cada vez mais difíceis de articular, principalmente com tantas graduações

realizadas a distância e as formações também. Não temos mais aqueles encontros formativos que fazíamos e trocávamos experiências. Agora, quase tudo é on-line.”.

Questionamentos, implicações que reverberam nos cotidianos escolares, seja nas docências, nas aprendizagens, nos currículos instituídos, nos processos de assujeitamento e controles dos corpos, seja pela via da burocratização e normatizações estabelecidas. Problematizações que nos acompanharam nos movimentos de formação docente a pensar o tempo e a infância em seus atravessamentos com o currículo, como forças em relação (Carvalho, 2009; 2019), contribuindo para outros possíveis modos de *viversentir* a docência na educação infantil. Currículo entendido por redes de saberes, fazeres, poderes, afetos, como pontuam Gonçalves e Delboni (2020, p. 346),

[...] nas *praticaspolíticas* cotidianas das escolas, tudo acontece simultaneamente e as dobras e redobras criam movimentos singulares para os currículos. Trata-se de movimentos rizomáticos que produzem currículos e processos aprendentes diferenciais e inventivos, pois o currículo prescritivo coexiste com as redes de conhecimentos, afetos e afecções produzidas pelas crianças e professoras e, nesse emaranhado de *saberesfazeres* (des)ordenados, produzem-se linguagens e conhecimentos, criando sentidos imanentes às aprendizagens no plano de composição e dobrando as práticas curriculares ao infinito.

Assim, ao trazermos esse diálogo em redes de conversações nos processos de formação docente entrelaçado pelas infâncias e suas relações com o cotidiano, buscamos problematizar as produções curriculares e seus atravessamentos. Trouxemos para a conversa autores que se debruçaram e, alguns ainda o fazem, a pensar o tempo de forma coexistente, com intensidades, um tempo não linear, mas em multiplicidades, emaranhados, em que passado e presente se juntam (Deleuze, 2007; Pelbart, 2007; Lapoujade, 2017).

Pensamos em um tempo de coexistência, de afetação, de produção de acontecimentos que habitam outras temporalidades, que não se limita ao cronos, à história linear e sim possibilite criações e produza devires outros. Conexões e intensidades que ecoaram nos encontros entre os corpos, impulsionadas pelas narrativas das memórias docentes, em redes de conversações provocadas pelo contato com a literatura e a contação de histórias.

Conversações que deslocaram pensamentos, fazendo vibrar o sensível e possibilitando criar e pensar outros possíveis na docência na educação infantil. Nesse

contexto, o conceito de *devenir*, tal como proposto por Deleuze (1997, p. 68), torna-se fundamental para compreendermos essas movimentações que escapam às formas fixas de identidade e instauram novas possibilidades de existência e criação:

O devir é um movimento pelo qual a linha libera-se do ponto, e torna os pontos indiscerníveis: rizoma, o oposto da arborescência. [...] O devir é uma anti-memória. Sem dúvida há uma memória molecular, mas como fator de integração a um sistema molar ou majoritário. A lembrança tem sempre uma função de reterritorialização. Ao contrário, um vetor de desterritorialização não é absolutamente indeterminado, mas diretamente conectado nos níveis moleculares, e tanto mais conectado quanto mais desterritorializado: é a desterritorialização que faz 'manter-se' juntos os componentes moleculares. Opõe-se desse ponto de vista um bloco de infância, ou um devir-criança, à lembrança de infância: 'uma' criança molecular é produzida... 'uma' criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos — contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro. 'Será a infância, mas não deve ser minha infância', escreve Virgínia Woolf. (Orlando já não operava por lembranças, mas por blocos, blocos de idades, blocos de épocas, blocos de reinos, blocos de sexos, formando igualmente devires entre as coisas, ou linhas de desterritorialização. Cada vez que empregamos a palavra "lembrança" nas páginas.

Devir que é movimento, deslocamentos, multiplicidades em processos de conexões e desterritorialização, coexistência operando por blocos, formando devires, distanciando-se de concepções do tempo pensado em fagulhas, pedaços, partes – passado, presente, futuro. Tempo em devires de outros possíveis mundos, possibilidade de aberturas nos currículos escolares (Carvalho; Roseiro; Gonçalves, 2022).

Para Deleuze, o tempo é ilimitado, múltiplo, emaranhado (Deleuze, 2007; Machado, 2009). Desse modo, pensar o tempo a partir dos conceitos da filosofia da diferença é trazer a ideia da multiplicidade, da coexistência, do devir em que “[...] o passado coexiste com o presente que ele foi; o passado se conserva em si, como o passado em geral (não-cronológico); o tempo se desdobra a cada instante em presente e passado, presente que passa e passado que se conserva” (Deleuze, 2007, p. 103).

Em diálogo com Pelbart (1993; 2007), com base nos conceitos deleuzianos sobre as questões do tempo e as conexões na contemporaneidade, suas implicações no tocante ao avanço tecnológico, buscamos problematizar a docência na educação infantil e suas relações na produção curricular. Contexto em que emerge a necessidade de problematizarmos os processos de formação docente – presenciais e

via Educação a Distância (EAD)²⁶, implicando construção de espaços e movimentos para pensarmos esses conceitos e suas reverberações na produção dos currículos na educação infantil.

Paralelamente, percebemos uma inquietação entre as atividades docentes ancoradas em modelos e documentos previamente arquitetados, hierarquizados e padronizados. Essa inquietação revela a necessidade de problematizar os tempos cronometrados e a fixação de modelos de controles que distanciam da força da alegria nos espaços cotidianos escolares (Werneck; Silva, 2020).

Esses processos de aprendizagens precisam ser debatidos e pensados em seus entrelaçamentos com as transformações tecnológicas e as experiências vivenciadas nos contextos atuais, que são cada vez mais múltiplos (Kastrup, 2004).

Assim, a educação contemporânea tem-nos provocado a tensionar outros *espaçostempos*, outras estratégias, a problematizar as forças que impulsionam os movimentos constitutivos das docências. Movimentos que tragam reflexões das práticas que, muitas vezes, foram corriqueiras, mas, em determinados momentos, estranham-se, precisando ser problematizadas, pensadas estrategicamente como no exemplo dado por Deleuze em sua obra *Diferença e Repetição* (1968/1988), quando exemplifica uma viagem feita por uma pessoa a um país estrangeiro.

As atividades cotidianas passam a ser problematizadas, e, com isso, surgem estranhamentos que exigem um olhar mais atento e sensível ao que acontece ao redor. Esses movimentos abrem caminho para a construção de outros domínios de saberes, capazes de deslocar o familiar e instaurar novas formas de compreender e habitar o cotidiano.

Desse modo, durante o processo de pesquisa, nas redes de conversações com as professoras e nos encontros formativos, propusemos uma problematização das literaturas utilizadas no cotidiano do CMEI. Discutimos as escolhas literárias presentes nas diferentes atividades desenvolvidas, investigando os processos que orientam essas escolhas, suas intencionalidades e os efeitos que produzem. Refletimos, ainda,

²⁶ Movimento que se intensificou nos últimos anos devido à pandemia da covid-19.

sobre como as crianças se relacionam com os livros e como ocorrem os movimentos de leitura no âmbito familiar e entre as próprias professoras.



Parte do acervo literário do CMEI “Lagoa” (2023).

Ao longo dessas conversas, tornou-se evidente que as ações literárias não se limitam ao simples ato de contar histórias. Elas envolvem uma complexa teia de afetos, trocas e significados, que se entrelaçam com as experiências de *ensinoaprendizagem* na educação infantil e reverberam para além dos muros da escola, ou seja, alcançando a vida cotidiana, como ressalta a fala de uma das pedagogas:

“Eu até contei uma história da galinha esses dias atrás aqui. Não foi essa da galinha ruiva não. Mas era de uma galinha que achava um monte de ovos de outros bichos e ia chocando todos. E os filhotes nasciam diferentes e ela cuidava de todos. E olha como é, eu li assim, para deleite, mas a construção da história me afetou, me somou. E essa ação, eu fiz aqui, enquanto construção na minha prática. Mas como é interessante, né, a construção de um projeto que ocorre na escola e que marca a gente! Porque deu muito trabalho e a gente pensa como pedagoga, pensa como professora.”

Pensar por entre. No entremeio dos encontros. É nesse espaço de passagem que a literatura na educação infantil revela sua potência: não como reprodutora de narrativas tradicionais e engessadas, mas como força que atravessa, desestabiliza e reinventa. Ao se abrirem às literaturas múltiplas e diversas, as professoras criam campos de experimentação em que a diferença é acolhida, e os modos de ver, sentir e narrar o mundo multiplicam-se.

Nesse gesto, não se trata apenas de ler histórias, mas de viver com elas – em movimento, em vibração –, permitindo que crianças (e professoras também) se envolvam em narrativas que não almejem a uniformidade, mas que celebrem a pluralidade e a complexidade das experiências humanas.

Em vez de adotar uma literatura única, que reforça modelos fixos e universais, a docência pode tornar-se um processo dinâmico, capaz de questionar e reconfigurar o próprio entendimento do que é ensinar e aprender. A filosofia da diferença, nesse sentido, convida-nos a desafiar as estruturas rígidas e a buscar, por meio da literatura, novas formas de afetar e ser afetado, criando possibilidades para que docentes e crianças se expressem e se conectem com outras realidades e modos de ser, em uma constante invenção de sentidos (Deleuze, 2011; 2013).

Essa abordagem possibilita tanto a desterritorialização dos *saberesfazer*s quanto a reterritorialização dos modos de ensinar, promovendo um espaço de resistência às literaturas e práticas homogêneas, abrindo-se para a invenção de novas maneiras de *viversentir* a docência na educação infantil.

Nesse movimento, chegamos a uma conclusão provisória: quando nos deixamos afetar pelos tempos das infâncias – com suas intensidades, pausas, urgências e delicadezas –, tornamo-nos capazes de criar mundos. Mundos outros. Mundos possíveis, para além daquele que nos ensinaram como único.

Dessa forma, entendemos que a contação de histórias, entrelaçada à literatura e vivida em redes de conversações com professoras da educação infantil, movimentou pensamentos e provocou deslocamentos, abrindo espaço para outras maneiras de pensar e viver o fazer docente. Esses movimentos, construídos nos agenciamentos e nas provocações do encontro, ressoam com o que Deleuze (1994, p. 77) nos aponta, ao assim afirmar:

[...] todas as intensidades que tenho são imóveis. As intensidades se distribuem no espaço ou em outros sistemas que não precisam ser espaços externos. Garanto que quando leio um livro que acho bonito, ou quando ouço uma música que acho bonita, tenho a sensação de passar por emoções que nenhuma viagem me permitiu conhecer.

Intensidades experimentadas nos *espaçostempos* da educação infantil que nos provocaram a apostar na inventividade, na força da criação e do devir, nos movimentos que se distanciam do molde, da captura dos modelos hegemônicos e ampliam as possibilidades de mundos outros.

Concordamos com Kastrup (2000, p. 377), ao referenciar que “[...] o conceito de devir-criança porta a ideia de “uma” criança que persiste no adulto enquanto virtualidade e enquanto condição de divergência e diferenciação da cognição, abrindo caminho para a exploração da dimensão inventiva da cognição”. Criação, inventividade, ousadia em explorar o desconhecido, o novo, o diferente, o inusitado.

Os movimentos atentos e ativos dos corpos e dos olhares das crianças impulsionam-nos a aproximar as infâncias das docências na educação infantil, mobilizando memórias e narrativas. Essa aproximação leva-nos a dialogar com as reflexões de Walter Benjamin, especialmente sobre a infância, a memória e a importância da preservação das narrativas.

Assim, buscamos, em seu legado, elementos que iluminem as narrativas docentes e suas conexões com o vivido – experiências intensas e marcadas por temporalidades distintas, atravessadas também pelas tecnologias que moldam nosso presente. As intensidades e reverberações dessas experiências já eram, de certo modo, intuídas por Benjamin em suas preocupações com a fragilidade e a potência da transmissão da experiência.

Portanto, lançamos mão de sua obra *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, originalmente escrita em 1936, diante de tempos de guerra na qual registra Benjamin (1994, p. 114) sobre a ausência da narrativa pelos soldados que dela retornavam:

[...] que foi feito de tudo isto? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração à geração? Quem é ajudado hoje por um objeto oportuno? Quem tentará sequer lidar com a juventude invocando sua experiência? [...] Benjamin.

Entendemos que a narrativa opera como força rizomática, atravessando tempos, corpos e gerações – não para fixar sentidos, mas para pô-los em movimento, em devir. É nesse fluxo que nos lançamos desejosos de expandir a interlocução entre tempo e infâncias em suas multiplicidades, nos engajamos na arte de contação de histórias como ato de criação e composição coletiva.

Em redes de conversações, entrelaçando vozes, afetos e experiências, produzimos encontros que tensionam os contornos do currículo instituído, fazendo emergir currículos outros – moventes, sensíveis, múltiplos – que se forjam nos cotidianos da educação infantil como potência de invenção.

“Fiquei refletindo sobre o nosso encontro de ontem. Estar com as crianças realmente mexe comigo. Como elas nos ensinam e nos contagiam com suas alegrias...”; “Gostaria de poder desfrutar mais com elas nas brincadeiras, mas sinto que às vezes fico muito engessada em minha aula. Acho que foi a maneira que eu aprendi na escola.”.

Na sociedade de controle, como já anunciava Deleuze, o tempo e a vida são fragmentados e geridos por sistemas que capturam os corpos e as subjetividades. No entanto, ao escutarmos as infâncias e nos deixarmos atravessar pelas dobras do ato de contar histórias – narrar a vida, partilhar experiências –, ensaiamos formas de resistência. Porque onde há arte, há multiplicidade; e onde há multiplicidade, há brechas. Apostar nos signos da arte é, assim, afirmar a formação como devir, como campo de experimentação sensível – não com a finalidade de formar um professor ideal, mas de nos tornarmos naquilo que escapa, que transborda, que insiste em viver de outros modos.

Assim, pensar o tempo com as infâncias é reconhecer que ele não se curva à cronologia linear, mas pulsa em desvios, pausas e urgências próprias, abrindo caminhos para a criação de mundos outros. Mundos que escapam à normatividade do instituído e se reinventam nos espaços cotidianos da escola, em que o contar, o escutar e o viver se fazem inseparáveis. E talvez seja justamente aí – nesse entre – que a educação infantil reencontra sua força: como lugar de acontecimento, de afetação e de liberdade para existir com as e pelas infâncias.

PesquisAR é tomar AR nos territórios escolares, é abrir respiros onde a vida pulsa em meio aos encontros, nos afetos que circulam, nas vozes que se atravessam. Ecos desses movimentos vibraram ao longo da pesquisa no CMEI “Lagoa”, onde o cotidiano foi habitado como campo de experimentação. Espaço que se tornou território de escuta, de criação e de invenção de outros modos de existir com as infâncias.

“Você vai contar histórias pra gente, né?”, “Eu quero aquela... ‘O Pequeno Príncipe’, Eu posso ouvir, muitas vezes, essa história que não me canso. Sempre vejo algo novo que me chama a atenção.”

“Que tal, no nosso encontro de Conselho de Classe?” “Precisamos relaxar também antes de falarmos dos desafios que a gente tem na escola.”

Como não considerar as vozes que ecoavam pelos *espaçostempos* percorridos nesse movimento de pesquisa. Acompanhar o cotidiano escolar perpassado pelo olhar de pesquisador é um exercício que envolve atenção, escuta sensível, estado de presença, para poder sentir os fluxos que se movem nesses espaços. Vozes que vibram e nos provocam a pensar...

Em algum lugar pra relaxar²⁷... Provocar os sentidos.... Compor com esse momento (Conselho de Classe) contando uma história... E, em meio aos desafios que perpassam pela educação e sons de um grilo que acompanhava os movimentos de contação de histórias, experimentamos nos envolver na experimentação por um tempo de afetação... Os signos da arte nos impulsionaram a pensar a VIDA e a docência por outros modos de existência.

(Diário de campo – 2023)

²⁷ Referência à música *Anjos*, d'O Rappa.

6 Cartografando a potência da vida nos encontros com a contação de histórias, a literatura e narrativas docentes

“[...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.”

Todorov (2009)



Mala de histórias – artefatos e literatura (2023).

A literatura, como nos lembra a citação, abre ao infinito a possibilidade de interação com o outro, contribuindo para a ampliação da experiência humana. Nos diferentes *espaçotempos* do cotidiano escolar, ela se revela como uma força potencializadora da existência, um meio pelo qual crianças e docentes podem experienciar o mundo pela via do sensível. Longe de se reduzir a um mero entretenimento ou a um luxo reservado a poucos, a literatura oferece-nos sensações únicas que fazem o real se tornar mais pleno de significado e beleza, conectando-nos ao que há de mais humano em nós.

Ela pode possibilitar ampliação dos conhecimentos, ampliando horizontes, criando pontes de empatia e desejos de uma vida outra. Nos cotidianos escolares, nas experimentações literárias e na troca de histórias, os sujeitos partilham os diferentes modos de ver e viver a vida em intensidade e fluidez, permitindo que os corpos se afetem e reverberem em possibilidades de criações.

Assim, ao experimentarmos transitar entre a literatura e a contação de histórias nos diferentes *espaçostempos* nos quais nos tornamos corpo, fomos envolvidos na dinâmica que constitui esse espaço. Nesse contexto, no decorrer dos encontros de formação, as professoras convidaram-nos a compor durante o movimento do Conselho de Classe com a participação dos dois turnos, a partir de uma performance com a literatura *O Pequeno Príncipe*.

Geralmente, a diretora e pedagogas iniciam este momento dialogando sobre as crianças e os processos de *ensinoaprendizagem* que compõem as ações do CMEI. Entretanto, nesse conselho de classe, abrimo-nos a um movimento de experimentar outro modo de instaurar diálogos, de provocar aberturas e percepções que possibilitassem pensar os processos de aprendizagens na educação infantil.

Assim, esse dia irrompeu com um encontro entre corpos, artefatos, sensações e algumas enunciações e narrativas fazendo reverberar outros modos de pensar os encontros formativos e de diálogos na educação e suas implicações. Apoiar outro modo de inaugurar uma conversa pela ordem do sensível, permitindo que os afetos ganhem passagem e as forças instaurem movimentos e agenciem devires (Paraíso, 2015).

Aceitamos o desafio e buscamos realizá-lo fazendo o uso do livro ilustrado *O Pequeno Príncipe*, o boneco (Puppet) representando a Raposa, além da caracterização da vestimenta e os artefatos alusivos à história com o desejo de provocar o pensamento e abrir aos afetos e afecções que esse momento provocaria.



Experimentação de contação de história no conselho de classe – turnos matutino e vespertino (2023).

“Eu me sinto muito afetada com essa história. A literatura faz a gente pensar muito. Eu sempre ouvi histórias na minha casa pelos meus pais. A gente tinha esse hábito lá no interior. Sinto muito que as crianças hoje em dia não vivenciam isso em casa.”

“A literatura e a vida andam juntas. A gente vê isso num momento como esse, quando nós paramos tudo para vivenciar isso. É muito interessante escutar novamente essa história em outro momento da minha vida. Eu tive um outro olhar agora... me provocou muito pensar o quanto a gente, às vezes, fica só preocupada com atividades de papel dentro da sala.”

“É, mas os pais querem ver o papel, o que os seus filhos estão fazendo na escola e o que estão produzindo. Eles não entendem o trabalho que a gente faz aqui.”

É comum, na educação infantil, depararmos com a pressão das famílias sobre as unidades de ensino, demandando atividades que pouco dialogam com os interesses e tempos das crianças. Essas demandas, muitas vezes, desconsideram o papel da educação infantil como espaço de experimentação, criação e constituição de subjetividades. O cotidiano torna-se, então, capturado por exigências que visam à produção de resultados visíveis, alinhando-se a uma lógica de controle que tensiona a potência do que pode um corpo.

Nas falas das professoras emergem os efeitos de um currículo que tende a aprisionar os corpos e a conter suas forças criadoras. Há, no entanto, enunciações que escapam e anunciam a necessidade de inventar outros modos de existir na escola – modos que se abram às literaturas, às narrativas, às infâncias em movimento. Pensar uma educação que não fixe formas, mas que produza devires, exige deslocar-se do currículo como aparato normativo para um campo de forças em que o que importa é a potência do encontro e da criação (Paraíso, 2015).

Ao nos lançarmos nesse movimento de experimentações com a contação de histórias e as obras de literatura infantil, vivenciamos um tempo que transita entre o real e o imaginário, permitindo a imersão em um movimento rizomático de emoções e sensibilidades, em que novas intensidades surgem e deslocam os próprios limites. Cada história, seja nos livros, seja nas telas digitais, não é apenas uma representação do mundo, mas uma potência para agir sobre as emoções, para mover o sujeito, para criar novas configurações do real.

É nesse espaço de criação e experimentação que a literatura se insere como provocação de movimentar os saberes, as aprendizagens, as afecções. Neste jogo de signos e afetos, o encontro com a literatura e os elementos artísticos vão para além da aprendizagem cognitiva, pois se desvela como um processo sensível de criação, em que a contação de histórias e a experimentação literária produzem aberturas, provocam olhares, conectam a fluxos de vida.

Essas provocações vivenciadas durante as experimentações em redes de conversações nos *quintaisdocentes* atravessadas pelo encontro entre a literatura, a arte de contar histórias e o uso dos artefatos movimentavam os pensamentos e nos permitiram pensar, problematizar os conceitos de tempo, infâncias, docências e suas reverberações nas produções curriculares nos cotidianos escolares da educação infantil. Aberturas para a produção de sensações que intensificaram nos encontros entre os corpos e potencializaram os encontros formativos.

Procuramos, assim, nesta pesquisa entre os corpos, deslizar entre os processos de formação docente, contando com a potência dos signos artísticos – a contação de histórias e a literatura – tecendo forças existentes nas memórias e narrativas docentes na educação infantil, compondo outras possíveis aprendizagens.

Tracejamos, pelas tecituras das singularidades e das composições com o coletivo, as diferentes afecções que envolvem as redes de conversações como movimento de ações complexas “[...] tomadas como o que é tecido junto, com o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos [...]” (Carvalho, 2009, p. 188). Pensar a partir do que é tecido junto, na perspectiva de encontros tantos e díspares, nas ações coletivas e colaborativas com o outro, nos movimentos de escutas sensíveis, de trocas potencializadoras de conhecimentos, de saberes e fazeres diversos que a cartografia abriu espaço para mapear essas ações, deixando que as circunstâncias determinassem a trajetória da pesquisa (Carvalho, 2007).

Ao seguirmos na aposta das narrativas e enunciações tecidas nos encontros, juntamos a Kastrup (2020) acreditando que cartografar é acompanhar processos, num movimento investigativo, deslizante, aberto às experiências, à reflexão das vivências que potencializam os encontros de formação docente. É também seguir um movimento de junção de acervos, documentos, mapeamentos, entendendo que “[...] escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (Deleuze, 2011, p. 19).

Nesse movimento de formação docente, apostamos nas aberturas de outros caminhos, quanto possível, vivenciados no cotidiano escolar pela via da ação coletiva – processo como coletivo de forças (Carvalho, 2008), compreendendo que pensar sobre os modos de ser professor na educação infantil, sobretudo, por meio das redes de conversações, implica diálogo, troca, partilha, coletividade. Composições entrelaçadas pelas memórias, narrativas e experimentações docentes possibilitando tracejar outros caminhos possíveis para um devir docente, em que “[...] aprender resta sendo antes uma questão de invenção do que de adaptação” (Kastrup, 2004, p. 12).

Estar atento a esses movimentos de deslocamentos trazidos nesses encontros de experimentação com a literatura por meio da contação de histórias provocou outros tantos devires, mesmo com riscos, acreditando que são possíveis de registrar e cartografar. Aposta de vida que se movimenta, pulsa e vibra nos espaços escolares, buscamos, no diálogo com Carvalho (2008, p. 121), registrar as contribuições da cartografia no campo dos estudos com o cotidiano:

[...] a saber, a importância do coletivo nos processos de singularização que se desenvolvem entre as formas e as forças dos praticantes do cotidiano escolar e a realização do trabalho de pesquisa cartográfica como acompanhamento de processos que se abrem para os 'possíveis' modos alternativos de intervenção sobre o real.

Em abertura de outros possíveis, nas experimentações e agenciamentos provocados nas proposições com a literatura e a contação de histórias, no anseio de cartografar afetos, experiências, diferentes linguagens suscitadas nos encontros de formação de professores da educação infantil, seguimos o caminho que se fez no movimento atento do cartógrafo que, como bem pontua Kastrup (2009, p. 49), “[...] deve pautar-se sobretudo numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade”.

Para tanto, o cartógrafo segue munido de instrumentos que o auxiliam nos registros desses movimentos como o diário de campo, a câmera fotográfica, o gravador de voz, com o desejo de capturar as vibrações que eclodem nos *espaçotempos* em que a pesquisa se faz. Assim, ensejamos que esta pesquisa siga, a partir das vivências e experiências do e com o outro, em contato com os signos artísticos e o prazer do encontro e provoque afecções que potencializem a vida em seu devir docência.

Desse modo, lançamo-nos nas direções de ativação das emoções, afecções e composições docentes que possam ser capazes de criar outros possíveis, ressoando vida (Prates, 2020). Seguimos desejanter de um desenho outro de docências que experimentem, no coletivo, na força de muitas vozes, um percurso de outros possíveis modos de experimentar, criar, compor, enredar a vida.

Assim, enredados, afetados, envolvidos nessas provocações com os signos artísticos, sentimos os corpos vibrarem, criando conexões e produzindo outras maneiras de *viversentir* as docências, potencializando esses encontros de formação docente. Um encontro de forças, de potência, de fluxos, como registram Delboni e Gonçalves (2020, p. 343):

Dizemos que o corpo não é restritamente um sujeito. É também uma força com outros sentidos de vida e de existência que, no encontro com outras forças, produzem potência. Ainda que um corpo se mostre aparentemente despotencializado, endurecido em suas ações e pensamentos e, insensível ante as miudezas da vida, ele pode, no encontro com um signo (uma coisa, uma música, uma poesia, um cheiro, um corpo), ser afetado por outra forma de existência; então, esse pensamento se move. Há aí o rompimento da ideia do pensamento racional, preconcebido pela ciência moderna hegemônica que, por vezes, delimita o corpo à sua dimensão orgânica. Esse corpo

vivencial entrega-se às paixões afetivas e busca agora construir outros sentidos de vida.

Encontro. Força. Potência. Afetos. Movimento. Vida. Abertura afetiva. Sentidos outros de uma existência em devir. Seguimos dedicando-nos à tecitura dessas conexões experimentadas nos movimentos de formação docente na educação infantil, em suas inventividades e composições criativas, nas diversas contribuições entre outros contadores e suas práticas e em outros possíveis encontros e impulsos desejantes com a literatura nas redes de conversações.

Desse modo, afirmar a força dos encontros significa entender “[...] currículos para além dos processos de aprender-ensinar da condição de algo solitário, individual, pessoal e da ordem da interioridade de uma consciência” (Carvalho; Delboni; Silva, 2018, p. 814). Movimentos que ousamos experimentar, sentir, inventar com os/nos encontros com os professores em atravessamentos com livros, corpos, forças, buscando entrar em relação em provocações que forcem o pensamento e possibilitem fluxos inventivos diversos produzindo, assim, currículos encharcados de vida.

Para tanto, em composição com os artefatos culturais diversos na produção de deslocamentos, abertura de fluxos vibrantes, os diversos encontros vivenciados durante esta pesquisa possibilitaram-nos experimentar “[...] múltiplas redes de pensamentos, sentimentos, saberes, poderes e afetos [...]” (Silva, 2012, p. 79).



Experimentação de contação de história no conselho de classe – turnos matutino e vespertino (2023).

Nessa composição com o vivido no CMEI, envolvemo-nos em diferentes momentos do cotidiano escolar, partilhando aprendizagens, saberes, afetos, por meio do uso de livros e artefatos, no desejo de provocar outros modos de experimentarmos a literatura em seu atravessamento na ordem do sensível (Rancière, 2009).

“Aqui no CMEI, a gente tem muito hábito de usar a literatura para atravessar nossa prática e já fazemos isso há muito tempo. A nossa vontade é usar a literatura para trazer mais envolvimento das crianças com a arte, com o afeto, pois, quando estamos juntos ali contando uma história, lendo um livro com as crianças, a gente se sente mais perto delas e elas parecem interagir muito mais. Ficam mais atentas, envolvidas.”.

Provocações sentidas nas experimentações entre os corpos, percebidas nos risos, alegrias, sons, silêncios, potencializados nos encontros que possibilitaram capturas vibrantes, legitimando nossa aposta na arte da contação de histórias como força movente de outras maneiras de fazer e outros modos possíveis de pensar as relações nos cotidianos escolares pela ideia da efetividade do pensamento (Rancière, 2009).



Contação de história com as crianças (2023).

Com as crianças e professoras, experimentamos jogar-nos aos tapetes, produzir fabulações, contar histórias, criar e inventá-las. Juntos, envolvemo-nos em um processo de criação e invenção, em que o ato de contar histórias se tornou um meio de explorar e expressar a arte crianceira de viver, produzindo outros modos de pensabilidade.

Nesse movimento, as histórias não são apenas narrativas a serem transmitidas, mas forças que, ao se encontrarem com os corpos e afetos, produzem novas intensidades e possibilidades de existência. Assim, a contação de histórias, na educação infantil, em seus diferentes *espaçostempos*, configura-se como uma força que propicia a criação de currículos vivos, imersos em fluxos de vida e afetos.

Ao considerarmos a contação de histórias, entendemos como a arte que envolve memória, lembranças, cheiros, dores, encantos (Benjamim, 2020; Moraes, 2012; Sisto, 2012)... Arte que contagia, desperta, provoca, nos move e nos desloca. É um verdadeiro chamado à reflexão, evocando cheiros, lugares, contos, provocando deslocamentos (Girardello, 2012). Relações que se estabelecem nessas provocações como complementa Vago-Soares (2015, p. 23):

Cheiros, sabores, lugares, texturas... Todos os nossos sentidos colaboram para que nos apropriemos de fatos que aconteceram em tempos passados. Às vezes, deparamo-nos com um cheiro e nos lembramos de algo, de alguém, de uma determinada situação. Não pelo fato isolado da lembrança de um cheiro ou de uma pessoa, mas devido à experiência vivida em que o cheiro conflui na memória, estabelecendo relações com os fatos que foram/são significativos.

Sensações que se foram estabelecendo e criando conexões a cada movimento entre uma literatura e outra, entre um conto e outro, seja ele apenas lido, narrado ou provocado por meio de uma contação de história, ou no uso de artefatos para movimentar o pensamento de crianças e docentes. Como registram Werneck e Silva (2020, p. 76), “[...] a literatura possibilita encontros inéditos e múltiplos, tanto bons como ruins; ela nos oferece amorosidade e faz ascender potências e devires”.



Teatro realizado pelas professoras – recontos literários (2023).

É uma arte que envolve voz, escuta atenta, sensibilidade, invenção. É um movimento de enunciação de caráter vivo e com capacidade de variação do discurso – expansivos ou limitativos (Deleuze; Guattari, 1997). É um movimento político, uma vez que “[...] a potência política está na invenção de possíveis, de movimentos que possibilitam criar um “ethos” ético-político, na criação de outras formas de vida [...]” (Delboni, 2012, p. 50).

A aposta na contação de histórias nos processos de formação de professores da educação infantil, pensados como possibilidade de ação nos movimentos coletivos, provocando deslocamentos nos modos de pensar e de problematizar a prática docente, traz outras formas de criação de sentidos, de afetos, de devir. Concordamos com Werneck e Silva (2020, p. 79), quando ressaltam: “Na educação infantil, percebemos o quanto as contações de histórias possibilitam a criação de novas composições e invenções curriculares”.



Contação de história com as crianças (2023).

Invenções percebidas no pátio da entrada pelas professoras com a participação das crianças na apresentação da história *O Pequeno Príncipe Preto*, escrito por Rodrigo França. Um momento de envolvimento que produziu fabulações e encantamento.

Ao tracejarmos nessa composição de experiências com os múltiplos fazeres cotidianos, buscamos capturar as forças que transitavam nos encontros com a literatura e a prática de contação de histórias, compreendendo que, por vezes, se encontra em declínio ante o avanço tecnológico, como bem advertiu Benjamim (1994), quando retratou o esgotamento dessa prática.

No entanto, podemos inferir que, apesar de timidamente, a arte de contar histórias vem ganhando espaço em alguns movimentos realizados nos cotidianos escolares, potencializando a fruição da memória, da arte da comunicação em um fazer criativo (Lima, 2020).

Desse modo, os encontros vivenciados nessa composição com a literatura e a contação de histórias, abarcados nessa pesquisa, provocou afectos e perceptos nas experimentações das diferentes sensações suscitadas por meio da arte (Deleuze, 2010). Composições tecidas com a literatura que vão deixando marcas de

intensidades, potência de vida agenciada no encontro com a conectividade que o livro produz, como pontuam Deleuze e Guattari (2011, p. 18):

Não se perguntará nunca o que o livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu.

Romper com a lógica interpretativa que busca dar significado ou verdade, para dar lugar a uma leitura que experimenta, conecta e produz intensidades. Especialmente no contexto da formação docente em educação infantil, importa perceber com que forças a literatura opera, que conexões ela ativa, quais intensidades mobiliza nas relações com as crianças e com as próprias professoras.

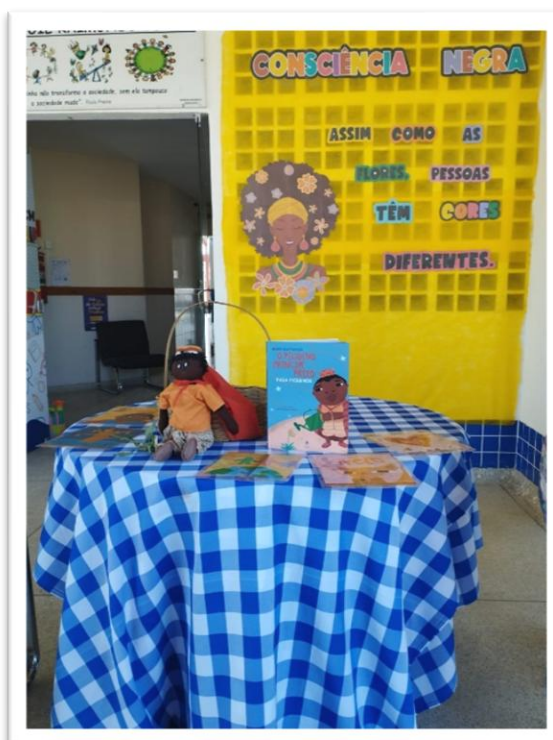
Contar histórias, nesse sentido, é abrir campos de experiência em que o livro se torna máquina de afecção – um disparador de encontros, devires e possibilidades de reinvenção do cotidiano escolar. É abrir-se ao convite para percepções que nos indaguem “o que ela faz acontecer?” em nós, nos outros e no mundo.

Assim, experimentamos intensidades que se moveram entre forças e alegrias, suscitando mergulhos, provocando imaginação, fantasias na produção de fluxos e saberes, possibilitando uma apropriação ética-estética-política, contida nesse universo brincante do encontro entre a literatura e a contação de histórias (Brasil, 2009).

“O livro realmente é potente. Pena que nós não temos o hábito nem tanto tempo para nos dedicarmos mais à leitura.”

“Antigamente a gente ouvia muitas histórias. E como não tínhamos a tecnologia tão avançada, quando alguém ia nos contar uma história, a gente ficava confabulando...”

“Eu vejo que, hoje em dia, poucas pessoas leem livros. A maioria só quer saber de celular.”



Literatura infantil “O pequeno príncipe preto” (2023).

Esses movimentos e intensidades que perpassaram os corpos implicados nas criações coletivas se metamorfosearam em enunciações, na produção de movimentos que envolveram teatros, danças, cenários, figurinos, narrativas nas/das infâncias que os habitavam.

Como problematizado por Carvalho (2012, p. 20), a infância deveria ser composta em intensidade de tempo e/ou de abertura para o “inesperado” que crianças e adultos, pessoas, grupos e instituições portam no tempo que habitam [...]. Nesses movimentos, vivenciamos o tempo sem determinações, permitindo-nos criar, confabular com/para as crianças e apropriando-nos de outras linguagens em um percurso de aprendizagens.

“Fico pensando, na semente que a gente deixa nas pessoas. Vendo esse momento aqui, fico questionando: O que pode um professor, mas também as pessoas que estão dentro do espaço escolar?”.

“A gente pode afetar muito uma criança, positivamente como negativamente. E qual é a marca que nós queremos deixar para as nossas crianças?”.

“Eu sempre falo que é importante a gente deixar marcas nos nossos alunos.”

Portanto, em diferentes intensidades, a potência produzida pelas professoras nos agenciamentos pode contribuir como uma abertura para o novo, para o criativo, para a produção de conceitos numa perspectiva deleuziana. As professoras, com outros agentes aprendentes, além de produzirem agenciamentos, fazem parte deles, pois o agenciamento não é algo que lhes seja exterior ou interior, mas está no meio, no fluxo, no acontecimento.

Apostar no tempo como intensidade, como devir, é também afirmar a aprendizagem como acontecimento, em que as aprendizagens se dão por inteiro, na relação com o outro, em sintonia com os signos. E, do mesmo modo que os afeta, deixa-se afetar-se por eles, produzindo outras afecções. Nesse emaranhado de subjetivações e de acontecimentos, os tempos foram vividos, dialogados em seus fluxos, nas intensidades que atravessavam os corpos das professoras, não sendo possível descrevê-los. Tais experiências possibilitaram que o CMEI se tornasse aquilo que inicialmente desejávamos: *quintaisdocentes* de atravessamentos e devires.

Entre afetos e composições...

Afete sua mente com bons pensamentos.
 Afete seu corpo com boas ações.
 [...] Afete a si mesmo distribuindo afeto,
 E deixe-se afetar pela generosidade da vida.
 Pelo vento, pela energia da terra,
 pelo ardor do fogo, pela pureza da água [...].
 Daniel Munduruku (2023).



Afetos no Chá literário (2023).

Atravessadas pelas experimentações com a literatura e a contação de histórias nos diferentes *espaçostempos*, fomos contagiadas pelos afetos produzidos nos encontros entre docências e crianças, assim como a escrita literária de Munduruku em *Afete* (2023). Pela força do sensível, que afetamos e somos afetados, produzimos currículos outros. Produções de sensações que, por vezes, trouxeram estranhamentos, medos, riscos, que deslocam a vida do mundo habituado para outras experimentações com a arte da literatura: um modo de existência que é vento, energia, alegria, intensidade.

Vibrações do corpo que atravessaram movimentos intensivos nos acontecimentos inusitados que emergiam nas experimentações com a literatura e a contação de

histórias, deslocando-nos da imagem dogmática do mundo da representação e da reconhecimento, como nos sugere Deleuze (1988). No movimento ético-estético-político do encontro com os signos artísticos, potencializamos currículos na força criadora do pensamento, que nos convoca para outro tempo, outra maneira de existência que possibilita modos minoritários de vida na escola.

Agenciamentos que se fazem nas linhas intensivas, nos fluxos, nas experimentações que desafiam outros modos de pensar a docência, as infâncias, os currículos, pela via dos encontros. Infância como força criadora que dialoga com a experiência, com as aberturas nas experimentações (Leite, 2011; 2024).

Infâncias que nos provocaram a pensar currículos que se fazem na invenção, na travessaria de outros espaços, na construção dos possíveis, nas experimentações de modos de existência em conexão com a vida, com docências e crianças. Movências que deslizaram e atravessaram os corpos na força da criação, dos bons encontros, dos afetos alegres como potência e abertura ao processo criativo, que tecem outras políticas de aprendizagens, formação e currículos. Invenções de bons encontros como força de produção educativa que se foram alastrando pelos movimentos arteiros em busca por modos diferenciais.

Assim, esta tese lançou-se na composição de experimentações com docentes nos *espaçostempos* da educação infantil, na aposta na força dos signos artísticos, pela via da literatura e da contação de histórias, para potencializar currículos inventivos que atravessam o cotidiano escolar, provocando percepções e afecções na produção de fabulações e experimentações do sensível.

Em diálogo com Deleuze, Deleuze e Guattari, Kohan, Carvalho, Spinoza, entre outros, lançamo-nos na cartografia como metodologia de pesquisa, que atravessava os encontros entre fluxos desejanter na experiência com a literatura e a contação de histórias em redes de conversações experimentadas na formação docente da educação infantil em agenciamentos entrelaçados pelas forças, fluxos e conexões entre corpos, intencionando movimentos de abertura e fruição da dimensão ética-estética-política.

Ao tensionarmos a problematização dessas forças e fluxos entremeados no cotidiano da educação infantil, indagamos os afetos que reverberaram nesses movimentos e

possibilitaram experimentações e produção de currículos outros. Abordamos as aprendizagens, as forças e os afetos produzidos na composição de currículos, nos encontros entre os corpos, nas experimentações do sensível nos cotidianos escolares.

Nesse desejo de criação, apostamos no uso da literatura e da contação de histórias como um encontro entre afetos e provocações de pensarmos infâncias e docências que nos povoam, lançamos mão de artefatos diversos para disparar o pensamento e possibilitar a fruição de fluxos que trouxessem afecções e acessassem a força do sensível.

Nesse movimento de pesquisa, afetos e composições que potencializaram aprendizagens nos encontros, nos agenciamentos, nas experimentações alegres entre docentes e crianças, produzimos movimentos de vida. O entrelaçamento de vozes, fluxos e forças em atravessamentos e devir ganhou intensidades e enredou a vida, criando outros possíveis modos de existir e reexistir na docência e nos currículos. Seguimos apostando nas tecituras e conexões enredadas pelo agenciamento que a literatura provoca, em movimentos ziguezagueantes de criação e invenção (Deleuze, 2011). Lançamo-nos na direção de ativação das emoções, afecções e composições docentes que sejam capazes de experimentar outros possíveis, ressoando a vida.

Desse modo, esta pesquisa aponta que os signos artísticos revelam processos de subjetivação que nos permitem atingir os diversos mundos por meio da experimentação, agindo como fluxo de força para quebrar representações, impulsionando invenções de possíveis, além de possibilitar a constituição, no coletivo, de uma educação pautada na dimensão do sensível.

Experiências que afirmam a potência dos bons encontros em experimentações com a literatura, a contação de histórias e as infâncias. Assim, ensejamos outros possíveis modos de experimentar, criar, compor, enredar a vida, na força do coletivo, dos afetos e afecções nos processos de aprendizagens, ou cabe-nos pensar: O que pode a força dos afetos no encontro com a literatura e a contação de histórias em movimentos de formação docente provocar? Que provocações um corpo violentado pelos efeitos dos signos artísticos pode suscitar nos currículos, nas docências, nas infâncias, nos cotidianos escolares?



Pelas frestas, para além delas, continuemos criando outras aberturas possíveis para pensar os processos formativos, os currículos, a docência, as infâncias, entre aprendizagens que se constituem com o outro na invenção de uma vida e muitas outras vidas quantas forem possíveis...

Referências

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- _____. **O contador de histórias e outros textos**: Walter Benjamim. Tradução de Georg Otte, Marcelo Backes e Patrícia Lavelle. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2020.
- BIS, Jôkasta; LEITE, César Donizetti Pereira. **Territorialização e desterritorialização, relações entre criança e mídia**. *In*: LEITE, César Donizetti Pereira; GAVIOLLI, Íria Bonfim; OLIVEIRA, Luana Priscila de (org.). **Educação...** entre travessias, olhares e encontros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE n.º 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2009.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2018.
- CARVALHO, Janete Magalhães. A formação contínua de professores: acompanhamento de processos ou formação para a ação. *In*: SCHWARTZ, Cleonara Maria *et al.* (org.). **Desafio da educação básica**: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007. p. 73-96.
- _____. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 94-111.
- _____. Cartografia e cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: *DP et Alii*, 2008. p. 121-136.
- _____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009.

_____. 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. p. 15-48.

_____; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. Movimentos de invenções curriculares no cotidiano escolar: a potência da imagem-cinema fazendo a língua pegar delírio. **Revista Momento, Diálogos em Educação**, ISSN 0102-2717, v. 25, n. 1, p. 205-220, jan./jun. 2016.

_____; A formação de professores como redes de conversações: por um devir-docência. *In*: OLIVEIRA, Inês. Barbosa de; REIS, Graça. (org.). **Pesquisas com formação de professorxs**: rodas de conversa e narrativas de experiências. Petrópolis, RJ: DP et Alii; 2017. p. 63-82.

_____; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018.

_____. Currículos tecidos em redes de conversações: para além da objetivação do outro. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetinga, v. 4, n. 3, p. 90-107, jul./set. 2019.

_____. Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 21, n.1, p. 47-62, jan./mar. 2019.

_____; RANGEL, Iguatemi Santos. Currículos, multidão e políticas de narratividade. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis-RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. p. 183-202.

_____; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. A dimensão política da alegria e a alegria como uma dimensão do político. **Cadernos de pesquisa**, n. 45, p. 82-93, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19024/12923>. Acesso em: 20 ago. 2024.

_____; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Inventando tempos outros com os coletivos na formação docente: a potência da imagem-movimento e da imagem-tempo nas produções curriculares. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Cinema e formação de professores e currículos e...** Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

_____; ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Camila Borini Vazzoler. Os múltiplos tempos do aprender no currículo escolar. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1914, 2022a. 19 p.

_____; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Os signos artísticos, arte e vida em encontros de formação de professoras: o conhecimento como afeto e/ou paixão mais potente. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (org.). **Currículos e Artistagens**: política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022b. p. 245-262.

_____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq.2009.

_____; SILVA, Sandra K. Currículos e signos artísticos em torno de uma educação contracultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, e40555, 2023.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/34853764/LABIRINTOS_DA_PESQUISA_DIANTE_DOS_FERROLHOS. Acesso em: 23 set. 2024.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas**. Portugal. Ed Caminho, 2015.

DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Movimentos de corpos de alunos(as) que vibram na criação do conhecimento como o mais potente dos afetos. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012. p. 49-62.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007 – (Cinema 2).

_____. **Conversações**. 3. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de L. Orlandi & R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988 (Trabalho original publicado em 1968).

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 2.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik, v. 3, 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1994. [Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. 1988 (vídeo), 1994 (Transcrição). Mimeo, s.d. 70 p.].

_____. **Proust e os signos**. 2. ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

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

_____. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. v. 1, 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. *In*: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **Das vozes que contam imagens aos olhares que reinventam palavras**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 11-17.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. As dobras produzidas com as fabulo invenções das crianças nas aulas-acontecimentos. **Revista Teias**. Seção Temática Docência, currículo, aula: fantástico arquivo político da diferença. Uerj, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 90-107, out./dez. 2020, p. 340-354.

KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 52-60.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KASTRUP, Virgínia (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, n. 16, p. 07-16, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

KASTRUP, Virgínia. (2000). O devir criança e a cognição contemporânea. **Revista Psicologia: Reflexão e crítica**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, n. 13(3), pp. 373-382, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/fpXVKSHt7N7cP7cK5rxsRcG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. 2. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.

LEAL, Teresa Cristina Merhy. **Narrativas de professores da educação infantil: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea. Salvador, BA. 2018. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/851>. Acesso em: 28 out. 2022.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, César Donizetti Pereira; GAVIOLLI, Íria Bonfim; OLIVEIRA, Luana Priscila de. (org.). **Educação... entre travessias, olhares e encontros**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 273p. ISBN: 978-65-265-1123-7 [Impresso] 978-65-265-1124-4 [Digital].

LIMA, Jannaina Calixto de. **Diário de uma contadora de histórias: um estudo fenomenológico existencial**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Vitória, ES. 2020. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/detalhes-da-tese?id=14718>. Acesso em: 05 set. 2024.

LIMA, Jannaina Calixto de. “Se precisar piscar, pisque agora”. In: CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni (org.). **Escola, Território, Vida**. Itapiranga: Schreibern, 2023. p. 188-230.

LISPECTOR, Clarice. **As palavras e o tempo**. Curadoria Roberto Corrêa dos Santos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.

LOBOS, Juliana Paoliello Sánches. **Cartografia dos afetos: ou da alegria como experimentação política da gestão inventiva nos territórios crianceiros**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Vitória-ES. 2021. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=15089>. Acesso em: 02 set. 2024.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à vida: cartografias das aprendizagens em uma escola pública**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Vitória-ES. 2019. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=13983>. Acesso em: 02 set. 2024.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Afete**. 1. ed. Cotia, SP: Criadeira Livros, 2023.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, Fabiano. Das vozes que contam imagens aos olhares que reinventam palavras. *In*: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 11-17.

MOREIRA, Nilcéa Elias Rodrigues. **A formação docente na modalidade a distância: encontros, afetos/afecções**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Vitória, ES. 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14965_FINAL%20BANCA%20NILCEA_DEFE SA.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

O RAPPÁ. **Anjos (Pra quem tem fé)**. *In*: Nunca tem fim. 2013. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/o-rappa/anjos/>. Acesso em: mai. 2025.

PAIVA, Jair Miranda de. Filosofia e criação na escola: entre estrato e linha de fuga. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 39, p. 55-70, jan./abr. 2016.

PAIVA, Jair Miranda de. **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. Centro de Educação. Vitória, ES. 2009. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnfnkibaahiihibbhnldpocjckhlkaj/https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_40_JAIR%20MIRANDA%20DE%20PAIVA.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

_____. (2015). Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**. Porto Alegre. v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18443/12752>. Acesso em: 01 jun. 2025.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narrativa. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PELBART, Peter Pál. **A Nau do Tempo Rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PENA, Alexandra Coelho. **Para explicar o presente tem que estudar a história do passado: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25918/25918.PDF>. Acesso em: 28 out. 2022.

PIOL, Andrea Scopel. Entre medos, alegrias e encantamentos. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni (org.). **Escola, Território, Vida**. Itapiranga: Schreibern, 2023. p. 44-75.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Políticas de amizade e alegria nos currículos e formação de professores da educação infantil**. Curitiba: Appris, 2020.

PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Vitória, ES. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8565>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

REIS, Graça Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de; MARTINS, Ilana Maria. Narrativas docentes e criação curricular, desafios de tempos pandêmicos. **Revista Currículo sem fronteiras**, n. 21, n.3, p. 1054-1070, 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/reis-campos-martins.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROSEIRO, Steferson Zanoni. **Imagem de escola**: é possível fabular o vazio? 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Vitória-ES. 2023. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=20195>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SANTOS, Daniele Vasco; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações. *In*: LEMOS, Flávia Cristina Silveira; DOLORES, Galindo; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de; OLIVEIRA, Flávio Valentim de; SANTOS, Igor do Carmo; SANTOS, Arthur; ELMESCANY, Érica de Nazaré Marçal; ALMEIDA, Mário Tito Barros (org.). **Criações transversais com Gilles Deleuze**: artes, saberes e política. Curitiba: CRV, 2016. p. 313-332.

SILVA, Sandra Kretli da. Fragmentos de vida: segredos e astúcias de alunos nos usos dos produtos culturais compõem o mosaico da escola. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012. p. 79-94.

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **Cotidiano escolar como laboratório de existência**: lugar de criação, experimentação e invenção. Espaço do currículo, v. 9, n. 3, p. 404-411, set. a dez. 2016.

SILVA, Sandra Kretli da. (2020). Des/obedecer, des/dobrar, des/fiar e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares. **Educar em Revista**. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. v. 36, e74327, 2020. Dossiê. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155063059062/html/>. Acesso em: 20 set. 2022.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomáz Tadeu. 2. ed., 11. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VAGO-SOARES, Maria Angélica. **Infância, arte e cultura: experiências em (com)textos educativos**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015.

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes Vieira. **Experiências (corporais) da infância em memórias de professoras**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176013>. Acesso em: 20 jul. 2022.

WERNECK, Hociene Nobre Pereira; SILVA, Sandra Kretli da (2020). A literatura como potência para movimentar redes de pensamentos e de sentimentos na Educação Infantil. **Revista Educação em Foco**. Programa de Pós-Graduação em Educação UEMG – Belo Horizonte-MG, ano 23, n. 41, set./dez. 2020. p. 72-90, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4924/3140>. Acesso em: 29 set. 2022.

ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago. **Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias, currículos e docências inventivas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Vitória, ES. 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13727 DISSERTA%C7%C3O%20MESTRA DO%20ANA%20CLAUDIA%20-%20pdf.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.