

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

MARIA RIZIANE COSTA PRATES

**COMPOSIÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POR UM APRENDIZADO AFETIVO**

VITÓRIA

2012

MARIA RIZIANE COSTA PRATES

**COMPOSIÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POR UM APRENDIZADO AFETIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de Culturas, Currículos e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho

VITÓRIA

2012

MARIA RIZIANE COSTA PRATES

**COMPOSIÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POR UM APRENDIZADO AFETIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de Culturas, Currículos e Formação de Educadores.

Aprovada em 26 de março de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Vidal Pérez
Universidade Federal Fluminense

A Sofia, minha filha, fonte de inspiração, que aumenta minha potência de vida.

Ao meu amor, Josélio, companheiro, amigo, paciente e cúmplice na simbiose que compõe os nossos dias.

Aos meus pais, Geraldo e Ana, irmã Viviane e irmãos, que souberam conviver com as minhas longas ausências, apoiando meus propósitos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus “tios” (Ivete, Toninho), primos (Léo, Tati, Poli), que me acolheram em sua casa por mais de 10 anos, oportunizando o início da minha carreira de professora.

Aos amigos, professores de Vitória e Serra, que tecem cotidianamente uma educação infantil pública singular, aos companheiros de estudo (grupo de pesquisa da professora Janete Magalhães Carvalho) que me acolheram com zelo, perpassando a minha caminhada e contribuindo nessa constituição do que eu tenho me tornado.

À minha cunhada, Josiléia, companheira de todas as horas no cuidado e carinho com a minha filha, Sofia.

À querida professora orientadora, Janete Magalhães Carvalho, pela oportunidade a mim dispensada. Agradeço sua dedicação e paciência!

TOCANDO EM FRENTE

(Renato Teixeira)

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor para poder pulsar
É preciso paz para poder sorrir
E é preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente.
Como um velho boiadeiro levando a boiada,
Eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou,
Estrada eu sou.
Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora, um dia a gente chega
No outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz...

RESUMO

Problematiza as interdiscursividades sobre currículo e infância, com professoras e crianças, em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Serra - Espírito Santo. Potencializa a emergência de outras possíveis singularidades nas práticas curriculares, a partir dos movimentos inventivos instaurados nas experimentações educativas: formações continuadas; sala de aula e outros espaços; planos de organização e imanência; nas expansões produzidas como arte do encontro pelo brincar, pela música e vivências na diferença como agenciamentos de afeto, favorecendo um aprendizado inventivo. Tem como principais intercessores teóricos: Gilles Deleuze, Felix Guattari e Michel Foucault nas suas interlocuções com Espinosa. Utiliza uma metodologia cartográfica interdiscursiva, no cotidiano escolar, através de uma perspectiva de análise micropolítica, referente aos movimentos do currículo, no sentido de compreender as práticas curriculares que promovem uma vida mais bonita na educação infantil. Diante disso, o processo se mostrou potente e alegre, a partir das parcerias estabelecidas, do trabalho compartilhado por parte do corpo docente e pela visibilidade de alteridades e infâncias minoritárias. Sendo assim, compor currículos na educação infantil, por aprendizados afetivos, requer ir além do estabelecido. Nos imbricamentos do instituído e instituinte curricular, tornam-se necessárias a qualificação e potencialização do coletivo na escola, valorizando o pensamento inventivo das crianças, seus ritmos pulsantes e latentes.

Palavras-chave: Práticas curriculares, aprendizado afetivo.

ABSTRACT

The text problematizes the interdiscursivities about curriculum and childhood with teachers and children in a municipal Child Educational Center in the city of Serra - Espírito Santo. It maximizes the emergence of other possible singularities in the curricular practices, from the inventive movements instituted in educational experiments: continuing education, classroom and other spaces; organization plans and immanence, in the expansions produced as an art of the encounter by playing, music and life experiences in the difference as affection assemblages, favoring an inventive learning. Its main theoretical intercessors are: Gilles Deleuze, Felix Guattari and Michel Foucault in his dialogues with Espinosa. It uses a interdiscursive, cartographic method, in the school daily life, through a micropolitical perspective of analysis, concerning curriculum movements in order to understand the curriculum practices that promote a more beautiful life in early childhood education. Thus, the process proved to be potent and happy, from the partnerships established, the work shared by the teaching staff and the visibility of otherness and minority childhoods. Therefore, writing curricula in early childhood education for affective learning requires going beyond the established. In the imbrications of the instituted and instituting curriculum, it becomes necessary the qualification and empowerment of the collective in school, valuing the children's inventive thoughts, their pulsating and latent rhythms.

Key words: Curriculum practices, affective learning.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Teatro “Flor do mamulengo” – CMEI de Serra – 2004.....	13
Fotografia 2 - Primeiro encontro com a UFES - Mural aos vestibulandos 1996 e Formatura pedagogia – UFES – 2000/2.....	39
Fotografia 3 - Teatro “girafinha flor” com as crianças do grupo 6 de um CMEI de vitória e crianças do grupo 5 de um CMEI de serra – 2004.....	41
Fotografia 4 - Monumento a Fernando Pessoa, Lisboa-Portugal, fevereiro de 2012.....	43
Fotografia 5 - Palestra da nutricionista e teatro grupo 5 no CMEI “Terra” em 24-11-2011.....	82
Fotografia 6 - Crianças brincando no pátio do CMEI “Terra” com caixa de sucatas e disco CD – 2011.....	91
Fotografia 7 - Grupo 5A, atividade de recorte e colagem.....	99
Fotografia 8 - Grupo 2A, atividade formas geométricas.....	108
Fotografia 9 - Atividade de recorte e colagem, grupo 4A.....	112
Fotografia 10 - Arrumação do palhaço repolho no musical.....	115
Fotografia 11 - Roda de cantoria no CMEI “Terra”.....	116
Fotografia 12 - Momentos no refeitório, sala de vídeo e sala de aula.....	116
Fotografia 13 - Musical no Centro de Convivência para o Idoso.....	120
Fotografia 14 – Professoras compartilhando saberes e fazeres coletivamente.....	121
Fotografia 15 - Releitura do livro “Leonardo” – grupo 5A – CMEI “Terra”, técnicas de pintura no sopro/canudinho e giz de cera.....	133
Fotografia 16 – Imagens do CMEI “Terra”- 2011 (ANEXO Z).....	215

SUMÁRIO

1 COMEÇO DE CONVERSA.....	12
2 REVISÃO DE LITERATURA: discussões dos grupos de trabalho-ANPED sobre infância, currículo, práticas discursivas e afetos: aproximações e afastamentos.....	21
3 DAS LUTAS NA VIDA AO INTERESSE DE PESQUISA: memórias de uma constituição educadora.....	35
4 CAPÍTULO I – METODOLOGIA: por entre ambiente de pesquisa, sujeitos, cartografias e interdiscursividades.....	44
5 CAPÍTULO II – RESSONÂNCIAS INTERDISCURSIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: currículos intensivos para além de currículos oficiais.....	53
6 CAPÍTULO III – O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS POR OUTRAS MELODIAS CURRICULARES.....	80
7 CAPÍTULO IV – EXPERIMENTAÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: brincadeiras, música e aprendizagem na composição de uma relação afetiva de alegria com crianças e professoras.....	102
7.1 - ALTERIDADE E AFETIVIDADE NO CURRÍCULO: a força do coletivo na produção de uma comunidade compartilhada.....	118
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
9 REFERÊNCIAS.....	135

ANEXOS	142
Anexos A a F - síntese dos textos das DCNEI, e texto: Apenas brincando; utilizados nas formações continuadas coordenadas pela pesquisadora.....	143
Anexos G a Y – textos trazidos pela equipe técnico-pedagógica do CMEI para as formações continuadas.....	156
Anexo Z – Imagens do CMEI “Terra” em 2011.....	215

1 COMEÇO DE CONVERSA

Gentileza¹

Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza
 A palavra no muro ficou coberta de tinta
 Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza
 Só ficou no muro, tristeza e tinta fresca
 Nós que passamos apressados, pelas
 ruas da cidade, merecemos ler as letras
 e as palavras de Gentileza.
 Por isso eu pergunto a você no mundo
 É mais inteligente, o livro ou a sabedoria?
 O mundo é uma escola, a vida é o circo
 Amor palavra que liberta, Já dizia o profeta.

(Marisa Monte)

Uma música, escritos, palavras, letras, espaços, tempos, ou seria um verso, um poema, uma mensagem de gentileza?! Pode ser um verso, poema, uma mensagem e tudo o que pode mexer com a emoção, transformar, afetar. Trago essa música, nesse início de escrita, por fazer parte das minhas vivências como professora, estudante, por ser afetada pelos seus versos, que gritam pelo não “triunfo do velho”². O que é mais inteligente, o livro ou a sabedoria? O que faz do mundo uma escola e da vida um circo? Esses questionamentos potencializam meu pensar, sentir e praticar a educação infantil.

¹ Gentileza - música escrita e cantada por Marisa Monte, cantora da MPB (música popular brasileira), em homenagem ao profeta Gentileza, andarilho das ruas do Rio de Janeiro, que viveu de 1917 a 1996, pregando a boa convivência entre os homens, através do amor e da gentileza, escrevendo suas mensagens nos pilares dos viadutos, durante quarenta anos. Ao ver esses escritos serem apagados com a pintura de cal, Marisa Monte compôs essa canção, que serviu de protesto. Atualmente, essas frases estão sendo restauradas pelo patrimônio histórico da cidade.

² Triunfo do velho – termo usado por Jacques Rancière, no livro “O mestre ignorante” 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.175, como expressão do sistema explicador, que vigora, através dos velhos costumes de cerimônia, onde uma nova explicação, um novo aperfeiçoamento nascem e morrem em seguida, para dar lugar a milhares de outros.

Essa música remete a problematizações de tessituras da educação, o apagamento de muros, pinturas de cinza, tristeza e tinta fresca. A escola possibilita encantamentos, desapontamentos, discursos que ora confrontam, ora conformam.



FOTOGRAFIA 1 - TEATRO “FLOR DO MAMULENGO” – CMEI – SERRA – 2004

É palco de processos, que permitem lambuzarmos nos fazeres cotidianos por professoras, crianças, sujeitos que compõem esse coletivo. Importa visibilizar, fazer parte dessas práticas, para que não permaneçam nos bastidores, cobertos de tinta cinza e fresca.

Merecemos ler as letras e as palavras de gentileza. Merecemos também ver, produzir e propagar tudo o que existe na escola e na vida destes que produzem e borbulham este lugar, espaço de efervescência que impressiona e atrai. Afinal, o mundo é uma escola e a vida é o circo, amor palavra que liberta, já dizia o profeta Gentileza há tempo, de posse da sua estranheza, sutil diferença perante a sociedade carioca.

As diferentes possibilidades de atuar, criar, inventar na Educação Infantil, me fazem querer compartilhar e produzir algo sobre esses múltiplos sentidos, discursos da infância (nessa pesquisa correspondente às crianças na faixa etária de aproximadamente 0 a 6 anos de idade) perante o currículo, nos seus desdobramentos e aprendizagens.

Lançamo-nos ao processo de escuta, observação, atenção às falas nas suas interdições que ligam ao desejo e ao poder, não com a intenção dogmática entre o certo ou errado, mas problematizadora das experimentações educativas e redes de ações complexas que envolvem o currículo, no trabalho de professoras e crianças, buscando com Rolnik (2007, p.22), “que outros possíveis se anunciam? Como concretizá-los?” Concordando com Carvalho (2009, p.202) que:

Compreender a potência constituinte de redes de conversações e ações complexas, no âmbito do currículo escolar, remete ao entendimento da escola em seu conjunto e em seus atravessamentos, assim como à problemática do tratamento da diferença e da alteridade.

Nas ações complexas aparecem diferenças, concepções, marcas presentes nos modos de subjetivação dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar, ações que potencializam trocas, diferentes visibilidades, “o visível e o enunciável”³, no enriquecimento desses “saberesfazerescotidianomovimento”⁴.

Saber e fazer aqui manifestados como a escrita e a ação apontadas por Gros (2004, p.12), como uma só e mesma coisa, defendendo que “não existe um discurso verdadeiro de um lado, neutro e pálido, e, do outro, uma coragem em busca de causas a defender”. Imprescindível se coloca, a relação entre o que as pessoas sabem, fazem e como dão vida ao movimento do cotidiano na Educação Infantil.

Vivemos em meio a inúmeros desafios e mudanças educacionais, ligadas a contextos locais, regionais e globais. Na Educação Infantil, temos o aumento da clientela que encharca listas de espera por vagas na rede pública.

Em termos de políticas curriculares, temos a aprovação da Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, vinculada ao conjunto de textos do

³ O visível e o enunciável – termo de Michel Foucault, extraído do livro de Gilles Deleuze, “Foucault”, São Paulo: Brasiliense, 1988, p.57, evidenciado por Deleuze como o “pedestal e a cortina”, onde o pedestal se constitui pelo discurso dominante, hegemônico, e a cortina, os bastidores; ambos coexistindo, cabendo analisar certos discursos, regimes de verdade, de um tempo, de um lugar, de determinadas relações de poder, que produzem sujeitos de uma certa forma.

⁴ Essa maneira de escrever juntando as palavras, foi-nos ensinada por Nilda Alves (2002), como forma de agregar novos sentidos através do imbricamento das mesmas.

“Currículo em Movimento”⁵ para a sua implementação no país. Documento disponibilizado no site do MEC em 2010, que influenciará e atravessará mudanças no movimento curricular. São currículos “concebidos e vividos” (CARVALHO, 2008), que perpassam um pelo outro.

A educação infantil é etapa não obrigatória da educação básica, havendo cobranças de pais, conselhos, movimentos sociais pelo aumento do atendimento. Em 11 de novembro de 2009, foi aprovada a lei da obrigatoriedade de oferta e matrícula das crianças a partir de quatro anos de idade, pela Emenda Constitucional nº59.

O caminho delineado, nessa pesquisa, vai ao encontro e além da perspectiva quantitativa de obrigatoriedade, acesso e universalização da educação infantil, tecendo conversas que perpassam a constituição discursiva micro e macro dos currículos e infâncias, entendendo o “currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla” (CARVALHO, 2009, p.180). Um currículo que considera tudo que atravessa a teoria e a prática escolar, engajamento político, coletivo que, na junção do saber e do fazer, vá constituindo outros possíveis na educação infantil.

Acreditando na inseparabilidade dos currículos concebidos e vividos, “instituídos e instituintes, plano de organização e plano de consistência ou imanência” (DELEUZE; PARNET, 1998); **objetivamos acompanhar os movimentos inventivos instaurados por professoras e crianças pelas interdiscursividades sobre currículos e infâncias em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), problematizando as interlocuções entre planos curriculares, a partir dos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e as experimentações educativas por um aprendizado afetivo.**

Compartilhamos, nesse movimento, dos conceitos de aprendizado afetivo, alegria e encontro em Espinosa, práticas discursivas e liberdade em Foucault, nas interlocuções com Deleuze e Guattari, nos territórios, agenciamentos, acontecimentos; tendo como partida que o que determina o olhar é possível ver e sentir de outro modo. Com Carvalho, Kohan e Ferraço, estudamos infâncias e

⁵ Conjunto de textos escritos por pesquisadores, acadêmicos e estudiosos de várias Universidades do país, se configurando enquanto Orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nos diversos municípios do Brasil.

currículos, na tentativa de “propor diálogos com os sujeitos dessas escolas, tendo a intenção de fortalecer e de ampliar as redes de saberes-fazer tecidas como possibilidade de problematização e intervenção na escola” (FERRAÇO, 2008, p.22).

Assim, debruçamo-nos na tentativa de cartografar os movimentos curriculares e seus efeitos interdiscursivos nos seus apontamentos de experiências singulares em termos de currículos, infâncias e fazeres por aprendizagens no contexto onde as práticas se afetam.

Os efeitos interdiscursivos foram tomados, não na divisão entre o que se diz e o que não se diz, mas enquanto tentativa de analisar o discurso autorizado, na sua distribuição entre uns e outros (professoras e crianças), bem como as diferentes maneiras de não dizer. Compartilhamos com Foucault (1988, p.34) que “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos”.

Em síntese, a intenção é problematizar como a relação entre infância e currículo, pode compor experimentações educativas baseadas na alegria, favorecendo um aprendizado afetivo. Para tanto, o estudo se baseou nas seguintes questões norteadoras: - Quais sentidos são produzidos nas práticas curriculares (instituídas e instituintes) dos espaços e tempos da educação infantil por um aprendizado afetivo nas experimentações educativas? Como esses tempos escolares têm se composto e se recriado no jogo dos encontros e afetos?

Esses temas escolhidos e indagações propostas estão diretamente relacionados a uma trajetória de vida, delineamento profissional, busca de outros possíveis sonhos de liberdade na educação. Mas para que essa liberdade não seja um vazio, quero dizer com Foucault (2005, p.348):

[...] que esse trabalho realizado nos limites de nós mesmos deve, por um lado, abrir um domínio de pesquisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade, para simultaneamente apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável e para determinar a forma precisa a dar a essa mudança. O que quer dizer que essa ontologia histórica de nós mesmos deve desviar-se de todos esses projetos que pretendem ser globais e radicais.

Uma ontologia histórica, de nós mesmos, procura responder algumas questões: “como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder; como nos constituímos sujeitos morais de nossas

ações” (FOUCAULT, 2005, p.350). Nessa busca, a escrita aqui se configura como treino, exercício do pensamento, desejo por configuração de um estilo, pois ao escrever, nos deslocamos um pouco, a partir de contextos vividos no presente.

Por entre vivências, o que há é a tentativa de constituição de um estilo que é devir, um não ajustar-se a um modelo, pois no estilo, não são as figuras, as frases, os ritmos ou as palavras que contam, pois “sempre se pode substituir uma palavra por outra. Se esta não lhe agrada, não lhe convém, pegue outra, coloque outra no lugar. Se cada um fizer esse esforço, todo mundo poderá se compreender” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.11).

Exercício no esforço de uma escrita lançada como uma carta que sai do circuito previsto, produzindo através dos processos acompanhados, novos sentidos para o trabalho político. O desejo existe de que nosso traçado seja o que os hupomnêmata⁶ eram para os gregos, não simples suporte ou substitutos das falhas de memória, mas material a ser comumente executado, lido, dialogado, arquivado na alma e não em armários.

Uma escrita por entre os meandros curriculares da educação infantil, como processo, meio, pois “o que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.38).

Nessa perspectiva, optamos pelo acompanhamento do processo educativo em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Serra-ES, que, nessa escrita, tem o nome fictício de “Terra”, nos seus imbricamentos diversos, através de momentos de **formação continuada com professoras**, pelas **conversas instauradas pelas crianças e com as crianças** nos diversos espaços da escola e a partir de **vivências compartilhadas em sala de aula, pátio**, na tentativa de capturar outras possibilidades nos movimentos curriculares, experiências singulares que favoreçam aprendizagens afetivas.

⁶ Os hupomnêmata eram livros, registros, cadernetas individuais que serviam de lembrete, utilizados pelos gregos como livros da vida. Constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas, sendo tidos como um tesouro acumulado para releitura e meditação posteriores, um equipamento de discursos auxiliares, sendo a escrita dos hupomnêmata um relé importante nessa subjetivação do discurso. (FOUCAULT, 2006)

A opção pelo envolvimento em um Centro de Educação Infantil de uma comunidade baixa/média renda na cidade de Serra se dá em consonância com uma posição política defendida, de engajamento e comprometimento com essa rede de educação, que carece de mais pesquisas; entendendo que o retorno desse estudo ampliará para os dois sistemas (Serra e Vitória), dos quais faço parte, bem como outras abrangências a todos que porventura se interessarem por essa temática e seus desdobramentos na pesquisa.

Essa escrita se compõe por três tópicos iniciais de introdução (começo de conversa), revisão de literatura e atualizações das lutas e interesses de pesquisa; na tentativa do estabelecimento de conexões com as temáticas tratadas, no sentido de questionarmos como vimos fazendo o movimento de busca. Em seguida, do quarto ao sétimo tópico, discorreremos em quatro capítulos com as seguintes temáticas:

Capítulo 1 – Metodologia: por entre ambiente de pesquisa, sujeitos, cartografias e interdiscursividades; em que situamos os caminhos percorridos nos meandros dessa pesquisa pela cartografia e interdiscursividades com Rolnik (2007), Foucault (1979, 1996, 2005, 2006, 2008), Fischer (2001), Deleuze; Parnet (1998), dentre outros na tentativa de sintonia com uma investigação de caráter processual.

Uma tentativa metodológica traduzida na própria reversão do termo apontada por Passos; Kastrup; Escóssia (2009) na apresentação do livro, em que transformamos o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Assim, a pesquisa não mais se define por metas a serem atingidas, caminhos pré-estabelecidos ou método a ser aplicado; mas a aposta é pela experimentação, atitude, com rigor ressignificado, mais próximo dos movimentos da vida, sendo que “a precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (p.11).

Capítulo 2 – Ressonâncias interdiscursivas na formação continuada de professoras: currículos intensivos para além de currículos oficiais; em que problematizamos os discursos mais presentes nas formações do CMEI pelas professoras em termos de currículo e infância, perpassados pelas discussões e análises de alguns textos das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. São currículos e infâncias nos *entretempos* e planos curriculares da educação, instituídos e instituintes, configuração de infâncias nos tempos e espaços escolares, por uma educação como liberdade, devir, acontecimento, conectividade rizomática.

Indagamos nesse espaço, com Deleuze (1979, 1992), Deleuze; Parnet (1998), Deleuze; Guattari (1995), Foucault (1996), Lopes; Macedo (2011), Carvalho (2008, 2009), Ferraço (2008), Kohan (2007), Merçon (2009) e outros, quais sentidos de currículo e infância são produzidos para os fazeres, nos atravessamentos com os saberes e poderes, por vezes, prescritivos; na busca por um aprendizado afetivo, marcando, assim, a aposta por um currículo que se constitua no encontro, na experiência, pelas redes de conversas e ações; e uma infância como multiplicidade, invenção, exercício de resistência, compartilhando com Deleuze que resistir é criar.

E pela tentativa de resistência e criação, a partir das interdiscursividades capturadas nesses momentos de formação docente, delineamos, nesse capítulo, a composição de um termo que intitulamos *CurriculECOS minoritários*, no desejo de expressão das sensações que nos atravessam, por vezes intransmissíveis.

Capítulo 3 - O encontro com as crianças por outras melodias curriculares; em que evidenciamos os discursos das crianças pelas brechas das revoluções microcurriculares na educação infantil; um delineamento do que acontece no cotidiano escolar por entre conversas e fazeres com crianças, na configuração de uma pesquisa e escrita não sobre ou pelas crianças, mas com as crianças, na visibilização de suas falas, desejos, vivências por um aprendizado afetivo como arte do encontro (MERÇON, 2009).

Para constituição dessas visibilidades discursivas da infância na escola e suas apostas curriculares, recorreremos a Kohan (2004, 2005, 2007), Foucault (1979, 1987, 1988), Deleuze; Guattari (1997), Deleuze; Parnet (1998) dentre outros por composições territoriais nesses encontros nos planos das forças em relação da educação infantil.

Capítulo 4 – Experimentações educativas na educação infantil: brincadeiras, música e aprendizagem na composição de uma relação afetiva de alegria com crianças e professoras, em que expressamos as ressonâncias potentes das práticas curriculares experimentadas no CMEI, baseadas na alegria, através de brincadeiras, músicas; as atitudes de crianças e professoras na abertura pela vida que pede passagem na escola, os afetos nos fazeres e encontros de cada dia, as parcerias estabelecidas, a força do coletivo nas vivências de uma comunidade compartilhada na escola.

Trazemos para essa discussão, as noções de corpo, encontro, alegria e afetividade em Espinosa (2011), as noções do brincar em Benjamin (1994, 2002); acontecimento e tempo em Deleuze; Guattari (1992, 1997). Desenvolvemos nesse tópico, uma tentativa de criação do termo *BrincAIÓN*, como expressão de uma vivência na escola pela ordem do sensível.

Tendo como partida a provisoriedade de toda escrita, apresentamos no tópico oito, uma breve conclusão com algumas considerações finais, tentando marcar a incompletude dessa produção, que se coloca como devir. Assim, compartilhamos com Saramago (1984) que:

O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.

Acreditando nessa perspectiva de uma pesquisa em caráter processual de eterno começo e delineamento de novos caminhos, e acreditando ainda que todo trabalho, toda pesquisa, todo desdobramento a que nos propomos, pareceria sempre incompleto, se não nos ajudasse cedo ou tarde a viver melhor, a pensar em uma vida e educação mais bonita; o nosso interesse é que essa escrita funcione como uma flecha, como diria Nietzsche, que o pesquisador atira, não sabendo muito bem onde vai dar. Atira-se no vazio, mas ao ser recolhida por outros, a flecha é transformada e assim esse outro agora enviará a sua flecha em outras direções, onde a mesma, fazendo novos caminhos vá construindo outras maneiras de fazer e pensar a educação.

2 – REVISÃO DE LITERATURA: discussões dos grupos de trabalho-ANPED sobre infância, currículo, práticas discursivas e afetos: aproximações e afastamentos

De que valeria o empenho do saber se assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos, e não, de certo modo, e na medida do possível, o descaminho daquele que conhece.

(Foucault, 1984. Trecho do prefácio ao livro *O uso dos prazeres pronunciado por Deleuze quando da morte de Foucault*)

A visitação às discussões dos grupos de trabalho (GT) da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa); órgão de referência e grande circulação nacional dos textos nele apresentados; teve por objetivo a busca por diálogos e indagações com as diversas escritas, concepções e vozes acadêmicas em torno da educação, envolvendo pensamentos sobre infância, currículo, práticas discursivas e afetos.

Iniciamos fazendo uma seleção dos grupos de trabalho mais relacionados com as nossas temáticas, sendo os GTs (01, 07, 12 e 16), em seguida realizamos uma leitura de todos os resumos do GT 01 (educação e arte), GT 07 (educação de crianças de 0 a 6 anos), GT 12 (currículo) e GT 16 (educação e comunicação), publicados durante os 30º, 31º e 32º encontros nos anos de 2007, 2008 e 2009, na tentativa de relacioná-los ao nosso enfoque de pesquisa.

As indagações expressas compõem nosso interesse em saber o que está sendo produzido em torno da nossa temática, os sentidos atribuídos à educação pelas discussões sobre currículo, infância, afetos e práticas discursivas. A partir da leitura dos 215 resumos dos 4 GTs de 2007 a 2009, selecionamos 31 artigos para leitura na íntegra, conforme quadro abaixo:

TABELA DE VISITAÇÃO / LEITURA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS GRUPOS DE TRABALHO DAS 30ª, 31ª E 32ª REUNIÕES DA ANPED		
GRUPO DE TRABALHO	QUANTIDADE DE RESUMOS	ARTIGOS NA ÍNTEGRA
GT 01 - Educação e arte	47	07

GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	52	14
GT 12 – Currículo	49	08
GT 16 - Educação e comunicação	67	02
TOTAL	215	31

Apontamos a seguir, por grupo de trabalho, a quantidade de resumos e artigos lidos conforme o ano, descrevendo as temáticas tratadas nos textos escolhidos para uma leitura mais minuciosa que acrescentam à educação outras possibilidades de pensamento e problematizações. Ao final da descrição dos textos desses quatro grupos de trabalho, lançamos alguns comentários, no sentido de estabelecimento de aproximações e afastamentos com o nosso interesse de pesquisa.

Grupo de Trabalho 01 - Educação e arte

Perpassamos por 28 resumos dos trabalhos enviados a esse GT no ano de 2007, 19 resumos do ano de 2008, sendo que esse grupo não apresentou nenhum artigo no ano de 2009. Selecionamos a seguir, partindo do nosso enfoque de pesquisa, 07 artigos que foram lidos na íntegra, selecionando algumas questões abordadas.

Ao falar de linguagem, literatura e arte como encantamento na escola, a escrita de Honorato (2007), aponta uma concepção de infância e ética da existência, enfatizando uma demasiada pedagogização das atividades escolares e a necessidade de uma relação mais estreita da escola e criança com a arte, o poético e o estético.

Em se tratando de experiência estética, Farina (2007, 2008) destaca a relação entre produção de conhecimento e formação da subjetividade. Compartilha sua experiência pelos processos de formação e experiência estética com professores, pesquisadores e críticos, apontando uma mutação do regime do sensível, com novos corpos para novos mundos, novas práticas, novos modos de vida e saberes, destacando as repercussões disso na formação do subjetivo, na composição do real e na dissolução de fronteiras entre a arte, o saber e a vida.

Pereira (2007, 2008), também contempla a dimensão estética do viver e do próprio pensar, problematizando a prática educativa na contemporaneidade, buscando um enlace entre experiência e pensamento, a partir das noções Nietzscheanas de apolíneo e dionisíaco, como alternativas de captar o que há de mais energético e expressivo na obra de arte trágica. Argumenta que essas noções aguçam e fazem perceber o que nas argumentações de Nietzsche é vivo e pulsante.

Questões ligadas à formação cultural de professores na licenciatura foram apontadas por Nogueira (2008), ao analisar experiências estéticas vivenciadas em sala de aula com o objetivo de ter contato com diversas linguagens artísticas. Constata a pouca familiaridade dos estudantes com programas e vivências culturais, apontando uma defesa de uma política cultural que assegure aos professores, acesso a cinemas, teatros, bibliotecas.

Ganzer (2008) aborda o trabalho a partir das narrativas das crianças do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, enfatizando a importância de desconstruir, reconstruir e reinventar o cotidiano, objetivando compreender mais as crianças e aprender mais com elas, com suas falas, seus conceitos de arte e o que elas esperam das visitas aos museus, para um registro dos processos de produção de conhecimento e autoria através das falas das crianças.

GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos

Fizemos a leitura de 17 resumos do ano de 2007, 19 do ano de 2008 e 16 do ano de 2009, a partir dos quais selecionamos 14 artigos, que contribuiriam com as seguintes temáticas:

Os sentidos e significados da infância ganharam destaque no texto de Araújo (2009), esses atribuídos por familiares e educadoras de creche, a partir de análises de conteúdo, narrativas, nas categorias: concepção idealizada de infância, o lúdico como elemento constituidor da natureza infantil, trabalho infantil como negação desta etapa da vida, a infância e a rua, infância e sociedade de consumo.

Demathé e Cordeiro (2007) comentam as concepções sociais de professoras de educação infantil acerca da infância, na tentativa de promover a sobrevivência das

suas culturas, a constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola, o discurso disciplinar introjetado, a competência de manifestação das crianças, sua capacidade de resistência, problematizações referentes a textos curriculares, como produtores do modelo apropriado de criança para os tempos atuais.

Bujes (2007) trata de examinar como os discursos pedagógicos na escola tem significado às crianças pequenas, indagando que discursos pedagógicos têm dado sustentação às propostas de educação infantil? Aponta os processos de constituição dos sujeitos pela interferência do poder. Tendo Foucault como intercessor, relaciona o cuidado de si e o governo, argumentando que a escola está implicada em um sistema de regulação e ações submetidas ao poder, por suas experiências pedagógicas e pelos currículos.

O cuidado como ética no contexto da educação infantil foi problematizado, com Carvalho (2007) e Guimarães (2008) mostrando, mais especificamente o contexto da creche. As autoras explicitam a tendência dominante da abordagem do “dar conta” das rotinas, da fixação pelo controle dos indivíduos. Com Foucault, problematizam o cuidado, como movimento de efetuar um trabalho sobre si, numa perspectiva ética, na busca por outras formas de educação.

Em um texto sobre estudo realizado a partir das pesquisas no âmbito da infância entre os anos de 1997 a 2003, Simão (2008) identifica e analisa as concepções presentes de corpo, criança e educação, partindo do pressuposto que a infância e o corpo são construções sociais, culturais e históricas, presentes em todas as sociedades humanas.

A autora faz um mapeamento dos registros encontrados, tendo por base as categorias gerais de corpo, criança e educação, sendo que, sobre o corpo, encontrou registros desse como construção histórico-cultural e corpo como biológico-natural. Criança como construção sócio-histórico-cultural e criança como natureza, educação como função social e educação como meio instrumental.

Salles (2009), a partir do projeto filosofia na escola, tratou da Infância e filosofia se constituindo como um encontro possível. Ao explicar o que dizem as crianças, a autora enfatizou como essas extrapolam o espaço específico da prática filosófica, o

que pode se constituir como espaço mais interessante de relações educativas para o ensinar e o aprender na escola.

Nesse sentido, Neves (2008) discute a relação entre linguagem e experiência, enquanto constituição ética, a partir de uma pesquisa pelo entrelaçamento de memórias de infância de educadoras de uma instituição de educação infantil e suas práticas com crianças da periferia de Belo Horizonte, argumentando que pesquisar com e sobre as crianças implica o encontro com os adultos que delas cuidam e educam.

A autora explora a relação entre memória, experiência e linguagem que é sempre coletiva pelas histórias dos sujeitos, suas memórias e narrativas socialmente construídas, em que na fala de um há a incorporação da palavra do outro, múltiplas vozes em cada discurso que circula na escola e produz sentidos para o cotidiano.

Abramowick (2007) e Corsino (2007), em artigos sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão, discutem a produção da infância a partir de uma educação que incorpore a diferença como ponto de partida na educação infantil. Abordam a questão da diferença pelo conceito de multidão, se contrapondo-se à noção de povo, defendendo a necessidade de invenção de estratégias que promovam a infância e devires como diferenciação, sendo esse o grande desafio do professor da educação infantil, na criação de condições para que as crianças exercitem as potências da infância.

A função do professor foi lembrada na escrita de Borba; Spazziani (2007), destacando a importância da afetividade (olhares, gestos, falas) entre professores e crianças, para que essas exercitem toda a sua potência no exercício da infância no cotidiano de escolas de educação infantil. As autoras indagam que, no contato entre adultos e crianças, ao invés da disciplina e a instrução marcarem as relações, os adultos podem abrir espaços para que as crianças sejam vistas na sua potência, ativas e inventivas. Destacamos que esse foi o único texto a tratar da questão dos afetos nesse grupo de trabalho.

Cruz (2009) e Bujes (2009) analisam como se articulam os discursos da formação dos professores de crianças, pelas políticas públicas para a educação infantil no Brasil, a partir de dados e leis voltadas a esse atendimento e a necessidade de

escuta das crianças nas pesquisas. Discorrem sobre concepções de criança, finalidades institucionais e propostas curriculares, defendendo a escuta como contribuição na compreensão do que se passa no interior da escola, objetivando a sua constituição em espaço significativo de aprendizagem e prazer para as crianças.

Fullgraf (2008) discute um conjunto de políticas educativas e a influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) na educação, com vistas a compreender as relações entre globalização, dinâmicas mais amplas em nível mundial de organizações internacionais e o desenvolvimento das políticas educacionais no âmbito nacional, que vem configurando a educação infantil brasileira.

A autora destaca o processo de constituição da educação infantil frente ao programa *família brasileira fortalecida* do UNICEF e as percepções dos profissionais acerca das políticas adotadas pelos municípios, ressaltando que as políticas nacionais não podem ser transpostas por agendas educacionais globais.

GT 12 – Currículo:

Visitamos 15 resumos de trabalhos do ano de 2007, 17 resumos do ano de 2008 e 17 resumos do ano de 2009, onde selecionamos 08 artigos que trazem as seguintes discussões:

No texto sobre currículo único como transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos, Oliveira (2007) aborda as políticas curriculares de um colégio das séries finais do ensino fundamental do Rio de Janeiro, conectando-as às políticas do Estado nos anos de 1990. Analisa as políticas curriculares e suas articulações nos contextos de produção das políticas do Estado e o da micropolítica institucional escolar, sustentando uma concepção de currículo como prática cultural.

A autora destaca que, embora os textos e discursos produzidos nessa reforma curricular dos anos 90 no Brasil, apontassem como princípio a autonomia das escolas, os mesmos se constituíram como propostas centralizadoras no sentido de estabelecimentos de um currículo e sistema de avaliação único de crianças,

professores de acordo com finalidades estabelecidas de homogeneidade cultural que nunca será alcançada.

Kretli (2007, 2009) trabalhou com a tentativa de ressignificar o currículo através dos artefatos culturais usados por professores e alunos no cotidiano escolar como possibilidades, analisando o que fazem os professores e crianças, como fazem, porque e para que fazem, assim como o que usam, o que consomem, como consomem e o que fabricam com os usos que fazem dos artefatos culturais.

A autora argumenta que se não houver espaços e tempos para os professores e crianças dialogarem sobre os usos que fazem dos artefatos culturais, de que valeriam as prescrições ou normatizações?. Defende a necessidade de ouvir as crianças e professores, no que eles desejam e fabricam com os produtos culturais que circulam nas escolas no sentido de produção de conhecimento, para um avanço na formação de professores e na prática pedagógica.

Gabriel; Monteiro (2007) argumentam que o campo do currículo abre espaço para uma pluralidade de narrativas, essas, como sinônimo de um discurso alternativo de grupos silenciados, negados com relação ao ensino de história, afirmando a necessidade de ir além da crítica da história narrativa, desfazendo a confusão semântica entre história narrativa e narrativa histórica, apostando na fertilidade teórico-metodológica da última.

O posicionamento das autoras implica em apreender a noção de narrativa não apenas como um estilo possível da escrita histórica, mas também, e principalmente, como elemento constitutivo desse saber. Defendem a expressão das diferentes verdades e vozes do ensino de história pelas narrativas no currículo.

Matheus (2009) aborda a reforma curricular da rede municipal de Niterói-RJ no triênio 2005-2008, na tentativa de compreender o processo de significação da política de integração curricular, as articulações e disputas intrínsecas a esse processo pelas temáticas da interdisciplinaridade, burlas e artimanhas de professores e alunos.

A autora argumenta a partir de uma provável oposição dos professores à proposta curricular estabelecida pelo poder público de ensino, que, ao invés dessa oposição ser vista como resistência à mudança, ela precisa ser encarada como conflito

relacionado a algo não compartilhado. Resistência pela defesa de outra concepção de currículo que não se concebe como universal ou melhor.

Articulações entre o planejamento de ensino, o currículo pós-crítico e pós-estruturalista, foram apontadas por Chiquito; Eyng (2008) enquanto escrita curricular, escrita devir. Tomando com Foucault a concepção de arquivo como conjunto de regras e leis que permitiram que certos saberes fossem ditos e pensados num certo tempo-espaço e não outro, indagam o que tem surgido de novo em termos de planejamento de ensino, enquanto política curricular, texto e prática cultural.

Os autores discorrem sobre um planejamento de ensino como prática cultural, produzido em meio ao imbricamento de relações de poder-saber, defendendo uma escrita devir, em que cada professor num movimento que *devém-professorescritor*, cria a sua língua curricular; argumentando que o currículo pós-crítico cria condições favoráveis a essa escrita e pensamento curricular por experimentações, rupturas, intensidades e fluxos por linha de fraturas por onde vazam as possibilidades e potencialidades ao se tecer outros pensamentos e concepções curriculares.

Cunha (2008) escreve sobre a experiência de uma construção curricular, através do projeto político pedagógico de um campus da Universidade Federal do Paraná do litoral. Dialoga com os conceitos da filosofia da diferença como multiplicidade, singularidade, rizoma, propondo um projeto da instituição e um currículo com desejo de ruptura com tradicionais formas de organização acadêmica prevendo, em contrapartida, uma interdisciplinaridade através de um currículo experimental.

A construção desse projeto pedagógico tem por objetivo, articular projetos de oito cursos de graduação dessa Universidade, contemplando conteúdos específicos e não específicos, envolvendo os alunos na escolha das especificidades de cada curso, resultando ao corpo docente, tecer um currículo que alterne disciplinas e seminários com base nas Diretrizes Curriculares de cada carreira e os projetos dos estudantes agrupados por afinidade, independente dos Cursos nos quais estão filiados.

Um texto de Andrade; Dias (2009), sobre o “entre” nos currículos, seus cortes, mortes, imagens, chamou a nossa atenção, ou seja, o currículo como possível

espaço de multiplicidade, fazendo analogia à estética como movimento político de resistência às fixações dos conhecimentos, sensações, vozes e silêncios em determinados espaços e tempos da contemporaneidade, na desestabilização das relações, separações, hierarquizações já dadas entre ciências, artes e currículo.

As autoras investem em uma pesquisa no sentido de desfocar a divulgação científica da linearidade temporal na produção de conhecimentos. Tendo Deleuze e Guattari como intercessores teóricos, apostam na criação de um diálogo plural que denominam “pluriálogos”, entre ciências, artes, filosofia e divulgações, na tentativa de potencializar a multiplicidade das ciências em currículos, desprendendo-se da necessidade de uma única definição modelar.

GT 16 - Educação e comunicação

Foram lidos 20 resumos do ano de 2007, 25 resumos do ano de 2008 e 22 resumos do ano de 2009, destes selecionamos 02 artigos, onde a comunicação, estética, aprendizagem e afetividade foram discutidas frente aos impasses da contemporaneidade. Os autores enfatizaram a importância da afetividade na educação, tendo a linguagem como elemento mediador das relações sociais.

Oliveira (2009) tratou da relação entre afetividade e linguagens, em que aquela atua na construção humana das relações sócio-culturais e esta expressa os modos de vida elaborados culturalmente. Discute a importância da emoção e da afetividade nos processos de aprendizagem nos espaços online, tendo como intercessores Piaget, Vygotsky, Maturana, Wallon e Freire.

A autora traz algumas contribuições teóricas de Vygotsky e Wallon para os estudos da afetividade, discutindo o papel mediador da linguagem no ambiente online e a presença da afetividade nos diálogos estabelecidos, ressaltando o papel do tutor, enquanto promotor de um relacionamento afetivo, com vistas a uma aprendizagem colaborativa.

Em um artigo sobre as transformações da sociedade contemporânea, Saraiva (2009) mostra o entrelaçamento do surgimento e da disseminação da Educação a Distância (EaD), analisando como ela vem sendo representada como uma educação

capaz de extrapolar todo tipo de limites, mostrando algumas representações que estão sendo construídas acerca dessa modalidade educacional que interpelam professores, alunos e sociedade em geral, tencionando algumas verdades que estão sendo naturalizadas nesse campo.

A autora problematiza as práticas instituídas da Educação a Distância no intuito de que essa problematização torne possíveis outras formas de pensar a educação, rompendo com a mesmidade que muitas vezes vem dominando os discursos desse campo. Dá ênfase ao processo de educação continuada, esta que é inacabada, que confere mobilidade aos sujeitos por uma educação que é incompletude, busca, movimento.

Contribuição das produções acadêmico-científicas às temáticas desse estudo (aproximações e afastamentos)

Esse movimento de visitação de textos acadêmicos ajudou-nos na sistematização dos nossos interesses na pesquisa em relação aos conhecimentos, discursos, infâncias, currículos e afetos, possibilitando-nos uma apreensão de como esses conceitos vêm sendo trabalhados no campo acadêmico-científico, instigando-nos a visibilizar o que é potente na escola. Potências que, por vezes, aparecem nos artigos enquanto relações ético-estéticas, experiências; conceitos articuladores de uma nova relação entre educação, criança, professor, discurso, prática curricular. Assim, vejamos a seguir as aproximações de cada GT ao nosso interesse de pesquisa.

Os textos do grupo de trabalho “Educação e arte” mesmo não se referindo às crianças na faixa etária da educação infantil, se aproximam-se da nossa temática ao trazerem a “relação da escola e da criança com a arte” (HONORATO, 2007), a “relação entre a produção de conhecimentos e a formação da subjetividade” (FARINA, 2007, 2008), e a “análise de experiências estéticas vivenciadas em sala de aula” (NOGUEIRA, 2008); questões que perpassam nossas análises pelas problematizações do currículo nas composições de experimentações educativas baseadas na alegria.

Uma alegria que nessa pesquisa se traduz na arte do encontro na escola, pelas relações com o brincar, com a música, experiências estéticas, artísticas, favorecendo um aprendizado afetivo. Esse que, na sua efetuação, perpassa por um “enlace entre experiência e pensamento” (PEREIRA, 2007, 2008).

Enlace que pode acontecer somente baseado em uma relação de compreensão mútua, o que Ganzer (2008) aponta como objetivo, no sentido de compreender mais as crianças, aprender mais com elas, proporcionar-lhes autorias. Todas essas questões vão ao encontro desse estudo, na tentativa de visibilizar as interdiscursividades das crianças e professoras sobre currículos e infâncias no CMEI, problematizando os saberes e os fazeres das práticas curriculares voltadas para um aprendizado afetivo.

No grupo de trabalho “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, alguns textos (ARAÚJO, 2009; DEMATHÉ; CORDEIRO, 2007; BUJES, 2007, 2009; SIMÃO, 2008; CRUZ, 2009), discorreram sobre concepções de infância nos discursos pedagógicos por professoras e propostas curriculares, a necessidade de escuta das crianças nas pesquisas por currículos e escolas mais significativas para as crianças; o que vem ao encontro do nosso estudo, sendo que compartilhamos de estudos nessa dimensão discursiva do currículo e da infância, porém buscamos avançar nos pressupostos de Simão (2008), quanto à infância como construção social, cultural e histórica, compreendendo-na não somente como construção histórica, mas como produção inventiva, que se instaura em devir, no seu movimento singular.

Movimentos visibilizados nas escritas de Salles (2009), Carvalho (2007), Guimarães (2008) e Neves (2008); dos quais compartilhamos pelos enfoques nesse trabalho de pesquisa, nas problematizações das rotinas, do “dar conta” na educação infantil, que solicita uma perspectiva ética por outras formas de educação, como tentativas de encontros e relações entre infâncias, filosofias, memórias, experiências e linguagens na produção de sentidos para o cotidiano e práticas curriculares da educação infantil.

Compartilhamos ainda das discussões sobre a produção da infância pelos conceitos de diferença e multidão e a importância da afetividade na relação professor e criança, apontados por Abramowick (2007), Corsino (2007) e Borba; Spazziani (2007); enquanto desafios aos currículos da educação infantil e aos professores na

criação de condições para que as crianças exercitem toda a sua potência no exercício da infância.

Exercício que envolve uma constante análise do que somos e do que temos nos tornado para podermos agir de outra maneira, problematizando a infância, as práticas curriculares na educação infantil e as políticas públicas para a infância. Nesse sentido, concordamos com Fullgraf (2008), que ao discutir um conjunto de políticas educativas, ressalta que as políticas nacionais não podem ser transpostas pelas políticas educacionais globais.

Assim, a aposta por uma perspectiva micropolítica de pesquisa, envolvendo composições curriculares, concepções e sentidos produzidos sobre a infância enquanto política de novos e diferentes pensamentos, uma criança que para além de estar ligada a trâmites sociais, cidadania, sujeito pleno de direitos, numa aclamação de superação de preconceitos sociais em relação à educação da criança pequena; relaciona-se, todavia, à experiência, à resistência, à multiplicidade proporcionada pelos encontros e conversações na escola, interdiscursividades nas práticas curriculares, sendo que nas trocas e conversas estabelecidas, construímos um solo comum, no qual a experiência pode ser compartilhada.

Interessa-nos as constituições do sentido, em como professores se colocam em relação com a criança, sujeitos que são efeitos do discurso, a política do currículo vivido, perpassada pelos textos legais e informalmente engendrados, por uma educação infantil menos totalitária, menos diretiva ou pedagogizante, sendo mais aberta e significativa, enquanto possibilidade afirmativa de novos pensares, aprendizados, currículos e afetos.

No grupo de trabalho “Currículo”; Oliveira (2007) e Kretli (2007, 2009) se aproximam da nossa defesa curricular ao se posicionarem contra um currículo único com propostas centralizadoras, ao falarem da necessidade de diálogo entre crianças e professores sobre o que fabricam com os produtos culturais que circulam nas escolas para que haja um avanço na composição curricular.

Compartilhamos com Gabriel; Monteiro (2007), ao apostarem na expressão das diferentes verdades e vozes no ensino de história pelas narrativas no currículo, essas que visibilizam e dão lugar aos sujeitos fragmentados; e com Matheus (2009)

e Cunha (2008) da necessidade de diálogo com professores e crianças na composição de uma proposta curricular ou projeto pedagógico; porém apontamos que tratamos os currículos instituídos e instituintes não como instâncias em separado, mas no imbricamento entre ambos.

Compartilhamos ainda da necessidade de abertura às possibilidades de variações políticas do currículo, seja nas ciências, o que é apontado por Andrade; Dias (2009), seja no planejamento de ensino como escrita devir, apontado por Chiquito; Eyng (2008). São os *entre* dos currículos, por experimentações, intensidades, potencialidades por concepções curriculares outras, questões presentes nesses textos pela analogia à estética como movimento de resistência do currículo, que contemplam e agregam conhecimentos as temáticas dessa pesquisa.

O nosso interesse no campo curricular se constitui por composições que fazem mais do que representar o mundo das coisas, currículos instituídos e instituintes que, pelos atravessamentos, compõem movimentos articulados em redes de ações complexas, tecidos pela experiência, constante processo de constituição na trama das significações e sentidos da prática curricular, interdiscursividades que circulam a educação infantil e produzem currículos outros.

Nos trabalhos do grupo “Educação e comunicação”, Oliveira (2009) ao trazer a questão da afetividade com vistas a uma aprendizagem colaborativa nos espaços online, chamou a nossa atenção pelas temáticas do afeto e aprendizagem que estudamos e problematizamos nessa pesquisa. Porém, a partir de uma leitura minuciosa do texto, percebemos as divergências de perspectivas teóricas e concepções.

O artigo toma afeto como expressão de afinidade e sentimento terno e aprendizagem como cognição, avanços dos processos mentais na aquisição do conhecimento; contradizendo o nosso estudo, que traz o afeto como afecção que faz variar a potência de agir e a aprendizagem como algo que se passa por entre encontros; sendo que, o que existe, é a própria busca do afeto na aprendizagem.

O texto de Saraiva (2009) se aproxima do nosso trabalho por tencionar verdades naturalizadas não só da Educação a Distância, mas de currículos nesse estudo, por

outras formas de pensar a educação e as práticas curriculares instituídas e instituintes na educação infantil.

Assim indagamos, que concepções de currículo, infância e aprendizagem orientam nossas afirmações? O que nos ajuda a pensar em nossos questionamentos de investigação e a alçar vôo rumo ao cotidiano da educação infantil, na tentativa de análise das práticas discursivas nas experimentações educativas por um aprendizado afetivo?

Percebemos nas leituras uma ausência de trabalhos que analisam os efeitos dos discursos, dos saberes e poderes que envolvem os movimentos curriculares, bem como trabalhos que tratem de questões afetivas no currículo e aprendizagem da criança. Interessa-nos compreender os discursos que movem professores e crianças por aprendizagens afetivas, favorecendo uma vida melhor na escola e como essas variações interdiscursivas vão constituindo diferentes paisagens nas experimentações educativas da Educação Infantil.

Diagnosticamos também uma carência de trabalhos nessa tentativa de acompanhar processos, partindo de uma análise micropolítica das movimentações curriculares, do que acontece na escola, das composições e decomposições de paisagens por outros possíveis nos currículos. O nosso desejo é que esse trabalho, essa pesquisa, contribua nesse praticar e viver a educação infantil sempre diferentemente, de modo processual e instituinte.

3 – DAS LUTAS NA VIDA AO INTERESSE DE PESQUISA: memórias de uma constituição educadora

Quando eu soltar a minha voz
Por favor entenda
Que palavra por palavra
Eis aqui uma pessoa se entregando
Coração na boca, peito aberto
Vou sangrando
São as lutas desta nossa vida
Que eu estou cantando!
(Gonzaguinha)

A educação vai se constituindo pelas lutas diárias desta nossa vida de professoras, educadoras e pesquisadoras. Luta política, criando relações, linguagens, vida social, “[...] em busca dos movimentos de singularização e potenciação do coletivo, na escola e para além dela” (CARVALHO, 2009, p.100).

Falarei um pouco da minha trajetória na educação, não em caráter biográfico. Tal tentativa foi criticada por Foucault, como invenção da modernidade, por ter caráter normalizador e gênero discursivo, que visa uma homogeneidade da vida, que é sempre descontínua, fragmentária; mas com o desejo de inquirir a atualidade, como forma de ultrapassagem possível, prática de liberdade, avaliando criticamente a educadora, pesquisadora que tenho me tornado.

A escrita vai se configurando, sempre como algo limitado, inacabado, não homogêneo, e, nesse sentido, concordo com Albuquerque Júnior (2007, p.6), quando, ao falar de Foucault, aponta que “a vida de qualquer indivíduo está sempre em excesso em relação às palavras que falam sobre ela”. Assim, usamos as palavras e a escrita, sabendo da sua provisoriedade e limitação, no desejo de marcar as lembranças, afetos, sensações e intimidades nessa escavação dos vestígios do que fomos nessa busca por ser professora. Como Barros (2003):

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. 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. [...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (Achadouros, XIV).

Essa enxada às costas à procura de vestígios, a intimidade como medida do tamanho das coisas, vai se configurando nessa pesquisa, como tentativa de criação de um universo próprio, um coletivo de vida; uma intimidade como relação potente com os outros, que vai se delineando por seus diferentes caminhos. A tentativa é de um exercício de liberdade apontada por Foucault, como a capacidade de entender como nos constituímos naquilo que somos ou nos tornamos. Sobre a liberdade, Foucault (1984, p.97-98) aponta que:

A liberdade que convém instaurar e preservar é evidentemente aquela dos cidadãos no seu conjunto, mas é também, para cada um, uma certa forma de reação do indivíduo para consigo. É claro que a constituição da cidade, o caráter das leis, as formas da educação, a maneira pela qual os chefes se conduzem são fatores importantes para o comportamento dos cidadãos: mas, em troca, a liberdade dos indivíduos, entendida como o domínio que eles são capazes de exercer sobre si mesmos é indispensável a todo o Estado.

Na e pela liberdade, nossas vidas vão se constituindo, nas atitudes em relação a si, ao outro, ao mundo; em uma formação contínua. Assim, importa agir na liberdade, escolhendo dentre as oportunidades, uma forma de vida para se viver, na tentativa de discussão constante dos interesses compartilhados.

Bauman (2011) no vídeo fronteiras do pensamento coloca que a liberdade e a segurança são valores indispensáveis a uma vida feliz, assim, segurança sem liberdade é escravidão e liberdade sem segurança é o completo caos, apontando que existem muitas formas de ser feliz, destacando duas (o destino e o caráter) como fundamentais. O destino como o que acontece conosco mas não foi causado por nós e o caráter como as escolhas frente às opções que nos são colocadas pelo destino.

Apesar das divergências entre os conceitos apontados de liberdade nos dois autores supracitados, recorro a ambos para pensar a imagem de liberdade que está colocada socialmente, no sentido de questionarmos para além dessa imagem, como nos ligamos ao interesse de uma vida livre, feliz, por entre destino e caráter.

Retomo assim, o tempo, a memória na primeira pessoa, para narrar múltiplas experiências, vivências e vozes coletivas que fazem eco toda vez que falo. Assim

“quem fala e age? sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala e age. Nós somos todos pequenos grupos” (DELEUZE, 1979, p.70).

Sou filha de um casal batalhador, que foi se fortalecendo na luta conjunta para o sustento dos filhos (somos sete irmãos, cinco homens e duas mulheres). Minha mãe cursou até a 4ª série e meu pai a 2ª série primária, hoje séries iniciais do Ensino Fundamental. Sempre comentavam que não prosseguiram nos estudos por algumas dificuldades econômicas e de localizações geográficas. Moravam na zona rural e se estabeleciam no trabalho da terra, o que tornava a escola distante. Mas constantemente enfatizavam a importância do estudo, batalhando para que prosperássemos na escola.

Meus pais são engajados em movimentos sociais na cidade de Araçuaí – Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais onde residem, articulando festas comunitárias, atividades na igreja e participação no sindicato dos trabalhadores rurais. Além deles, minha irmã, professora de línguas, atua em escolas e movimentos em prol do desenvolvimento da nossa terra natal. Assim, cresci com exemplos de participação política na vida social.

O trabalho de pesquisa se constitui, portanto, como indagação da nossa condição política, que envolve a social e a histórica, no desafio de implicar as práticas produzidas em meio à complexidade da nossa vida enquanto estudante, professora, pesquisadora e o que acontece cotidianamente nas escolas de educação infantil, que se liga às nossas ações, resistências e memórias, sendo que:

Por mais que o objeto permaneça o mesmo, por mais que eu olhe para ele do mesmo lado, pelo mesmo ângulo, sob a mesma luz, a visão que tenho dele não difere menos daquela que acabo de ter, quando mais não seja porque ela está um instante mais velha. Minha memória está aí, empurrando algo desse passado para dentro desse presente. [...] Mas é cômodo não prestar atenção a essa mudança ininterrupta e só notá-la quando se torna grande o suficiente para imprimir uma nova atitude ao corpo, uma nova direção à atenção. Nesse momento preciso, descobrimos que mudamos de estado. A verdade é que mudamos sem cessar e que o próprio estado já é mudança (BERGSON, 2006, p.02).

Porque falar de memórias? Talvez pelo desejo de visibilizar o que ressoa na nossa caminhada, esse estado que já é mudança da sinfonia da vida, os interesses e toques mais desejados, atualizados a cada instante de maneira diferente, algo que nos torna livres para os encontros, potencializando-nos.

Atualização que possibilita a tentativa de evocar um período da nossa história, o que, em um trabalho apontado por Bergson (2006, p.155) seria semelhante à busca do foco da máquina fotográfica, permeado pela “[...] lembrança-pura, a lembrança-imagem e a percepção, dos quais nenhum se produz, na realidade, isoladamente”.

Carvalho; Sanchez; Delboni (2008, p.03), ao falarem de memória e afeto, apontam que, para Bergson “a lembrança-imagem participa da lembrança-pura que ela começa a materializar e da percepção na qual tende a se encarnar e que, considerada desse último ponto de vista, poderia ser definida como uma percepção nascente”.

Percepção que vai se delineando no movimento produzido pela lembrança que passa do virtual ao estado atual, uma relação do passado com o presente. Lembrança que se transforma ao ser atualizada. “Logo, a lembrança não perde a sua potência, visto que o passado coexiste com o presente” (CARVALHO, SANCHEZ, DELBONI, 2008, p.04). E os autores prosseguem indagando que existe algo a mais entre o passado e o presente que uma simples diferença de grau entre “lembrança pura (virtual), lembrança imagem (atual) e percepção (fruto da sensação), visto que o presente é aquilo que interessa ou o que impele alguém à ação, enquanto o passado é essencialmente impotente” (p.05).

Para Bergson (2006), o passado é o tempo decorrido que se conserva na coexistência com o presente, sendo que o presente envolve uma duração que se estende sobre o passado e o futuro. “[...] E, desse modo, a memória sobrevive ‘em si’, na duração, ou melhor, enquanto duração” (CARVALHO, SANCHEZ, DELBONI, 2008, p.06).

Assim, narramos memórias não como experiência subjetiva do lembrar, mas enquanto experiência no plano implicacional da duração, acreditando com Bergson (2006, p.08) que “quanto mais nos aprofundarmos na natureza do tempo, mais compreenderemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo”.

Lembro-me quando criança de compartilhar brincadeiras na rua, sem calçamento e quase sem saída. Não havendo movimento de carros, fechávamos o espaço para jogarmos “queimada, rouba bandeira, amarelinha, pedrinhas, boca de forno,

adedonha, jogo de mímicas e bolas de gude. Aos sábados, éramos interrompidos pelos cavalos com seus viajantes indo à feira.

Os dias chuvosos deixavam a terra pronta, um grande quadro marrom, em que escrevíamos com pedaços de vergalhões. Nesse movimento me apropriei das letras e do sonho de desvendar o que se passava nos livros, ao som das histórias do “menino do dedo verde, menino de engenho, o pequeno príncipe, poliana e o jogo do contente, pássaro azul e muita música também, essa que fez parte da pesquisa, através do canto e do toque do violão, pelos encontros e conversas com crianças e professoras nos delineamentos em torno das experimentações educativas.

O meu início na educação institucional se deu na primeira série do ensino fundamental aos 7 anos, alfabetizada e com o desejo de ser professora como minha irmã, admirando sua garra, esforço com os estudos, apesar das dificuldades financeiras, de tempo e distância para concluir sua faculdade.

Terminei o magistério, Ensino Médio aos 17 anos de idade, iniciando vivências com estágios em escolas urbanas e rurais, compartilhando múltiplas alegrias, dores e questionamentos. Assim, quis dar prosseguimento aos estudos.

Aos 19 anos escrevi uma carta para uma prima que mora em Vitória-ES, solicitando moradia por um tempo, prestando vestibular nesta Universidade e entrando para o curso de pedagogia (cabe ressaltar que morei dez anos na casa dessa prima, que me acolheu junto à sua família, estabelecendo fortes laços afetivos).



FOTOGRAFIA 2 - PRIMEIRO ENCONTRO COM A UFES - MURAL AOS VESTIBULANDOS 1996 E FORMATURA PEDAGOGIA – UFES – 2000/2

Terminei a graduação em 2000, concluindo em 2003 a pós-graduação lato sensu, especialização, apresentando um trabalho de monografia como conclusão do curso intitulado “Reflexões sobre a música no currículo da educação infantil: um estudo de caso”, sob orientação do professor Carlos Eduardo Ferraço, tendo como inquietações, questões curriculares da Educação Infantil, suas vivências por outros possíveis no processo educativo.

Essas memórias, inquietações aqui trazidas se apresentam não como um recorte em separado, afinal “somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.19). Mas memórias como atualização e invenção na continuidade de mudança na sinfonia da vida em sua indivisibilidade. Sobre essa sinfonia, Bergson (2006, p.16-17) aponta que:

Quando escutamos uma melodia temos a mais pura impressão de sucessão que se possa ter - uma impressão tão distante quanto possível da simultaneidade - e, no entanto, é a própria continuidade da melodia e a impossibilidade de decompô-la que causam em nós essa impressão. Se a recortarmos em notas distintas, em tantos “antes” e “depois” quantos quisermos, é porque misturamos a ela imagens espaciais e impregnamos a sucessão de simultaneidade: no espaço e apenas no espaço há distinção nítida de partes exteriores umas às outras. Reconheço, aliás, que é no tempo espacializado que nos pomos em geral. Não temos nenhum interesse em escutar o burburinho ininterrupto da vida profunda. E, no entanto, a duração real está lá. É graças a ela que ocorrem num único e mesmo tempo as mudanças mais ou menos longas a que assistimos em nós e no mundo exterior”.

Mudanças e sinfonias que nos atravessam continuamente, sendo que embora nos expressemos em um tempo espacializado, medido ou em um caráter sucessivo dos acontecimentos, vivemos na conjugação de um tempo sensível que conduz a outros ritmos da vida, no qual nos constituímos coletivamente, pelos encontros, processos e atuações vividos, experimentados.

Nas cidades de Vitória e Serra, compartilho experiências e vivências enquanto professora e pedagoga desde 1998, em redes municipais, estaduais e escolas privadas. Um envolvimento com todos os níveis de ensino da Educação Básica (inclusive pré-vestibular e antigo magistério), que me levou ao encantamento pela Educação Infantil, sendo a que desafiava e instigava a agir sempre diferentemente,

considerando “que não se trata de apelar para a novidade do objeto, mas para o que ele porta de diferença” (CARVALHO, SANCHEZ, DELBONI, 2008, p.12).

Embarquei em 2001 nas salas de aula da Educação Infantil como professora nessas duas localidades, buscando outros possíveis das propostas curriculares, das vivências; unindo forças com o coletivo escolar, criando momentos de estudo, projetos que viessem ao encontro desse constante pensar e fazer a escola como espaço de aprendizagem e encantamento. Compartilhando com a colocação de Nietzsche em vários escritos, uma educação como vontade de potência, como a própria vida.



FOTOGRAFIA 3 – TEATRO “GIRAFINHA FLOR” COM AS CRIANÇAS DO GRUPO 6 DE UM CMEI DE VITÓRIA E CRIANÇAS DO GRUPO 5 DE UM CMEI DE SERRA - 2004

Em 2003 pelo município de Serra, entrei para o Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo - FOPEIES, movimento social criado em 2001, espaço suprapartidário, articulado por diversas instituições, órgãos governamentais, não governamentais e entidades comprometidas com a defesa do direito constitucional à educação da criança de zero a seis anos.

O FOPEIES é uma instância de discussão, mobilização, proposição e divulgação das políticas para educação infantil articuladas com as demais Políticas para a Infância no Estado e Municípios. É articulado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), tendo por propósito defender o direito das crianças. Participo no colegiado desse Fórum, como representante do município de Serra.

Desde 2005, como equipe de Educação Infantil do Departamento de Ensino da Secretaria de Educação desse município, delineamos diferentes movimentos de formação continuada de professores, iniciando discussões para a elaboração das Diretrizes Curriculares municipais, documentadas em 2008, junto à assessoria de alguns professores da UFES.

Em 2009, na sede por outras conquistas e discussões, ingressei na seleção do mestrado na linha “Cultura, currículo e formação de educadores” buscando compreender as relações de revezamentos e imbricamentos curriculares com o projeto “Reflexões a partir do currículo concebido e do currículo vivido nos centros municipais de educação infantil da serra: apropriações e anseios dos professores”, tendo como partida de que “é na ação com a matéria, na configuração de novos mundos, que produzimos, concretamente, novas formas de conhecer e pensar” (CARVALHO, SANCHEZ, DELBONI, 2008, p.12).

Os encontros, estudos e conversas, foram contribuindo no delineamento de uma escolha por uma configuração outra de pesquisa pelos modos de subjetivação. “[...] Escolhemos sem cessar e também sem cessar abandonamos muitas coisas. A estrada que percorremos no tempo está juncada dos restos de tudo o que começamos a ser, de tudo o que poderíamos ter nos tornado” (BERGSON, 2006, p.97).

Nesse movimento, entrei para os grupos de pesquisa “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” e “Formação de professores e práticas pedagógicas” coordenados pelos professores: Janete Magalhães Carvalho, Carlos Eduardo Ferraço e Regina Helena Silva Simões, e também para a pesquisa “Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as práticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição” coordenada pela professora Janete Magalhães Carvalho.

Esses caminhos percorridos, escolhidos, oportunizados, vividos; constituem esse trabalho, pelas relações tecidas com os colegas do grupo de pesquisa, com os professores do programa (PPGE-UFES), com a orientadora desses estudos, pelas conversas, trocas de experiências que alargaram nossa compreensão do amplo, árduo e prazeroso universo da constituição de pesquisadores.

Constituição que se compõe coletivamente, pelas escolhas e opções, práticas e compromissos sociais, imersos nos processos de subjetivação dos quais criamos e somos criados o tempo todo. E nessas escolhas e opções de um momento que é presente, projeto um futuro próximo, trazendo:

[...] dentro do meu coração, como num cofre que se não pode fechar de cheio, todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através das janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando, e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero (PESSOA, 1980, p.238).



FOTOGRAFIA 4 - MONUMENTO A FERNANDO PESSOA, LISBOA-PORTUGAL, FEVEREIRO DE 2012

4 – CAPÍTULO I - METODOLOGIA: por entre ambiente de pesquisa, sujeitos, cartografias e interdiscursividades

Se você vier pro que der e vier, comigo, eu te prometo o sol, se hoje o sol sair, ou a chuva, se a chuva cair, se você vier, até onde a gente chegar, numa praça, na beira do mar, num pedaço de qualquer lugar [...] se você quiser e vier, pro que der e vier comigo...
(Geraldo Azevedo – trecho da música “dia branco”)

Toda escrita envolve promessas, essas que não sabemos aonde vão dar, até onde chegar, mas faço do trecho da música um convite, ao desejo por experiência, criação, acompanhamento de processos na educação infantil, pensar infâncias e currículos, aprendizagens e afetos.

Sabemos que não temos nada a propor como verdade, modelo, meta estabelecida ou universalização; mas um convite à pesquisa; “se você quiser e vier pro que der e vier comigo”. Uma pesquisa através dos “acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos” (FOUCAULT, 2005, p.347).

Essa pesquisa se configurou na tentativa de diálogos, cruzamento de territórios existenciais, imersão no processo com a teoria e a prática, onde uma se constitui na e com a outra, importando não dizer algo sob a ordem da teoria, mas, compartilhando com Foucault (2006, p.219), “ter uma atitude exigente, prudente, ‘experimental’; [...] confrontando “o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é”.

O exercício de confrontar o que se diz, o que se faz e o que se é, conduziu-me ao interesse em retornar enquanto pesquisadora, ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Terra”, primeiro local de trabalho como professora estatutária no município de Serra. Escola Localizada no Bairro Hélio Ferraz, atendendo crianças de baixa e média renda, oriundas do próprio bairro e localidades vizinhas, como Eurico Salles, Bairro de Fátima, André Carloni, Jardim Carapina e Manoel Plaza. Foi um dos primeiros espaços a ser criado pelo município no atendimento à educação infantil. Tinha a configuração de uma casa familiar, adaptada ao atendimento de crianças, passando por uma reforma em 2006 à sua configuração atual.

O município de Serra atende na educação infantil, crianças na faixa etária de 11 meses a 5 anos e 11 meses, sendo que o CMEI “Terra” não conta com turmas do grupo I, devido ao espaço físico. Conta com um pátio interno e um externo articulado ao refeitório, 02 banheiros adultos e 03 infantis, 01 cozinha, 01 sala de professores, 01 de pedagogo, 01 da direção, 01 secretaria e 08 salas de aula, distribuídas da seguinte maneira: 02 salas de grupo II, 2 de grupo III, 2 de grupo IV e 2 de grupo V, no turno matutino (de 07 às 11 horas) e no vespertino (de 13 às 17 horas), atendendo a 350 crianças em tempo parcial. A definição por grupos de idade no corte etário e nº de profissionais por turma, segue planilha aprovada pelo Conselho Municipal de Educação do município, conforme quadro abaixo:

GRUPOS E FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS	Nº DE CRIANÇAS POR GRUPO	Nº DE PROFESSOR POR GRUPO	Nº DE AUXILIAR DE PROFESSOR
GP I – 11 meses a 1 ano e 11 meses	12	01	01
GP II – 2 anos a 2 anos e 11 meses	15	01	01
GP III - 3 anos a 3 anos e 11 meses	18	01	01
GP IV - 4 anos a 4 anos e 11 meses	20	01	-
GP V - 5 anos a 5 anos e 11 meses	25	01	-

O quadro profissional é composto por 16 professoras: 10 efetivas e 6 contratadas ou lotadas temporariamente (provisoriamente de postos fixos de algumas pessoas que passam a ocupar outros espaços na secretaria de educação ou em outras secretarias, sem abrir mão das suas localizações de cadeira do magistério), uma diretora, 02 pedagogas, 02 secretárias, 04 assistentes de professora, 01 estagiária da educação especial, equipe de limpeza e cozinha.

Fizemos um primeiro contato com o CMEI em novembro de 2010, mostrando as nossas intenções de pesquisa, buscando problematizar os movimentos interdiscursivos sobre currículos e infâncias, produzidos nas experimentações educativas por professoras e crianças; intenções que foram aceitas pelo coletivo escolar. Em fevereiro de 2011 iniciamos o acompanhamento dos processos na escola, nos diferentes espaços e tempos de sala de aula, pátio, refeitório, vídeo e formação continuada na escola, onde permanecemos até dezembro do mesmo ano, tomando como sujeitos da pesquisa, as professoras e crianças.

Porque pesquisar com sujeitos e não mais objetos? “Dirão alguns: *o objeto é o recorte que fazemos da realidade*. Mas, o que está sendo chamado de realidade?

Não é o sujeito pesquisador que discursivamente enuncia o que está considerando como realidade? [...]” (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p.36). E as autoras prosseguem:

Nossos “objetos” são frutos de nossas criações discursivas e, com frequência, não costumam comportar-se como esperamos ou queremos: movem-se, modificam-se, apresentam-se de múltiplas e, não raro, antagônicas formas, surpreendem-nos, deixam-nos em terreno movediço – ações típicas de sujeitos, de praticantes, de usuários.

A opção pelo estudo com professoras e crianças se dá na defesa da vida que pulsa e movimenta o cotidiano escolar, enquanto participação política desses praticantes e usuários da educação infantil, o que exige um operar pelas gretas, pelo que não está dado e posto, pois, por vezes o pensamento fica sem lugar, esmagado pela pedagogização exacerbada, conteúdos prefixados, currículos dominantes. “É nesse sentido que não existe real – isto é, *encontro* e não apenas objeto previamente reconhecido como possível – senão em vias de atualização [...]” (ZOURABICHVILI, 2009, p.118).

Assim, a questão que se coloca é “como o pensamento pode abalar seu modelo, fazer brotar sua grama, até mesmo localmente, até mesmo nas margens, imperceptivelmente” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.34). Uma pesquisa com crianças e professoras na sua multiplicidade, criações, “práticas de liberdade” (FOUCAULT, 2006), relações tecidas nos diferentes espaços e tempos escolares, ora conformando, ora resistindo, lançando-se a outras possibilidades de ação e vida, na tentativa de um traçado momentâneo do processo constante de produção a várias mãos na educação infantil.

A tentativa de produção a várias mãos conduziu-nos ao processo cartográfico e interdiscursivo, no delineamento de conversas e escutas atentas aos sujeitos da pesquisa, entendendo a cartografia como “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2007, p.23), e por entender com Foucault, que é preciso trabalhar arduamente as coisas ditas no seu nível de existência, na sua complexidade e provisoriedade, acreditando que “a experiência teórica e prática que fazemos de nossos limites e de sua ultrapassagem possível é sempre limitada, determinada e, portanto, a ser recomeçada” (FOUCAULT, 2005, p.349). A nossa inquietação é:

Inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória

destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades (FOUCAULT, 1996, p.08).

Inquietação por modo de vida, por desejo de fazer aparecer sensações experimentadas na escola, “planos de formas e forças” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009), ou seja, instituído e instituinte, imersos na investigação não dos discursos ocultos das falas das crianças e professores, mas nas descrições das condições de existência de determinados enunciados discursivos, sua singularidade em determinadas condições, que se constituem em um desafio a pensar de outra forma o que nos é tão evidente. Evidências que, por não terem metas fixas, se processam por um caminhar que vai traçando, pela experiência, pistas que orientam o percurso da pesquisa-intervenção. Como aponta Passos; Barros (2009, p.17-18):

A intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano de experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano de experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação.

Um percurso de investigação que se constituiu na tentativa de fazer parte do que acontece no cotidiano do CMEI “Terra”, proporcionando-nos o acompanhamento de processos e intervenção na composição e desmanchamento de certos mundos e paisagens, infâncias, currículos, intensidades, afetos, produção de sentidos e conhecimentos que; pelo “corpo vibrátil”⁷ (ROLNIK, 2007, p.12), permitiu-nos apreender a alteridade em um plano de forças vivas que afetaram o nosso corpo pelas sensações.

O caminho foi sendo delineado nos espaços “entre” acontecimentos, a partir do nosso esforço perceptivo-intensivo de expressar com as ferramentas das quais dispomos, as sensações, por vezes intransmissíveis. “Assim, movidos por este paradoxo, somos continuamente forçados a pensar/agir de modo a transformar a paisagem subjetiva e objetiva” (ROLNIK, 2007, p.13). Transformações que perpassam pelas interdiscursividades.

⁷ Corpo vibrátil é um termo criado por Rolnik (2007) para designar um conjunto de capacidades subcorticais de nossos órgãos dos sentidos, que “nos permite apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. O exercício dessa capacidade está desvinculada da história do sujeito e da linguagem. Com ela, o outro é uma presença que se integra à nossa textura sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras de sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo” (p.12).

Em outras palavras, considerar a interdiscursividade significa deixar que aflorem as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso. Maingueneau chega a radicalizar: para a análise do discurso, segundo ele, haveria quase um primado do interdiscurso sobre o discurso, já que a unidade a ser analisada consistiria exatamente num espaço de trocas entre vários discursos (FISCHER, 2001, p.212).

A palavra discurso remete a curso, corrida, movimento. Tomemo-na não como uma pura análise histórica ou interpretativa do já dito, mas como prática fazendo sentido, como uma análise da relação estabelecida nas situações em que são produzidos. Compartilhamos com Foucault (2008, p.28) que “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”.

A instância, o acontecimento e o momento presente nos obrigam a problematizar o que borbulha, no cotidiano escolar, a partir das tensões permanentes dos planos inseparáveis dos currículos prescritos e vividos, por entre discursos e atitudes de professoras e crianças, nas vivências das práticas curriculares, como tentativa de visibilizar não somente a dureza de uma discussão curricular instituída, suas legitimidades, mas currículos em tempos fluidos, sensações e práticas por uma aprendizagem interessante, afetiva, inventiva, alegre e significativa.

Na busca por movimentar tal problematização, nosso caminho se configurou pelo acompanhamento dos acontecimentos no CMEI “Terra”, seus entrelaçamentos nas práticas curriculares, perpassando por uma análise do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), enquanto macropolítica recente, entendendo com Pérez; Azevedo (2008, p.37) que, “[...] não partimos do macro e vamos ao micro em busca de exemplos, de ilustrações para nossas teorias”, mas esse exercício se coloca por considerarmos que as ações e os interdiscursos de professoras e crianças são atravessados por esse plano de organização e desenvolvimento.

Como orientação de implementação das DCNEI, foram produzidos onze textos, os quais fazem parte do programa “currículo em movimento”, disponibilizados no site do MEC em 2010, e enviados na íntegra ao CMEI pela pesquisadora por correio eletrônico. Os textos para a Educação Infantil tratam das seguintes temáticas:

- 1-Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais;*
- 2-Brinquedos e brincadeiras na educação infantil;*

- 3- Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil;*
- 4-Relações entre crianças e adultos na educação infantil;*
- 5-A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância;*
- 6-As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas;*
- 7-Crianças da natureza;*
- 8-Orientações curriculares para a educação infantil do campo;*
- 9-Especificidades da ação pedagógica com os bebês;*
- 10-Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde;*
- 11-Avaliação e transições na educação infantil”.*

A intenção primeira era indagar dimensões apontadas de currículo e infância a partir desses textos, na tentativa de compreender como os interdiscursos de professoras e crianças e os expressos nas DCNEI movimentam as experimentações educativas, possibilitando outros modos de vida na infância e no processo curricular. Partindo das vivências cartográficas na escola, fomos dando uma nova configuração ao enfoque inicial de pesquisa, pela opção de caminhar por um tateamento do campo, para saber quais processos seriam interessantes acompanhar, por onde iríamos caminhar, a que iríamos nos ligar, com que forças operar.

Inicialmente, adentramos nos encontros de formação continuada de professoras, na escola, na tentativa de entendimento da conjuntura, terreno a mapear. Nas negociações junto ao grupo, conseguimos a coordenação de dez encontros formativos, utilizados para estudos de cinco textos das DCNEI, sendo que a discussão de cada texto ocupou de um a três encontros. Essas discussões foram permeadas pelas capturas interdiscursivas realizadas pela pesquisadora no decorrer da pesquisa nas vivências no CMEI com professoras e crianças e também apresentações de alguns vídeos de atividades realizadas na escola.

Optamos pelo estudo dos cinco textos das DCNEI “O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?; Brinquedos e brincadeiras na educação infantil; Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil; Relações entre crianças e adultos na educação infantil; A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”; por terem maior proximidade com o nosso

enfoque de pesquisa ao tratar de currículo, brincadeira, linguagens, relações e infância, sendo que os outros seis textos tratam de temáticas que perpassam pela matemática, ecologia, educação infantil do campo, ação com bebês, saúde e avaliação, questões que não conseguiríamos aprofundar nesse trabalho dentro do tempo previsto.

Os textos estudados serviram como disparadores de algumas problematizações nas formações continuadas, não para análise discursiva do já posto, mas pela ressonância do movimento causado a partir das vivências na escola e as colocações trazidas nesses documentos. Orientamo-nos pela seguinte dinâmica de encontros: as professoras faziam uma leitura prévia do texto e no momento de formação, a pesquisadora trazia um resumo do mesmo com algumas questões disparadoras relacionadas à prática curricular e às temáticas de pesquisa para conversas no grupo.

Concomitante a esses encontros de formação, adentramos por toda a escola, nos fazeres de sala de aula, pátio, acompanhando junto às crianças e professoras, experimentações educativas pelas possibilidades de convivências, conversas e relações estabelecidas nos diversos espaços, na tentativa de capturar do processo o que ele tem de mais rico e potente no que tange a um aprendizado alegre e significativo; não ignorando os atravessamentos curriculares vividos e prescritos.

Essas convivências nos proporcionaram encantamentos na escola, coexistência de vidas pulsantes, fazeres alegres, aprendizados afetivos se delineando por entre bons encontros, que foram acontecendo de diferentes maneiras, o que levou-nos a caminhar por uma centralidade ou arqueologia das práticas, entendendo que:

Ao defendermos a centralidade das práticas, buscamos defender o que não está evidente, os discursos teóricos que estão presentes e subjazem às ações; entender, para além das aparências, as lógicas operatórias dos sujeitos envolvidos; decifrar o que ainda não foi dito. De certa forma, efetuar uma arqueologia das práticas (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p.37).

A tentativa foi de transcrever ao longo desse percurso, implicações de alguns momentos e de outros espaços e tempos escolares, que nos afetaram na busca por produção de sentido dentro do nosso campo problemático. Produção essa, relacionada essencialmente com o discurso presente, como acontecimento, sendo

este, “[...] O único capaz de tornar sensíveis as significações e engendrará-las no pensamento” (ZOURABICHVILI, 2009, p.17).

Assim, o esforço por uma escrita como visibilidade ao que acontece cotidianamente na escola, pelo acompanhamento dos meandros (entres) de tal produção, em busca de uma composição de linguagem, geografia de afetos, entendimento do que perpassa o coletivo. Sendo que “entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência -, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão” (ROLNIK, 2007, p.66).

Na intenção de configurar um modo de expressão dessas intensidades pela escrita, buscamos capturar no CMEI junto às crianças e professoras, as interdiscursividades sobre currículo e vivências da infância na instituição escolar, considerando os interesses pontuados nos momentos de formação continuada e experimentações educativas, na busca por compreender e descrever as ressonâncias microcurriculares apontadas como outros possíveis, no que tange ao favorecimento de um aprendizado afetivo, tendo como partida, suas práticas curriculares diferenciais por uma vida melhor e mais bonita na educação infantil.

Optamos assim, por ir cuidando e ampliando o alcance das forças produzidas no coletivo da escola, afetando e se deixando afetar, delineando composições por entre corpos, na busca por entender o território espesso que ali foi se constituindo, tendo com Rolnik (2007, p.36), a concepção de que “a única pergunta que caberia é se os afetos estão ou não podendo passar; e como”.

Cartografar exige atitude política, em consonância com uma educação em defesa da vida, escolha pela escuta, não julgamento em verdades ou mentiras, mas produção social pelo agir com a prudência necessária frente aos perigos e potências que povoam o cotidiano escolar, no exercício da sensibilidade e humildade nas conversas com professoras e crianças, ouvindo e problematizando as falas e os silêncios de infâncias e currículos vividos diferentemente.

Assim, reiteramos que toda a nossa análise, interpretação, produção de dados e sentidos com o cotidiano da educação infantil, se constitui como apenas UMA das possíveis; pois o que vivenciamos no decorrer da pesquisa evidencia-se enquanto

expansão do campo problemático, junto aos encontros, na visibilidade de questões outras que instigam o fazer na educação infantil, as relações discursivas por entre currículos e infâncias, sabendo da condição histórica da linguagem que, embora composta de palavras, frases, não contém os “enunciados - nessa descontinuidade que os liberta de todas as formas em que tão facilmente, aceitava-se fossem tomados” (FOUCAULT, 2008, p.90).

Deleuze (1988, p.68) aponta que “cada formação histórica vê e faz ver tudo o que pode, em função de suas condições de visibilidade, assim como diz tudo o que pode, em função de suas condições de enunciado”. Importa na pesquisa não ficarmos em evidências, ilusão de coisas palpáveis, visíveis, mas alçarmos até o que esse filósofo chamou de “condição que as abre”.

A caminhada foi se delineando na abertura ao encontro, fluxos vividos com a escola, cartografando com algumas ferramentas apontadas por Kastrup (2009): “o rastreio”, como um vôo, varredura de campo, permeados por músicas, brincadeiras e estudos nas suas mudanças de ritmo, posição e velocidade; o “toque”, no compartilhamento de atividades em sala com crianças e professoras, como algo que acontece exigindo a atenção do pesquisador; o “pouso”, como campo que se fecha em um efeito de zoom, na tentativa não de afirmar verdades, mas fazer aparecer potências que povoam a escola e o “reconhecimento atento”, que se configura no acompanhamento do processo, experimentações educativas. Destacamos e descrevemos assim, alguns contornos singulares capturados nos movimentos curriculares, como invenção da vida, que diz respeito à fusão do pessoal com o público e político, pela composição de outros possíveis no cotidiano escolar.

5 CAPÍTULO II – RESSONÂNCIAS INTERDISCURSIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: Currículos intensivos para além de currículos oficiais

Fazer currículo não é um ato neutro, mas um ato de comprometimento derivado de interpretações teórico-filosóficas dos que o concebem e vivem (CARVALHO, 2009, p.179, nos seus diálogos com Domingues, 1986).

Os momentos de formação continuada de professoras no CMEI “Terra” em 2011 aconteceram de fevereiro a outubro, no período de uma hora semanal, sendo no turno matutino de 11:00 às 12:00 horas e vespertino de 17:00 às 18:00 horas. Entendemos que a formação se dá continuamente pelos processos experimentados na vida, mas nos referimos a um coletivo específico de encontro na escola.

Nesses encontros coletivos de estudos, uma vez por semana, cada professora trazia um texto com a temática do seu interesse para discussão no grupo, sendo oportunizado, à pesquisadora, a inclusão da discussão dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em alguns desses momentos.

A escolha por introduzir na escola, o estudo dessas diretrizes para a educação infantil, se deu a partir do interesse apontado pelas professoras, em conhecer as mesmas, enquanto orientação nacional curricular recente, que precisa ser conhecida e problematizada. Optamos, assim, pelo estudo dos cinco textos das DCNEI: *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?*; *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*; *Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil*; *Relações entre crianças e adultos na educação infantil*; *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*; pela proximidade das suas temáticas com o nosso interesse de pesquisa no trato de currículo, infância, brincadeira, linguagens e relações entre adultos e crianças. Seguem abaixo as temáticas⁸ contempladas nos encontros que aconteceram de fevereiro a outubro, no período de uma hora semanal.

⁸ As datas e temáticas do quadro são do turno vespertino, onde pudemos estar presente em todos os momentos, sendo que alguns textos coincidem nos dois turnos.

Data	Temáticas	Fonte	Coordenadora
28-02 01-03 15-03	O que é autismo? Conceito e mitos do autismo	Filme e coletânea de textos (ANEXO G)	Professora G5-B
22-03	“Eu prefiro boneca”	Revista nova escola - 04/2008 (ANEXO H)	Professora G5-A
29-03	Especialistas derrubam mitos	Jornal- A tribuna 27-03-11 (ANEXO I)	Professora G4-B
05-04	Construindo a auto-estima dos nossos filhos e alunos	Vídeo	Professora G4-A
19-05 21-05	Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. Como fazer o planejamento?	Revista nova escola - 04/2011 (ANEXO J)	Professora G4-A
23-05	Anjos malvados - mentes perigosas no amor e no trabalho	Revista Super interessante. Ed. 267-A/2009 (ANEXO K)	Pedagoga
30-05	Fala, doutor - Depressão atinge crianças a partir de 4 anos	Jornal- A tribuna 05-04-2011 (ANEXO L)	Professora G3-B
06-06	A importância do brincar na infância	Revista pátio nº27-abr/jun/11 (ANEXO M)	Diretora
14-06	O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?	Resumo texto DCNEI ⁹ mais questões disparadoras (ANEXO A)	Pesquisadora
16-06	O lugar do brincar na educação infantil	Revista pátio nº27-abr/jun/11 (ANEXO N)	Professora G3-A
20-06 21-06	Brinquedos e brincadeiras na educação infantil	Resumo texto DCNEI mais questões disparadoras (ANEXO B)	Pesquisadora
28-06	A contribuição da educação infantil para uma consciência ecológica	Revista pátio nº25-out/dez/10 (ANEXO O)	Professora G2-B
05-07	O psicólogo e o contexto escolar	Revista pátio nº26-jan/mar/11 (ANEXO P)	Professora G2-A
19-07	Alfabetização e educação infantil/Carta Amanda	Site nova escola (ANEXO Q)	Professora G5-B
28-07	Ler é um prazer que se aprende desde o berço	Jornal A gazeta 30-10-2009 (ANEXO R)	Professora G5-A
02-08	Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil	Resumo texto DCNEI mais questões disparadoras (ANEXO D)	Pesquisadora
03-08	A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância	Resumo texto DCNEI mais questões disparadoras (ANEXO E)	Pesquisadora
09-08	Educação na era digital	Revista pátio nº28-jul/set/11 (ANEXO S)	Pedagoga
18-08	Brincar e aprender na formação do profissional de educação infantil	Revista pátio nº28-jul/set/11 (ANEXO T)	Professora G4-B
23-08	Uma história, um tapete e muita interação em família	Revista pátio nº28-jul/set/11 (ANEXO U)	Professora G3-B
01-09	Relações entre crianças e adultos na	Resumo texto DCNEI	Pesquisadora

⁹ Textos das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI). Resumos (ANEXO A,B,D,E,F) de uma a três folhas elaborados pela pesquisadora devido ao tempo curto de uma hora de estudo, com algumas questões disparadoras para discussão nos encontros; embora os textos na íntegra tenham sido disponibilizados via correio eletrônico a todos os sujeitos da escola para leitura prévia a cada momento formativo.

05-09 06-09	educação infantil; Interdiscursividades crianças e pesquisadora	mais questões disparadoras (ANEXO F) e debate a partir das transcrições de conversas entre as crianças e a pesquisadora	
13-09	“Pais não podem ser amigos”	Jornal- A tribuna 11-09-2011 (ANEXO V)	Professora G3-A
20-09	O que a turma sabe sobre o zero	Revista nova escola - 11/2011 (ANEXO W)	Professora G2-A
27-09	Como a criança pensa	Revista nova escola - 11/2011 (ANEXO X)	Professora G2-B
04-10	A missão da literatura infantil é expandir o universo dos pequenos	Revista nova escola - 08/2011 (ANEXO Y)	Diretora
18-10	Interdiscursividades professoras e pesquisadora na EI	Debate a partir das transcrições de conversas entre as professoras e a pesquisadora	Pesquisadora
20-10	Vídeo movie maker: acontecimentos da pesquisa no CMEI: imagens e conversas cotidianas na EI	Movie maker com fluxos do vivido	Pesquisadora

A coordenação de alguns momentos de formação continuada pela pesquisadora teve início a partir de junho, conforme o quadro acima. Vale considerar que as vivências, nestes estudos, desde fevereiro, possibilitaram conhecer e compreender os discursos que circulavam no cotidiano do CMEI, as angústias de cada dia, os temas de interesse das professoras, as colocações em termos de necessidade de recursos humanos, financeiros, materiais e pedagógicos por um bom trabalho na sala de aula com as crianças, os desejos e experiências afetivas desses sujeitos no processo educativo e as fontes bibliográficas mais recorrentes.

Embora a nossa análise das formações continuadas tenha como foco os momentos em que coordenamos esses encontros a partir das problematizações dos discursos das professoras, em termos de currículo e infância pelos debates e análises de textos das DCNEI; não poderíamos deixar de observar a necessidade de material mais instigante e acadêmico para esses estudos. Não podemos aqui desmerecer as reportagens de jornais e revistas trazidas pelas professoras; mas acreditar que a escola pode avançar por artigos, produções e livros que ajudem a entender um pouco mais as angústias dos professores, no tateamento por outras práticas curriculares.

Entendemos que os momentos de conversa entre professoras e formação no CMEI são curtos e os atropelos do cotidiano escolar, constantes; mas defendemos

encontros que, para além de estudo de textos, apontados pelos discursos imediatistas da mídia: jornais, revistas; caminhem ao encontro de respostas para as angústias vividas em sala de aula por professoras e crianças a cada dia. Caminhada que pode se efetuar pelas trocas de experiências entre professoras, buscas bibliográficas referentes às temáticas de maior interesse.

Sabemos que discutir temáticas, como as apontadas nos textos trazidos pelas professoras, como: autismo, aprendizagem, projetos, psicopatia, depressão, o brincar, ecologia, psicologia, alfabetização, era digital, formação docente, interação, matemática, pensamento infantil, literatura; são de grande importância e necessidade. Mas, o que se coloca como fundamental, nesses momentos formativos, é o aprofundamento dessas temáticas, no sentido de afiná-las com a realidade vivida pelas professoras e crianças na escola, na tentativa de aproximação e resolução às indagações desses sujeitos por práticas curriculares e discussões mais interessantes e alegres.

As interdiscursividades ressonantes a partir dessas discussões, nas formações continuadas de professoras, se colocam como tentativa de liberdade na composição com os sujeitos da escola por possibilidades outras de fazer currículos e pensar infâncias, constituídas por discursos e vozes polifônicas, acreditando com Carvalho (2009, p.79) nos seus imbricamentos com Espinosa e Chauri, que:

Somos livres quando somos causa adequada do que se passa em nós e fora de nós e quando, fortes de corpo e alma, somos capazes da multiplicidade simultânea, isto é, de um corpo capaz de ser afetado e afetar outros corpos de inúmeras maneiras simultâneas e de uma alma capaz de pensar inúmeras idéias e sentir inúmeros afetos simultâneos. É isso a felicidade, pois reconhecemos que somos uma atividade plena e, como tal, não somos meras partes do todo da Natureza, mas tomamos parte ou participamos de sua atividade infinita.

Nesse desejo de participação na atividade infinita da educação, nossa ligação se coloca pelo devir ético, “no aprendizado daquilo que nos constitui, do que nos afeta aumentando ou diminuindo nossa potência [...]” (MERÇON, 2009, p.19). Buscamos caminhar por ressonâncias interdiscursivas do que aumenta nossa potência, ressaltando que alguns discursos capturados nos encontros formativos, se tomados apenas pelo dito, dariam a impressão de uma certa impotência perante a educação infantil, mas ao serem analisados no contexto em que as práticas se afetam, tornam-se movimentos de resistência e potência, como apontado na fala da professora 2B:

A nossa revolta é esse descaso com a educação, a gente vai para uma luta que é justa, que se ganhar, ganha todo mundo e a gente não vê ninguém sequer dar um apoio, aí eu fico revoltada, porque na hora de mostra anual aparece um monte de gente dizendo que foi tudo lindo, maravilhoso. Mas eu quero saber do nosso sofrimento do dia a dia, da sala cheia, da falta de gente para nos ajudar, da nossa impossibilidade de ir ao banheiro, às vezes, porque não tem com quem deixar as crianças. Eu vou fazer sim, tudo que estiver ao meu alcance, dentro da minha sala de aula, para as minhas crianças, para os meus pais, para a comunidade, as professoras aqui sabem que eu reclamo, mas eu faço; mas é um absurdo, as nossas condições de trabalho estão muito precárias, eu nem estou me referindo a salário. A categoria se sente desvalorizada, porque falam que o salário daqui é o melhor, mas porque incorporou abono e acha que está muito bom para o professor.

As professoras desabafam ainda, nos momentos de estudo, seus estresses de cada dia, por terem pouco a oferecer na escola, a sala de aula apertada, a necessidade de mais recursos humanos, material pedagógico, brinquedos, a necessidade de diminuir a quantidade de alunos por professora, conforme as falas abaixo ilustram:

Minha sala de aula é pequena. Com vinte alunos é quase impossível fazer rodinha. Minha janela é próxima ao pátio, ou seja, o pátio de todas as turmas parece estar dentro da minha sala. Em alguns momentos sinto falta de outro adulto em sala para acompanhar principalmente os momentos de higiene. Tenho um carinho especial por este CMEI, pois praticamente nasci nessa comunidade, gosto do estilo de criança dessa comunidade. A gente precisa batalhar por essas coisas que parecem pequenas, mas que estão adoecendo as professoras na educação infantil. Eu gosto muito de brincadeiras, parlendas, musicalização, adoro trabalhar escrita, leitura, associadas ao lúdico, mas as condições de trabalho às vezes nos deixam limitados (PROFESSORA 4A).

A gente sempre sai da aula com uma sensação de que poderia ter feito melhor, não por culpa só minha exclusivamente, mas, por exemplo, são N coisas que acontecem que acabam atrapalhando. Se eu estivesse em uma sala com vários recursos, eu daria conta de fazer N coisas que hoje eu não dou. O que a gente mais faz é apagar fogo todo dia na escola e às vezes uma criança é mais conectada do que nós professoras que estamos todos os dias querendo ensinar (PROFESSORA 5B).

Essas falas nos primeiros momentos formativos do ano causaram-nos certa angústia, no delineamento da pesquisa, no sentido de entender, a partir de faltas e ausências apontadas, quais movimentos inventivos eram instaurados pelas professoras e crianças por um aprendizado alegre e afetivo. Indagação, logo respondida, ao adentrarmos nos fazeres cotidianos do CMEI, percebendo a riqueza das vivências proporcionadas pelo coletivo da escola, pelos desejos latentes de fazer uma educação infantil mais interessante, como aponta a professora 2A: “realmente eu também saio da minha sala de aula, achando que eu poderia dar mais do que eu dei hoje. Essa insatisfação, essa agonia toda que me dá, faz com que a gente procure alguma coisa pra suprir o que faltou ontem”.

Vozes docentes dissonantes que convidaram a viver intensamente a escola, na busca por entender o que acontecia por entre momentos de estudo e vivências em sala de aula e outros espaços com as crianças que, apesar das faltas e necessidades, levavam professoras a querer algo mais, na procura de “suprir o que faltou ontem”, como apontado pela professora 2A anteriormente.

Assim, fomos tecendo conversas pelos encontros de formação continuada na escola, na tentativa de capturar pelos *entretempos* e planos curriculares da educação, instituídos e instituintes, potências do currículo em termos de uma configuração em redes de conversas, ações, conectividade rizomática e infâncias nos tempos e espaços escolares, enquanto devir, acontecimento, inventividade, criação.

Dos momentos de estudo e formação continuada no CMEI “Terra”, problematizaremos aqueles nos quais atuamos como coordenadores, entendendo que os discursos dos demais encontros permearão nosso pensamento e escrita, mas sabendo da impossibilidade de trabalhar minuciosamente todas as temáticas trazidas pelo coletivo de professoras, usamos tal critério para caminharmos.

Reafirmamos aqui que o estudo dos textos das DCNEI serviram como disparadores de algumas problematizações sobre currículo e infância nos momentos de formação continuada, não para análise discursiva do já posto, mas pela ressonância do movimento causado a partir das vivências na escola, que precisam ser visibilizadas nos afetamentos curriculares dos planos de organização e da vida, instituídos e instituintes. Assim, prosseguimos os estudos pela dinâmica da leitura prévia do texto completo, leitura de um resumo feito pela pesquisadora com algumas questões disparadoras para a conversa nos encontros.

No primeiro encontro formativo sob nossa coordenação, iniciamos o estudo do texto das DCNEI “Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais”, situando a grande movimentação dessa etapa de ensino no contexto político atual, a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino pela constituição federal de 1988 (educação como dever do estado), LDB 9.394/1996 (educação infantil como 1ª etapa da educação básica), a Emenda Constitucional 059/2009 (obrigatoriedade de matrícula dos 4 aos 17 anos), o Parecer 20/2009 (que trata da revisão das DCNEI) e a resolução 05/2009 (que fixa as DCNEI).

Esse texto apresenta as discussões que implementam as diretrizes a partir de 6 eixos: 1- os objetivos gerais e a função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação Infantil, 2- o currículo e proposta pedagógica na educação infantil, 3- a visão de criança e seu desenvolvimento, 4- as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, 5- subsídios para a elaboração do currículo na educação infantil, 6- a avaliação e a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Concomitante às discussões desses tópicos, seguimos a conversa com as seguintes questões disparadoras: Quais concepções de criança orientam o trabalho no cotidiano do CMEI? Como garantir um currículo que contemple as diferentes infâncias na escola?

As professoras apontaram a multiplicidade de informações e parâmetros legais contidos no texto, com surpresa, perante tantas mudanças na educação infantil, expressando a necessária ampliação do tempo de formação continuada na escola; a necessidade de mudanças no calendário e currículo, contemplando maior tempo de planejamento, de participação em movimentos que têm como bandeira de luta as questões da infância, a contextualização escolar das pesquisas na educação infantil, a urgência de reestruturação do currículo nessa etapa de ensino, conforme a colocação da professora 1F:

Estou muito feliz com a presença da pesquisadora em nossos grupos de estudo, uma vez que as trocas de idéias, pensamentos nos ajudarão a refletir sobre nossa prática e conseqüentemente, avançar no processo ensino-aprendizagem, mas um ponto a ser pensado é que o nosso tempo é muito curto e os assuntos de muita importância. Percebo o quanto às vezes ficamos enfurnados na sala de aula e as coisas estão acontecendo e algumas pessoas decidindo por nós e criando leis. Você fala do Fórum de educação infantil, mas como participar se temos um calendário a cumprir? Nós queremos ficar por dentro dessas discussões sim, mas precisamos de alternativas para isso, quem sabe colocar professores de educação física e artes no CMEI, criando mais tempo de planejamento. Nós temos pouco ou quase nenhum tempo para refletirmos e discutirmos sobre os textos nesses estudos. Imagina para sair da escola e participar de outras formações. Agora, a questão é a seguinte: o que nós mais vemos são estudiosos e pesquisadores estudando, pesquisando sobre diversos pontos e questões do âmbito educacional e apesar de muitos e muitos estudos, poucas mudanças podemos perceber na escola. Os estudos e as pesquisas são de extrema importância para estimular a reflexão constante, mas desde que as descobertas sejam colocadas em prática. Nós precisamos disso que a gente vem fazendo esse ano aqui no CMEI, pesquisadora, dessa discussão sobre questões do currículo na educação infantil, senão a gente fica por fora. Pesquisa só para ficar no papel deixa de ser importante, esse debate constante sim, isso é muito rico.

Discursos que ressaltam a importância da discussão coletiva na escola sobre as questões curriculares, essas que envolvem o fazer de cada dia, as condições de trabalho das professoras, as insatisfações com o que está posto, os desejos latentes

por mudanças de atuação na profissão que propõem rupturas, políticas e práticas curriculares e outras. São vivências de grupos traduzidas por entre discursos compostos por linhas¹⁰ que traçam pequenas modificações, expressam necessidades pulsantes por uma maior ligação microcurricular, na busca de um comum entre todos.

Essas questões pulsantes nas falas das professoras no CMEI vão além da mera discussão de uma prescrição, embora por vezes se perceba em alguns discursos certa necessidade de afirmar um currículo instituído, a ser seguido, seqüenciado, pré-requisito para o ensino fundamental. Uma criança apontada como ser em evolução, que precisa ser o tempo todo encaminhada e uma concepção de aprendizagem com uma tendência em se atribuir maior importância ao trabalho com a leitura e a escrita, como parâmetro para classificação do desenvolvimento ou não da criança, bem como a concepção de individualização do trabalho na escola, à medida que as crianças vão crescendo, como colocado nas falas das professoras, abaixo:

Para encaminhar essa pequena pessoa com asseio, zelo, contemplando as diferentes infâncias, tem que ter atividades diferenciadas, para contemplar os vários níveis. Tenho que fazer adaptações ao currículo para que a criança alcance o que a gente almeja, o que é prescrito diante do nosso currículo brasileiro, que ainda é seriado, tanto que se a criança não souber ler e escrever na segunda série, fica agarrado lá. Esse currículo da educação infantil já tem objetivos. O professor precisa trabalhar em cima de cada objetivo bem dado. Exemplo: Quando o professor trabalha através da brincadeira, a criança leva a visão crítica. A matemática, se eu trabalho no lúdico, na rodinha, o retângulo, o círculo, quando chega no 1º ano do fundamental, a criança deslança. É de fundamental importância o papel do professor no trabalho nesse lado (PROFESSORA 1E).

A criança é um ser em evolução, que nos traz uma bagagem de experiências, sendo aberta a novas aprendizagens. Para garantir um currículo que contemple as diferentes experiências é preciso observar o contexto social, a bagagem que a criança traz, com o planejamento, a observação e a prática, no comprometimento profissional coletivo (PROFESSORA 2E).

Acho que o currículo para os menores deve ter trabalho mais coletivo e menos trabalho individual. Para os maiores trabalho coletivo, aumentando o individual. O maior desafio é dar conta da diversidade de níveis de aprendizagem, aprendizagem mesmo, da leitura e da escrita. Eu tenho crianças que nunca foram à escola, outros já são do CMEI. Para um você dá a isca, que ele coloca no anzol e pesca sozinho, para outro eu tenho que colocar a isca no anzol e ele vai pescar, mas já tem alguns que eu tenho que dar o peixe na mão dele. Por exemplo: eu estou trabalhando a letra C, uns já pegaram, localizam na palavra, começam a

¹⁰ Deleuze e Parnet (1998) colocam que indivíduos ou grupos, são feitos de linhas de natureza bem diversa, uma segmentária, de segmentaridade dura (a família, a profissão, o trabalho, as férias, a escola, a aposentadoria), outra mais flexível, molecular, que traça modificações, faz desvios, dirigindo, até mesmo processos irreversíveis, sendo que por ela passam devires, micro-devires e uma terceira linha, de fuga, que leva a uma destinação desconhecida, como uma linha que contém o caminho da alma do dançarino; sendo as três linhas imanentes, tomadas umas nas outras.

associar a letra com outra; mas outro eu já trabalhei, mas não tem jeito mesmo, desde o início do ano eu percebo que eles não aprenderam ainda. Eu tenho três casos peculiares na minha sala, é preciso fazer uma análise individual dessas crianças, eles são muito distraídos. Eu tenho uma criança especial, aí eu sei que não posso cobrar, um caso é de uma criança da casa de passagem, ela não para na sala, ela é inteligente, mas não consegue se concentrar em nada, o outro é distraído, é o primeiro ano dele aqui na escola, ele não se fixa em nada, e penso que por isso ele não aprende. Eu só tenho esses três casos na sala, o restante acompanha o raciocínio. Tem uns dois lá que eu sei que sabe, mas não fazem as atividades por preguiça mesmo, mas deles eu sei que posso cobrar (PROFESSORA 5C).

Interdiscursividades sobre currículos e infâncias que foram problematizados nos momentos de estudo no CMEI “Terra”, pelas discussões levantadas quanto à concepção de criança como ser em evolução, que precisa se concentrar e superar a distração e a concepção de currículo como algo prescrito e requisito que precisa ser seqüenciado e organizado para que a aprendizagem aconteça, com ênfase na leitura e na escrita.

Essa concentração, exigida na escola, como requisito para a aprendizagem, conecta-se ao problema da atenção apontado por Kastrup (2004, p.07-08), quando ressalta que “no contexto escolar o problema é diretamente colocado como incidindo sobre a atenção que é requerida no processo de aprendizagem. Considera-se que a criança não aprende porque não presta atenção”. Se a aprendizagem se liga diretamente à atenção:

Tudo aquilo que escapa ao ato de prestar atenção fica alocado na rubrica do negativo, da falta, do déficit. Ao procurar fazer frente ao funcionamento da atenção que foge da tarefa, são igualmente consideradas indesejáveis a dispersão e a distração. No entanto, os fenômenos são distintos. A dispersão consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência.[...] Já a distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e idéias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão. É curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar (KASTRUP, 2004, p.08).

O desafio nos convoca a pensar em que outros lugares possíveis, pode a atenção se concentrar? Entendendo com Kastrup (2004) que a atenção não é um processo único ou homogêneo, dirigido por um eu, sujeito centro do processo de conhecimento; o que se coloca como fundamental é uma tentativa de pensar a própria condição da atenção e da aprendizagem na dimensão de experiência. Uma

atenção que não se restringe ao ato de prestar atenção, mas enquanto movimento de atenção ao presente, ao que se passa, ao que acontece.

Uma atenção que se liga, talvez, a aprendizagens de sensações experimentadas, o que pode produzir necessidades de um maior envolvimento no currículo escolar pela relação do sensível, pois, embora a leitura, a escrita, o planejamento e objetivos sejam fundamentais no processo educativo, interessa também a percepção e valorização de outras possibilidades de vida e acontecimentos na escola.

Pensemos na criança especial, apontada pela professora, que não se “concentra” nas atividades de leitura e escrita, mas que na apresentação junto com sua turma de um musical, cantou todas as músicas integralmente, surpreendendo os colegas e a professora! Que outros possíveis se anunciam na multiplicidade latente desse fazer curricular?

Questões e delineamentos do currículo debatidos no sentido de implicamento com uma posição política, não de busca de verdade, universalização teórica, de apontamentos; mas como um dos possíveis desdobramentos deste como prática discursiva nos movimentos em torno da produção de sentidos que define o que é currículo na educação, sendo que “Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Produzir sentidos, significar é diferente de historicizar, o que nos leva a compartilhar da ideia de que a experimentação não é somente histórica e que “o que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história” (DELEUZE, 1992, p.210). Escapes que levam professoras a sair desse lugar de conformação com o instituído em busca de práticas curriculares conjuntas com as crianças, que levam em consideração diferentes saberes e uma infância como multiplicidade e invenção, como aponta a seguinte fala:

Procuo desenvolver o meu trabalho de acordo com a faixa etária, visando atingir objetivos propostos previamente, dentro de projetos elaborados junto com a turma. No decorrer do trabalho, considero a criança como centro de tudo que acontece na minha sala de aula. Dou oportunidade de falar, de dar opinião e sugestões sobre o que está sendo feito. Penso que um currículo que contempla as diferentes infâncias, leva em consideração a necessidade de uma educação de qualidade pelo cuidar, pelo brincar e o educar; oportunizando à criança o diálogo, a comunicação, a dignidade e a valorização, inserindo, nos projetos trabalhados, as

diferentes áreas do conhecimento (linguagem, matemática, artes, movimento, integração social, ciências naturais), fazendo dos projetos, momentos de prazer e de aprendizado (PROFESSORA 3A).

Discurso que condiz com criação de possíveis, produção de modos outros de existência, acontecimento de uma educação pelo prazer, pelo aprendizado afetivo. E quanto tempo dura um sorriso na educação infantil, quanto tempo dura uma emoção, criação, vontade e desejo de estar na escola, de aprender, compartilhando vivências nesse espaço? Talvez, enquanto durar esse diálogo sincero entre professoras e crianças, no compartilhamento de vivências que não são nem impostas por um, nem simplesmente obedecidas por outro, mas se constituem no imbricamento de discussões, afetos e vivências, como apontado na fala abaixo:

O fato é que o documento da diretriz traz objetivos e função da escola, como oferecer recursos que são de direito das crianças, brinquedos, materiais, o cuidado, que para a gente é óbvio, mas talvez não seja a realidade de toda a educação infantil, porque trabalhar com criança não é para qualquer um não, é preciso ter uma sensibilidade além, principalmente na chegada da criança na escola, porque criança quer carinho. É preciso fazer com que esse bem estar aconteça, porque é isso que importa no decorrer da adaptação. Transpor confiança e segurança, porque sem isso o choro não para, sem isso, se a criança não sente segurança, ela não desenvolve. É claro que eu preciso correr atrás de materiais e a diretriz fala dessa proposta de organização do tempo, do espaço, do material e da função professor, tudo isso é currículo. Sobre o currículo, colocou o pé na escola, já é o aprendizado. A base teórica, como encaminhar essa pequena pessoa com asseio, zelo, para ter uma caminhada, para contemplar as diferentes infâncias, tem que ter atividades diferenciadas, para contemplar os vários níveis. Por exemplo, se eu tenho um cadeirante que não escreve, eu preciso pensar em um currículo adaptado, com ponteira, engrenagem de braço, ou seja, essas adaptações é que farão com que ele alcance o que a gente almeja, o que é prescrito diante do nosso currículo brasileiro, que ainda é seriado, tanto que se a criança não souber ler e escrever na segunda série, fica agarrado lá (PROFESSORA 1E).

Relações produtivas entre planos curriculares, que carregam consigo as ambigüidades dessa caminhada na educação infantil, na dissonância entre os objetivos e função da escola pela diretriz e a realidade que precisa ser pensada pela ordem do sensível no cotidiano escolar. Discurso que marca uma relação de imbricamento permanente prescrito e vivido; problematizando a função professor e o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que, pela colocação, somente pode ser possível pela segurança e confiança desta para com a escola, os professores.

Um currículo que se confunde com a aprendizagem através do próprio estar na escola, “sobre o currículo, colocou o pé na escola, já é o aprendizado”, pela convivência com o outro no atendimento às necessidades diferenciais de cada

criança na busca por experiências alegres e uma vida melhor e mais bonita na educação infantil.

Vida bonita que pode e deve se constituir nas experimentações educativas da educação infantil como o próprio sentido produzido para os currículos instituídos e instituintes nos seus espaços e tempos, nos jogos dos encontros por um aprendizado afetivo, instalando-se nele como num devir, “em nele rejuvenescer e envelhecer a um só tempo” (DELEUZE, 1992, p.211).

Em se tratando de tempo, os estudos na escola, como já apontado pelas professoras carecem de mais tempo, pois mal começávamos o encontro, esgotava-se o tempo no calor das discussões e indagações. Sobre o tempo de planejamento na escola, a professora 2B aponta que:

O grande problema da Serra é o quê? O professor não tem horário de planejamento, por quê? O nosso planejamento é esse final de horário, e final de horário está todo mundo querendo ir embora, todo mundo esgotado porque passou quatro horas seguidas com criança. Gente, isso não é humano! Eu vou ser sincera, eu não tenho tempo de ir lanchar, eu não faço horário de recreio depois que eu peguei grupo dois, eu acho eles muito bebês. A minha ajudante também não faz, ela fica o tempo todo na sala, sai um pouquinho para ir ao banheiro, mas está sempre aqui. É humanamente impossível nós trabalharmos com qualidade, sem ter um planejamento decente, como as outras municipalidades oferecem. Eu estive em um congresso onde ouvi uma pedagoga dizendo que professor da Serra quer demais, eles tem uma hora todo dia para planejar. Mas isso é porque eles não sabem o que é estar quatro horas todos os dias dentro de uma sala de aula com criança. Por isso essa uma hora restante, gente, não tem condição! O professor não tem cabeça, não tem estrutura para desenvolver um planejamento decente. No horário de saída, o pedagogo tem que atender pai, olhar portão, as problemáticas do CMEI na hora da saída também. Nós estamos exaustas, eu vou ser sincera, ontem, quando cheguei em casa, eu tinha um compromisso, mas eu não fui, porque eu estava um bagaço. E aí ainda falam assim, gente, mas o professor tem uma hora todo dia de planejamento! Gente, isso não é um horário adequado para planejar, isso tem que ser revisto!.

É interessante o fato de como a mudança é constante na conjuntura da educação infantil, pois essa colocação da professora, capturada nos encontros de formação continuada na escola em outubro de 2011; nesse momento de escrita, produção e organização dos dados já sofreu algumas alterações, pois em fevereiro de 2012, o município de Serra, implantou duas aulas semanais de arte e duas aulas de educação física em cada grupo na educação infantil, atendendo solicitações sindicais, tendo como pressupostos a LDB 9394/96 que garante o ensino de arte e educação física em toda a educação básica e a lei 11.738 de 16 de julho de 2008, que no seu artigo 2º, parágrafo 4º coloca que “na composição da jornada de trabalho

observar-se-á o limite máximo de 2 terços da carga horária para o desenvolvimento das atividades de interação com os educandos”.

Se o limite máximo de permanência do professor com as crianças é de 2 terços da sua carga horária, o seu tempo de planejamento passa a ser de um terço, o que em um total de 25 horas, corresponde a oito horas e trinta minutos de planejamento semanal. Assim, de cinco horas de planejamento em 2011, os professores da educação infantil de Serra passam a ter nove horas de planejamento semanais em 2012.

Entendemos esse aumento do tempo de planejamento como um avanço rumo a uma vida melhor e mais bonita pela conjugação de uma história produzida por configurações sócio-políticas articuladas em nível micro e macro. São interdiscursividades produzidas, propagadas que fazem agir nas articulações entre professores, sindicatos, legislação e sistema de ensino.

Prosseguindo pela coordenação de formação continuada na escola, em outro momento de estudo, trouxemos para discussão o texto das DCNEI “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil” que contempla o brincar como atividade principal do dia-a-dia da criança.

Esse texto fala da importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses, como possibilidade de exploração do mundo, interação com outras pessoas e expressão pelas linguagens, orientando a seleção de brinquedos por faixa etária e analisando o brincar na educação infantil à luz dos artigos 9º a 12º das DCNEI, que tomam como eixos norteadores da prática pedagógica, as interações e a brincadeira.

Partindo da leitura prévia do texto integral, realizada pelas professoras, recorreremos ao resumo do mesmo com as seguintes questões disparadoras para discussão no grupo: qual o papel da brincadeira no currículo deste CMEI? Do que as crianças mais brincam? Qual a importância do brincar na aprendizagem da criança? No trabalho em sala de aula, o que é feito no sentido de proporcionar vivências interessantes às crianças?. Nesse desenrolar da conversa, logo as professoras começaram a desabafar suas necessidades, desafios e desdobramentos nos fazeres:

Hoje eu dei uma atividade do elefante, que envolve a música, a história, a rodinha, a chamadinha; as crianças amam isso, que para elas é uma brincadeira em sala, mas eu acho que a gente se desdobra muito, sabe, para que essas coisas aconteçam, pois se você quer um livro interessante tem de comprar do bolso (PROFESSORA 3B).

Cada dia que passa, realmente a sala de aula está muito mais agressiva. Nós estamos mais estressadas porque nós temos menos para oferecer a essas crianças, um ensino de qualidade. Às vezes, um aluno, na sala de aula, é muito mais conectado do que nós que estamos todos os dias querendo ensinar, porque querendo ou não o professor é a base pra qualquer formação profissional. Você assistiu ontem a uma entrevista de um professor com 30 anos de magistério? Eu achei interessante que ele coloca que ele tem paixão pela sala de aula, mas que antes os alunos respeitavam mais, ele acha que a modernidade, não é que atrapalhou, mas mudou muito a cabeça das crianças, hoje o celular, o videogame, a criança tem tudo que quer, as crianças têm se tornado muito agressivas. Mas ele tem esperança que o professor e a educação sejam mais valorizados, o que envolve salário, materiais, brinquedos; essa é a aposta dele (PROFESSORA 2A).

Existe uma disparidade do brincar no CMEI e na EMEF. As crianças vêm para cá, brincam, fazem muitas coisas, contam histórias, aprendem, principalmente nós, professoras de crianças com idade de 5 anos, temos uma cobrança maior, porque os pais cobram e as crianças falam para os pais que só brincaram na escola e os pais não entendem a importância da criança aprender brincando. Eles ficam comparando as atividades das crianças daqui com as atividades dos outros filhos que estudam no ensino fundamental (PROFESSORA 5C).

O grupo aqui nesse CMEI é muito comprometido e unido, a gente traz uma atividade, observa do outro, toma opinião, faz diferente, vai trocando experiências e as coisas vão dando certo, mas dizer que é fácil, não, não é fácil, a gente às vezes tira leite de pedra, mas eu vejo que assim o grupo cresce e a criança também cresce. Nós fazemos o possível por essas crianças, mas a gente sabe que a escola precisa de mais recursos (PROFESSORA 2E).

As professoras apontam um brincar relacionado ao trabalho pedagógico de sala de aula, um brincar orientado seguindo objetivos estabelecidos; expressando as necessidades do CMEI de materiais e brinquedos, bem como a preocupação com as concepções do brincar das crianças pequenas pelos pais. Colocam ainda, a carência de discussão dessas questões nos textos das DCNEI.

Para além desses discursos enfatizados nos estudos, do brincar relacionado ao pedagógico, visibilizamos a fala da professora 2E, pela importância atribuída ao coletivo. Apesar das dificuldades, muitas ações de comprometimento e união são articuladas no grupo como atos de criação de maneiras outras de práticas curriculares, convivência e sobrevivência na escola.

Problematizamos ainda, o brincar que precisa ir além do objetivo somente pedagógico, um brincar que necessita fazer ressoar a infância e as possibilidades criadas pelas mesmas. Um brincar como marca de significação singular, elemento

importante na propiciação de momentos outros em que as crianças se expressam por revezamentos de emoções, como apontado pela professora 2A:

Nas brincadeiras, eles criticam a gente, elogiam a gente, amam a gente, falam do que não gostam, falam da família, falam das brincadeiras, falam do outro, aí briga, voltam, fazem as pazes e querem inventar brincadeira, já não quero mais essa, quero outra, aqui não tem nada, aqui é muito legal, falam de tudo, eu acho muito legal, porque ao mesmo tempo que eles são positivos, são negativos, daqui a pouquinho, volta aquela positividade de novo, não é? Nossa, é uma emoção o tempo todo!

Emoções e afetos que ajudam a entender o que circula pelos brinquedos e brincadeiras na educação infantil, na medida em que esse fazer se traduz como uma outra possibilidade afetiva de viver na escola que escapa à dureza de alguns engessamentos curriculares, como colocado na fala da professora 4A:

A questão é que a gente precisa dar mais importância às brincadeiras, pois a gente esquece que nós tivemos outra infância. Eu critico às vezes esses textos de documento que vêm de cima para baixo, mas eu reconheço que uma coisa importante nesses textos é a questão do princípio estético de valorização da criatividade, da sensibilidade, da ludicidade, o destaque dado às brincadeiras nessa faixa etária da educação infantil. Eu brinquei muito na rua, de queimada, catando cebolinha. Essas crianças hoje não têm espaço para brincar. As crianças do grupo 4 são carinhosas, elas são um pouco agitadas, tendo necessidade de correr, andar, circular, por quê? Porque não fazem isso em outro lugar, a gente precisa conversar isso com os pais. Em uma breve sondagem na reunião de pais, percebi que a maioria da minha sala acorda tarde perdendo o sol e o brincar da manhã. Percebo ainda que são pouco estimulados e incentivados cognitivamente, principalmente pelo vocabulário e as lições de casa que voltam em branco, ou até mesmo quando o caderno de lição não retorna. É engraçado porque os pais não ajudam os filhos a cuidar dos materiais e as tarefas e ainda chegam nas reuniões da escola questionando o porquê das crianças contarem em casa que só fazem brincar na escola.

Essas questões apontadas pela professora instigam a necessidade de um maior diálogo entre professores e pais-comunidade sobre os fazeres e o brincar na educação infantil. Na oportunidade desses jogos interdiscursivos sobre o brincar e a comunicação cotidiana entre crianças, professoras e pais, trouxemos no momento de formação continuada para reflexão, leitura do texto “Apenas brincando” (ANEXO C) que trata da riqueza do brincar pela criança.

Interessante como a professora resgata a sua infância para pensar a sua prática e a vida na infância que está à sua frente cotidianamente no CMEI, a preocupação em sondar com os pais os fazeres dos seus filhos e a indagação pelo desejo de maior participação desses pais na vida das crianças. Assim, com Pérez; Azevedo (2008, p.42):

Entendemos que resgatar acontecimentos e processos vividos, narrar experiências, compartilhar memórias e saberes é ressignificar tanto a formação de professores como um *espaçotempo* de autoconhecimento quanto o cotidiano da escola como um lócus de conscientização (no sentido freireano do termo) política e cultural.

Reflexão e conscientização aqui tomados não na perspectiva de um sujeito iluminado que conscientiza o outro, mas como abertura de caminhos pela conversa, trocas de cada dia na escola pelas inter relações, interdiscursividades dos sujeitos com o conhecimento e o mundo da vida.

Assim, a preocupação em resgatar acontecimentos na escola se coloca como tentativa de narrativa na fabricação de conhecimentos, atribuição de sentidos para a infância e as práticas curriculares na educação infantil. Resgate que envolve invenção pelo exercício em que recorreremos às nossas memórias, transformamos os lugares, registramos as paisagens que se nos ocorre.

Exercício que ajuda a escapar de engessamentos que conduzem a uma ultrapassagem dos sinais curriculares de limite possível do instituído, que levam ao necessário trabalho instituinte com os usos das diferentes linguagens, contempladas nas discussões dos textos das DCNEI “Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil; e a linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”.

Esses dois textos destacam a importância das “manifestações languageiras” das crianças, das múltiplas formas de expressão (dramática, musical); sendo que por vezes estamos condicionados a pensar somente na fala como linguagem, deixando de pensar nessas linguagens “associadas ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à dança, ao gesto, ao choro” (BRASIL, 2010 - texto Múltiplas linguagens, p.02), questões desafiadoras no cotidiano da educação infantil.

Questões que perpassam pelas concepções do trabalho na educação infantil, das inseguranças relacionadas à linguagem tanto de professoras como pais, como aponta o texto das DCNEI “a linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”. Para discussão desses textos usamos as seguintes questões disparadoras: Quais linguagens são mais trabalhadas no cotidiano da educação infantil? Como a dimensão lúdica aparece na sala de aula? Qual a importância

desse trabalho para a aprendizagem da criança? Como ensinar aquilo que a criança deseja saber? Que trabalho pode ser feito no sentido de contribuir para que a criança se interesse e acredite ser capaz de aprender a ler, escrever, cantar, dramatizar e fazer tudo que a escola promove?

Indagações que perpassam linguagens não somente como aquelas conformadoras de um documento ou prescrição qualquer, mas como manifestações outras que as crianças podem apresentar nos diversos momentos e vivências da infância na escola, conforme coloca a professora 2A:

Quando eu comecei a dar aula no grupo 2, esse grupo está sendo um desafio pra mim, estou sendo sincera, por quê? As crianças, bom, a gente está muito acostumada com aquele currículo, aquela organização, planejamento e tudo praticamente dá certo no seu planejamento, as crianças respondem, mas o grupo 2 não; é um dinamismo sem fim, às vezes tudo que você planejou, você não vai fazer nada daquilo, tudo vai sair diferente. Por exemplo, hoje eu dei uma atividade de figura com colagem, você trabalha com um grupo aqui e naquele momento outros grupos já estão com outras situações. Então você está aqui e ao mesmo tempo observando o quê que os outros estão fazendo. Eles ainda não se apropriaram da linguagem oral direito, a fala, cada um se manifesta de um jeito, cada um tem uma demanda diferente.

São manifestações languageiras e afetos vividos nesse imbricamento principalmente com a turma dos bebês, na multiplicidade de fazeres e sensações, que podem nos ajudar a entender o que nos conecta a outros corpos, o que pode um corpo¹¹, de que combinações é capaz por experimentações de alegria, o que leva ao “aprendizado prático de nossas alegrias: um aprendizado que constitui-se como arte do encontro” (MERÇON, 2009, p.78).

Nessa arte do encontro como aprendizado afetivo, interessa-nos as possibilidades instauradas pelas crianças e professores nessas práticas curriculares na escola, pelas expressões não somente da fala, mas linguagens outras (música, brincadeiras), criações artísticas a partir do que pensam e vivenciam em suas famílias, suas histórias, vidas, gostos; na tentativa de considerar a dimensão estética no currículo como campo dos possíveis. A professora 1F narra que:

Uma coisa interessante na educação infantil, é que a gente trabalha muito com projeto e o projeto de sala de aula, geralmente parte de alguma coisa que é de interesse das crianças, a gente faz primeiro a sondagem do que eles já sabem e o que eles gostariam de saber e em cima disso o professor organiza o trabalho, o projeto. Então a gente sabe que em qualquer lugar que a criança vai, ela aprende alguma coisa, na padaria, no shopping. Então,

¹¹ Corpo entendido não como corpo físico, orgânico; mas relacional, “concebido como uma pluralidade unificada mantida por uma série de trocas com o ambiente” (MERÇON, 2009, p.36).

quando ela chega na sala de aula, ela traz um monte de coisas, mas cabe à professora ouvir essa criança. O problema é que muitas vezes, a gente chega na sala e vai falando, falando e não ouve essa criança, o que ela sente, o que ela traz, o que ela quer. Então, a gente tem uma oportunidade todo dia de ouvir essa criança e é essa escuta que vai determinar o trabalho.

A professora 5A coloca que tem professor, que acha que grupo 5 deve se preocupar somente com o ensino da leitura e da escrita, e complementa: “tem gente que tira esse momento de ludicidade da criança. Eu deixo brincar mesmo, deixo bagunçar, depois eles arrumam tudinho, porque além de ler e escrever, criança é criança e a gente não pode perder essa dimensão da vida”.

Apontamentos que chamam a atenção para o trabalho envolvendo as múltiplas linguagens, para o ouvir as crianças, como determinante do trabalho do professor e aprendizagem da criança, para o cuidado em não perder a dimensão da vida na infância e educação infantil. Discursos potentes e alegres que perpassam a escola, em meio a outros discursos existentes pelas condições de trabalho e também de vida, em que professoras apontam compreender as necessidades das crianças, os possíveis curriculares na educação infantil, mas ressaltam permanentemente a carência de recursos pedagógicos, brinquedos e jogos atrativos na escola, conforme a fala da professora 4D:

Na educação infantil, a gente sabe que o professor deve trabalhar com atividade escrita um tempo curto e o restante deve ser em outras atividades lúdicas, só que é preciso recursos e esses recursos não existem, então a gente se desdobra para que não fique cansativa a aula, não deixamos a peteca cair, tiramos do próprio bolso, mas sabemos que é necessário vontade política para uma educação melhor e de qualidade.

A dimensão financeira, de carências de recursos materiais, recursos humanos, carência de tempo para planejamento e estudo ressoaram por todos os momentos de formação, independente das temáticas tratadas ou questões disparadoras propostas. Desdobramentos que clamam pela ampliação das escutas e acolhimentos pelas linguagens-ações, atreladas às práticas curriculares enquanto possibilidade, fazeres imbricados de saberes, poderes e sensações, como aponta o relato abaixo:

Eu estava na formação que a secretaria de educação promoveu, mas teve uma coisa que chamou a atenção de todo mundo lá. Tinha uma professora, que estava tão angustiada com algumas questões recorrentes da sala de aula dela, que ela começou a falar, falar, tudo que ela e a escola já tinham feito e que não conseguiam resposta nenhuma. Ela falava tanto que a formação parou, porque todo mundo ficou chocado e com pena da professora (ela falava do aluno cadeirante, da sala cheia, do outro hiperativo, da falta de material, da falta de gente

para ajudar, da falta de sensibilidade das pessoas), tanto que o pessoal da secretaria que estava lá, pegou o nome dela, o nome da escola e falou que iria lá fazer uma visita, iria monitorar a situação para que ela se tranqüilizasse. Então foram usadas essas palavras para que o palestrante desse continuidade, porque senão ia rolar, rolar, rolar. Mas foi uma coisa impressionante, você precisaria estar lá para acreditar na sensação que tomou todo mundo, de impotência perante à situação (PROFESSORA 5C).

Essas colocações convocam a pensar currículos e infâncias que são multiplicidade, que despontam por devires minoritários nos fazeres e discursos que visibilizam condições de trabalho e compartilhamento de emoções que permanecem a ponto de fazer com que as pessoas atualizem o fato a todo instante na escola, interdiscursos e afetos que pedem passagem nas discussões de cada dia.

Questões que perpassam pelo que aqui denominamos de *curriculeCOS minoritários*, termo à primeira vista, estranho, pejorativo, mas, pelo contrário, uma pronúncia que intenciona marcar esses ecos minoritários de pensamentos curriculares desestabilizadores, inquietantes, que ajudam a sair do lugar confortante, que ajudam a não mais pensar do mesmo modo, a não mais agir da mesma maneira.

Tomemos como exemplo, o trato das questões de indisciplina, violência e agressividade na educação infantil, apontadas no texto das DCNEI “Relações entre crianças e adultos na educação infantil”, temáticas que por vezes, aparecem na escola para nomear a criança minoritária como “pestinha, violenta”. Entramos em relação com o texto a partir das seguintes questões para discussão: Como entramos em relação com as crianças em uma situação de agressividade? Quando, em quais momentos as crianças se mostram mais agressivas na escola? Como conduzir essa agressividade em prol da aprendizagem?

Esse texto sobre as relações entre crianças e adultos aponta a necessidade de promover a autoestima das crianças, independente do sexo e cor da pele, não reproduzindo ideais de beleza dominantes. Problematicamos no grupo de estudos, como promover a autoestima do outro, se acreditamos que os afetos passam ou não passam como algo “entre” nos encontros? Assim, a impossibilidade de promover autoestima ou aprendizagem, mas tentativa constante de compor currículos e aprendizados alegres. As professoras narram suas experiências na escola por entre relações cotidianas de convivência, interesses das crianças e desafios:

Eu tenho uma criança que eu chamo e a mãe não vem à escola. Ele é tão agressivo, que ele vai de lápis no colega, eu tenho que ficar de olho. Ele tem um lado amoroso, mas

qualquer coisa ele avança no colega. Tudo ele acha que é implicância com ele. Eu não consigo entender o que se passa com ele. O problema é a falta de parceria com a família. Às vezes a gente vê nas crianças um certo tipo de comportamento. Aqui na escola a gente tenta instituir um outro, mas a criança é a mesma e vive em dois mundos totalmente diferentes, e a gente não consegue interagir com esses pais (PROFESSORA 5A).

Eu estou fazendo pedagogia e tentando escrever um TCC sobre o brincar na educação infantil e chama muito a atenção como o brincar deixa as crianças menos agressivas aqui na sala. Por exemplo: antes só as meninas brincavam com esse fogão, agora os meninos, por verem as meninas brincarem, ou não sei, se por uma questão da família, os meninos também brincam, se organizam, brincam de pai, mãe, o pai vai pra cozinha, cuida do bebê. As crianças aqui na sala, você pode observar, eles são muito agitados, pegam corrida para ver quem chega primeiro, mas eles não são agressivos de ficar brigando mesmo e isso eu acho que é pela brincadeira, pelo trabalho com música que a professora faz com eles, eu acho muito interessante. Eu acho que as crianças aprendem com mais facilidade brincando do que quando está vendo no papel, porque ele raciocina melhor, ele experimenta, ele interage. Todos os dias, a professora tem um momento de brincadeiras com eles, assim eles não batem tanto e sabem resolver os conflitos conversando (ESTAGIÁRIA 1 – GRUPO 5A).

Eu tenho dificuldade em dizer no relatório que a criança não consegue ainda resolver seus conflitos com os colegas. Por exemplo, eu estou com uma situação complicada na minha sala, chamei os pais para conversar a respeito desse comportamento da criança, para entendermos o porquê dessa criança estar assim. Fui colocando todas as brigas que acontecem dentro da sala de aula, das reações agressivas da criança perante os colegas. Cheguei à conclusão que a mídia está fazendo uma lavagem na cabeça dessas crianças, o pai disse que coloca vídeos de luta para o menino assistir no you tube e os jogos japoneses na televisão, que arrancam a cabeça, são violentos e as meninas super poderosas, e ainda disse que as crianças precisam aprender a se defenderem. Então, é uma situação complicada, continuo fazendo trabalho de formiguinha, mas a relação na família está sendo complicada e a criança em dois mundos completamente diferentes (PROFESSORA 1E).

São desafios e conflitos constantes na coletividade da escola que as professoras tentam permear. São infâncias e convivências na multiplicidade, que mesmo em reações agressivas têm seus lados amorosos reconhecidos, pelo entendimento da professora de que algo se passa por entre vivências na família e encontros na escola. Tentativas de constituição de aprendizados mais potentes pelo brincar, pelo trabalho com a música, experimentações educativas alegres, mas relações que clamam pela necessidade de maior dialogicidade família-escola, conversações entre os currículos e os diferentes campos de vida da criança.

Outras professoras relatam suas dificuldades em resolver algumas situações com as crianças que perpassam também pelas questões de conversações entre as vivências familiares, contatos com a televisão, gostos musicais e o currículo escolar, englobando agressividades, berlindas e atitudes:

As crianças trazem filmes com mulher pelada, aí eu não brigo não, eu gosto de pegar esses temas e explicar na rodinha, vou falando, mas hoje uma criança trouxe um filme, que

quando coloquei era um pancadão, aí começou o empurra lá, empurra cá. Eu falei pra professora Maria, isso não vai prestar, tinha meninos no filme, dançando na rua, depredando, empurrando as latas de lixo. Nós tiramos o DVD e falamos que aquele era um filme que não era apropriado para a idade deles, eles são crianças e aquele filme era somente para adulto assistir. O problema é que as crianças imitam muito, o que eles veem no filme, eles fazem na sala, no pátio. Por exemplo: filme de luta que eles trazem, eu falo, aqui na escola não é permitido isso, eles falam, mas lá em casa eu vejo, e eu falo, aqui na escola vocês não vão ver, quem quiser vai ver em casa, aqui na escola, só passa isso, isso e aquilo e a gente fala porque não vai ser permitido aqui na escola, porque aqui não é lugar disso (PROFESSORA 5C).

Na minha turma de dois anos, eles ficam mais agressivos quando ou estão com alguma questão de desarmonia na família, ou quando são muito mimados, eles têm aquela questão, isso é só meu, aprender a dividir é muito complicado pra eles. Tudo é meu, o mundo é meu. E quando a família não está bem, a criança quer colocar para fora aquele sentimento, mas ela não sabe, então ela grita, ela belisca, ela machuca, ela morde. A gente precisa compreender esses momentos da criança para poder ajudá-la. Quando alguém bate em alguém lá na sala, eu costumo conversar e coloco quem machuca para cuidar do outro, aí eles se abraçam, fazem um carinho. É claro que eles vão voltar a brigar de novo, mas aí você vai trabalhando essa harmonia neles e o abraço, o estar junto, eles sentem alguma coisa, se machuca eles ajudam a colocar gelo (PROFESSORA 2A).

Eu tenho o Jorge que não batia e agora ele vive batendo nos colegas. Esses dias eu chamei ele e falei: o que está acontecendo Jorge? Porque você não resolve os seus problemas conversando, ou vem falar comigo ou fala para o colega?!. Ele até chorou e disse que quando ele percebe, ele já bateu. Eu acho que ele estava com alguma situação complicada que ele não estava conseguindo dar conta e estava explodindo toda hora. Eu até preciso conversar com a mãe dele, mas ela não vem na escola (PROFESSORA 5A).

Colocações que para além das atitudes das professoras em relação aos filmes que as crianças trazem para a escola, que têm costume de assistir em casa ou as questões apontadas de desarmonia na família, remetem a um currículo outro na educação infantil, experimentações educativas ligadas a um tempo intensivo dos acontecimentos, em que proibir não se faz suficiente. Desafio que envolve um currículo intensivo na educação infantil, no sentido de ampliar os horizontes das temporalidades, por um tempo não linear (chrónos), ou da medida, proporção (kairós); mas por um tempo mais aiônico (aión) de duração, intensidade da vida humana na especificidade da infância.

O currículo intensivo envolve desafios, rumos. Mas com tantos rumos, que rumo tomar? Quem cria uma concepção de currículo influencia na sua implantação, nos fluxos a seguir, nos tempos a vivenciar, nos lados a apontar. Existe, entretanto, alguma direção a ser apontada?

O currículo não pode, assim, ser compreendido sem uma análise das relações de poder que o envolvem, os mecanismos de controle que fazem do mesmo uma questão de significação, saber, poder, espaço, território político, processo histórico.

Essas formulações ajudam a estabelecer possibilidades de pensamento ligadas à organização curricular da escola, ao conhecimento por ela institucionalizado, às conversações estabelecidas, visibilidades discursivas frente a diversas outras formas de conhecimento na sociedade e na vida, seus conteúdos, significações, saberes que vem predominando cultural e historicamente, integrando concepções, subjetividades e ações complexas na educação infantil. Nesse sentido, Carvalho (2009, p.200-201) aponta que:

Cumprir, então, considerar que, num currículo como processo de conversação e ação complexa, o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão inextricavelmente unidos. É essa ligação, essa promessa de educação para as nossas vidas privadas e públicas que a teoria do currículo deve elaborar, persistindo na causa da educação pública, para que um dia as escolas possam trabalhar a diferença e afastar a exclusão e a desconexão. Quando assim fizerem, as escolas não serão mais fábricas de competência e de conhecimento, nem negócios acadêmicos, mas escolas: locais de educação para a criatividade, a erudição, a intelectualidade interdisciplinar, os saberes transversais, a heterologia comunicativa e a afetividade cooperativa.

Não há aqui a pretensão de um tratamento nostálgico do currículo, nem mesmo sua trajetória linear frente às dicotomias presente / passado, positivo / negativo, moderno / pós-moderno; acreditando com Lopes (2010, p.29) que “tal dicotomia congela as identidades desses pólos e não nos permite operar com as ambigüidades das diferenças”. Interessa-nos, operar com essas ambigüidades, lançando-se ao desafio das possibilidades de composição curricular com a diferença pela criação, invenção e liberdade nas experimentações educativas.

Assim, caminhamos pela composição de um currículo que permita compreender e problematizar o que se passa na escola, os fluxos e as forças que levam a determinados movimentos. As articulações em redes por entre currículos prescritos e vividos se fazem presentes como planos inseparáveis no sentido de tencionar questionamentos, implicações constantemente apontadas pelas professoras, como a necessidade de parceria, conversações escola-comunidade-mídia-desejos-fazer-escolares, discussão de propostas curriculares do plano de organização no encontro com a vida que instigam na educação, possibilidades outras de aprender. São currículos que se constituem nas redes de conversas e ações tecidas

cotidianamente na escola, seus fazeres numa perspectiva micropolítica. Mas como acontecem conversas e ações?

Deleuze; Parnet (1998) apontam o acontecimento da conversa pelo encontro, em que devires imperceptíveis se propagam. Encontram-se pessoas, mas esses encontros acontecem também pelas ideias, movimentos traçados, que não são compartilhados necessariamente. Assim, não há algo ou coisa especial em uma ou outra pessoa, ainda que ideias sejam trocadas ou misturadas, mas algo entre ou fora dos dois que caminha em outra direção.

Por entre encontros, conversas e ações, uma composição curricular vai se tornando mais potente, não como jogo de imitações ou roubos plágios, mas onde cada um tira seu proveito e um devir vai se configurando no acaso como algo que se passa entre todo mundo, nunca da mesma maneira, formando “[...] um bloco, que já não é de ninguém, mas está "entre" todo mundo [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.15).

Um “entre” de diferentes delineamentos e implicações curriculares que somente a experiência pode proporcionar, essa que Larrosa (2004) convida a problematizar o sentido do que nos passa, nos toca, e Benjamin (2002, p.23) aponta que “conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito”. Práticas curriculares como experiência se traduzem em um instrumento que nos ajuda a pensar o que ainda não pensamos, abrindo-nos um campo de possibilidades de leitura, tradução, discursos outros possíveis.

Nos discursos pronunciados por Foucault (1996), observamos duas distinções entre os imediatos da vida cotidiana, que desaparecem no ato de sua enunciação e aqueles discursos que permanecem ditos. Nessa pesquisa indagamos alternativas de comumente implicar as falas e discursos das professoras e crianças, não para sua conservação, mas como tentativa de problematizar as maneiras de atuar, pensar a infância, o currículo, viver a educação infantil. Vejamos as seguintes falas das professoras:

Festa na escola, eu falo, quem não quer que o filho participe, então no dia da festa não traga, porque como vou chegar pra uma criança lá na hora e falar, meu filho você não pode participar. Nós escolhemos um tema que não fala de santidade, a gente está trabalhando o meio ambiente, em ritmo de forró, mas não está falando de São João, nada disso. Tem muita criança que está lá no papel que não vai participar e todo dia pergunta: tia com que roupa a gente tem de vir, eu falo uma calça ou um vestido, não precisa ser roupa de quadrilha, só se quiser (PROFESSORA 5A).

Lembra que eu falei que era contra, mas é aquela questão, teve um dia que um pai quis tirar uma foto da criança, não dava para deixar. Eu sozinha, o maior tumulto, todo mundo queria tirar foto. É aquela coisa, uma aluna chegou 13:30 na sala porque estava tirando foto, um tira foto, o outro não tem dinheiro para tirar foto. É toda uma confusão, difícil de administrar, todo mundo sabia que hoje era dia de tirar foto, só que na hora que chega o momento, é aquela coisa, o horário da alimentação e o mínimo de pessoas. Então, por mais que a gente queira burlar os horários da rotina, é impossível, vai interferir em tudo, porque falta gente, o espaço físico, não tem pessoas suficientes para atender (PROFESSORA 5B).

Colocações que borbulham diversos assuntos da vida no cotidiano da escola. O trabalho com as festividades na tentativa de escola laica, o diálogo com os pais e as suas diferentes concepções de participação na comunidade escolar que esbarram nos fazeres e sentimentos das práticas curriculares das crianças no CMEI; a questão do fotógrafo na escola e sua interferência no processo educativo, a impossibilidade financeira de algumas crianças em tirarem fotos. Discursos e imbricamentos que se misturam com a rotina apertada do CMEI e os desabafos por melhores condições de trabalho, de recursos humanos e estruturais.

Assim, o discurso pedagógico, carrega consigo relações de poder, um poder como função discursiva, que por vezes marca currículos e infâncias nos tempos e espaços escolares. Importa-nos pensando com Foucault (1996), uma proliferação indefinida interdiscursiva dos micro fazeres, o que “nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído” (LOPES; MACEDO, 2011, p.41), em uma dimensão de acontecimento, no que isso afeta o movimento curricular, produzindo outros cenários e vivências.

Nessa composição curricular, Deleuze; Guattari (1995) trazem novos apontamentos ao conhecimento na contemporaneidade, saindo de uma concepção arbórea, linear, que vai de um ponto a outro com sua raiz, seu tronco e galhos direcionados, para uma concepção de educação como rizoma¹², esse que se constitui em um movimento perpendicular, transversal, que se encontra no meio, entre as coisas.

Temos, assim, currículo como redes, “rizoma”, não se fixando em ponto algum, sem decalques, sem uma ordem pré-estabelecida. Por isso a riqueza dos seus

¹² O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.32).

movimentos, “processo de formação e deformação, produzido por uma síntese conectiva rizomática” (CARVALHO, 2009, p.67).

Com Carvalho (2008, 2009) e Ferraço (2008), sustentamos a idéia de currículos praticados em redes de conversações e ações complexas, como tentativa de libertação do que em nós resta dessas aprendizagens que vêm predominando ao longo das últimas décadas, desse universalismo moderno de um currículo formal, mecânico e hegemônico, que estabelece um padrão desejável de ser humano, de criança, de professor, de educação. Assim:

A questão curricular, na perspectiva que aqui defendemos, só é possível de ser pensada na dimensão das redes coletivas de fazeressaberes dos sujeitos que praticam o cotidiano, fato que tem implicado a elaboração de outros discursos sobre educação, ao colocar-se em dúvida idéias que têm permeado o imaginário da área já há algum tempo (FERRAÇO, 2008, p.18).

Questionar discursos freqüentes em termos curriculares implica, a partir dessas redes coletivas de *fazeressaberes*, abrir-se a uma dimensão do *entretempo* do acontecimento como a própria diferença interna do tempo, que afeta os processos de subjetivação. Assim:

Se chamarmos acontecimento a uma mudança na ordem do sentido (o que fazia sentido até o presente tornou-se indiferente e mesmo opaco para nós, aquilo a que agora somos sensíveis não fazia sentido antes), convém concluir que o acontecimento não tem lugar no tempo, uma vez que afeta as condições mesmas de uma cronologia. Ao contrário, ele marca uma *cesura*, um *corte*, de modo que o tempo se interrompe para retomar sobre um outro plano (daí a expressão ‘entre-tempo’) (ZOURABICHVILI, 2009, p.25-26).

Os movimentos curriculares no plano do entre-tempo se colocam como instrumento alternativo da não supremacia de conhecimentos no currículo escolar. Assim, os discursos de professoras e crianças são constituídos em meio aos atravessamentos dos planos de organização e desenvolvimento. São diretrizes curriculares nacionais nos seus imbricamentos com os dizeres e fazeres cotidianos da educação infantil, consolidando o imprevisível, permitindo entrever nos processos de subjetivação, um fazer educação infantil mais coletivo, dialógico e rico, onde “somos todos sujeitos encarnados que tecem redes entrelaçando múltiplos contextos de formação” (FERRAÇO, 2008, p.23). Um currículo que vai se configurando na complexidade do tecer junto.

Nessa tessitura conjunta, Carvalho (2008, p.97) aponta o entrelaçamento entre o currículo formal ou concebido e o currículo praticado ou vivido, evidentemente como

diferentes faces do mesmo fenômeno, “o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla”. Fazer currículo envolve, portanto, tomar tudo que atravessa a teoria e a prática escolar como “caixa de ferramentas” (DELEUZE, 1979), enquanto relações de revezamento teórico-práticas, na indissociabilidade e conectividade das suas singularidades.

Um currículo constituído por “tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas, vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2009, p.179), currículo como produção de sentidos.

Desse ponto de vista, a conversação não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo no qual o sujeito se constitui nas próprias regras do discurso que lhe impõe uma direção, na própria operação que o submete a um princípio de totalização e unificação, de modo que a subjetividade das crianças, [...] ou dos professores em formação está se construindo pela imposição de certos padrões, assim como de resistência a eles (CARVALHO, 2009, p.187).

Resistência como escolha por visibilizar questões dialógicas na diferença dos discursos, enquanto provisoriamente incerta e fascinante das questões nas quais conflitamos, como tentativa de conversas por entre estilos e imbricamentos docentes por outras maneiras de significar o jogo democrático na educação infantil. Uma busca por compreensão mútua, redes dialógicas tecidas no chão do CMEI, o que Carvalho (2009) chamou de “forças em relação”, no que concerne não somente ao currículo no entorno da escola, seu projeto político pedagógico, mas também os documentos nacionais, municipais, suas práticas e ações cotidianas, que atravessam continuamente o coletivo da educação infantil.

Portanto, os estudos e conversas tecidas em torno dos fazeres e currículos oficiais na formação de professoras, por entre currículos, infâncias e aprendizagens, remetem a pensar a alteridade nas práticas curriculares, os apontamentos desafiadores que se constituem como energia para ir ao encontro do mundo e do outro na escola.

São discursos que convidam a pensar a criança minoritária apontada por Kohan (2007), o professor e a escola, nessa diversidade social, econômica, política, afetiva, no reconhecimento do “estrangeiro” apontado por Larrosa (2004), nessas relações, nesses encontros com a alteridade, fazendo-nos indagar afinal - quem é o outro no

currículo? Questão que remete a pensar *microcurrículos* ou *curriculECOS minoritários* no desafio de conviver com as infânciAS na escola por um aprendizado afetivo de nossas forças.

Assim, partindo desses momentos de formação continuada com professoras, prosseguimos no sentido de habitar outros espaços da escola, pelas conversas, relações, tessituras conjuntas; na ampliação do entendimento do que se passa nesse lugar, compartilhando afetos, vivências, angústias e potências. Acompanhamento de processo que orientou-nos a uma tentativa de encontro com as crianças e professoras pelos fluxos interdiscursivos de interesses a partir dos fazeres cotidianos de sala de aula, pátio e outros espaços.

A convivência com as professoras nos estudos semanais pelas alegrias e angústias de cada dia, levou-nos a montar blocos de indagações a partir das temáticas que conduzem a fazeres alegres no CMEI, que se traduziram nos apontamentos discursivos que se seguem nessa escrita sobre o brincar, o aprender e a alegria, a alteridade pela infância minoritária no CMEI e as parcerias estabelecidas enquanto potência de ação, de vida na diferença, na tentativa de composição de um coletivo educacional.

6 CAPÍTULO III – O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS POR OUTRAS MELODIAS CURRICULARES



“[...] Incessantemente falam de negócio. Contos, contos, contos de réis saem das bocas circulam pela sala em revoada, forram paredes, turvam o céu claro, perturbando o meu brinquedo de pedrinhas que valem muito mais” (Carlos Drummond de Andrade).

O movimento de imbricamento nos fazeres do CMEI “Terra” em sala de aula e experimentações educativas visibilizou potências do coletivo, que apesar da falta de parceria com a família apontada nos interdiscursos docentes em momentos formativos, possibilitaram conhecer e compartilhar vivências interessantes na escola pelos desdobramentos dos fazeres das crianças nos imbricamentos com as professoras.

Assim, tendo como partida que “não é a criança que torna-se adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.60), caminhamos pela escola no sentido de visibilizar os desejos curriculares infantis, no que eles apontam outros modos de viver na educação institucionalizada que se liga a uma vida em outros espaços, como a família, o bairro, os fazeres de cada dia, as diferentes infâncias.

Tomando as infâncias na diferença e acreditando na potência dos assuntos e interesses surgidos das crianças, partimos para uma captura discursiva com as mesmas, entendendo a impossibilidade de falar por elas, na opção de falar com elas, no sentido de compreender os seus desejos, as pistas pelas vivências de uma subjetividade marcante por um currículo mais interessante e significativo.

Nas andanças e convivências pelo CMEI, fomos compondo com as crianças interdiscursividades nos momentos de sala de aula, pátio, refeitório, apresentações culturais na escola e outros espaços. As conversas aconteceram de maneira informal, nos diferentes momentos, em que ora gravávamos suas colocações, ora fazíamos perguntas e elas respondiam, ora nos juntávamos a elas nas suas brincadeiras e permanecíamos ali, na tentativa de produção pela captura de suas falas, gestos e atitudes.

As crianças impressionam pelas capacidades de afetar, com suas falas e ações por vezes destemidas, desconexas a uma primeira vista, mas conectadas pelas múltiplas redes nas tessituras das suas vidas na escola, em casa, pelos programas de TV que assistem, lugares que freqüentam, pessoas com quem convivem.

O nosso desejo nessa escrita não foi “dar” voz às crianças, afinal elas já possuem; mas “dar verdadeiramente, a palavra às crianças” (KOHAN, 2007, p.25), prestando atenção ao que elas pensam sobre a escola, o currículo na educação infantil e a vida na infância, nos estabelecimentos de conversações entre esses diversos contextos que incidem na educação escolar e não escolar.

Ao visitarmos um CMEI de outro município da Grande Vitória, a partir de um convite para coordenarmos alguns encontros de formação continuada, passamos por uma sala de aula de crianças de 5 anos, em que a professora convida para entrar, apresentando a pesquisadora às crianças. A professora fala que a pesquisadora estuda o currículo na educação infantil e indaga às crianças o que acham que significa tal termo. As colocações são as mais diversas:

-Tia, eu acho que currículo é um bicho muito importante;

-Eu acho que são papéis importantes para nós;

-Professora, são brinquedos de brincar;

-É brincar, estudar e ouvir história;

-Eu penso que é um circo que traz alegria para a gente;

-É um carro que corre com muita velocidade;

-Acho que é um animal que corre;

-Eu acho que é uma pomba que voa para o galho;

-É uma moto de empinar;

-É uma folha cheia de letrinhas.

Nosso desafio é fazer do estranhamento a proximidade; pois destacamos com Foucault (1979), a indignidade de falar pelos outros. Assim, vale as vozes infantis, seus desejos e interpretações. Concordamos com Delgado; Müller (2005, p.165 - 166), quando tratam da ausência das vozes das crianças nas pesquisas, dizendo que:

Os modos de existência ou os sentidos de ser e estar no mundo dos sujeitos que pesquisamos nem sempre correspondem as nossas interpretações, desejos e anseios. É apressado conferir sentidos de verdade para os outros/as ou construir nossos discursos sobre educação, infância e pesquisa usando apenas um tipo de narrativa, que às vezes se pretende universal. Ao longo de nossa formação pessoal e profissional construímos diversas perguntas e respostas sobre a realidade, esquecendo, outrossim, o quanto a realidade é dinâmica e instável.

Partindo dessa realidade instável da pesquisa na escola, nossa aposta se constituiu nos entrelaçamentos da conversa, no mergulho nos fazeres, brincadeiras, musicalidades das crianças no CMEI, na tentativa de compreender nas condições afetivas de nossa existência, o que pode esse jogo de interações? Interação com a professora, com as outras crianças, os brinquedos, músicas, a escola, as vivências fora da escola; produções estéticas como campo de resistência por outras configurações curriculares.



FOTOGRAFIA 5 - PALESTRA DA NUTRICIONISTA: EM QUE AS CRIANÇAS INVENTAM UMA MANEIRA DE VIVER NAQUELE ESPAÇO PELA BRINCADEIRA DE RODA E APRESENTAÇÃO TEATRAL DO GRUPO 5 NO CMEI SERRA EM 24-11-2011

Nosso interesse se configurou na visibilidade dos atravessamentos produzidos nas falas e vivências das infâncias que perpassam a escola, acreditando com Foucault (1988, p.34), que “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos”.

Pelos discursos, conversas e composições nos encontros, a tentativa foi de entender que outros currículos possíveis se anunciam nas relações das crianças pelo entendimento das suas potências, emoções, desejos e afetos, partindo de algumas indagações. Para as crianças o que é mais importante no CMEI, na educação infantil, ou seja, quais são as suas apostas curriculares? Como as crianças se conectam ao brincar apontado pelas professoras como possibilidade outra de viver na escola? Como vivem essas crianças, quais seus interesses, do que brincam, o que fazem na escola e fora dela?

Indagações como proliferação interdiscursiva das experiências das crianças em todos os espaços de convivência que marcam atitudes e desejos no estar junto na escola e ao mesmo tempo uma essência singular; que leva ao delineamento do “dever ético como um aprendizado prático de nossas alegrias: um aprendizado que constitui-se como arte do encontro” (MERÇON, 2009, p.78). Compartilhamos com a autora que:

O aprendizado afetivo, quando pensado como uma arte do encontro, constitui-se, portanto, como um processo do qual participam o desejo de construir configurações potentes e, igualmente, o entendimento de que essas configurações não são resultados antecipáveis de nossos esforços, pois não seguem os comandos de uma suposta vontade soberana. Nosso pensar prepara-nos, assim, para o que pode vir a potencializá-lo, e essa preparação envolve a própria compreensão de nossa vulnerabilidade ou finitude modal: um pensar forte é aquele que entende o quanto está exposto a fraquezas [...] (p.80).

Por entender nossa vulnerabilidade, procuramos nos ligar ao encontro com as crianças como relação constitutiva conveniente, potente, por um desejo de entender quais combinações seríamos capazes de orquestrar nas melodias curriculares que nos conectava. Assim, fomos nos ligando às falas, interdiscursos sobre currículos, infâncias, desejos, fazeres e aprendizagens inspiradores de experimentações de alegria, que, por vezes, aumentam nossa potência de agir, fazendo dessa arte do encontro, um aprendizado afetivo.

Colocações e combinações que se traduzem no que as crianças mais fazem na escola, o que gostam ou não gostam nas práticas curriculares, no que elas mais se envolvem no sentido de proliferação discursiva do que marca e faz apontar desejos e afetos nas falas. Apontamentos que se traduzem como pistas por outras maneiras possíveis de fazer e viver a educação infantil. Uma criança coloca:

Eu gosto de boneca, de brincar de roda, na areia, de bola, eu jogo bola muito bem, a tia deixa a gente brincar aqui na sala. Eu queria que aqui tivesse balanço lá no pátio, um escorregador grande, parquinho, balão, só tem casinha e escorrega pequeno e quebrado. Sabe, eu não gosto dos ganchinhos das mochilas, queria cadeira mais confortável, mais macia, eu queria que a sala ficasse enorme e com ar condicionado. Eu queria que a escola “sesse” toda enfeitada, tivesse palhaço, um circo porque eu quero rir na escola. O mais legal aqui na escola é que tem muitos amigos para brincar, porque tem escorrega, casinha, a gente escreve, eu gosto de pintar. Eu venho para a escola para aprender coisas, que não se deve bater nos outros, ler um monte de histórias, mas às vezes a tia briga porque tem gente que bate, belisca, dá chute, a gente tem aluno novo, que a gente ganhou (CRIANÇA 4B).

A mudança de contexto na fala, os desejos expressos para além dos instituídos do estudar e aprender vão delineando a escola como espaço interessante, cheio de vida e espaços a serem habitados, configurados, “a tia deixa a gente brincar, eu quero rir na escola, tem muitos amigos para brincar”. Uma aposta no encontro, no entendimento de comunidade que nos conecta a outros corpos. O que Espinosa apud Merçon (2009) aponta como caminho para atualização da nossa potência de agir.

O que implica uma relação sensível com as pessoas, as condições físicas, de recursos pedagógicos da escola, das condições de trabalho do professor, de convivências na sala de aula “porque tem gente que bate, belisca, dá chute, a gente tem aluno novo, que a gente ganhou”. Qual relação haveria entre a agressividade, como força de vida e o “aluno novo, que a gente ganhou”?

Desafios constituídos nos entrelaçamentos das muitas vozes que se propagam cotidianamente nos Centros de Educação Infantil, o ouvir as crianças, que se configura enquanto atitude política na constituição desses espaços e currículos, em que o trajeto provoca a parada, o caminhar das crianças provoca outros possíveis no movimento curricular.

São infâncias se constituindo em espaços de tempos vivenciais de conhecimentos, experiências, configurações de práticas curriculares numa variação contínua nos diferentes intervalos com que a vida acontece na escola. Assim, quando uma

criança indaga: “eu gosto do grupo musical ‘latITUDE dez’, eu trouxe o DVD para a escola e a tia passou para a turma e eu ensinei todo mundo a dançar e todo mundo aprendeu e gostou, foi legal!” (CRIANÇA 4C); expressa uma abertura para a vida que pede passagem, uma infância que é potência. Infância que contraria a seguinte colocação:

Eu faço a matemática (pintar, pintar, pintar), eu pinto o que a professora faz, ela faz matemática pra gente, pra gente procurar e pintar, ela faz matemática da pasta dela, ela faz no quadro e a gente faz o que ela faz. Eu já pinte um violão grande e um violão pequeno. No quadrado pequeno bota um X e no quadrado grande, você pinta ele de qualquer cor, o pequeno vai pintar de amarelo e o grande de azul, porque é amarelo e azul, porque a professora me ensinou e quem termina pode abaixar a cabeça (CRIANÇA 4D).

Importa contemplar na escola, não uma pedagogia marcada por apontamentos, adestramentos, mas no encontro com as crianças, desbravar devires que por vezes operam em silêncio, como o que foge, escapa, expressos em um estilo de orientação, entradas e saídas nas conversas e vivências, que se constituem como desejo na produção de uma existência como potência, na medida em que convivemos com infâncias como diferença.

Uma infância que inventa, cria mundos e maneiras de viver na escola. Ao entrar em uma turma de dois anos, as crianças formaram uma roda, esticaram os braços e começaram a encenar algo que inicialmente não compreendemos. A professora, ao chegar na sala, logo detecta os movimentos, entrando na roda e encenando junto com elas a seguinte fala “Jacaré passeando na lagoa, avistou o peixinho, abriu a boca, mostrou os dentes, NNNNNNHAC!”.

Fala, discurso, sonoridade vivida diretamente como harmonia afetiva na diferença, algo implicado pela experiência do que um gesto, uma música, uma brincadeira, uma palavra qualquer pode evocar, e “para que as palavras durem dizendo cada vez coisas distintas, [...] para que o devir do que é o mesmo seja, em sua volta ao começo, de uma riqueza infinita, [...] há que se dar as palavras que recebemos” (LARROSA, 2004, p.15).

Palavras que convidam a ir além do que já sabemos do cotidiano da educação infantil, que instigam um gesto filosófico de pensar uma atividade como plenitude e alegria, positividade para a vida, conexão de corpos e encontros. Sensibilidade para deixar fluir atitudes e criações infantis, como apontado na fala da professora 2B “os pequenos a gente tem de parar e mudar sempre a atividade, porque o tempo de

concentração deles é muito pequeno. Se não parar, eles ficam saturados e a atividade perde a graça”.

Sensibilidades docentes, iniciativas de uma infância por desejos “linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou se põem a germinar ‘linhas de errância’, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.102).

Em outra turma de cinco anos, as crianças e a professora convidam para brincar de mágica na dobra e recorte de jornal, “abracadabra, nariz de cabra, relógio de cuco, eu sou a cuca”, e o jornal recortado com tesoura sai inteiro das mãos de todos e as crianças vibram.

Mundos, vidas sensíveis, produções alegres, brincadeiras que tocam as crianças, emocionam fazendo agir, constituindo aprendizado afetivo, conectado ao lúdico que aqui não se associa somente como distração, mas como aspecto político disparador de encontros e aprendizagens coletivas, que ressoam nas vozes infantis:

Eu gosto de brincar com um monte de gente, com minha irmã, com meu pai de carrinho. Você quer ir na minha casa? Você atravessa o rio doce, vira aqui e entra no beco do Jadson e caça meus amigos lá. Eles vão dizer, ali mora João. Eu gosto também de ir na casa da minha avó, mas eu gosto só um pouquinho, porque lá eu não tenho amigos para brincar e a minha mãe fala que eu bagunço a casa dela todinha. Mas a gente não está podendo ir muito lá, não, porque o meu pai não pode me levar, por causa de “cobustive”, aquele negócio de acabar gasolina e meu pai deixa a gente na BR com um sol quente e vai no posto caminhando e demora, e a minha mãe fala: da próxima vez eu venho de biquíni, eu não vou mais sair com você! E aí, a gente não vai na casa da vó Ana. Isso já aconteceu um montão assim de vezes, a gente volta pra casa e eu nem ligo, eu brinco aqui na rua com meus amigos de pular na areia (CRIANÇA 5A).

Vozes que marcam interesses “eu gosto de brincar”, contornos espaciais singulares “você atravessa o rio doce, vira aqui e entra no beco do Jadson”, sentimentos de pertença “caça meus amigos lá. Eles vão dizer, ali mora João”. Composições outras de vida e educação que precisam se juntar com mais força ao currículo escolar. Do contrário, a escola se torna palco de um estrangeirismo compartilhado.

Colocações que contemplam ainda um brincar arraigado, como parte de uma essência infantil, que se vê podada de brincar na casa da avó e por isso gosta de ir lá “só um pouquinho”, que mesmo não indo a um passeio não se importa, por poder retornar e brincar na rua com os amigos. Um brincar que se coloca como possibilidade curricular e afetiva. “Ora, o caos é um imenso buraco negro, e nos

esforçamos para fixar nele um ponto frágil como centro” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.102).

As tentativas das crianças de fixar pontos frágeis na escola como centro, despontam nos interesses freqüentes pelas brincadeiras, pela alegria ao ver seu gosto musical ser contemplado, como no caso do “latitude dez”. Essas vivências se traduzem como processo agenciado para uma coletividade por gestos, atitudes, onde o indivíduo (nos modos do coletivo que só se constitui ao se agenciar), na busca por “[...] modelar sua existência segundo os códigos em vigor, ele aí introduz sua pequena irregularidade” (ZOURABICHVILI, 2009, p.21).

As professoras ao interagirem com esses discursos infantis colocam que mesmo questionando com a família, discutindo alguma coisa, a brincadeira ressoa nas falas das crianças, “é um passeio que não deu certo, mas o interesse deles tá lá no brincar” (PROFESSORA 4A).

Percebemos, assim, conexões das crianças com o brincar, suas percepções e sensações pelas atividades escolares nos apontamentos dos seus interesses. Discursos que ressoam um viver a infância diferentemente, como na colocação seguinte:

Na minha casa eu como e vou pra rua, a minha mãe faz almoço, eu como e pego a bicicleta e vou pra rua de novo e depois eu vou dormir, só. Eu não fico muito em casa porque minha mãe fala que eu sou “um pestinha”. Eu gosto quando vou pra casa das minhas primas e irmãos do meu pai, mas se a naninha não tá lá pra brincar comigo, eu faço bagunça lá. Mas o meu pai, eu acho que ele tem 3 filhos, e ele leva eles lá pra brincar comigo, porque eles não podem ir na minha casa, aí meu pai leva eles lá pra brincar comigo, na casa do meu tio, mas meu pai tem um monte de casa, eu acho (CRIANÇA 5B).

Falas que denotam um “corpo vibrátil” (ROLNIK, 2007) infantil, sensações que experimentam o não dito, formas de vida, fazeres das crianças nos diferentes espaços. Por essas interdiscursividades, as professoras desabafam suas necessidades de um novo início para a educação infantil. Apontam que são tantas coisas para fazer, planejamento para dar conta, conflitos que acontecem na sala de aula, que atropelam essa interação professora e criança nas conversas, em que por vezes a professora não consegue ouvir o que a criança tem a relatar.

Eles gostam de falar, dar opinião, às vezes a gente na correria do dia a dia de planejamento, conteúdos para dar conta, horário apertado, conflitos para resolver em sala, no pátio, não

valoriza muito, mas a gente precisa rever isso o tempo todo, pensar mesmo nessa maneira nossa de educação, porque quando a gente traz um assunto, aparece coisa que a gente nem imagina que a criança já tem aquela consciência (PROFESSORA 5A).

Discursos que remetem a busca de diferentes práticas curriculares, maneiras outras de atuação docente, crença nas crianças. Colocações que demarcam a importância de um ouvir as crianças pela ordem do sensível, do algo além que ecoa toda vez que uma criança fala, da necessidade de fazer os *curriculECOS minoritários* borbulharem a educação infantil. Um ouvir as crianças que vai ganhando uma dimensão de escolha, atitude, ação, de um acreditar no mundo, nas pessoas, na educação, que se constitui como resistência ou submissão, sendo que:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (DELEUZE, 1992, p.218).

Crença no mundo que perpassa pelo ouvir as crianças no CMEI, pelas falas e discursos que se constituem enquanto resistência por uma vida na diferença, o que pode se constituir como mudança no currículo da educação infantil, que não se separa, ou pelo menos não poderia se separar das suas vivências para além do que acontece na escola. Uma realidade única que compõe processos de subjetivação, de vida, por vezes desconhecidas, como os desejos díspares apontados na fala abaixo, contrariados pelas realidades ou possibilidades adultocêntricas no trato da infância.

Eu trabalho no bar da minha mãe, quando os outros pedem cigarro, eu dou o isqueiro. Depois eu vou tomar banho na praia, no Yahoo e depois eu vou no shopping assistir o filme das barbies, mas a minha mãe não tem tempo de me levar porque a gente tem de trabalhar no bar, senão como a gente vai pagar as contas? Mas eu tenho um monte de moeda, eu já falei pra minha mãe, que eu quero fazer isso tudo, porque aquele dia que foi o meu aniversário, eu queria fazer o bolo aqui na escola, mas minha mãe fez no bar dela, aí eu falei que domingo (a criança se refere ao ano corrente) eu vou fazer aqui, porque os meus primos falaram que o bolo era deles, mas o bolo era meu e eu quero trazer agora para os meus colegas aqui da escola. Sabe, eu não comi do meu bolo, sabe amanhã, quando eu fui comer, aí ele estava cheio de formiga. Agora, quando eu tiver um bolo pra mim, eu vou comer tudo para não estragar. E sabe porque eu quero trazer o bolo aqui, porque no dia do meu aniversário, meus colegas, minha professora cantaram parabéns para mim, mas não tinha bolo (CRIANÇA2 - 4B).

Delineamentos nos discursos infantis que mostram maneiras de constituição da infância, das misturas de realidade, desejos e fantasias impossibilitadas de viver; mas que mesmo no nível da fantasia, se coloca como relação afetiva com os

colegas e a professora na escola, pelo desejo de compartilhar com esses, os momentos felizes da vida, o desejo de trazer o bolo para festejar junto o aniversário, a lembrança de que cantaram parabéns, mas não tinha bolo.

Concordamos com Kohan (2007) da necessidade de olhar e compreender a infância desde ela mesma, porque o que existe são infâncias, nas suas singularidades, multiplicidades, afirmações plurais e não “a infância”.

Nas afirmações plurais de uma multiplicidade, potências se fazem latentes na escola, como por exemplo, um momento experimentado na sala de aula do grupo 5A, em que dois meninos de cinco anos discutem para sentar perto de uma garota e uma conversa se inicia:

-Pesquisadora - o que aconteceu?

-Criança 1- Porque você está gravando isso, você gosta de ver a gente brigando?

-Pesquisadora - não, é porque eu faço pesquisa.

-Criança 2 - Tia, mas como é sua pesquisa?

-Pesquisadora - É assim: eu converso com vocês, chego em casa, fico pensando sobre o que a gente conversou e escrevo tudo para entender um pouco o que vocês fazem na escola, o que acontece aqui (e o assunto da briga foi esquecido).

-Pesquisadora - mas, afinal, vocês estavam brigando, porque mesmo?

-Criança 1 - Tia é que Amanda me deixou sentar ao lado dela e usar o celular e Alex não quer deixar eu sentar.

-Criança 2 - mentira tia, Amanda deixou eu sentar perto dela e usar o celular.

-Criança 3 - Amanda, afinal, quem você deixou sentar?

-Criança 4 - eu deixei os dois.

Criança 3 - bom, acho que o jeito é cada um sentar um minutinho e depois o outro, o que vocês acham?

-Crianças 1 e 2 - tudo bem.

Nesse instante, a criança 1 se senta e a criança 2 aguarda sua vez.

Essas situações expressam o quanto crianças se envolvem e se articulam para resolver algumas situações singulares que constituem infâncias-territórios que afetam meios e expressividade de ritmos harmônicos em sala de aula. São momentos em que elas resolvem coletivamente seus conflitos pela conversa, cruzamento de idéias, encontros, ritornelos como ritmos e melodias territorializados. Assim, do caos nascem meios e ritmos, sendo que:

Os meios são abertos no caos, que os ameaça de esgotamento ou de intrusão. Mas o revide dos meios ao caos é o ritmo. O que há de comum ao caos e ao ritmo é o entre-dois, entre dois meios, ritmo-caos ou caosmo: entre a noite e o dia, entre o que é construído e o que cresce naturalmente, entre as mutações do inorgânico ao orgânico, da planta ao animal, do animal à espécie humana, sem que esta série seja uma progressão. É nesse entre-dois que o caos torna-se ritmo, não necessariamente, mas tem

uma chance de tornar-se ritmo. O caos não é o contrário do ritmo, é antes o meio de todos os meios (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.103).

Meios, ritmos que reúnem forças na troca de energias, convivências, que podem se configurar tanto como estilo, melodias harmônicas, alegrias, como abismos entre pessoas, pais, mães e filhos; professoras e crianças, como na história abaixo:

Lá em casa, minha mãe me bate porque eu faço tudo errado, eu pego o celular dela escondido e quero jogar, aí ela vai para o trabalho, quando ela chega e vê o celular, ela me bate. E ela não faz eu obedecer e nem me deixa jogar no celular porque eu queria brincar um pouco e ela não me deixa, aí eu faço bagunça mesmo e apanho todo dia, todo dia. Mas brincar não é bagunça não, é? Mas ela não entende, aí às vezes eu falo que estou passando mal para ela me deixar brincar (CRIANÇA3 - 4B).

Infâncias que criam estratégias de sobrevivência mesmo com o desencontro de ideias, situações que instigam a pensar vivências e currículos na escola tendo como princípio uma cognição não limitada entre o eu e o mundo, mas como “prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção” (KASTRUP, 2004, p.08).

Invenção que envolve problema e solução, sendo essas apontadas por Kastrup (2004) como as duas faces do processo da aprendizagem inventiva. Aprendizagens, atitudes e gestos de crianças que criam sentidos outros para uma atividade ou material/brinquedo. Assim como o celular utilizado como jogo em casa, com artimanhas para ganhar mais tempo para brincar; na escola, as crianças utilizam de materiais diversos para composições musicais e brincadeiras inusitadas.

No pátio do CMEI, onde a falta de brinquedos é marcante, uma caixa de sucatas faz sucesso entre as crianças. Elas disputam quem vai carregar, cuidando para não estragar, Alberto (5 anos) sempre que a caixa está guardada no canto, ele se aproxima, balança e balança a caixa porque gosta do som projetado pelos potes vazios, permanecendo ali por um bom tempo, todos os dias, cantando e batendo os potes.

Amanda (5 anos), com um CD nas mãos, projeta suas canções, passando o disco na areia em velocidades variadas, cantando diferentes músicas e balanços ao som do ruído produzido, dizendo “tia, quer ver como eu sei fazer um DJ, fica ouvindo o balanço aí, tia! É para sacudir a galera”, e prossegue dançando e inventando sons

com a boca. O que se traduz como sim ao mundo, apontado por Dias (2005, p.161) quando diz que:

A música que diz Sim ao mundo não tem que significar nada, é somente comunhão imediata e inefável. Toca o corpo do ouvinte, aumenta-lhe a força, incita-o ao movimento, inflama-lhe o desejo, libera-o, provoca nele o estado criador da arte: a embriaguez, que o impele também a criar, a inventar novas possibilidades de vida.

Uma música que não se coloca submetida a ter um sentido, a se fazer entender, a ter que se explicar pelas palavras, mas que se torna instrumento de criação, de possibilidade outras de invenção e vida no CMEI. Uma música que, para Nietzsche, é sinônimo de afirmação da existência, por não ter por finalidade veicular sentidos, sejam eles de toda causalidade: moral, religiosa, metafísica.



FOTOGRAFIA 6 - CRIANÇAS BRINCANDO NO PÁTIO DO CMEI "TERRA" COM CAIXA DE SUCATAS E DISCO CD - 2011

São maneiras de convívio musical, artístico, estético pelo brincar que para Benjamin (2002) pode se constituir enquanto libertação, arraigando outro contexto que ora culturalmente se constituía como sempre igual. Assim, como compor com a criança currículos, brincadeiras, músicas, aprendizagens outras, táticas de liberdade nas práticas cotidianas frente aos discursos dissonantes de um currículo e realidade social desafinada, vozes polifônicas que orquestram esse universo infantil?

O desafio que ora ressoa, traduz-se na necessidade de instaurar um espaço de encontro para abrir o currículo e a escola ao que eles ainda não são, permitindo “pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de aión, e não somente de chrónos” (KOHAN, 2007, p.98), o que talvez poderia nos proporcionar forças para o desdobramento de outras práticas curriculares pela fluidez de potências infantis singulares, inventivas, criativas.

Potências infantis que delineiam um acontecimento estético, esse que “tem a propriedade de gerar uma experiência não antecipável, uma surpresa, que desativa a atitude cognitiva e instala um estado de exceção” (KASTRUP, 2004, p.11). Invenções que movimentam o pensar, inquietar, sair do lugar na busca de outros possíveis. Esses que podem proporcionar devires, simplicidades e sobriedades por outras concepções de infância, aprendizagem e educação no tempo, sendo que “trata-se, antes, no devir, de involuir: não é nem regredir, nem progredir. Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.39).

Nessa involução, tomemos Infância, como um convite a um pensamento, relação, a brincar com as palavras. In-fân-cia: In (dentro) – fan (admirador) – cia (companhia). Admirável companhia para um viver intenso, explorando tudo que sai de dentro, degustando a vida sem rodeios, infância de um pensar, de um viver, de um admirar, de um conviver, infância, afirmação de vida, um convite à reflexão filosófica.

Falar de infância exige despir-se de preconceitos, de crenças sobre ela, saberes arraigados, estando aberto ao encontro, à experiência de novos pensares, novas descobertas. “Esse gesto ajuda a pensar com as crianças e a deixar-se pensar pelas crianças” (KOHAN, 2007, p.18).

E para não correr o risco de naturalizar e idealizar a infância “talvez seja o caso de ‘desaprender’ o que se sabe e buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade” (KOHAN, 2007, p.19).

Recorremos ao “novo imaginário para o tempo”, de Assmann (1998), para falar de infâncias, onde se leva em conta a dimensão do devir, os fluxos irreversíveis, a vida que não se desprende do tempo e duração, que é enredo, mediante a complexidade do mundo, da escola, da educação. Tratando dessa dimensão temporal, onde o devir é o próprio reino do tempo, das formas do “criativiver” no espaço, ou seja, o tempo como dinâmica que se espacializa, vimos que:

A dimensão temporal do processo de aprendizagem não se refere apenas ao tempo cronológico (horários), mas a uma pluralidade de tempos que estão em jogo, conjuntamente, na educação: horário escolar, tempo da informação instrucional, tempo da apropriação personalizada de conhecimentos, tempo de leitura e estudo, tempo de auto-expressão construtiva, tempo do erro como parte da conjectura e da busca, tempo da inovação curricular criativa, tempo de gestos e interações, tempo do brincar e do jogo, tempo para desenvolver a auto-estima, tempo de dizer sim à vida, tempo de organizar esperanças” (ASSMANN, 1998, p.232).

Portanto, infâncias, currículos, se constituem como espaços de tempos vivos de conhecimento, de práticas curriculares não somente em função do tempo cronológico, *chrónos*, que se configura nas etapas do desenvolvimento das maiorias na história (bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos), mas um tempo vivencial da criança, *aión*, dos conhecimentos, das experiências como criação na escola.

Uma infância como intensidade no mundo. Um devir instaurando outra temporalidade, não para dizer como educar, pois a distinção temporal não é normativa, mas ontológica e política. “O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (pode ser como potência, possibilidade real), o que é” (KOHAN, 2004, p.63).

Infâncias e devires se instaurando no encontro, na multiplicidade da vida que se movimenta na educação infantil. Uma educação como afirmação da liberdade, tendo como seu verdadeiro bem, a busca por “oferecer caminhos práticos para a transição de nossa passividade e impotência à atividade que alcançamos pelo exercício de nosso pensar” (MERÇON, 2009, p.120).

A infância assim vai se configurando, sendo que na tentativa de falar sobre ela, somos tomados o tempo todo por uma sensação de múltiplas experiências, mudanças naquilo que pensamos, mudanças de atitude frente ao que sabemos, ao que somos, ao que nos tornamos. Um exercício que nos permite não continuar sendo o que se era, mas a agir sempre diferentemente.

Discorrendo sobre algumas infâncias no tempo, Kohan (2005, p.25-26) aponta a fala de Antifonte, filósofo grego, quando diz “que a educação é o principal para os seres humanos e que quando se semeia em um corpo jovem uma nobre educação, esta floresce para sempre, com chuva ou sem chuva”, configurando assim a necessidade, a singularidade de uma educação para a infância nesse espaço e tempo.

A preocupação de alguns filósofos gregos, como Platão, era o enfrentamento da degradação dos jovens de Atenas, tendo na educação uma intencionalidade política, com o objetivo de educar as crianças de uma maneira específica para cuidar da pólis, ou seja, educar conforme um modelo.

Nos diálogos de Platão, percebe-se que o interesse por assuntos políticos, era comum em um grego do seu tempo, sendo que a Grécia antiga desenvolveu-se totalmente vinculada a tudo que acontecia na pólis, cidade-Estado.

Essa vinculação resultava fundamentalmente da organização política, constituída por uma constelação de cidades-Estados fortemente ciosas de suas peculiaridades, de suas tradições, de seus deuses e heróis. [...] O fenômeno geográfico e o político associavam-se de tal modo que, na língua grega, pólis era, ao mesmo tempo, uma expressão geográfica e uma expressão política, designando tanto o lugar da cidade quanto a população submetida à mesma soberania (PESSANHA, 1987, p.07).

A pólis assim se constituía, a infância, as crianças eram vistas como os “outros”, os que não conseguem pensar como os adultos, que não têm domínio de si, que são desqualificados, que não compartilham da mesma verdade. Necessário se fazia, guiar essas crianças, ensiná-las o melhor caminho e governo da cidade.

Diante de tanta inventividade já apontada nas atitudes e falas das crianças na escola, a questão que se coloca é quem considera o que é melhor para quem, como saber o que é melhor para o outro? É possível guiar essas crianças por um caminho dito melhor desconsiderando as criações e atitudes inovadoras das mesmas? Kohan

(2004) aponta que o conceito de infância como “o outro” que se desdobra a partir dessas paisagens é bem claro, nítido:

Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos (p.53).

O que está sendo visibilizado nessa pesquisa, para além dessa educação como instrumento de realização dos sonhos, é essa criança real do chão da escola, com seus desejos, apontamentos, contribuições que questionam a lógica dominante nos fazeres cotidianos, por vezes instrumental, do “ser alguém no futuro”. Essa lógica do vir a ser, pode invisibilizar a criança que é, no presente, impedindo uma educação infantil voltada para a dimensão ética da vida, da existência, da experiência de uma aprendizagem no presente e não somente para um futuro, ações políticas que perpassam a vida da criança na escola e em outros espaços sociais.

Na modernidade, analisamos com Foucault (1987), uma infância escolarizada, a partir da sua discussão sobre a sociedade disciplinar, a tecnologia de poder exercida nos diferentes espaços sociais, prisões, escolas, hospitais, asilos, famílias, polícia; instaurada pela disciplina entre os séculos XVI e XIX.

Interessa a esse filósofo como se exerce o poder, um poder não personificado, mas que consiste em exercício relacional, como força produtiva, afirmativa, e não apenas repressiva, que faz parte da constituição do sujeito a partir e através das condições econômicas e políticas de conduta, de forma que exercitando esse poder, algumas ações abrem espaço para outros possíveis.

Assim acontece gradualmente a junção do poder, da vigilância e das funções pedagógicas, que estruturam um modelo de organização de espaço e tempo escolar com a função de direcionar, apontar condutas. A escola e a família, portanto, enquanto espaços sociais de poder têm a função de “vigiar” essa infância, de fazer valer essa sanção que normaliza, castigando o desvio da regra imposta, premiando as “obediências”.

Foucault (1987, p.168) aponta assim, o surgimento do panoptismo, destacando que “o panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos”. Uma espécie de vigilância generalizada, onde se vê tudo sem ser visto, ampliando o poder disciplinar, agora não somente nesses espaços sociais reclusos, como a família, a escola, mas por toda a sociedade, um poder que está em todas as partes, que vem de todas as partes.

A escola nesse ínterim vai se constituindo em uma configuração de espaços delimitados, tempo cronometrado, aprendizagens por etapas, objetivando habilidades específicas, códigos de obediência, comunicação regulada, punições e premiações. Procedimentos que por vezes visualizamos em algumas falas arraigadas de crenças na educação infantil como pré-requisito para o ensino fundamental:

Esse currículo da educação infantil já tem objetivos claros e definidos, se o professor trabalha em cima de cada objetivo bem dado. A criança deslancha, como quando o professor trabalha através da brincadeira, o lúdico na matemática com as formas, o retângulo, o círculo; quando chega no 1º ano do fundamental, a criança não tem problemas, ela caminha sozinha. É de fundamental importância o papel do professor no trabalho nesse lado (PROFESSORA 1E).

Por outro lado, apesar dessa crença de que a criança aprende se houver uma sequência de conteúdos e um trabalho lúdico banalizado pela brincadeira pedagogizada; alguns discursos vão além de uma educação orientada o tempo todo pela professora, reconhecendo para além do poder disciplinar ou social, os afetos que perpassam pelo processo educativo, a necessidade de oportunizar às crianças momentos de criação e autonomia na produção de maneiras outras de brincar e aprender, como na seguinte colocação:

A rotina da escola é muito apertada para as crianças, nós temos trinta minutos de pátio por dia, que é muito pouco. A criança tem que ter momentos de brincadeiras, de liberdade, para ela mesma construir, imaginar que vai ser a mãe, que vai ser o filho. E eles mesmos já conseguem construir as brincadeiras deles, a gente observa que eles mesmos vão se organizando. Por exemplo, na casinha, eles mesmos vão se organizando, mas no momento que a gente percebe algum atrito, a gente tem de fazer a mediação para discutir o que é a mãe, a gente vai contextualizando, o que a mãe faz, como ela pode fazer, ela deve conversar e não já ir brigando ou batendo e assim a gente vai trabalhando com eles (PROFESSORA 2B).

A relação professora-criança, brincadeira e aprendizagem assim, vai se constituindo em um jogo complexo de objetivação e subjetivação de indivíduos associados à

experiência de si pela instituição escola. Um ponto importante dessa discussão está na própria constituição do “eu”, do modo de ser da criança, que na escola, tende a ser modificado em função de uma direção precisa. “São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes” (KOHAN, 2005, p.81).

Ampliando a questão do poder para as questões de liberdade como prática reflexiva por uma ética da existência, e pensando na subjetividade como uma produção processual, chegamos ao problema do sujeito apontado por Foucault, que não se constitui em um retorno a uma instância dotada de saberes, de razão, mas do como chegamos a ser aquilo que somos.

Na escola, dentro do contexto da modernidade, temos desdobramentos desse questionamento, ao pensar por exemplo, que a criança só aprende com o professor, que enquanto aquela é dócil e receptora, este é o detentor do saber, ou mesmo o culpado, caso a aprendizagem não satisfaça aos padrões estabelecidos.

A infância e a pedagogia foram assim se constituindo, essa como política do conhecimento, com o interesse na produção de um tipo particular / específico de criança; aquela como invenção, que “[...] irá sendo definido na encruzilhada desses saberes disciplinares [...]” (KOHAN, 2005, p.95), tendo a escola como espaço privilegiado, onde esses poderes e saberes foram se inscrevendo de maneira sistemática no corpo das crianças e demais sujeitos que perpassam esse espaço.

Assim, o discurso sobre infância que por vezes impera, carrega um caráter da necessidade cronológica de educação do pensamento, sequência conteudista, buscas de certezas de como uma criança aprende, que pode impedir sua emergência. Mas como saber como a criança aprende, é possível marcar apontamentos, rotinas, regras em um abrigo aconchegante, seguro e confortável nessa história?

Defendemos um deslocamento dessa zona de conforto, na medida em que convivemos com múltiplas infâncias, ao mesmo tempo. Uma criança que faz parte de uma cronologia e um tempo presente, que é potência, invenção, criação. Esse deslocamento exige um pensamento enquanto atitude.

Concordamos com Deleuze (1979), que pensamento e prática fazem parte de uma mesma moeda, na medida em que pensar já se coloca como um verbo que indica ação, portanto, pensamento é sempre ação, e “o pensar tem a ver com o propiciar o novo, e o próprio do novo, a diferença, é provocar no pensamento potências de um modelo totalmente distinto ao reconhecido e ao reconhecível” (KOHAN, 2005, p.220).

Pensar, pois, outras maneiras e possibilidades de estar à espreita na concepção de infância, sem respostas, verdades estabelecidas. Apenas interrogações, experiências, acontecimentos, convite a um pensamento.

Por isso a escolha por ouvir as crianças, delinear suas maneiras de perceber o mundo, a infância nesse contexto da sociedade atual, e assim, o que é produzido coletivamente nas experimentações educativas, configurando outros movimentos de aprendizagens e práticas curriculares.

Essa escuta das crianças, por vezes não é fácil pelas respostas prontas que as mesmas vão construindo a partir das vivências familiares ou mesmo pela falta de oportunidade em ser ouvidas, levando-as, por vezes, a responder algo que escuta sempre em casa ou na escola ou mesmo repetindo do colega e às vezes desabafando coisas que não conseguem entender sozinhas e precisam contar para outras pessoas, como nas falas abaixo a partir de conversas no pátio e em meio a atividades em sala de aula sobre a vida na infância, o que mais gostam de fazer em casa e na escola:

-Ser criança é estudar para trabalhar quando for grande (CRIANÇA 3A);

- Ser criança é meu sonho de ganhar uma bicicleta, ser moça para quando eu crescer ajudar a minha mãe, trabalhar, fazer as coisas, arrumar a casa, brincar (CRIANÇA 4B);

-Eu acho que ser criança é ficar quieto na sala de aula para aprender mais (CRIANÇA 4D);

-Lá em casa, a minha mãe só faz comida, a minha irmã de 10 anos sai para brincar e não me leva porque ela diz que eu atrapalho a brincadeira. Eu fico em casa chorando porque a minha mãe não deixa eu brincar com a Vitória, eu não sei por quê (CRIANÇA 4A);

-O bom de ser criança é brincar, brincar de massinha, de carrinho com boneca, porque adulto não brinca, adulto só briga, mas minha mãe faz bolo também (CRIANÇA 1- 5A);

-Eu tive parabéns, eu dormi depois eu acordei, depois eu acho que a minha mãe falou comigo parabéns. Naquele dia eu sonhei uma coisa muito triste, eu sonhei que lá em casa tinha um monstro, um monte de abelhas, eu não gosto de abelhas. Sabia que a minha mãe

toma cachaça e cai na rua? A polícia foi lá em casa porque o meu pai bateu na minha mãe, porque eles beberam e eu preciso cuidar do Moisés (CRIANÇA 3B).

-Tia, eu quero ser policial e eletricista igual ao meu pai, porque a gente prende os bandidos. Mas isso é só quando eu crescer e mudar de voz. Minha mãe disse que eu vou mudar de voz (CRIANÇA2 – 5A);

-Tia, olha que foto linda! (foto revista-dois idosos se beijando). Minha avó é cadeirante e meu avô não anda de cadeira de rodas, ele só usa óculos. Eles vivem felizes, mas ele briga com a minha avó porque ela enche o “saco” dele, quando ele vai dormir, ela quer fazer xixi, beber água, é uma novela os dois; mas mesmo assim eles vivem muito felizes, por isso eu gostei muito dessa foto, pois se parece muito com eles (CRIANÇA3 – 5A).



FOTOGRAFIA 7 - CRIANÇAS DO GRUPO 5A – CMEI “TERRA”, FAZENDO ATIVIDADES DE RECORTE E COLAGEM EM SALA

Essas falas das crianças proliferam vivências e infâncias outras convivendo no CMEI. Infâncias que precisam dizer sobre a vida vivida, independente do assunto tratado. Crianças que inventam maneiras de sobreviver, com atitudes potentes frente às durezas da vida. Observamos nas vivências pelo CMEI, por exemplo, que a criança 3B sempre que sai da sua sala de aula para ir ao banheiro, passa pela turma do grupo 2 em que seu irmão estuda, para ver como ele está.

Capturamos ainda, pelas falas das crianças 3A, 4B, 4D, 4A e criança 2-5A; discursos da “infância como possibilidade” como colocado por Platão, e discursos que ligam o aprender à condição de ficar quieto na sala de aula. Dizeres, pensamentos e vivências que não são das crianças, mas de um coletivo de vida subjetivada, que perpassa por uma concepção de criança que pode ser alguma coisa ou “alguém” no futuro.

Assim, a necessidade de problematização constante dessas interdiscursividades, no sentido de pensar as crianças da educação infantil hoje, pelo que elas são, pelo que fazem e vivenciam no CMEI, em casa, na rua ou em qualquer lugar, pelas conversações por entre espaços e tempos; pelas sensações e percepções experimentadas, como na fala apontada da criança 3-5A, que em meio a uma atividade de recorte e colagem da letra M, navega em um espaço outro, pelo desejo de contar sobre a vida dos avós e o seu interesse por uma gravura de revista.

Discursos que apontam diferentes relações temporais nos fazeres curriculares da educação infantil, que apontam diferentes relações e ambientes de sala de aula, onde se pode ou não se pode dizer as sensações experimentadas, uma infância que como minoria, não tem modelo, produto, resultado; é sempre processo, devir, experiência, movimento de resistência, que escapa, que transborda, desvia, que é multiplicidade, conectividade rizomática na diversidade.

Esses movimentos constituem a problemática micropolítica, onde os discursos por vezes conformam e por vezes resistem na composição de diferentes paisagens, contemplando tanto problemas, quanto alternativas, no próprio nível de onde eles emergem.

Kohan (2005, p.222-223) coloca que “problemas e soluções são de distinta ordem: os primeiros são universais, as segundas, proposicionais. São os problemas que dão sentido às soluções, e não o contrário”. Assim, a necessária atitude de questionamento da prática curricular na escola, o saber, o método, a cultura, o aprender. Aponta ainda que:

Não há método para aprender porque não há como antecipar os caminhos pelos quais alguém abre sua sensibilidade àquilo que o força a problematizar sua existência, caminhos que fluem entre o saber e o não saber, e também porque não há produto ou resultado “fornecedor” de sentido fora do mesmo trajeto de busca. Aprender é uma tarefa infinita. Não há nada prefigurado, predeterminado, previsto a aprender; nada a aprender. Aprender é abrir os sentidos ao que carece de ser pensado. O saber e o método não são outra coisa que obturações desse movimento do aprender que é a própria cultura (p.223).

Assim, como o movimento da cultura, saber e método; importante também se coloca abrir os sentidos às interdiscursividades no trato do currículo da Educação Infantil, ao trabalho com essa criança, ao aprender que não está dado, que não prevê resultados, a uma política do pensar sem pontos fixos, que se constitui a partir do

encontro no acaso com o que nos força a pensar, a experiência, a problematização do pensamento.

Interessa-nos pensar uma infância que, no contexto da educação infantil institucionalizada, se constitua no exercício de uma liberdade, exercida nesse jogo cotidiano de relações de poder, partindo com Kohan (2005, p.89) da ideia de que:

O exercício do poder pressupõe a prática da liberdade. Esta liberdade não é exercida por indivíduos soberanos ou autônomos, constituídos previamente, mas por indivíduos que, na trama das relações de poder que os atravessam, podem perceber outras coisas, diferentemente daquelas que estão percebendo; dizer outros discursos, diferentemente daqueles que estão dizendo; julgar de outra forma, diferentemente de como estão julgando; pensar outros pensamentos, diferentemente daqueles que estão pensando; fazer outras práticas diferentemente daquelas que estão fazendo; ser de outra forma, diferentemente de como estão sendo.

E nesse pensar e fazer de outra maneira vislumbramos os apontamentos de Deleuze (1979, p.72) que diz que “se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino”. O que se delineia pelo ouvir as crianças, os professores, compartilhando ideias, problematizando as práticas, as ações, suscitando acontecimentos, esses que escapam nos cotidianos da educação infantil, pelas interdiscursividades, vivências, encontro de ideias, provocando outros acontecimentos, um pensar coletivo.

Ressaltamos aqui uma busca por aproximações dos autores citados no que tratam da composição das nossas temáticas/interesses na pesquisa; mas não desconhecendo suas diferenças no trato da infância, acontecimento, currículo e outras questões educacionais.

7 – CAPÍTULO IV – EXPERIMENTAÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: brincadeiras, música e aprendizagem na composição de uma relação afetiva de alegria com crianças e professoras

Gostaríamos de fazer falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido, acessar a experiência de cada um, fazer conexões, descobrir a leitura, a brincadeira, os elos e tudo que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais (BARROS; KASTRUP, 2009, p.61).

A brincadeira e a música comumente aparecem nas experimentações educativas do CMEI. Ao tomarmos esses fazeres somente por alguns discursos, percebemos que por vezes eles apareciam endurecidos nas falas, como ações de pré-requisitos, pela sua importância pedagógica na organização dos conhecimentos. No cotidiano vivo da escola, vislumbramos uma outra relação com a brincadeira enquanto singularidade, que se liga à música, à criação, à organização de um espaço-tempo intenso vivido pelas crianças.

Objetivamos, nesse capítulo, visibilizar esses momentos ou espaços-tempos vivenciais por crianças e professoras, nos seus cruzamentos interdiscursivos e potentes nas experimentações educativas da educação infantil, tendo as brincadeiras e a música como traços de linguagem ou relação estética com a vida, acreditando na sua capacidade de evocar uma experiência outra, que outras linguagens podem não evocar.

Brincadeira e música não como estímulos exteriores determinantes para a aprendizagem da criança, mas como elementos que podem provocar sensações indeterminadas que talvez possam dar-se a ler e sentir como plenitude em uma relação de alegria por um aprendizado que seja inventivo e afetivo, acreditando com Kastrup (2007, p.172) que “aprender é coordenar mente e corpo, fazer com que organismo e meio entrem em sintonia. Isso significa encarnar ou inscrever a cognição no corpo”.

Assim, caminhamos pelas experimentações educativas no sentido de capturar algo das brincadeiras e músicas que seja inventivo e afetivo na composição de relações de aprendizados alegres. Inventivo, do latim *invenire*, significa composição com

restos arqueológicos, o que Kastrup (2004, p.13) aponta como “garimpar o que estava escondido, oculto, mas que, ao serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá”, ou seja, invenção de problemas. Afetivo como algo que significa, afeta, impulsiona a agir.

Brincadeira e música tomadas como experiência estética que tem como finalidade não somente a aprendizagem mas a afirmação de uma existência ativa, ou como diria Nietzsche, uma vida como vontade de potência.

Tomemos como exemplo um momento em que ao passar pelo pátio, uma interessante dança acontecia entre as crianças, com criação de regras pelas mesmas, entregues ao momento. Na conversa com a pesquisadora sobre tal atividade, a professora coloca:

Às vezes a gente planeja uma coisa e dá tudo errado. E quando a gente pega alguma coisa no improviso, é isso aí. Por exemplo, um dia um aluno trouxe uma brincadeira e foi super legal porque um monte de crianças que nunca fala, entrou no teatro, imitando os bichos. Tem coisa que a gente aproveita muito mais do improviso do que daquela coisa planejada, rígida a seguir. Hoje, botei a música e o som aqui fora e comecei a dançar conforme a música tava fazendo, daqui a pouco, eu não precisei chamar ninguém, eu comecei sozinha, daqui a pouco veio uma criança, outra e ficou lotado, aí eu saí e deixei eles sozinhos e eles ficaram na brincadeira, fazendo do jeito deles, criando uma maneira de conviver, olha que legal, algumas professoras e crianças de outra turma vieram ver, porque a música é sempre algo que chama eles, a música nem é tão atual, mas você traz alguma coisa diferente e parece que tudo se transforma e todas as atenções se voltam para aquilo (PROFESSORA 5A).

Um momento musical de brincadeira que aconteceu sem cortes, em que os afetos pediram passagem e puderam passar. Conhecimento, aprendizagem não corporificada, que se desfaz na experiência que nos toca por gestos e vozes tentando compor uma harmonia outra. Não há, aqui, exclusão da importância do planejamento e organização, mas a afirmação pela vivência nesses planos (de organização e da vida) que coexistem na escola. São afetos na arte do encontro, que passam e vão delineando um outro território curricular, materialidade rica nos fazeres, sendo que Deleuze; Guattari (1997, p.123) colocam que:

O que torna o material cada vez mais rico é aquilo que faz com que heterogêneos mantenham-se juntos sem deixar de ser heterogêneos; o que assim os mantém, são osciladores, sintetizadores intercalares de duas cabeças pelo menos; analisadores de intervalos; sincronizadores de ritmos (a palavra "sincronizador" é ambígua, pois estes sincronizadores moleculares não procedem por medida igualizante ou homogeneizante, e operam de dentro, entre dois ritmos).

Entre operações e ritmos, crianças que por um momento, viram maestros ou maestrinas na condução da orquestra, dando textura às melodias que desejam tocar, com seus combinados, danças, gestos e expressões, abrindo fissuras, criando e potencializando singularidades, agenciamentos no processo educativo.

Singularidades que privilegiam uma experiência estética com a música, relação essa defendida por Nietzsche (apud DIAS, 2005), quando questiona a predominância da palavra e a ausência de música na ópera surgida no século XVI, herdeira do socratismo, apontando a necessidade do ouvinte em entender todas as palavras sobre o canto, a força do argumento, um sintoma de que ela nasceu não de uma preocupação estética, mas teórico-moral. Sobre as palavras e a música, Dias (2005, p.12) aponta que:

Embora a música precise das palavras, essas funcionam como uma proteção contra o poder que ela tem de arrastar o indivíduo ao estado de natureza, em que ele perderia a sua individualidade e se aniquilaria. A música, o mito, a imagem e as palavras, juntos, permitem ao espectador alegrar-se com o aniquilamento do herói, pois, através dele, pode experimentar o estado de identificação com a natureza e pressentir que a vida “no fundo das coisas, a despeito de toda a mudança dos fenômenos, é indestrutivelmente poderosa e alegre.

Se pensarmos a vida em Nietzsche, como vontade de potência ou como propósito da arte, sendo arte, para o autor, sinônimo da própria música, essa somente se justifica como fenômeno estético, lembrando que “só a música colocada ao lado do mundo pode nos dar uma idéia do que deve ser entendido por justificação do mundo como fenômeno estético” (NIETZSCHE, apud DIAS, 2005, p.20).

A preocupação desse filósofo se fundamenta no seu interesse em ir contra uma tendência moralizante da música, onde a mesma estivesse relacionada a querer ser um meio de dizer alguma coisa, veicular um sentido, de virtude, de redenção. Para Nietzsche, a música é antes de tudo, uma “arte afirmativa”, que intensifica a totalidade da vida, da existência. Assim temos uma música como experiência, “uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado” (KOHAN, 2007, p.21). Um delineamento musical que escapa a algumas práticas pedagógicas por vezes freqüentes na educação infantil, como na fala abaixo:

Eu trabalho com a música, daqui a pouco você trabalha a letra P, aí eles cantam a música do pirulito, que eu havia trabalhado muito com eles. Eu fiz a letra P com eles na rodinha,

eles desenharam o pirulito, aí quando eu falo o P, eles já falam pirulito, então eu aproveito isso assim, que eles acabam aprendendo mais. Eu estou até devendo em confeccionar cartazes e deixar para eles na sala com músicas. Na rodinha eu uso brincadeiras mais para ensinar expressões, para eles estarem perdendo a vergonha. Eles trazem as cadeiras para frente, a gente afasta as mesas para trás, porque no chão eu não deixo eles sentarem, é muito frio, tem muita poeira. Às vezes acontece alguma coisa que não dá pra prever, aí eu tenho que fazer alguma coisa diferente. Às vezes a rodinha é no primeiro momento e às vezes é no segundo momento, mas eu sempre dou um jeito de organizar as coisas para que não saia do previsto (PROFESSORA 5C).

A música quando não está submetida a ter um sentido, seja ele de toda causalidade moral, religiosa, metafísica, a se fazer entender, a ter que se explicar pelas palavras, torna-se instrumento de criação, de possibilidade de novas invenções, abundância de pensamentos e formas de viver, encontrar e compor com outros corpos. Snyders (1992, p.85) aponta que:

A influência que a música exerce sobre nós remete-nos evidentemente a seu poder sobre o corpo; ela coloca o corpo em movimento, faz com que ele vibre de forma não comparável às outras artes; e é o fato de estarem inscritas em nosso corpo que dá tanta acuidade às emoções musicais; por seu enraizamento psicológico, a própria música atinge uma espécie de existência corporal.

Existência e composição corpórea, potente e alegre, sendo que “por meio dessa expansão de nossas potências, experimentada com as paixões alegres, somos então induzidas a formar a ideia daquilo que é comum entre o nosso corpo e o corpo com o qual nos compomos” (MERÇON, 2009, p.73).

O fato é que a relação das crianças, do grupo 5A, com a música, no pátio, foi diferente da relação das crianças do grupo 5C, em sala. É como alguém que aprende a tocar um instrumento qualquer, por exemplo, o violão ou a flauta, em que a aprendizagem por entre sujeito-instrumento não pode se dar pela mera adequação às regras, mas por uma relação de agenciamento que pode ocorrer entre ambos, por um processo chamado por Deleuze e Guattari de “agenciamento maquínico”¹³ conectado pelo desejo que sempre procede de um encontro, nesse caso o desejo de aprender a tocar violão ou flauta. Assim:

Se entendermos o aprender flauta como um agenciamento maquínico com a flauta, aprender seria eliminar distâncias. Aprende-se entre a boca e a flauta, aprende-se no meio, na superfície de seu acoplamento, fora do campo da representação. Como no caso da adaptação *com* o meio, trata-se

¹³ Agenciamento maquínico em Deleuze e Guattari refere-se a mistura de corpos, ações, paixões, reagindo uns sobre os outros, sendo que “[...] o indivíduo por sua vez não é uma forma originária evoluindo no mundo como em um cenário exterior ou um conjunto de dados aos quais ele se contentaria em reagir: ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos (ZOURABICHVILI, 2009, p.21).

de tirar partido dos constrangimentos materiais da flauta. Tira-se partido da flauta quando o movimento de soprar consegue agenciar-se com a disposição do instrumento e gerar, ao mesmo tempo, o som e o aprendiz. Pensando o acoplamento como agenciamento maquínico, fica evidenciado que o produto da aprendizagem não é uma repetição mecânica, repetição do mesmo, mas uma atividade criadora, que elimina o suposto determinismo do objeto ou do ambiente, atividade sempre em devir. Aprende verdadeiramente aquele que cria permanentemente na relação com o instrumento, reinventando-se também como músico de maneira incessante (KASTRUP, 2007, p.173).

A aprendizagem nesse processo pode acontecer pela relação entre corpos que partilham algo, aumentando a potência de atuar com a música, o instrumento e o que se passa entre eles, por criações musicais de gestos, ações, sensações, variações, devires se propagando nas vivências.

Talvez, pelas vivências com as crianças em uma relação com o sensível, perpassem os desejos das professoras por entender o que se passa por entre esses corpos nas brincadeiras. Mas, afinal, o que pode uma brincadeira, o que pode um corpo? “O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo” (ESPINOSA, 2011, p.101). Sobre corpos, Espinosa (2011, p.99) considera que “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”.

Tomemos a brincadeira presenciada como potência de ação das crianças, não se constituindo somente como referência aos discursos das “interações e brincadeiras”, apontados no artigo 9º das DCNEI, que coloca que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”; mas como discurso expresso pelas crianças em uma vivência estética da duração, intensidade, afeto, tempo aiônico, não do que deve ter (interação com a professora, colegas, brinquedos), mas do que PODE ser uma brincadeira.

Brincadeira que pode ser imitação, criação, sensação musical agradável, vidas pulsantes no encontro de corpos. Se tomarmos as vivências das crianças citadas no capítulo anterior, em que uma simples caixa de sucatas ou um cd estragado, podem produzir sentidos outros de criação musical e conexão de conhecimentos por uma aprendizagem interessante na escola; perceberemos esse brincar como expressão

de um ordenamento sensível nos fazeres da educação infantil, no seu equacionamento entre a alegria e o aprender - conhecer.

Aprendizagens e conhecimentos que não se colocam como tentativa de adequação à escola ou adaptação a um meio. Balanços de caixa de sucatas, movimentos musicais que traduzem a criação de modos outros de subjetivação na abertura a outras possibilidades de inventar a própria aprendizagem escolar.

Para Espinosa, diferentes tipos de conhecimento, ligados a diferentes afetos, constituem uma forma de vida. Imaginação e razão, enquanto maneiras de conhecer, correspondem respectivamente a um regime existencial passivo (conhecimento inadequado - paixão) e ativo (conhecimento adequado - ação).

A imaginação enquanto conhecimento inadequado ou afeto passivo, forma ideias confusas, por não sabermos de que maneira se dá o encontro de dois corpos, a causa ou razão desse encontro. A razão, conhecimento adequado ou afeto ativo, conduz-nos a reconhecer as práticas “outras” como diferentes, mas em que algo é compartilhado, ou seja, nenhuma é irreduzível a outra, mas reciprocamente úteis.

Esses conhecimentos ao acaso dos encontros só permitem dizer se o encontro convém ou não a um corpo pela ideia dos seus efeitos. No entanto, importa não somente o efeito, mas a causa ou entendimento de que uma coisa é conhecida somente pela sua essência. A questão que se coloca é o que a instituição escola tem falado às crianças, quais essências vivenciais os currículos tem oportunizado na educação infantil, na tentativa de contemplar as diferentes infâncias no CMEI?

Assim, de que currículos, infâncias, educação e aprendizagens estamos falando? Interessa-nos talvez a criação de um termo conceitual de currículo que aqui denominamos *BrincAIÓN* (brincar no tempo aiônico). Talvez alguém questione, mas o que isso tem de novo, o que desponta desse brincar e tempo aiônico?

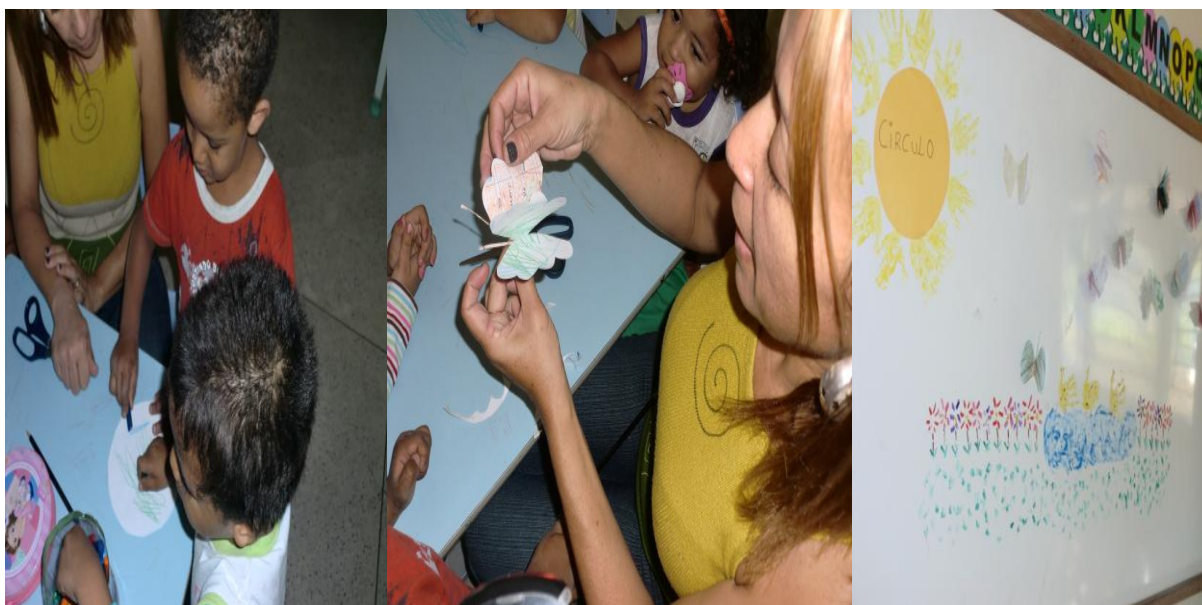
O que aqui ressoa é a relação estabelecida com a aprendizagem como a própria busca do afeto, ponto comum entre o brincar e o tempo que perpassa pela música e a aprendizagem, não na tentativa de representar o visível mas torná-los visíveis ou audíveis sob estribilhos musicais. Deleuze comenta que há um estribilho sob a música, sendo que o músico torna audível forças que não são audíveis, assim como

o filósofo torna pensáveis forças que não são pensáveis, um pensar que se constitui como a escuta da vida.

Escutar a vida envolve agir pela ampliação de possibilidades curriculares latentes, por vivências que envolvam conhecimento e afetividade, como apontado por Espinosa na sua tese do paralelismo, em que coloca que a alma e o corpo são uma só e mesma coisa, expressa no pensamento e na extensão, sendo justamente nessa vinculação razão e afeto que reside uma de suas maiores contribuições.

Assim, nessa latência, pulsação forte; diversas lutas na escola chamam a atenção pela grandeza das suas causas, mas a brincadeira ressoa nas falas e fazeres das professoras, como algo que constitui a alma das crianças, um *BrincAIÓN*, elo na possibilidade de encontros, relações e aprendizagens. Um brincar presente nas experimentações educativas do CMEI “Terra” atrelado à criação, à busca por uma vida mais interessante na escola.

Ao chegar em uma turma de crianças de 2 anos, a professora acenou para que eu entrasse. As crianças estavam em círculo sentadas no chão atentas a uma história contada pela professora, era a história do círculo que virou borboleta. E a professora contava a história e pedia para uma criança ou outra fazer determinadas atividades – “olha só, quando a gente pinta com o lápis deitado, ele pinta mais rápido, olha que lápis rápido esse daqui! Agora a gente dobra o círculo no meio, dobra de novo, corta essa pontinha que vai virar a anteninha da borboleta e a outra parte vamos cortar bonitinho nas pontas, hein! Que será as asas da borboleta. E aí a gente decora como quiser, bolinhas, desenhos e a nossa borboleta está pronta, ah!!!!” – e todo mundo bate palmas. (GRUPO 2A - Diário de campo da pesquisadora)



FOTOGRAFIA 8 - CRIANÇAS E PROFESSORA GRUPO 2A – CMEI “TERRA”, FAZENDO ATIVIDADE COM FORMAS GEOMÉTRICAS EM SALA - 2011

Essas atividades com as crianças fazem variar positivamente a potência de agir na escola, nas trocas estabelecidas pelas professoras do que vai dando certo nas suas salas de aula. Mesmo nos atropelos da rotina corrida, dos horários apertados, avistamos pela escola, com frequência, conversas e “trocas de figurinhas” pelas professoras nos corredores, pátio, sala de vídeo, refeitório. O que se traduz como desejo por outras possibilidades de fazer educação.

Sobre a variação da potência de agir, podemos dizer que um afeto é uma afecção que faz variar essa potência, aumentando ou diminuindo nossa vitalidade. Por afecção, entendemos a ação ou efeito de um corpo sobre outro. Gleizer (2005) destaca que se todo afeto é uma afecção, nem toda afecção é um afeto. Sendo assim, o afeto se constitui como experiência vivida, pelas afecções do corpo e as ideias dessas afecções, em que “a variação positiva da potência de agir – ou seja, sua passagem a uma maior perfeição ou força de existir – constitui alegria, enquanto sua variação negativa – isto é, sua passagem a uma menor perfeição ou força de existir – constitui a tristeza” (p.35). Assim:

A mente se esforça, tanto quanto pode, por imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir do corpo, isto é, aquelas coisas que ama. Ora, a imaginação é estimulada por aquilo que põe a existência da coisa e, inversamente, é refreada por aquilo que a exclui. Portanto, as imagens das coisas que põe a existência da coisa amada estimulam o esforço pelo qual a mente se esforça por imaginá-la, isto é, afetam a mente de alegria (ESPINOSA, 2011, p.112).

Indagamos, assim, o que pode afetar a mente de alegria na educação infantil? Talvez o próprio saber gerado por uma aprendizagem afetiva, singular e diferencial na sua provisoriedade, “num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença que nos atinge” (KASTRUP, 2007, p.225).

Não temos receita ou verdade, mas podemos dizer que compartilhamos com as crianças de momentos de encantamento. Fato esse que aumentou nossa força de existência, constituindo alegria, a brincadeira com o lápis “olha só, quando a gente pinta com o lápis deitado, ele pinta mais rápido, olha que lápis rápido esse daqui!”, da oportunidade de criação e de surpresa “e surge uma borboleta, a turma bate palma, e cada um decora como quiser”.

Afetos e escutas que levaram-nos a fundir estribilhos em algo mais profundo, vozes entoando cantos, territórios se organizando discursivamente em torno de

brincadeiras, atividades pedagógicas, tempos e espaços escolares enquanto *BrincAIÓN*.

Um *BrincAIÓN* enquanto termo conceitual ou multiplicidade, um todo fragmentário, envolvendo um contorno provisório, irregular, que ganha sentido na medida em que remete a uma encruzilhada de problemas que se conectam a outros conceitos coexistentes em um mundo possível. Deleuze; Guattari (1992, p.29-30) apontam que:

Os mundos possíveis têm uma longa história. Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado.

Os novos contornos do *BrincAIÓN* assumem possibilidades outras de existência na educação infantil como acontecimento no tempo indefinido, vazio, sem lugar em uma cronologia temporal. Acontecimento como não tempo ou “entre-tempo” (DELEUZE; GUATTARI, 1992) imanente, que coexiste com o instante ou tempo do acidente com suas variações, multiplicidades.

“Sob o termo aión, o conceito de acontecimento marca a introdução do fora no tempo, ou a relação do tempo com um fora que não lhe é mais exterior (ao contrário da eternidade e sua transcendência)” (ZOURABICHVILI, 2009, p.26-27). Assim, um brincar por composições curriculares enquanto tentativa de tornar sonoros os poderes das relações afetivas de alegria na escola, em um fora do tempo, *entretempo* que não está dado, pelo aprender que é ético, estético, vital.

Se a alegria, paixão alegre, aumenta a nossa potência de agir e entender as próprias ideias como causa do encontro, nosso desejo se coloca por caminhar pela busca desses afectos, nessa relação com o currículo na educação infantil, de modo que o aprendizado não seja tão dependente da imaginação ou acaso dos encontros, mas que se constitua nas relações afetivas de alegria. Assim, quando uma professora coloca que:

A atividade tem de ser prazerosa, é igual você ter que atravessar a rua no mesmo horário e na mesma direção. Chega um tempo que você se pergunta, porque que eu não posso atravessar do outro lado, porque que eu não posso chegar um pouquinho antes ou depois, é

igual a brincadeira, a brincadeira tem que ser algo que proporcione prazer, tem que ser algo diferente, tem que ser algo que eles ajudem a criar, alguma coisa assim, fantástica né! Aquela coisa que envolve, que um puxe o outro. Agora, quando não tem esse prazer e vira rotina, deixa de ser brincadeira, é tanto conteúdo, aí vira atividade, que nem atividade de sala de aula, é chata, realmente, porque o tempo é tão corrido, aí o risco de perder a sensibilidade (PROFESSORA 2A).

Ela demonstra um desejo, um esforço por experiência, afetos de alegria, uma brincadeira como impulso de permanência desses afetos pela sensibilidade nos encontros em sala de aula com as crianças. São os dramas da existência, as rotinas, os interesses, os entendimentos das causas do que aprisiona, dos fazeres e vivências na instituição escolar. Benjamin, ao falar do procedimento de consciência em Proust, ajuda a pensar essa questão, apontando que:

Ele está convencido da verdade de que não temos tempo de viver os verdadeiros dramas da existência que nos é destinada. É isso que nos faz envelhecer, e nada mais. As rugas e dobras do rosto são as inscrições deixadas pelas grandes paixões, pelos vícios, pelas intuições que nos falaram, sem que nada percebêssemos, porque nós, os proprietários, não estávamos em casa (BENJAMIN, 1994, p.46).

O *estar em casa* pode contribuir no entendimento das causas dessas paixões por algumas imagens curriculares que perpetuam discursivamente, para numa tentativa de respiração profunda, se questionar como a professora 2A, “porque eu não posso atravessar do outro lado, porque que eu não posso chegar um pouquinho antes ou depois”.

Esses questionamentos podem fortalecer esse *estar em casa*, não no sentido de que devemos abdicar das regras, da organização e conteúdos, pois esses atributos fazem parte do cotidiano e do currículo escolar e dão forma ao mesmo. Mas, concomitante ao uso dessas propriedades escolares, buscar possibilidades outras de se pensar o currículo, modos singulares.

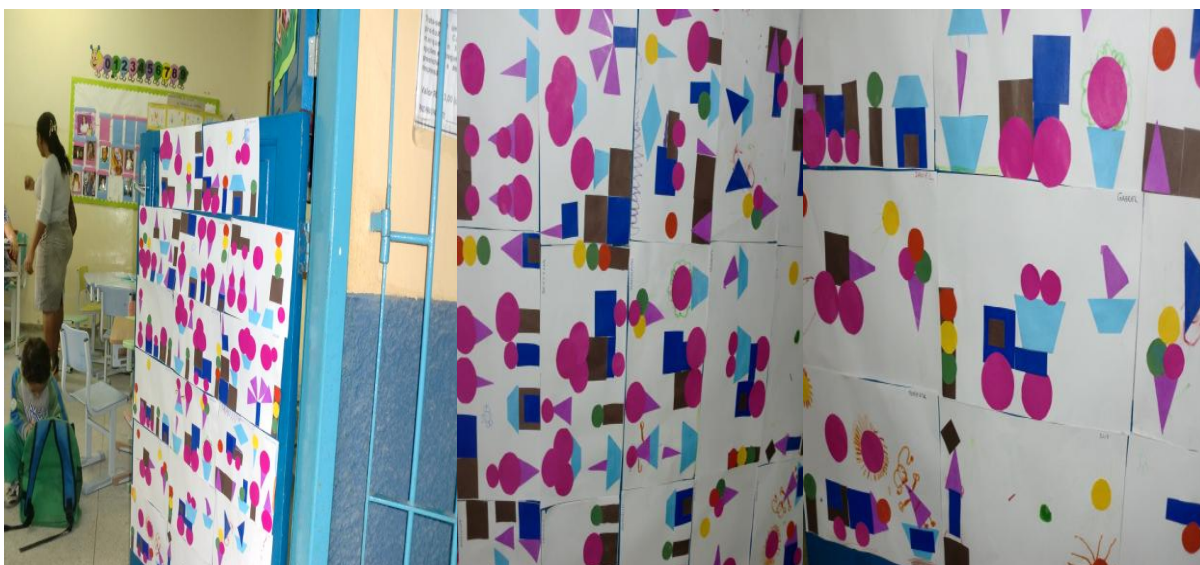
A brincadeira e a música podem se constituir enquanto singularidade na escola, como apontada nos discursos e fazeres das professoras na educação infantil, “a brincadeira [...] tem que ser algo diferente, [...] algo que eles ajudem a criar, alguma coisa assim, fantástica né! Aquela coisa que envolve, que um puxe o outro”. E a música é colocada como “[...] algo que chama, [...] você traz alguma coisa diferente e parece que tudo se transforma e todas as atenções se voltam para aquilo”.

Singularidades presentes no CMEI pelas tentativas de contemplar esse *estar em casa*. Em outro momento, ao passar pela turma de crianças de 4 anos, tecemos

elogio a uma atividade de recorte e colagem com formas geométricas que estava exposta na porta da sala. A professora convida para entrar e sentar. Uma conversa foi se compondo sobre aquela atividade colorida e alegre, que chamou a atenção! As crianças, nesse momento, procuravam as letras para escrita de nomes de frutas em uma atividade de recorte, e a professora foi narrando a confecção do painel da porta:

Eu cortei as peças e fui dando tipo quatro círculos pra cada um, quatro quadrados, 4 triângulos, 4 trapézios, não, aliás o trapézio eu não tinha cortado, mas uma aluna falou, tia não dá pra fazer a casinha, aí eu falei, então eu vou dar o trapézio, eu cortei ontem mesmo, aí dei as porções pra eles brincarem, pra montar quebra cabeça, criações deles, eles acharam um barato, aí a turma ficou muito agitada e eu não dei conta de colar ontem, aí eu distribui os envelopes, eles colocaram nos envelopes e eu guardei, porque estava em cima da hora e eles muito agitados, porque às vezes quando eles estão menos agitados, eu dou conta de terminar esse tipo de coisa, eu amo essas coisas, mas ontem estava demais, já tinha passado o horário da janta e eu não iria conseguir concluir. Aí hoje eles fizeram no início da aula, eles estavam tranquilos, empolgados, eu pensei assim, eu não vou me agüentar em guardar e não pendurar, eu ponho ali as releituras deles, eu já fiz o do circo, você não viu não o do circo? E vou te mostrar no caderno, que eu já passei pro caderno. Eu gosto de trabalhar com arte desde pequena, eu tenho até vontade de fazer o curso de arte. E eu vou reaproveitando tudo, papéis impressos, eu uso do outro lado. Engraçado que um dia uma criança minha falou assim, tia, esse papel está sujo e eu falei não, é porque nós estamos reaproveitando as folhas, assim menos árvores são cortadas, e aí tive que entrar na questão ambiental com mudança de rumo da aula” (PROFESSORA 4A).

Ao sairmos da sala, uma criança veio até a porta, mostrou sua colagem e disse “tia, você está vendo aqui, eu fiz um carro, eu gosto muito de carro e a tia deixou a gente fazer o que a gente mais gosta, e eu vou dirigir carro quando eu for grande!” (CRIANÇA 4A).



FOTOGRAFIA 9 - ATIVIDADE DE RECORTE E COLAGEM COM FORMAS GEOMÉTRICAS, EXPOSTA NA PORTA DA SALA DO GRUPO 4A DO CMEI “TERRA” - 2011

A nossa atenção se voltou para a sensibilidade daquele movimento, na ação da professora, a partir dos afetos e afecções no encontro de corpos, pelas variações de potência experimentadas; “a turma ficou muito agitada e eu não dei conta de colar ontem”, a interlocução do fazer com as crianças “o trapézio eu não tinha cortado, mas uma aluna falou tia, não dá pra fazer a casinha; então eu dei o trapézio”.

Uma atividade, *brincadeirabrincaión*, prática curricular simples e inusitada que oportunizou a mostra da arte da criança “fiz um carro, eu gosto muito de carro e a tia deixou a gente fazer o que a gente mais gosta, e eu vou dirigir carro quando eu for grande!”, a exposição dos trabalhos das crianças em forma de painel na valorização e compartilhamento da criação com todos do CMEI.

Liberdade de criação, brincadeira afetiva, que se constitui em uma relação que não está nem na criança, nem na professora, mas fora dos dois, acontecendo, se passando. Uma produção de sentidos, exemplificada por Benjamin (2002, p.85) na seguinte narrativa:

Conhecemos aquela cena da família reunida sob a árvore de Natal, o pai inteiramente absorto com o trenzinho de brinquedo que ele acabou de dar ao filho, enquanto este chora ao seu lado. Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada.

Se o brincar pode se constituir como libertação da realidade ameaçadora, por isso nos ligamos a ele pelas experimentações e vivências na escola, acreditando nesse fazer como uma das possíveis ressonâncias por entre conhecimento e afetividade na composição de aprendizados e relações de alegria na educação infantil. Como condição curricular tomemos como exemplo uma colocação de uma criança a partir de uma repreensão da professora por estarem lutando karatê no pátio:

A gente luta karatê lá na escola do estado Clotilde Rato, o karatê de lá não machuca, eu aprendi com a tia lá, eu não sei que horas é não, mas é um pouquinho tarde, mas a gente vai, tem até menino grande, mas tem um menino lá, só que ele é de plástico, a gente chuta ele. A menina aqui fala ai porque ela não estuda lá com a gente, por isso que ela machuca, ela precisa ir na aula para ela aprender. Só que a tia aqui não deixa a gente brincar, porque não machuca os outros, mas ela acha que machuca. Só que a professora aqui, ela pode machucar, sabe as professoras de lá que sabem karatê, então, elas não machucam (CRIANÇA 5C).

As crianças falam por necessidade de marcar território, sentir-se *em casa*, o que Deleuze; Guattari (1997) chamam de agenciamento territorial enquanto ritornelo exemplificando através do canto dos pássaros, sendo que “o pássaro que canta marca assim seu território” (p.102). A criança 5C ao dizer que “a menina aqui fala ai porque ela não estuda lá com a gente, por isso ela machuca, ela precisa ir na aula para ela aprender”; marca uma territorialidade, ou seja, a de quem faz aula de karatê.

A constatação de que a colega precisa fazer aula de karatê, pela criança 5C, se coloca enquanto marca de território na busca do comum, nos fazeres curriculares, que se constitui como leitura dos acontecimentos ao seu redor, e tentativa de relação potente, de entendimento, compartilhamento de ações. Afinal, como a criança aponta ainda “a tia aqui não deixa a gente brincar, porque não machuca os outros, mas ela acha que machuca. Só que a professora aqui, ela pode machucar, sabe as professoras de lá que sabem karatê, então, elas não machucam”. Assim, o exercício de entendimento, encontros e abertura afetiva nos fazeres da educação infantil. Do contrário, como praticar karatê na escola, sendo tal atividade estranha a todos?

Essa relação afetiva de alegria, expressão de desejos, gestos, atitudes, gritos e silêncios nas falas das crianças, constitui-se enquanto tentativa musical de expressão criadora, de fazer ressoar ritmos outros, que, por vezes, ainda não fazem parte da escola. Como coloca Deleuze; Guattari (1997, p.88), “a música é atravessada por todas as minorias e, no entanto, compõe uma potência imensa. Ritornelos de crianças, de mulheres, de etnias, de territórios, de amor e de destruição: nascimento do ritmo”.

Assim, por entre ritmos expressivos, conceitos, mundos possíveis, atenção ao presente, liberdade de criação e o sentir-se em casa no território escola, o que experimentamos no CMEI “Terra”, foi uma vida com um pulsar latente, por um esforço de todos os sujeitos do processo, na composição de uma aprendizagem que seja afetiva, inventiva e alegre.

Kastrup (2007) aponta que a atenção ao presente nos conecta ao devir da cognição, a uma política de invenção que se contrapõe à política de reconhecimento que impera, essa espécie de lei transcendente. Uma política cognitiva enquanto devir se traduz

na própria relação com a aprendizagem. “Trata-se de uma política que mantém a aprendizagem sempre em curso, por meio de agenciamentos, acoplamentos diretos, imediatos com aquilo que faz diferença” (p.224).

O desejo de ligação a uma aprendizagem afetiva na diferença e a atenção ao presente a partir das riquezas dos movimentos inventivos das crianças, convidou-nos a “fazer algo de novo com a informação, criar para ela novos sentidos que concorram para a transformação da cartografia coletiva [...]” (KASTRUP, 2007, p.226). Assim, visibilizamos encontros potentes no CMEI que produziram encantamentos, toda vez que:

-As professoras e crianças se juntavam por uma atividade com alegria, vontade, como na apresentação de um musical, a abertura à participação de todos, a ajuda de professora com professora, a interação com as crianças na montagem do personagem principal, o palhaço repolho.



FOTOGRAFIA 10 - ARRUMAÇÃO DO PALHAÇO REPOLHO COM PROFESSORAS E CRIANÇAS NA APRESENTAÇÃO DE UM MUSICAL NO CMEI “TERRA” - 2011

-Toda vez que tínhamos momentos de descontração com muita música, em que a pesquisadora era convidada pelas professoras a tocar violão para as crianças cantarem no pátio e em cada sala de aula;



FOTOGRAFIA 11 - RODA DE CANTORIA COM PROFESSORAS, CRIANÇAS E PESQUISADORA NO CMEI "TERRA" - 2011

-Toda vez que podíamos avistar uma auxiliar de serviços gerais cuidando para que as crianças se alimentassem bem, ou uma professora calmamente amarrando os cadarços do tênis de uma criança e ensinando passo a passo toda vez que alguém aparecia com os sapatos desamarrados, ou quando uma professora deixa uma caixa de giz cair e imediatamente as crianças de dois anos abaixam e se juntam para ajudá-la a apanhar o giz do chão.



FOTOGRAFIA 12 - MOMENTOS NO REFEITÓRIO, SALA DE VÍDEO E SALA DE AULA NO CMEI "TERRA"

Atitudes, sensações, experimentações e currículos que traduzem ritmos expressivos das crianças nas suas territorializações, tornando o CMEI cheio de vida pela riqueza das heterogeneidades. Espaço ilimitado de componentes que ali intervém, o que conduz a uma necessária sintonia dos rumores presentes na escola, desterritorializações, reterritorializações, combinações de sons dissonantes de infâncias, por brincadeiras e ações como músicas que se fazem audíveis, pela conexão de uma composição melódica através de modos alternativos e singulares de se pensar a infância, o currículo e a aprendizagem na educação infantil.

7.1 ALTERIDADE E AFETIVIDADE NO CURRÍCULO: a força do coletivo na produção de uma comunidade compartilhada

Quero com isso dizer que os homens não podem aspirar nada que seja mais vantajoso para conservar o seu ser do que estarem, todos, em concordância em tudo, de maneira que as mentes e os corpos de todos componham como que uma só mente e um só corpo, e que todos, em conjunto, se esforcem, tanto quanto possam, por conservar o seu ser, e que busquem, juntos, o que é de utilidade comum para todos. Disso se segue que os homens que se regem pela razão, isto é, os homens que buscam, sob a condição da razão, o que lhes é útil, nada apetecem para si que não desejem também para os outros e são, por isso, justos, confiáveis e leais (ESPINOSA, 2011, p.169).

Saindo do seu lugar e se situando em outros lugares, uma característica interessante desse CMEI é a parceria estabelecida com espaços vizinhos, que por vezes eram desconhecidos, inusitados e inesperados, outros campos e planos educativos e de aprendizagens.

De um lado, uma casa de passagem mirim¹⁴, com crianças atendidas no CMEI e de outro, um centro de convivência para o idoso¹⁵, com parceria no desenvolvimento de projetos. Relação que potencializa tanto a escola, como esses espaços. Sobre uma criança da casa de passagem, a professora narra a seguinte experiência:

Eu trabalho rodinha, ficha do nome, música, todos os dias. Um tempo atrás, eu estava sem poder fazer esses momentos, porque eu estava com uma aluna da casa de passagem com um histórico familiar complicado. Eu tinha que dar mais atenção a ela, ficar por conta mesmo. Mas agora ela não está vindo à escola porque foi adotada, fico feliz por ela, todos na escola vibraram com essa adoção (PROFESSORA 5C).

O envolvimento com as crianças, as dificuldades frente à diversidade na escola, são marcas nos discursos das professoras. Colocações que, apesar das dores de cada dia, demonstram o interesse por se ligar a tais processos “eu tinha que dar mais

¹⁴ Casa de passagem mirim, criada em junho de 1998, mantida pela prefeitura, recebe crianças de 0 a 11 anos de idade, guardadas judicialmente, chegam lá por conselheiros tutelares. São crianças vítimas de violência, negligência ou abandono de incapaz. Tem capacidade para atender 20 crianças, com uma rotatividade intensa. No momento dessa visita tinham sete crianças em idade de educação infantil, sendo que somente quatro conseguiram vaga no CMEI (Diário de campo pesquisadora - dados produzidos através de visita ao espaço com uma conversa com funcionários e assistente social dessa casa).

¹⁵ Esse Centro de convivência para o idoso foi fundado em outubro de 2009, atendendo cerca de 250 idosos residentes no município da Serra com atividades físicas, de fisioterapia, artesanato, acompanhamento com nutricionista, psicológico, gerontólogo, aulas de arte, dança, teatro, tudo voltado para pessoas com idade igual ou superior a 60 anos (Diário de campo pesquisadora - dados produzidos através de visita ao espaço e conversa com assistente social).

atenção a ela, ficar por conta mesmo”, a torcida com a adoção; marcas dos afetos expressos.

Em visita à casa de passagem, funcionários contaram dos movimentos, sendo que as crianças ficam em média seis meses nessa casa, depois vão para a adoção, retornam às famílias ou para casas lares. “A gente sofre muito, eles entram, a gente apega, eles saem, a gente fica triste. Essa semana veio aqui o João, o pai que adotou é funcionário público federal, chegou aqui sorridente, alegre, só vendo! Então isso nos deixa felizes” (FUNCIONÁRIA 1).

Sobre os critérios de vagas no CMEI, os funcionários comentam que como não tem vaga para todo mundo, escolhem aqueles que permanecerão mais tempo na casa. “Por exemplo, nós temos uma criança que foi queimada com água quente pelo pai, a mãe foi para fora do Brasil, então a chance dela sair daqui é menor, aí a gente coloca na escola” (FUNCIONÁRIA 2).

Movimentos diferenciados de alteridades e interdiscursividades que penetram e interferem na constituição curricular da escola, frente ao tempo kairós e fluido de permanência dessa criança no CMEI por uma configuração outra de aprendizado.

Um outro delineamento também se dá na relação da escola com o Centro de convivência para o idoso, sendo que crianças do CMEI tem avós que freqüentam esse espaço. Por essa razão, “a gente promove uma interação que faz muito sentido para as crianças, a comunidade e o nosso centro de convivência” (Assistente social).

No ano de 2011 foram realizadas ações como: o dia do circo e da beleza em março, os idosos se apresentaram em um coral, uma artista plástica se aventurou por entre histórias e malabares junto às crianças; o dia do meio ambiente em junho, com apresentação teatral pelas crianças do CMEI; o dia da ação inter geracional: dia de alegria em setembro, com brincadeiras, palhaços e exposição de desenhos das crianças a partir da indagação, como eu vejo o idoso?



FOTOGRAFIA 13 - PROFESSORAS E CRIANÇAS DO CMEI “TERRA” – 2011, APRESENTANDO UM MUSICAL NO CENTRO DE CONVIVÊNCIA PARA O IDOSO

Parcerias por entre lugares ou espaços “entre”, se configurando pelas linguagens, afetos, aprendizagens, composições curriculares possíveis nas relações constitutivas de alteridade nos encontros.

Convivência com o que é outro numa ligação pelo corpo vibrátil “que nos permite apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam” (ROLNIK, 2007, p.12), uma condição na convivência com o outro como presença integrada à nossa, composição sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos.

São currículos que como aponta Carvalho (2009) se enredam com a cultura, modos de viver, atuar, emocionar, se constituir nas relações de convivência na composição de uma comunidade de afetos.

Composições que se constituem no cotidiano do CMEI pela convivência e ajudas mútuas, frente aos movimentos e malabarismos das vidas que insistem em viver. Ao compartilhar de um momento enquanto professora de sala de aula, a partir da urgência de uma reunião com pais, pedagoga e professora regente de uma turma de crianças com dois anos de idade; um menino afetou-nos com seu choro desesperado, após várias tentativas de acalento sem sucesso. Ao perceber tal atitude, a professora apanhou-o no colo, levando-o consigo à reunião. Ao retornar, com a criança adormecida em seus braços, a professora narra o seguinte:

Essa criança quando chegou em minha sala, a escola e a família me disseram que ele era surdo, aí eu comecei a perceber que ele não era totalmente surdo, porque um dia eu coloquei o som, aí ele começou a dançar, eu desliguei o som, ele parou e me cutucou para eu colocar a música. Desse dia em diante, eu comecei a testar, quando ele estava de costas eu dizia assim, Alan me dá um beijo, ele virava e me dava um beijo. Ele pode até ter algum problema, mas de dicção, ele não fala; mas ele ouve muito bem. Pesquisadora - você teve oportunidade de conversar com a família? - Sim, a família insiste que ele não ouve, já fizeram exames e nada foi constatado, mas a família afirma que em casa ele não ouve nada. Eu acho que ele é hiperativo, mas eu não posso diagnosticar, eu não sou médica. Eu pedi a mãe para levá-lo em um neurologista, ela falou que vai levar, mas só conseguiu vaga para outubro. Já me pediram para continuar com a turma o ano que vem, mas eu não quero. Quando eu estou sozinha para dar uma atividade e ele está muito agitado, alguém pega ele e quando eu termino com as crianças, ele faz atividade sozinho comigo. A sorte é que aqui nesse CMEI, a gente trabalha junto e se ajuda muito. Aqui a criança é de todo mundo, senão eu já teria pirado. O caderno dele é uma gracinha, pode olhar, ele faz tudo, só não faz junto, porque ele fica agoniado, se eu der atenção para outra criança, ele começa a bater em todo mundo, se joga no chão, grita (PROFESSORA 2C).

Situações que traduzem dificuldades do dia a dia da escola, da multiplicidade de questões de uma infância que habita uma temporalidade diferente, que exige uma outra configuração curricular e a necessidade de uma maior articulação escola-família. Mas discursos que marcam também interesses por entender essa alteridade que compartilha o espaço escolar e a força do coletivo em impulsionar positivamente tais vivências, como apontado pela professora “a sorte é que aqui nesse CMEI, a gente trabalha junto e se ajuda muito. Aqui a criança é de todo mundo, senão eu já teria pirado”.



FOTOGRAFIA 14 - PROFESSORAS CMEI “TERRA” – 2011, COMPARTILHANDO SABERES E FAZERES COLETIVAMENTE

Trocas e compartilhamentos de angústias e fazeres pelos sujeitos da escola, que se compõem enquanto potência de ação, relação de alegria, afeto ativo na confiança estabelecida entre professora-criança, professora-professora e comunidade-escola. Ações que visibilizam a necessidade de ampliação da parceria da educação com outros órgãos que cuidam da infância e das famílias, essas que podem ser viabilizadas por meio de fóruns de educação infantil, conselhos de educação, assistência social, saúde e outras entidades.

Para além das articulações com os diversos órgãos pela infância, as professoras apontam, nas colocações, detalhes importantes do cotidiano escolar que podem contribuir para uma aprendizagem afetiva. Defendem que a atenção e o respeito dos pais aos horários de entrada e saída dos seus filhos do CMEI, afeta o bem estar das crianças na escola. As professoras apontam, ainda, nas falas abaixo, suas preocupações com os fazeres e articulações tecidas no dia a dia para oportunizar que a aprendizagem aconteça de maneira interessante.

Eu venho trabalhando com os pais, a importância em ser pontual para buscar a criança, porque a criança que vê que a mãe chega no horário, ela passa a ter uma confiança maior também na escola, porque quando a mãe não chega no horário, a criança fica na dúvida, será que minha mãe vai chegar, será que minha mãe vai realmente estar na escola naquele momento? Então a criança fica ansiosa e o seu emocional se desestrutura e eu penso que isso atrapalha a aprendizagem dela. E a criança que vê que a mãe chega no horário, ela fica tranqüila, ela faz tudo com calma. Então eu trabalho muito isso com os pais nas reuniões e no dia-a-dia. São coisas que acontecem todos os dias no CMEI, esse atraso dos pais para apanhar os filhos e a gente às vezes deixa passar (PROFESSORA 2B).

A criança pequena, a entrada dela na escola já é uma ruptura do laço familiar para um outro laço que é desconhecido para aquela criança. Naquele espaço estranho, ela não tem ainda a confiança na professora. Quando a criança chora, eu falo para os pais que é importante a criança chorar, porque ela está expressando que tem sentimento pela família, quando a criança não chora, não liga, não expressa sentimento com a família, é estranho, porque eu me pergunto, que papel aquela família tem naquele momento para aquela criança? Eu acho muito importante a acolhida dessas crianças, porque se eu chego em uma escola e sou mal recebida naquele espaço, eu sempre vou criar uma barreira com aquele ambiente (PROFESSORA 2C).

Articulações e currículos que tomam para si, o desafio de produção de uma comunidade compartilhada, no sentido de superar limitações de ordem social, cultural, de linguagens e relações pedagógicas com a infância; na tentativa de atender às experiências que sejam sensíveis à diferença, desenvolvendo formas de atenção ao que acontece na escola, por uma infância que é multiplicidade.

Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que

interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2007, p.94-95).

Infâncias e currículos que envolvem afetos, experiências, devires, resistências e criações que só se fazem possíveis por uma relação com o sensível, na alteridade com o que é o outro, na escuta sensível, na visão para além do que está dado, pela abertura ao encontro frente aos desafios do cotidiano escolar.

Desafios expressos por convivências e trocas afetivas, como em momentos informais de encontros no CMEI, em que professoras falam das angústias e sensações, por achar que sempre poderiam fazer melhor, “eu acho que a gente vive fazendo isso, cada um na sua função, mas a gente faz muito, é que a gente se cobra muito, cada professora aqui tem aquele capricho, aquela dedicação, e mesmo assim, ela continua achando que pode fazer mais ainda” (PROFESSORA 2E).

Afirmações, desassossegos potentes que tiram do lugar e faz agir, o que se traduz como “charme” por Deleuze; Parnet (1998), fonte de vida, que não é de modo algum a pessoa, mas combinações afirmadoras do acaso, sendo que “através de cada combinação frágil é uma potência de vida que se afirma, com uma força, uma obstinação, uma perseverança ímpar no ser” (p.13).

Potências de vida se pautando no que Kastrup (2004, p.10), a partir dos seus estudos com Depraz, Varela e Vermersch, chamou de devir-consciente, “ato de tornar explícito, claro e intuitivo algo que nos habitava de modo pré-reflexivo, opaco e afectivo. Trata-se de conhecer a experiência humana em seu caráter de atividade, de prática, ressaltando seu caráter mutável e fluido”.

Devir consciente que aparece como uma prática do aprender fazendo que ultrapassa uma aprendizagem como mera resolução de problemas ou adaptação a um mundo pré-existente, mas uma aprendizagem como invenção recíproca e indissociável de si e do mundo, que revela o exercício de uma atenção distinta daquela utilizada na mera realização de tarefas, uma aprendizagem que mobiliza e envolve pelas experiências de problematização. Encontros que se dão em planos de forças em suas dimensões de alteridade.

Forças coletivas que mostraram também as afirmações relacionadas ao trabalho docente e crença nas crianças, como apontado na fala da professora 2A, “estou aqui porque acredito nas crianças e na minha realização profissional”, e na fala das crianças, demonstrando a alegria em estar na escola, expressando sua ligação com os melhores modos de existência com o currículo escolar, com o sentir-se em casa.

Eu gosto aqui na escola mais de brincar no pátio porque eu abraço os colegas, eu brinco de correr, fazer casa de areia, chutar bola, eu também gosto de fazer dever, mas só às vezes porque é muito chato e demora e no pátio é rapidinho, não demora não, porque a gente corre muito, fica cansado e se diverte (CRIANÇA1 - 5A).

Configuração diversa constituída cotidianamente por acontecimentos singulares que afetam e vão dando formas outras ao currículo e ao coletivo da educação infantil. Interessante a colocação de uma professora que chega na escola dizendo que está famosa depois de se vestir de palhaço na apresentação de um musical no CMEI:

Gente, eu virei a celebridade do palhaço repolho. Eu desço do carro, as crianças começam a gritar: - repolho, repolho! Foi o máximo, eu adorei, eu fiquei numa felicidade em fazer aquilo gente, principalmente no primeiro grupo, porque eu senti toda a emoção com as crianças, de pintar, colocar a roupa. Gente, eu cheguei em casa arrasada, eu tive de tomar remédio, porque doía tudo, do dedão do pé ao fio de cabelo, mas eu estava feliz (PROFESSORA 5A).

Potência na diferença, na união e experimentação de forças comuns por crianças e professoras no espaço ético curricular de trocas pela condução de um aprendizado que seja cada vez mais afetivo, comunitário e compartilhado, como expresso nesta fala da professora 2E: “o legal aqui é que cada um dá o seu melhor, eu falei para a professora Maria, se eu me vestisse de palhaça, eu seria a mais sem graça do mundo, e ela foi o máximo, porque cada um tem um estilo”. E a professora 5A complementa:

O bom é isso, porque a gente realmente dá o que tem de melhor, inclusive ontem, cada um chegou com uma tensão, a professora 4B com uma situação, a 3B outra, eu contei a minha, a professora 3A a dela. Parece que em 5 minutos acontece uma troca, a gente desabafa e você parece que ganha um pique.

Trocas de afetos, tensões do que inquieta e faz movimentar, buscar outros possíveis no currículo coletivamente. Momentos em que um fala, ouve, vai para casa, pensa, coloca outras questões em diferentes tempos, e o coletivo vai se constituindo como uma comunidade compartilhada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje eu quero apenas uma pausa de mil compassos, para ver as meninas e nada mais nos braços. Só este amor assim descontraído, quem sabe de tudo não fale, quem não sabe de nada se cale, se for preciso eu repito, porque hoje eu vou fazer, um samba sobre o infinito (trecho da música: Para ver as meninas – Paulinho da Viola).

Nessa pausa de mil compassos, sambas e infinitos, composições curriculares, infâncias, brincadeiras e músicas vão se delineando numa relação afetiva de alegria, oportunizando uma aprendizagem de entender o que se é em essência, experiência de desassujeitamento das buscas de discursos verdadeiros sobre como nos constituímos, como conhecemos e vivemos o currículo e a infância na escola.

Desenhos curriculares enredados que apontam pelos movimentos de professoras e crianças, outros possíveis pelas aprendizagens não dadas, com novos contornos remetendo-os a outros conceitos, composições que não partem de uma estrutura, forma, natureza; mas de criações e invenções com os acontecimentos do cotidiano escolar. Intercensões teóricas e ligações intensivas presentes em todos os traços que as compõem.

Nesse sentido, temos currículos como multiplicidade, intensidade, movimento sensitivo, em que só se pode dizer o acontecimento, pólos de vibrações, “cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.35).

Por ressonância, tomemos por exemplo a árdua atividade de debates produzidos no CMEI, nos momentos de formação de professoras, experimentações educativas e conversas no encontro com as crianças; onde em um vai e vem de colocações aparentemente desconexas, estabelecemos alguma ligação, mesmo que momentânea ou transitória.

Nos momentos de formação continuada, percebemos a riqueza das falas, narrativas das professoras que remetem a pensar currículos e educação minoritária pela necessidade de parceria entre escola e comunidade, escola e desejos das crianças

por currículos outros, escola e sistema de ensino, currículos prescritos e vividos nos seus imbricamentos constantes.

Comungamos ainda, nesses momentos, da importância de um tempo maior de planejamento na escola, pela tessitura conjunta de currículos como redes de conversas e ações como tentativa de atendimento à diferença que pulsa cotidianamente no CMEI.

Ressonâncias interdiscursivas que mostraram relações de trocas entre as professoras, potencializando o trabalho em equipe, trocas de experiências, ajudas mútuas, co-responsabilidades pelo que acontece na escola, bem como as trocas de angústias nas formações e interesses por mais discussões do que incomoda e inquieta.

Colocações efervescentes de necessidades, angústias, desdobramentos e alegrias que apontaram a necessidade de mais tempo de discussão, conversas, trocas de experiências na escola pelo não adoecimento das professoras; o que remete a importância de aprofundamento das pesquisas no que concerne aos currículos, infâncias e aprendizagens no campo do afetivo, inventivo, do que tem significado, sentidos para os sujeitos que vivem o cotidiano escolar da educação infantil.

Dimensão intensiva e sensível que, ligada à vida que pulsa, precisa se entrelaçar à dimensão política pelos possíveis nas lutas por soluções de pequenos detalhes que fazem a diferença no cotidiano do CMEI, “calos que doem nos sapatos apertados” da educação infantil. A carência de recursos humanos, materiais, estruturais, quantidade de criança por grupo, concepção de criança, currículo, aprendizagem, que precisam ser mais debatidas, problematizadas no sentido de pensar currículos que atendam alteridades, multiplicidades de infância; a necessidade apontada pelas professoras de participação em movimentos que defendem a infância, como na fala já citada da professora 1F: “você fala do Fórum de educação infantil, mas como participar se temos um calendário a cumprir? Nós queremos ficar por dentro dessas discussões sim, mas precisamos de alternativas para isso”.

Alternativas a serem pensadas, discutidas, criadas, como a implantação recente das disciplinas de arte e educação física na educação infantil no calor das discussões dessa pesquisa, a partir de discussões sindicais, criação de parâmetros legais e

consolidação nos CMEI, que se colocam como alternativas de ampliação dos encontros na escola por um currículo, educação e aprendizagem mais dialógica, compartilhada e sensível. Ações que precisam se tornar permanentes na escola, conforme a professora 1F apontou nas formações: “nós precisamos [...] dessa discussão sobre questões do currículo na educação infantil, senão a gente fica por fora. Pesquisa só para ficar no papel deixa de ser importante, esse debate constante sim, isso é muito rico”.

Outra questão marcante foram os apontamentos das professoras quanto à importância em ouvir as crianças e ao mesmo tempo a sensibilidade em entender que essa atitude precisa de maior atenção no dia a dia do CMEI, como apontou a professora 5A: “Eles gostam de falar, dar opinião, às vezes a gente na correria do dia a dia de planejamento, conteúdos para dar conta, horário apertado, conflitos para resolver em sala, no pátio, não valoriza muito, mas a gente precisa rever isso o tempo todo” e prossegue indagando sobre a capacidade das crianças e as maneiras de pensar a educação: “pensar mesmo nessa maneira nossa de educação, porque quando a gente traz um assunto, aparece coisa que a gente nem imagina que a criança já tem aquela consciência”.

Indagações, problematizações potentes nos momentos de formação continuada que mostraram como a relação infância e currículo nas suas interdiscursividades e fazeres, pelas trocas, discussões, compartilhamentos de necessidades e potências por atitudes outras, podem favorecer um aprendizado que seja afetivo e inventivo com e pelas crianças.

Nas conversas com as crianças podemos atender um pouco do nosso interesse de pesquisa em visibilizar a multiplicidade de infâncias que convivem no CMEI, seus desejos curriculares enquanto intensidade, suas ligações diferenciais com a família, com os fazeres de cada dia, com o currículo escolar institucionalizado e a própria vida na infância que precisa ser melhor explorada em outras pesquisas pela relação entre o sensível, o afeto, o encontro e a aprendizagem afetiva e inventiva.

Esse encontro com as crianças possibilitou-nos pensar um currículo a partir dos modos de enunciação próprio das mesmas, produção de sentidos, com conteúdos, linguagens e fazeres co-engendrando as vivências familiares com as institucionais, de forma que esses espaços formem ou quebrem ritmos ou melodias curriculares.

Ritmos e melodias, que, para serem sentidos e ouvidos, requer a consideração das culturas e fazeres das crianças para além do espaço escola, nas ligações que podem ser feitas dessas atividades e desejos com os conteúdos e vivências, no currículo da educação infantil, no sentido de favorecer um aprendizado afetivo.

Crianças que projetam concepções de currículo, infância e aprendizagem a partir de vivências cotidianas, como nas interdiscursividades apontadas em outros capítulos: “eu faço a matemática (pintar, pintar, pintar), eu pinto o que a professora faz, [...] ela faz matemática da pasta dela, ela faz no quadro e a gente faz o que ela faz”, “tia, você está vendo aqui, eu fiz um carro, eu gosto muito de carro e a tia deixou a gente fazer o que a gente mais gosta, e eu vou dirigir carro quando eu for grande!”, “eu acho que ser criança é ficar quieto na sala de aula para aprender mais”, “eu gosto aqui na escola mais de brincar no pátio porque eu abraço os colegas [...] eu também gosto de fazer dever, mas só às vezes porque é muito chato e demora e no pátio é rapidinho, não demora não, porque a gente corre muito, fica cansado e se diverte”.

Discursos infantis que instigam a sair do lugar, se colocando como pistas pelas problematizações por outras maneiras possíveis de fazer e viver na educação infantil. Indagações de crianças que sentem a escola, seus apontamentos, suas durezas, mas também suas alegrias, suas possibilidades.

O desafio apresentado nas conversas com as crianças é o de fazer do currículo no CMEI, espaço de possibilidades e não de assujeitamentos, artes do encontro e não desencontros, sensibilidade e não dureza; o que leva a necessária conexão com o devir na tessitura conjunta e compartilhada das experimentações educativas na educação infantil.

A composição, pelas experimentações educativas, com crianças e professoras, serviram como convite ao prestar mais atenção ao que acontece cotidianamente no CMEI, as convivências na alteridade, as buscas de parcerias, as conversas e ajudas mútuas pelo trato da infância; pois não sabemos quando nossa relação com os outros, com as crianças, nos proporcionará encontros com o fora no tempo, surpresas, relações de aprendizagem ética, estéticas, vitais.

Essas convivências pelas experimentações educativas, podem ajudar a sair dessa imagem dominante que construímos e perpetuamos nos discursos educacionais,

sobre o que deve ser a educação infantil; caminhando para a necessária potencialização da relação de imbricamento, intercruzamento curricular pelos planos de organização e da vida; consolidando com as crianças nos espaços institucionais não uma imposição de regras a serem cumpridas, mas combinados a serem produzidos coletivamente por uma vida alegre e um aprendizado afetivo no CMEI.

Uma composição curricular na educação infantil por um aprendizado afetivo exige, assim, o contorno de novos espaços-tempos que se articulam na comunicação cotidiana das pequenas brechas, escapes, com professoras e crianças, equipe pedagógico-administrativa, sabendo que, articular o currículo nesta perspectiva implica em abrir-se para a comunicação, no reconhecimento das diferenças nos encontros, que se traduzem como “criações coletivas” (CARVALHO, 2009), indicando possíveis desse cotidiano inventivo, singular.

Interessa considerar os movimentos que professoras e crianças produzem que deslizam por entre as fissuras das práticas curriculares por aprendizagens outras. O que observamos é que as crianças demonstraram sua maestria e as professoras suas sensibilidades na arte de libertar a vida que pede passagem, como já citado na fala da professora 2A: “a atividade tem de ser prazerosa, é igual você ter que atravessar a rua no mesmo horário e na mesma direção. [...] Porque que eu não posso chegar um pouquinho antes ou depois?”. Assim, como potencializar a imanência sem deixar de lado o plano de organização? É fundamental entender que estes são movimentos produzidos concomitantemente, pois:

Ora se vai do caos a um limiar de agenciamento territorial: componentes direcionais, infra-agenciamento. Ora se organiza o agenciamento: componentes dimensionais, intra-agenciamento. Ora se sai do agenciamento territorial, em direção a outros agenciamentos, ou ainda a outro lugar: inter-agenciamento, componentes de passagem ou até de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 103).

Por entre agenciamentos, currículos, territórios escola, convivem melodias, “pois um meio serve de base para um outro, ou, ao contrário, se estabelece sobre um outro, se dissipa ou se constitui no outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.103).

Nessa coexistência curricular, cabe compreender: Que ritmos as crianças estão pulsando? Pois por mais organizado que um plano esteja, o plano de consistência o atravessa sem pedir licença, é uma criança que questiona, age, cria. Assim, importa considerarmos as crianças não como musicistas, mas maestros da orquestra

curricular, como quem dá o tempo da música, o pulso, as velocidades, acrescentando, por vezes, novas notas musicais à educação.

Por entre aprendizados, afetos, infâncias e currículos, *BrincALÍONS E curriculECOS minoritários*, brincadeiras e musicalidades se conectam como escapes, práticas curriculares de liberdade no exercício da imaginação e sensibilidade da criança, capaz de escapar do tempo cronológico, engessamento racional e aprisionador das rotinas diárias.

Exercícios, composições curriculares e aprendizados afetivos que se fazem possíveis tendo por base a “alegria, potência de agir” (ESPINOSA, 2011), tendo como partida um currículo intensivo e uma infância enquanto multiplicidade, que se vinculam às lutas por melhores condições de trabalho e vida na escola para crianças e professoras.

Lutas afetivas, dialógicas, éticas e políticas que se ligam à alteridade, ao coletivo e às necessidades que se fazem constantes na educação infantil, como menores números de crianças por professoras nas turmas, brinquedos e materiais pedagógicos com qualidade, maiores tempos de planejamentos, formações e conversas, o que, no mínimo, proporciona condições dignas de uma convivência humana no CMEI. “Por isso, a centralidade para a compreensão do humano da participação da linguagem e das emoções no que, na vida cotidiana, denominamos como conversar” (CARVALHO, 2009, p.205).

Conversas que, nas composições curriculares da educação infantil, traduzem-se como a própria vida se inventando nos encontros. Aprendizagens nas simplicidades dos devires semânticos, como em uma turma do grupo cinco, quando a professora falava da vida e cuidado com os animais domésticos, uma criança coloca o seguinte: “tia eu tenho uma tartaruga à prova d’água” e outra diz: “eu tenho um cachorro japonês, mas ele fala português”, ou como as falas sobre os significados da palavra currículo citadas no capítulo 3, de um currículo como bicho, “uma pomba que voa para o galho”.

Questões que para além de cômicas, transportam-nos para uma escuta atenta ao pensamento da criança, às relações outras estabelecidas com os conteúdos, aos discursos e afetos nos encontros.

Imaginações, pensamentos desconexos-conectados com o que não podem explicar. Devires curriculares que ligam aprendizagem, criação infantil, sobriedade e involução docente. Deleuze; Parnet (1998, p.39) apontam que “é isso que é difícil de explicar: a que ponto involuir é, evidentemente, o contrário de evoluir, mas, também, o contrário de regredir, retornar à infância ou a um mundo primitivo. Involuir é ter um andar cada vez mais simples, econômico, sóbrio”.

Involução e sobriedade curricular que talvez possam nos ser ensinadas pelas crianças a partir dos *curriculECOS*, discursos minoritários, os quais se fizeram visíveis no CMEI “Terra”, nas conversas das professoras com as crianças, escutas atentas aos seus anseios, afagos na hora do choro, carinhos dispensados na insegurança que faz as crianças chamarem pelos pais.

Professoras, coletivo que coloca no colo, cuida, educa, conversa, encontra. São razões e afetos vividos na escola que fazem acreditar nesse lugar, nessa vida que pulsa e sente prazer em estar viva, tornando o processo mais forte, potente e digno de ser chamado de educação infantil.

Educação vivida, sentida nessa pesquisa a partir de conversas com professoras em momentos de formação continuada, atividades em sala de aula, pátio, espaços escolares, encontros e causos com as crianças, debates de textos, interdiscursividades com os sujeitos do CMEI, que levam a sair do plano de uma identificação curricular, coesa, crítica, centrada; conduzindo a alçar novos voos rumo à infância que é devir, falta, fragmentaridade, invenção, que direciona diagonalmente a aprendizagens para além do que de fato existe, por outras formas afetivas de viver e praticar currículos na escola.

Práticas que envolvem ação, problematização em uma tensão permanente pela invenção de formas outras de estar na escola, de compor currículos, conceber infâncias, experimentações. Compartilhamos com Kastrup (2007, p.238) que:

Trata-se de seguir sempre um caminho de vaivém, inventar problemas e produzir soluções, sem abandonar a experimentação. A opção por esse caminho implica em ter a coragem de correr os riscos do exercício de uma

prática, mas também de suspender a ação e pensar. É o exercício de uma coragem prudente. É desconfiar das próprias certezas, de todas as formas prontas e supostamente eternas, e portanto inquestionáveis, mas é também buscar saídas, linhas de fuga, novas formas de ação, ou seja, novas práticas cujos efeitos devem ser permanentemente observados, avaliados e reavaliados.

Nessa tentativa de inventar problemas e produzir soluções, uma pista que talvez tenha nos sido lançada é o endosso do lúdico e da musicalidade como afecções que por vezes se fizeram afetos e disparadores de encontros na aprendizagem coletiva, posicionamento ético, crítico e político das crianças e professoras nos usos das múltiplas linguagens nas práticas curriculares.

Outra questão interessante capturada nesse processo, enquanto potência do CMEI “Terra”, traduz-se no coletivo, que para além de protestar o instituído, as angústias e necessidades, afirmam o instituinte curricular, de diversas maneiras, nos discursos, nas formações continuadas e atitudes no cotidiano escolar.

Ao discutirem um texto de literatura infantil, uma professora aponta por exemplo, a ausência de trabalhos no CMEI com os contos que não têm final feliz, sendo que há um trabalho extenso com os clássicos como branca de neve, chapeuzinho vermelho, indagando “eu falo isso porque eu trabalhava no ensino fundamental e as crianças não conheciam, eu pedia um texto e elas só começavam com era uma vez” (PROFESSORA 5B). A professora 5A fala da importância da sensibilidade na escolha do livro para trabalhar com a turma:

Eu escolhi um livro muito antigo, que eu trabalhei um tempo atrás em 87 e o autor me autografou. Ele fez um trabalho com a gente. O livro está velho, eu remendei com eles, botei contact. A idéia era mostrar que o livro é um tesouro, que eu guardo com carinho e a história é meio maluca e eles amaram a história, primeiro porque eles queriam conhecer essa história que eu falei que eu guardei com muito carinho, então o Leonardo do livro é um pintor que pinta tudo da cor que ele quer, aí pinta cada coisa de uma cor, aí agora o livro está indo pra casa e os pais estão adorando, eles estão escrevendo como está sendo a visita do livro na casa, mas eles contam com um brilho a história daquele livro! Eu achei legal que os pais também estão mandando retorno.



**FOTOGRAFIA 15 - RELEITURA DO LIVRO “LEONARDO” – GRUPO 5A – CMEI “TERRA”,
TÉCNICAS DE PINTURA NO SOPRO/CANUDINHO E GIZ DE CERA**

Colocações e vivências na escola que desnaturalizam impossibilidades e convidam a discutir o sentido da experiência e da aprendizagem na educação infantil. Professoras e crianças que em meio às experimentações educativas compõem um “indivíduo coletivo, mais potente e múltiplo, que é criado a partir da conveniência ou convergência de nossas forças [...] resultado da união e fortalecimento das diversas potências envolvidas” (MERÇON, 2009, p.98-99). Sobre esse indivíduo coletivo, Espinosa (2011) coloca que:

Quando corpos quaisquer, de grandeza igual ou diferente, são forçados, por outros corpos, a se justaporem, ou se, numa outra hipótese, eles se movem, seja com o mesmo grau, seja com graus diferentes de velocidade, de maneira a transmitirem seu movimento uns aos outros segundo uma proporção definida, diremos que esses corpos estão unidos entre si, e que, juntos, compõem um só corpo ou indivíduo, que se distingue dos outros por essa união de corpos (p.64).

União de corpos que constitui o CMEI “Terra”, afetando e se deixando afetar de muitas maneiras, por uma configuração escolar que caminha por não anular nenhuma força envolvida no processo.

Depoimentos que mostram um currículo intensivo acontecendo, em que as forças do coletivo são fortalecidas pelas singularidades, pelo que convém compartilhar, que se traduz, justamente, nos desejos e afetos vividos, comunicação de ideias, trocas de afetos alegres, tornando a vida na escola mais complexa e potente.

Uma abertura aos afetos alegres exige, no coletivo, um devir ético, enquanto ativação do desejo “processo este que, longe de constituir-se como caminho

solitário, é fomentado pelo aprendizado dos (e vivido nos) encontros que nos potencializam” (MERÇON, 2009, p.97).

Encontros por trocas de estilos, compromissos, responsabilidades, desenvolturas artísticas, por uma outra configuração curricular. O CMEI “Terra” se fez potente por todas as colocações coletivas ou “problemas” apontados nos diferentes capítulos dessa escrita, como tentativa de busca por alternativas, crescimento em equipe, ou “parrhesia” de Foucault, como “liberdade de linguagem, o dar a liberdade de falar, o falar francamente, a coragem da verdade” (GROS, 2004, p.11).

São coragens, interdiscursos que produzem ação na escola, atitudes por uma vida que insiste em viver. Vida que só é possível pelo afeto, alegria, trocas coletivas, prazer em estar nesse lugar chamado escola, como apontado pela professora 3A, “quando você faz uma coisa por prazer, você faz melhor, [...] claro que a gente fica exausta, cansada, estressada, mas a gente conversa muito no grupo e faz o melhor para a criança”.

Por entre movimentos sem fim, uma composição curricular na educação infantil por aprendizados afetivos, necessariamente aponta para vivências e práticas de liberdade e alegria na escola, experimentada pelo entendimento do que nos conecta a outros corpos através da arte do encontro, no rompimento com o caráter do “eu sei, eu posso”, na tentativa de conjugação de uma busca por comunidade no respeito às incompletudes mútuas, diferenças coletivas sábias e potentes, que apenas podem ser vividas e afirmadas pelo devir da ética como condição de um desejo coletivo.

9 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão**. In: Reunião anual da ANPED, 30^a, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de; DIAS, Susana Oliveira. **Entre, currículos, cortes, mortes: imagens-cérebros ex-põem divulgações-divagações**. In: Reunião anual da ANPED, 32^a, Caxambu, 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.htm>

ARAÚJO, Denise Silva. **Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche**. In: Reunião anual da ANPED, 32^a, Caxambu, 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.htm>

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. Vídeo: Fronteiras do pensamento 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com.br>

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas cidades; Ed.34, 2002.

BERGSON, Henri, **Memória e vida**; textos escolhidos por Gilles Deleuze; tradução Claudia Berliner; revisão técnica e de tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BORBA, R. S.; SPAZZIANI, M. L. **Afetividade no contexto da educação infantil**. In: Reunião anual da ANPED, 30^a, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Textos do “Currículo em Movimento” que implementam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Anais do I seminário nacional. Belo Horizonte, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política**. In: Reunião anual da ANPED, 30ª, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

_____. **Educação de crianças, docência e processos de subjetivação**. In: Reunião anual da ANPED, 32ª, Caxambu, 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.htm>

CARVALHO, Janete Magalhães. **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, 2008.

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

CARVALHO, Janete Magalhães; SANCHEZ, Damian Sanchez; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **Afeto-cognição, memória e aprendizagem inventiva na formação do aprendente-ensinante**. Anais do IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: filosofia, experiência, aprendizagem. Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, 2008.

CARVALHO, R. S. **A prática de seleção de alunos/as e a organização das turmas na escola de educação infantil**. In: Reunião anual da ANPED, 30ª, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

CHIQUITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria. **Escrita curricular: Algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas / pós-críticas do currículo**. In: Reunião anual da ANPED, 31ª, Caxambu, 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/index.htm>

CORSINO, Patrícia. **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil**. In: Reunião anual da ANPED, 30ª, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pré-escola vista pelas crianças**. In: Reunião anual da ANPED, 32ª, Caxambu, 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.htm>

CUNHA, Cláudia Madruga. **Currículo experimental na UFPR setor-litoral: Uma análise de filosofia da diferença e educação**. In: Reunião anual da ANPED, 31ª, Caxambu, 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/index.htm>

DELEUZE; Gilles. **Os intelectuais e o poder** (conversa em Michel Foucault e Gilles Deleuze/02 de março de 1972). In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979. Organização e tradução de Roberto machado.

_____. **Foucault**. Tradução de Cláudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Conversações**; tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol 1.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol 4.** Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

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

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Rio Grande do Sul: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DEMATHÉ, Tércia Millnitz; CORDEIRO, Maria Helena. **Representação social de professoras de educação infantil sobre infância: algumas considerações**. In: Reunião anual da ANPED, 30ª, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche e a música**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2005.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FARINA, Cynthia. **Artifícios Perros. Cartografia de um dispositivo de formação**. In: Reunião anual da ANPED, 30ª, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

FARINA, Cynthia. **Arte e formação > uma cartografia da experiência estética atual**. In: Reunião anual da ANPED, 31ª, Caxambu, 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/index.htm>

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**, São Paulo: Cortez, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 114. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2001. P.197-223.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

_____ **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: edições Graal, 1984.

_____ **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 32ª Ed. 1987.

_____ **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: edições Graal, 1988.

_____ **A ordem do discurso-aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970.** 19ª Ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____ **A arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento;** organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____ **Ética, sexualidade, política.** MOTTA, Manoel Barros da (org.) Ditos e escritos V. 2ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

_____ **A arqueologia do saber;** tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **Política nacional de educação infantil no Brasil: Uma luta contínua, uma política descontínua.** In: Reunião anual da ANPED, 31ª, Caxambu, 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/index.htm>

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. **Currículo, ensino de história e narrativa.** In: Reunião anual da ANPED, 30ª, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

GANZER, Adriana Aparecida. **Reflexões sobre a produção de conhecimento em arte e educação museal a partir de diálogos com crianças.** In: Reunião anual da ANPED, 31ª, Caxambu, 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/index.htm>

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa & a afetividade humana.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GROS, Frédéric (org.). **Foucault a coragem da verdade.** São Paulo: Parábola editorial, 2004.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês.** In: Reunião anual da ANPED, 31ª, Caxambu, 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/index.htm>

HONORATO, Aurélia. **A linguagem da literatura como encantamento na escola.** In: Reunião anual da ANPED, 30ª, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

KASTRUP, Virgínia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva.** Rio de Janeiro: Psicologia & Sociedade; 16 (3): 7-16; set/dez. 2004.

_____. **A invenção de si e do mundo-Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Infância. Estrangeiridade e ignorância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRETLI, Sandra. **Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo.** In: Reunião anual da ANPED, 30^a, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

_____. **Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos...O currículo praticado nas escolas.** In: Reunião anual da ANPED, 32^a, Caxambu, 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.htm>

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

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo, política, cultura.** In: SANTOS, L. L. de C. P. et AL. (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MATHEUS, Danielle dos Santos. **O processo de significação da política de integração curricular em Niterói.** In: Reunião anual da ANPED, 32^a, Caxambu, 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.htm>

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NEVES, V. F. A. **Tecendo memórias, educando infâncias: o entrelaçar de histórias em uma instituição de educação infantil.** In: Reunião anual da ANPED, 31^a, Caxambu, 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/index.htm>

NOGUEIRA, Monique Andries. **Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores.** In: Reunião anual da ANPED, 31^a, Caxambu, 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/index.htm>

OLIVEIRA, Ana. **Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares.** In: Reunião anual da ANPED, 30ª, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

OLIVEIRA, C. L. A. P. **Afetividade, aprendizagem e tutoria online.** In: Reunião anual da ANPED, 32ª, Caxambu, 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.htm>

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **A epiderme do pensamento: arte e educação sob o ponto de vista trágico no primeiro Nietzsche.** In: Reunião anual da ANPED, 30ª, Caxambu, 2007. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

_____. **Pedagogia da performance: do uso poético da palavra na prática educativa.** In: Reunião anual da ANPED, 31ª, Caxambu, 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/index.htm>

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano.** In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa - novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.* Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

PESSANHA, José Américo Motta. **Platão vida e obra.** In: Platão. *Diálogos.* 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (coleção os pensadores)

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

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007.

SALLES, Gislâne Nóbrega Lima de. **Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças?.** In: Reunião anual da ANPED, 32ª, Caxambu, 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.htm>

SARAIVA, K. **Uma educação sem limites.** In: Reunião anual da ANPED, 32ª, Caxambu, 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.htm>

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal,** 2ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, 1984.

SIMÃO, Márcia Buss. **Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. In: Reunião anual da ANPED, 31ª, Caxambu, 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/index.htm>

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1992.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Sinergia: Ediouro, (Conexões; 24), 2009.

ANEXOS

ANEXO A

Síntese de um dos textos que implementam as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil

Por Maria Riziane Costa Prates¹⁶

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROPÕEM AS NOVAS DIRETRIZES NACIONAIS?

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz

1 - APRESENTAÇÃO

A autora aponta que uma coisa é certa: a Educação Infantil está em grande movimentação; expansão de matrículas, mudança na compreensão da função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança, aprendizagem e desenvolvimento.

- Âmbito legal: a constituição de 88, LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as DCNEIs – identidade e normativas;
- Desafios: desigualdade de acesso e qualidade da educação;

2- AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – apresenta as diretrizes a partir de 6 eixos que se seguem:

- Os objetivos gerais e a função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação Infantil;
- O currículo e proposta pedagógica na educação infantil;
- A visão de criança e seu desenvolvimento;
- As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil;
- Subsídios para a elaboração do currículo na educação infantil;
- A avaliação e a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças;

3 - OS OBJETIVOS GERAIS E A FUNÇÃO SOCIOPOLÍTICA E PEDAGÓGICA DAS INSTITUIÇÕES DE EI

- Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos ;
- Compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

¹⁶ Mestranda, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialista em educação, pedagoga, professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil nas redes de ensino de Vitória e Serra. E-mail: rizianeprates1@gmail.com.

- Possibilitar a convivência entre crianças e adultos, ampliação de saberes e conhecimentos;
- Promover a igualdade de oportunidades educacionais;
- Construir sociabilidade, subjetividade através da ludicidade, democracia, sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa.

4 - CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Currículo como “ as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. (DCNEI)
- Proposta que requer a organização de diversos aspectos: tempo, espaço, material, função professor.

5 - A VISÃO DE CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO

- Criança como centro do planejamento curricular, considerada sujeito histórico, de direitos, construtor de cultura;
- As experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas.
- Elaboração curricular e prática cotidiana, transcendendo o pedagógico centrado no professor, trabalhando a sensibilidade deste, para aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto.
- Garantir às crianças oportunidades de interação com companheiros de idade, entendendo que à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.
- Dar destaque às brincadeiras na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana.

6 - AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EI

- As DCNEIs apontam um conjunto de princípios para orientar as unidades de ensino:
- Princípios éticos – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios estéticos – – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

7 - SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Educação integral de qualidade (cuidar, brincar, educar) e inclusiva para todas as crianças (deficientes, ribeirinhas, quilombolas, dos centros urbanos, do campo, indígenas, afrodescendentes)
- A não discriminação (raça, gênero, classe, religião)
- Valorizar e fortalecer as diferentes culturas;
- Atenção cuidadosa às possíveis formas de violação da dignidade da criança;
- Garantir o diálogo (escola, família, criança)
- Considerar aspectos (motores, afetivos, cognitivos, lingüísticos das crianças)
- Oportunizar práticas de criação, comunicação

8 - A AVALIAÇÃO E A CONTINUIDADE DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

- Avaliação como instrumento que possibilita a expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento;
- Processual (relatórios por adulto e criança) com interações, narrativas, comportamentos, documentação das transições vividas pela criança na escola.

E COMO COMEÇAR?

- **Aos educadores** - reflexão sobre as práticas cotidianas vividas pelas crianças nos CMEIs e busca de outras formas de trabalho pedagógico.
- **Aos sistemas de ensino e às instituições formadoras de professores** - dar-lhes as melhores condições para essa atuação sensível às novas exigências da área, criação de política de formação continuada específica para os profissionais da educação infantil;
- Afinal, não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade.

Questões disparadoras para debate

-Quais concepções de criança orientam o trabalho no cotidiano do CMEI?

-Como garantir um currículo que contemple as diferentes infâncias na escola?

ANEXO B

Síntese do texto DCNEI: Brinquedos e brincadeiras na educação infantil

Por Maria Riziane Costa Prates¹⁷

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tizuko Morchida Kishimoto – FE-USP

Importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses

A introdução de brinquedos e brincadeiras na educação infantil implica definir o que se pensa da criança. Quem é ela? Brinca? O brincar é importante? Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras.

A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais.

A análise do brincar na educação infantil será efetuada à luz dos artigos 9º a 12º das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil.

Segundo o artigo 9º, os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser **as interações e a brincadeira**, indicando que não se pode pensar no brincar sem as interações: com a professora, com as crianças, com os brinquedos e materiais, entre criança e ambiente, Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, **as práticas pedagógicas devem garantir experiências diversas.**

I - Conhecimento de si e do mundo por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – Imersão nas diferentes linguagens e domínio de gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos; - o contato com as diferentes linguagens (falada, escrita, visual, combinação de linguagens visual/escrita/falada, mediações críticas);

¹⁷ Mestranda, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialista em educação, pedagoga, professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil nas redes de ensino de Vitória e Serra. E-mail: rizianeprates1@gmail.com.

- IV - Experiências para recriar, em contextos significativos, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço/temporais;
- V - Experiências para ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI – Experiências mediadas para a aprendizagem da autonomia, nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII – Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade e a diversidade;
- VIII - Curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - Relacionamento e interação entre as crianças durante as manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - Interação, cuidado, preservação, conhecimento da biodiversidade e sustentabilidade da vida na Terra e o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - Interação e conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras; (folclore);
- XII – Uso de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos;

Particularidades pedagógicas de cada creche e pré-escola na proposta curricular.

Toda educação tem valores. Para que a educação tenha raízes na cultura, é preciso que ela inclua os valores da comunidade na qual está inserida. Cada comunidade deve ter o direito de escolher para suas creches e pré-escolas propostas pedagógicas que reflitam os valores de seu povo, que espelhem as escolhas do grupo.

Art. 10. I Acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, por meio da observação crítica e criativa das atividades.

Se o brincar é um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram são seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez.

II – Utilização de registros de adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.)

O conjunto de registros compõe o portfólio, a documentação que vai mostrar o processo da criança.

III – Continuidade dos processos de aprendizagens por meio de estratégias de transição (casa/instituição de Educação Infantil, interior da instituição e creche/pré-escola)

Transições ou mudanças são muito difíceis para toda criança. Há transições de uma atividade a outra, de um ano a outro, dentro de uma creche ou pré-escola e de instituições. Mudar da casa para a creche, da creche para a pré-escola e da pré-escola para a primeira série do ensino fundamental são transições radicais, Assim, a primeira providência é fazer visitas e passeios ao novo local, conhecer o espaço, as

professoras, o que as crianças fazem nesse novo local. Dentro da mesma instituição, criar brincadeiras de integração, em que as crianças brincam com seus colegas de agrupamentos mais adiantados.

IV – Documentação sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança e o trabalho com famílias

Como registro e documentação dos brinquedos e brincadeiras, o portfólio pode circular na casa das crianças, para que as famílias colaborem informando as brincadeiras preferidas de seus filhos e saibam como eles aprendem e se desenvolvem ampliando a cultura do brincar.

V. A não retenção das crianças na Educação Infantil

A Educação Infantil é uma importante fase de construção dos pilares da educação e desenvolvimento da criança, na qual se deve priorizar a observação e o registro de suas atividades, a integração e ampliação de suas experiências lúdicas e interativas, e não a retenção.

Art. 11. Transição para o Ensino, continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeito às especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos

As crianças de 6 anos foram transferidas para o Ensino Fundamental, mas continuam sendo crianças. A melhor forma de garantir a continuidade de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento é incluir, no projeto pedagógico do Ensino Fundamental, brincadeiras que ampliem os interesses das crianças pelas diferentes modalidades de letramento e estender cada vez mais a ação orientadora da professora.

Como integrar os eixos norteadores das práticas curriculares da educação infantil (interações e a brincadeira) com as experiências da comunidade?

Questões disparadoras para debate

- Qual o papel da brincadeira no currículo deste CMEI?
- Do que as crianças mais brincam?
- Qual a importância do brincar na aprendizagem da criança?
- No trabalho em sala de aula, o que é feito no sentido de proporcionar vivências interessantes às crianças?

ANEXO C

Texto: Apenas brincando

Anita Wadley

Quando eu estiver, no quarto, construindo um edifício de blocos,
Por favor não diga que eu "estou apenas brincando".
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Sobre equilíbrio e forma.
Quando eu estiver bem vestido, arrumando a mesa, cuidando do bebê,
Não tenha a idéia de que eu "estou apenas brincando".
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Algum dia eu posso ser uma mãe ou um pai.
Quando você me vir até meus cotovelos na pintura,
Ou ajeitando uma moldura, ou moldando e dando forma à argila,
Por favor não me deixe ouvi-lo dizer que eu "estou apenas brincando".
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Eu estou me expressando e sendo criativo.
Algum dia eu posso ser um artista ou um inventor.
Quando você me vir sentado em uma cadeira "lendo" para uma audiência imaginária,
Por favor não ria e não pense que eu "estou apenas brincando".
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Algum dia eu posso ser um professor.
Quando você me vir recolhendo insetos ou colocando coisas que encontro no bolso,
Não os jogue fora como se eu "estivesse apenas brincando".
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Algum dia eu posso ser um cientista.
Quando você me vir montando um quebra-cabeças,
Por favor, não pense que estou desperdiçando tempo "brincando".
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Estou aprendendo a concentrar-me e resolver problemas.
Algum dia eu posso ser um empresário.
Quando você me vir cozinhar ou provar comidas,
Por favor não pense que estou aproveitando, que é "só para brincar".
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Eu estou aprendendo sobre os sentidos e as diferenças.
Algum dia eu posso ser um "chef".
Quando você me vir aprendendo a saltar, pular, correr e mover meu corpo,
Por favor não diga que eu "estou apenas brincando".
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Eu estou aprendendo como meu corpo trabalha.
Algum dia eu posso ser um médico, uma enfermeira ou um atleta.
Quando você me perguntar o que fiz na escola hoje,
E eu responder: "Eu brinquei".
Por favor não me entenda mal.
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Eu estou aprendendo apreciar e ser bem sucedido no trabalho.
Eu estou preparando-me para o amanhã.
Hoje, eu sou uma criança e meu trabalho é brincar.

ANEXO D

Síntese do texto DCNEI: Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil

Por Maria Riziane Costa Prates¹⁸

MÚLTIPLAS LINGUAGENS DE MENINOS E MENINAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Gobbi-USP

Crianças brincam individual ou coletivamente...

E neste ato expressam-se utilizando várias linguagens entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, provando a vida com tudo que isso envolve (confrontos, tristezas, alegrias, amizades)

Por vezes, estamos condicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala, deixando de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, a dramatização, a brincadeira, a fotografia, a música, a dança, ao gesto, ao choro.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - (Resolução Nº 5, DE 17 DE Dezembro de 2009), as propostas pedagógicas da educação infantil devem respeitar **princípios estéticos**, voltando-se para diferentes manifestações artísticas e culturais e que considerem a diversidade cultural, religiosa, étnica, social do país.

A dimensão lúdica e a dimensão estética são condições fundamentais para a Formação humana.

Assim, é importante se propor a conhecer as crianças. Quem são, o que pensam e o que criam e vivenciam suas famílias? Como vieram parar no bairro em que a creche ou a pré-escola estão situadas? Por que receberam seus nomes e quais as origens dos mesmos? Quais músicas ouvem? O que dançam? As histórias contadas por eles, sobre suas vidas, seus gostos pessoais – de crianças e suas famílias – guardam semelhanças com as da professora?

É importante considerarmos a dimensão estética na vida e na formação dos docentes que atuam com crianças.

Para propor às crianças um trabalho com artes plásticas (desenho e pintura), poesia, literatura, fotografia, cinema, música, teatro, etc, é importante para o professor frequentar cinemas, alugar filmes, ir ao teatro, museus, ter acesso a vários gêneros literários (contos, romances, poesia), assistir a espetáculos de dança, entrando em sintonia com o tempo, com a história e a cultura, afinal, o desejo por aprender e pesquisar é uma mola propulsora de mudanças nas práticas pedagógicas.

¹⁸ Mestranda, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialista em educação, pedagoga, professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil nas redes de ensino de Vitória e Serra. E-mail: rizianeprates1@gmail.com.

Questões disparadoras para debate

- Quais linguagens são mais trabalhadas no cotidiano da educação infantil?
- Como a dimensão lúdica aparece na sala de aula?
- Qual a importância desse trabalho para a aprendizagem da criança?

ANEXO E

Síntese do texto DCNEI: A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância

Por Maria Riziane Costa Prates¹⁹

A LINGUAGEM ESCRITA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Mônica Correia Baptista – UFMG

I – APRESENTAÇÃO

No seu cotidiano, professoras da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De um lado, veem-se pressionadas pelas exigências e comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores. De outro lado, deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita. São frequentes indagações como estas: é adequado trabalhar aspectos relacionados à leitura e à escrita com grupos de crianças menores de sete anos de idade? Que trabalho pedagógico voltado para o aprendizado da leitura e da escrita a educação infantil pode ou deve assegurar? É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a leitura e a escrita para todos os grupos de crianças que compõem a educação infantil?

II – PRESSUPOSTOS PARA O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA

1. O direito à cultura letrada na educação infantil

Para começo de conversa, é importante dizer que o trabalho com a linguagem escrita deve permitir à educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura.

Neste tópico, afirmamos que o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura. A criança interage com ela, procura compreendê-la e dela se apropriar.

2. A linguagem escrita como instrumento de interação social

Estamos empregando a expressão *linguagem escrita* para designar um trabalho educacional mais amplo do que o de desenvolver competências para a escrita. O conceito de letramento empregado por Goulart (2006) reforça nossas concepções sobre o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil. Para essa autora, o letramento contribui para o desenvolvimento do pensamento na medida em que possibilita aos sujeitos lidar com textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os,

¹⁹ Mestranda, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialista em educação, pedagoga, professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil nas redes de ensino de Vitória e Serra. E-mail: rizianeprates1@gmail.com.

julgando-os. Enfim, esses sujeitos se tornam competentes para participar de uma determinada forma de discurso, envolvendo-se em uma cultura letrada.

3. A brincadeira como experiência de cultura, forma privilegiada de expressão da criança e eixo do processo educativo

A partir do seu desejo de interagir com o mundo, a criança observa o que outros grupos etários realizam e constrói suas próprias possibilidades.

III – ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA COMPROMETIDA COM O DIREITO DA CRIANÇA DE EXPANDIR SEU CONHECIMENTO

1-Considerar a literatura infantil como arte

2-Ensinar aquilo que a criança deseja saber e incentivá-la a saber mais sobre a linguagem escrita

3-Assegurar as condições materiais adequadas

REFLEXÕES E INDAGAÇÕES

Finalmente, há que se ressaltar que não é na educação infantil que a criança inicia sua alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nessas instituições. Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo.

Questões disparadoras para debate

-Como ensinar aquilo que a criança deseja saber?

-Que trabalho pode ser feito no sentido de contribuir para que a criança se interesse e acredite ser capaz de aprender a ler, escrever, cantar, dramatizar e fazer tudo que a escola promove?

ANEXO F

Síntese do texto DCNEI: Relações entre crianças e adultos na educação infantil
Por Maria Riziane Costa Prates²⁰

RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iza Rodrigues da Luz-UFMG

O texto discute as relações entre crianças e adultos a partir das temáticas da indisciplina, violência e agressividade na Educação Infantil.

Os estudos de Jean Piaget alertam para o fato de a criança ir construindo progressivamente sua moralidade, portanto, na Educação Infantil **é complicado falarmos de indisciplina e violência**, já que esses conceitos tratam respectivamente do desrespeito a regras e da intenção de prejudicar outro ser humano e que as crianças atendidas pela Educação Infantil estão se inserindo no mundo da moralidade e construindo paulatinamente as noções de certo e errado.

Donald Woods Winnicott vê a agressividade como nossa energia para ir ao encontro do mundo e do outro, movimento, ação. As pessoas são desafiadas cotidianamente a encontrar meios de exercer sua agressividade (atividades de trabalho, brincadeiras). Sendo assim, a agressividade não está associada a comportamentos negativos, ruins. **Entretanto, essa mesma energia que nos põe em movimento, passa a ter outra função quando não estamos bem...**

Nessas situações a agressividade pode ser utilizada de modo a hostilizar os que estão a nossa volta e é nesse sentido que pode ser tida como um sinônimo do conceito de violência. Mesmo com essa segunda finalidade os atos de agressividade hostis podem ser vistos como um pedido de socorro por parte da criança. Como uma tentativa de encontrar no ambiente algo que lhe ajude a restaurar um equilíbrio interior perdido.

De acordo com as diretrizes, necessário se coloca...

- Promover a auto-estima das crianças, independente do sexo e cor da pele, não reproduzindo ideais de beleza hegemônicos;
- Colocar limite pelo diálogo, explicação e indicação de como a criança deve agir. Ex: uma criança que machuca o colega, deve ser convidada a ajudar na limpeza do machucado para compreender as consequências de suas ações;

A professora de Educação Infantil deve diferenciar a agressividade espontânea, da agressividade hostil, tendo o diálogo como principal ferramenta de negociação. Exemplos: A mordida pelo bebê e pela criança maior (formas diferentes de resolver necessidades e conflitos); trabalhar noções de eu-outro, meu-seu, certo-errado, cooperação, colaboração, respeito; denunciar suspeita ou confirmação de maus tratos e demais violências contra as crianças; retirar o grande poder dos adultos sobre a criança, refletindo sobre as regras da própria escola na promoção do desenvolvimento integral da criança hoje e não futuramente.

Atitudes importantes na Educação Infantil para o exercício da autonomia: auxiliar as crianças a reconhecerem e nomearem seus sentimentos; ajudar a criança

²⁰ Mestranda, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialista em educação, pedagoga, professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil nas redes de ensino de Vitória e Serra. E-mail: rizianeprates1@gmail.com.

a expressar o que está sentindo; organização das atividades, rotina, material pessoal, por um ambiente tranquilo e de confiança; o trabalho com jogos, músicas, brincadeiras, tendo a criança como protagonista; observação e escuta atenta das crianças, na parceria escola, família.

Questões disparadoras para debate

- Como entramos em relação com as crianças em uma situação de agressividade?
- Quando, em quais momentos as crianças se mostram mais agressivas na escola?
- Como conduzir essa agressividade em prol da aprendizagem?

ANEXO G

ANEXO H

ANEXO I

ANEXO J

ANEXO K

ANEXO L

ANEXO M

ANEXO N

ANEXO O

ANEXO P

ANEXO Q

ANEXO R

ANEXO S

ANEXO T

ANEXO U

ANEXO V

ANEXO W

ANEXO X

ANEXO Y

ANEXO Z

IMAGENS DO CMEI “TERRA” – 2011

