

# EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTOS DE CRIAÇÃO DE MUNDOS POSSÍVEIS

## CURRICULUM EXPERIMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: MOVEMENTS TO CREATE POSSIBLE WORLDS

## EXPERIMENTOS CURRICULARES EN EDUCACIÓN INFANTIL: MOVIMIENTOS PARA CREAR MUNDOS POSIBLES

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni<sup>1</sup>

Carlos Pereira de Melo<sup>2</sup>

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto busca entrar em relação às conexões, as linhas de fuga e de resistências criadas num plano de composição que engendra currículos em movimentos rizomáticos. O desejo de cartografar as invenções cotidianas das crianças e professoras nos agenciamentos curriculares da Educação Infantil surge diante da problematização: como se dão as múltiplas experiências vividas pelas crianças nos seus vários *espaçostempos* de produzir conhecimentos na perspectiva de um currículo inventivo, de criação de mundos possíveis? A cartografia é usada como caminho metodológico para acompanhar os movimentos curriculares inventivos, sempre abrindo ao campo dos possíveis: rachando, quebrando, desviando e mudando de direção nas (des)conexões. Os intercessores teóricos convidados para embarcar nessa cartografia são Deleuze e Guattari, Kastrup, Carvalho. Conclui que os agenciamentos coletivos levam professoras e crianças a experimentações curriculares, em movimentos de criação e invenção de mundos possíveis.

**Palavras-chave:** Currículos; educação infantil; experimentação.

**Abstract:** This text seeks to address the connections, the lines of flight and resistance created in a compositional plan that engenders curricula in rhizomatic movements. The desire to map the everyday inventions of children and teachers in the curriculum of Early Childhood Education arises from the problematization: how the multiple experiences lived by children in their various spaces-times of producing knowledge from the perspective of an inventive curriculum, of creating possible worlds occur? Cartography is used as a methodological path to accompany inventive curricular movements, always opening to the field of possibilities: splitting, breaking, deviating and changing direction in (dis)connections. The theoretical intercessors invited to embark on this cartography are Deleuze and Guattari, Kastrup, Carvalho. It concludes that collective agencies lead teachers and children to curricular experiments, in movements of creation and invention of possible worlds.

**Keywords:** Resumés; child education; experimentation.

**Resumen:** Este texto busca abordar las conexiones, las líneas de fuga y resistencia creadas en un plan compositivo que engendra currículos en movimientos rizomáticos. El deseo de mapear las invenciones cotidianas de niños y docentes en el currículo de Educación Infantil surge de la problematización: ¿cómo las múltiples experiencias vividas por los niños en sus diversos espacios-tiempos de producir conocimiento desde la perspectiva de un currículum inventivo, de crear posibles ocurren mundos? La cartografía se utiliza como un camino metodológico para

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Secretaria de Educação de Serra/ES.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Espírito Santo.

acompanhar los movimientos curriculares inventivos, siempre abriéndose al campo de posibilidades: escindir, romper, desviar y cambiar de dirección en (des) conexiones. Los intercesores teóricos invitados a embarcarse en esta cartografía son Deleuze y Guattari, Kastrup, Carvalho. Concluye que las agencias colectivas conducen a maestros y niños a experimentos curriculares, en movimientos de creación e invención de mundos posibles.

**Palabras clave:** Curriculum; educación infantil; experimentación.

### Um pouco de ar para conspirar...

Este texto é um convite para instaurar uma conspiração que, segundo Guattari (1987), significa respirar junto; é um convite ao leitor para entrar em relação aos encontros traçados durante as andanças realizadas nos territórios da Educação Infantil em movimentos de pesquisa com o grupo IV<sup>4</sup>. Sem inaugurar dualismos com as políticas curriculares, buscamos as conexões inventadas, as linhas de fuga e de resistências criadas num plano de composição que engendra currículos outros, em movimentos rizomáticos em uma unidade de Educação Infantil no município de Serra, ES.

A ideia de cartografar as invenções cotidianas das crianças e professoras nos movimentos de agenciamentos curriculares da Educação Infantil surge diante da problematização: como se dão as múltiplas experiências vividas pelas crianças nos seus vários *espaçostempos*<sup>5</sup> de produzir conhecimento na perspectiva de um currículo inventivo, de criação de mundos possíveis?

Recorremos, então, às linhas de pensamento tecidas com as experimentações de infâncias, de currículos, de docências experienciados no cotidiano escolar junto aos intercessores teóricos convidados para essa composição: crianças, professoras, Deleuze, Guattari, Kastrup, Carvalho e tantos outros que nos atravessam, nos constituem e nos provocam a acompanhar movimentos de vida e criação de possíveis.

A cartografia é usada como caminho metodológico para acompanhar os movimentos curriculares inventivos que se (des)configuram no território da Educação Infantil, sempre abrindo ao campo dos possíveis: rachando, quebrando, desviando e mudando de direção nas (des)conexões e se espalhando por todos os cantos. Esses movimentos de experimentações curriculares são engendrados pelas linhas de vida que ora se compõem e ora se decompõem, fazendo surgir múltiplas possibilidades de currículos que se movem na medida em que a vida insiste em perseverar no cotidiano escolar.

Problematizamos as políticas de currículos na relação com os movimentos de invenção de conhecimentos tecidos pelas crianças e professoras e, em meio a essas inventividades, cartografamos as resistências estabelecidas no encontro com as prescrições das políticas curriculares. Entendemos que esses movimentos de criação de campos possíveis são ressignificados cotidianamente nos agenciamentos entre formas e forças presentes no plano de imanência.

### Fazeres cotidianos com as crianças: transbordando currículos

Como andarilhos no território da infância, seguimos em voos, pousos, paradas e olhares. Olhares profundos como a “[...] figura da cigana oblíqua e dissimulada que dá corpo ao olhar do cartógrafo” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 170). Com a nossa presença marginal – condenada a vagar entre as paisagens empreendidas pelos territórios selvagens, indolentes, bárbaros, nômades –, com a nossa maquinaria de pesquisadores, vamos minando todo tipo de sedentarismo. Os nossos olhares desconfiam da fixidez e abre portas ao devir. Os nossos olhares

<sup>4</sup> Inferência feita ao grupo de crianças de 4 anos na Educação Infantil do município da Serra, Espírito Santo.

<sup>5</sup> Aprendemos, com Nilda Alves, a necessidade de junção de palavras consideradas antagônicas para transpor as dicotomias e os binarismos, conferindo outro sentido às expressões.

de ciganos desterritorializam as formas e os territórios, abrindo-se ao encontro com os devires que surgem como um exercício de erosão no território escolar, não permitindo nada se assentar para persistir insistentemente no meio, no entre (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

Nesse caminhar, estabelecemos aproximações e distanciamentos “[...] entrelaçados pela diferença e pela arte de desenhar a infância com a multiplicidade de elementos que compõem inúmeros sentidos, histórias, cantos, silêncios, cores, cheiros, diversos sabores” (MEDEIROS, 2012, p. 3). Criamos outros estilos traçados e (des)ritmados com o desejo de entoar um verso, uma melodia, ou evidenciar, talvez, que andamos em busca de acompanhar as criações inesperadas e inusitadas nas relações construídas entre o aprender e o ensinar; para olhar os movimentos da vida e pensar em seus devires como produção de si e dos outros (KASTRUP, 2001).

Para isso, tratamos de abandonar as ideias e padrões que nos constituíram como professores e tentamos nos conceber sem identidade fixa, para entrar em relação aos dados produzidos durante o movimento da pesquisa de campo. Com um olhar atento aos movimentos dos cotidianos, tentamos trazer à tona as coreografias inventadas, os passos bailarinos de professoras e crianças dançantes, que não são dados de antemão nem estão em nenhum lugar pedagógico definidos a priori.

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

Linhas padronizadas de um modelo escolar são fissuradas, desorganizadas, rompidas, bifurcadas atravessadas, para produzir outros currículos a partir de corpos coletivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017), inventados nas práticas pedagógicas atravessadas que provocam rupturas, por partirem dos movimentos vividos nos cotidianos escolares. Construir caminhos outros, criar atalhos são ações das crianças e cartografar os movimentos dessas criações sugere a experimentação das

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

Com os olhares atentos, movimentando-nos pelo meio, fomos entrando em relação aos movimentos estabelecidos com ordens e disciplinas, assim como com as linhas estratificadas de um currículo linear. Por essa perspectiva, são estabelecidos onde as crianças precisam caminhar, sentar, brincar; quando brincar, como brincar, quando comer... Tudo para tornar mais fácil a organização do trabalho. A professora advoga para si que é necessário estabelecer a ordem nesse lugar, pois, a ela é dada a responsabilidade pelos pequenos andarilhos que não têm um plano estabelecido para os caminhos que deverão ser percorridos na etapa da Educação Infantil.

Mas, os currículos transbordam...

Ouvimos as vozes das professoras e as conversas das crianças que ecoavam pelas janelas da escola. A movimentação agitada atravessava as frestas da porta. Um olhar atento passa pelo buraco da porta provocado pela ausência da maçaneta. As afecções remetem-se ao estado do corpo afetado ao mesmo tempo que indicam a presença do corpo que afeta, enquanto os afetos se conectam com a ideia de passagem de um estado a outro, tendo como variação correlativa os corpos afetantes (CARVALHO, 2009, p. 88): “[...] os afectos estão relacionados com os contextos nos quais se desenvolvem e bastante afetados e produzidos pelos encontros entre indivíduos com laços em comum”. Não é possível impedir a curiosidade do vizinho que deseja saber o que se passa ao lado. Um momento de narração de histórias, a agitação das crianças, a realização das atividades de mesa, o silêncio, o choro, a confiança, a insegurança, tudo que não cabe nos códigos alfanuméricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estamos falando de um tudo que os objetivos curriculares codificados não conseguem medir, pois não dão conta das intensidades, dos momentos que só podem ser sentidos por quem vive as experiências no território da Educação Infantil.

Estamos falando de políticas curriculares que historicamente insistem em anunciar objetivos de ensino e aprendizado homogêneos, desconsiderando a diferença do tempo e espaço de cada criança em seus processos formativos ao longo das suas experiências de vida. Por isso, colocamos contrários à proposição da BNCC como produção maquínica de subjetividade, pois, apostamos na produção de linhas de intensidade e multiplicidade (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017), para destacar que tudo está conectado e não há como separar os movimentos aprendentes, pois

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

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

Vamos cartografando movimentos micropolíticos traçados pelas crianças que caminham despreocupadas pelo ambiente, observando cada detalhe, sem a intenção de ordenar, condenar, elogiar, olhando de modos diferentes para os lugares comuns onde estão habituadas a caminhar, como se estivessem numa rua, à deriva de um caminhar vagante. Elas passam alegremente pelos corredores e, nos seus passos, tudo é vida, tudo é prazer, é invenção. Tudo vai se dando como o primeiro raiar do sol. Cada passo é a combinação que leva a outros movimentos e, assim, se dissipa como uma orquestra em que o embalo dos bailarinos evidencia os movimentos das pernas, dos braços, da cabeça, do corpo inteiro, para imprimir diversas notas de pura intensidade.

Elas não são sinfonicamente harmoniosas como propõem os currículos prescritos. Elas perambulam em estado de captura para se conectarem às cenas que veem. Olham para aquilo que ninguém viu. Inventam um currículo constituído pelas afecções encontradas pelo caminho e, atravessadas por essas linhas de vida, vão colocando-nos em relação às experiências durante o seu percurso. Nesses movimentos, provocam a constituição de professoras engendradas em diferentes linhas. Elas “[...] ensinam no tumulto das ruas os mitos heroicos da meninice [...] E dão aos homens que passam preocupados ou tristes uma lição de infância” (BANDEIRA, 2000, p. 28).

Ao percorrermos os caminhos traçados pelas crianças, somos capturados a produzir um movimento com aquilo que nos afetou. Capturamos e somos capturados nos diferentes movimentos que os caminhos singulares vão nos provocando. Somos afetados pela vontade de percorrer lugares próprios pelas bordas dos currículos e quebrar a ideia de percorrer mapas traçados, mas criar o próprio caminho, abrindo para outras possibilidades, instaurando “[...] um espaço de jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição de um modelo, ou de uma ordem preestabelecida” (SILVA, 2012, p. 92).

Vê-se uma professora caminhar pelas bordas do mapa e disposta a cair fora do perímetro, supostamente delimitado, para experimentar outras forças, conduzida por afetos e afecções, movimentando-se em todas as direções. Nesses entremeios, nos encontros aleatórios, com as diversas afecções, os devires acontecem. Devires de uma andarilha que escapa das placas das estradas, fugindo das ideias da representação, para aproveitar cada segundo do instante vivido e provocar os pequenos a pensar, pois observa que um instante é sempre passageiro. Sabe que cada descoberta, cada fissura avistada são pensamentos que se cruzam nas intensidades, para permitirem outros movimentos aprendentes.

Uma das forças que nos afetam são as negociações construídas pelos diálogos entre professora e crianças e entre crianças consigo mesmas. Há duas passagens que trazemos aqui do diário de campo que enunciam essas práticas. As crianças e professora sentam para fazer as atividades de mesa<sup>6</sup>. Antes da atividade, as crianças pedem que a professora conte uma história. A professora prepara-se para contar a história, e misturamo-nos às crianças para assistir à narração. Nós, ainda recentes no território, sentamos ao lado de uma delas, com o nosso diário de campo, um caderno de capa azul, e, diante da nossa presença, outra logo se apressou em perguntar: “Tia, eles são crianças? Eles estão no meio das crianças?”. A professora olhou para elas e falou. “Eu também não sei se eles são crianças, mas vamos pensar um jeito de descobrir?”. Elas responderam: “Vamos!”. “Vou falar no ouvido de vocês uma coisa, mas vocês não podem falar com eles. É o segredinho nosso”. A professora disse: “Vou falar bem baixinho no ouvido de cada um de vocês e eles não podem saber”. Então, a professora seguiu falando ao “pé” de ouvido de cada um o seguinte: “Nós vamos descobrir se eles são crianças, ou não, se no dia das crianças eles comerem algodão doce”. Assim que ela fala ao ouvido de cada uma, ela pergunta: “Quem aqui consegue guardar segredo”? As crianças responderam: “Euuuuuuuuu!” Uma criança, sentada ao nosso lado, é perguntada por nós: “O que a professora está falando com vocês?”. “Eu não vou falar. É segredo”.

Em outro dia, os alunos chegam à sala de aula e pegam os brinquedos. Aglomeram-se nos espaços e vão negociando com quem vão brincar e quais brinquedos farão composição nas brincadeiras. Nesse ínterim, a professora trata de ver os recados nas agendas. De repente, o Pedro<sup>7</sup> falou: “Tia, o Leo não quer deixar eu brincar com o telefone”. A professora olhou, observou o cenário e convidou os dois para uma conversa. Nessa conversa, ela falou: “Leo,

<sup>6</sup> Todas os movimentos na Educação Infantil são chamados pela professora e as crianças de atividades. As atividades de mesa são aquelas que elas desenvolvem na sala de referência em que as mesas são utilizadas como apoio para as crianças.

<sup>7</sup> Os nomes que aparecem no decorrer deste artigo são fictícios, em respeito ao comprometimento feito com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informado à Comissão de Ética da Universidade. Processo nº 25999819.1.0000.5542. Parecer nº 3.781.684.

você pegou quantos brinquedos?”. “Tia, eu peguei só o telefone”. “E você, Pedro?”. “Eu peguei o helicóptero e o carrinho.” A professora disse: “Vejam só! Vocês dois conseguem fazer um acordo?”. As crianças olharam uma para a outra, menearam as cabeças em manifestação de discordância e retornaram aos seus lugares. Entretanto, já afastadas da professora, elas decidem brincar juntas. A professora, querendo saber os rumos da situação, olhou na direção dos dois e percebeu que eles tinham decidido brincar juntos.

Mais importante que responder às questões é indicar outros possíveis às situações que surgem, é desejar que as crianças resolvam problemas que vão surgindo. A professora fissura o discurso de que o aluno tem o direito de perguntar e o professor de responder. Há o despreendimento de um currículo rigoroso, fazendo percorrer caminhos da dúvida, levantamento de hipóteses e resolução de problemas em meio à movimentação das crianças que conversam, se entendem, se desentendem, brincam, correm e exploram os espaços da escola.

A professora intensifica os desejos das crianças e permite a elas o envolvimento com os afetos produzidos. Em momentos de planejamento, aproveitamos para conversar sobre as crianças e, nessa ocasião em que ela traz um relato. Ela conta a história da aluna Gabriela e, na sua narração, evidencia a dificuldade enfrentada pela família para sua própria subsistência. Ela diz que, às vezes, a avó percorre as ruas do seu entorno para catar recicláveis e vender e que já encontrou a criança com a avó nesse percurso, pois a avó não tem com quem deixá-la.

Gabriela é uma criança cheia de vida, sempre muito espreitada. Um dia, chegou aqui com uma boneca de pano, toda suja. Então, eu acredito que ela encontrou essa boneca no lixo. Ela trouxe a boneca toda feliz e mostrou para todo mundo na sala. A gente conversou e decidimos lavar a boneca com detergente. Ela ficou toda feliz. Aí você veja: são situações que você não pode fechar os olhos. São essas coisas que afetam o dia da gente na Educação Infantil e muda a vida deles também, sabe? Como ela é muito envolvente, ela consegue movimentar tudo e o dia vira outro (PROFESSORA).

Não perguntamos sobre o que tinha sido planejado para a aula no dia desse acontecido, mas, com certeza, a história da boneca não estava nele. Entretanto, a própria vida provocou deslocamentos naquilo que tinha sido planejado. “[...] Não há como propor um currículo deslocado da vida e definido em uma listagem de conteúdo. No encontro com as crianças e suas experiências de vida, o currículo dobra-se em percursos que surgem no enredo das suas relações cotidianas” (GONÇALVES, 2019, p. 92). Aqui houve fissura naquilo que a professora tinha pensado como disparador para a caminhada do dia. Mas, um outro caminho foi possível de se efetivar para além da linearidade de um currículo planejado, pois não é mais a professora quem indica o caminho, mas o caminho vai-se constituindo com os encontros que nele vão sendo estabelecidos com as crianças.

Seguindo pelo território, não demoramos a perceber que alguns horários da organização escolar são quebrados. Em um certo momento, uma criança chegou até a professora e disse: “Tia, vamos para o parquinho com as crianças da tia Jack?”. Respondeu a professora: “Então... precisamos combinar duas coisas: qual é a primeira?”. Disse a criança: “Saber se os coleguinhas ‘quer’ ir também”. “Qual é a outra?” “Conversar com a tia Jack e os alunos dela”. Nesse momento, as crianças estão terminando a atividade de mesa. A maioria já tinha terminado e estava brincando no interior da sala. A professora chama a atenção da turma, pois a criança tinha um comunicado a fazer: “Nara, fala aos colegas o que você está propondo”. A criança olha para os colegas e fala: “Eu falei para a tia para a gente ir para o parquinho com as crianças da tia Jack”. As crianças nem esperaram perguntar o que acharam da proposta e logo aceitam a ideia em tom de euforia.

Esse parece ser um momento tão desejado, que as poucas crianças que ainda não tinham acabado suas atividades de mesa, logo se apressam para terminar. Vimos surgir o fortalecimento

das redes de solidariedade quando uma criança ajuda o colega na atividade de mesa. As crianças com mais dificuldade para terminar foram ajudadas por outros colegas para não deixar ninguém perder esse momento com as crianças da tia Jack. Enquanto tudo isso acontecia, a professora lembrava a segunda parte. Alguém teria de ir até a outra sala para fazer a proposta. O Pedro, mais do que depressa, guardou os brinquedos e disse: “Eu, tia! Eu, tia! Eu vou lá falar com ela!” Outros também queriam ir, mas a professora os convenceu de que não havia necessidade de tanta gente para dar o recado. Nota-se uma rotina quebrada na organização da escola. Diante da nossa curiosidade, perguntamos às professoras, quando elas já estavam no pátio, se a escola não estabelece um horário para frequentar o parquinho. A professora disse:

Tem. Toda escola precisa ter. Só que esse momento é tão importante, que às vezes a gente negocia. Tem dia que ela me chama para vir no horário dela e tem vezes que eu a chamo para virmos no meu horário. Esses momentos não acontecem só comigo e com ela, a escola toda faz isso. Isso é bom para as crianças interagirem. Elas adoram.

Os acontecimentos das aulas vão dando fios a outros movimentos que desbravam o planejamento da professora, para constituir outro caminho e escapar daquilo que havia sido planejado. Para Prates (2016), aulas assim fogem ao axioma do controle e do cumprimento do planejado para nomadizar

[...] na sua itinerância como ética e estética de uma existência na escola, que quer produzir não somente aprendizagens conteudísticas ou deixar as crianças fazerem o que querem, mas aula nômade que imbrica diversos mundos, o universo das crianças, as intenções dos professores; em que na relação, inventam modos outros de compor aprendizagens a partir dos desejos e não imposições e meros cumprimentos de atividades. São estas atitudes e pensamentos diferenciais (PRATES, 2016, p. 161).

Não vemos nas burlas, nas artimanhas das crianças, uma forma de desrespeitar as normas, as leis, as regras da escola (SILVA, 2012), mas fazer circular acordos, conversas, negociações e, com isso, criar *espaçostempos* outros de interação para fazer acontecer os diálogos, intercâmbios de ideias, saberes, afetos. Criar fissuras não é negar o que está posto na escola, mas é abrir as possibilidades para a invenção. É ser impulsionado pelo pensamento de Deleuze e Guattari (2009, p. 36): “Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades. Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado!” Sem pontos finais, os desejos criam linhas no currículo da Educação Infantil, produzem microfissuras, produzem outros currículos ao contrário de negá-los.

### **Território da educação infantil: uma realidade des-realizada**

O governo biopolítico, ao estabelecer parâmetros para governar a vida para que ela seja útil ao seu interesse, apresenta, na BNCC, uma realidade da vida não viva. Converte a aprendizagem em códigos alfanuméricos com o objetivo de “[...] nos separar do real, da vida, e nos dar, em troca, uma realidade dissecada, falsificada, inanimada e morta [...]” (LARROSA, 2010, p. 106). Essa realidade morta vai-nos

[...] ligando ao sentimento de certa desvitalização da vida, a esse sentimento que nos faz dizer que esta vida não é vida, ou que a vida está em outra parte.

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

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

A escola se abre para ver movimentar mais um dia e ver surgir mais novidades. Todo dia tem novidade. A criança, ao adentrar a sala de aula, vai logo falando à professora dos seus feitos no final de semana, em casa. Então, ela tira de dentro da bolsa uma boneca segurando um pequeno livro. “Tia, eu fiz um livro para ela”. A professora olha: “Nossa! Que legal! Mostra para eles!”. A criança se movimenta em direção a um dos pesquisadores para apresentar a sua inventividade. Era hora de aproveitar para termos uma conversa sobre o que ela inventou. “Aqui tio, eu fiz um livro pra ela”. “Que legal!”. “Sabe por que, tio, que eu fiz esse livro pra ela?” “Não! Conte-nos”. “Então... a tia manda atividade para a gente fazer, não é? Aí, eu fico lá fazendo e ela fica chorando. Eu peguei e falei para minha mãe: “Mãe, a Barbie tá chorando. Acho que ela quer estudar também. Aí, minha mãe pegou a tesoura e cortou o livrinho e falou: agora você escreve uma história pra ela”. “E o que você escreveu aí?”. “Você não sabe ler, tio?” “Olha só! Vou te ensinar”. Nesse momento, ela abriu o livrinho e, página a página, ela começa a leitura para que aprendamos a entrar em relação à sua escrita. Ela disse: “Aqui eu fiz eu e ela. Depois eu escrevi: não precisa chorar. Eu te amo”. Em outra página, ela continuou: “Você é minha bonequinha querida!”. E encerrou a leitura, quando logo fomos chamados pela professora para irmos lanchar. Intensidade. Invenção.

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

Quando voltamos à sala de aula, fomos descobrindo que a aula era uma espécie de conversa... que vai sendo tecida com as crianças. Na sala, a aluna Maria, de posse de um microfone inventado por ela mesma, canta uma música. Ela canta e encanta. As crianças ficam ao redor da cantora. A professora trata logo de nos falar: “Está vendo? A Maria adora cantar!” Sempre há bons encontros que nos chamam para uma conversa. Lá vinha a Maria contar-nos sobre os seus feitos: “Tio, eu canto em casa também”. “O que você canta em casa?”. “Música, né?”. “Você gosta de ouvir

música?”. “Eu gosto de escutar música. Eu escuto a cor da música”. “Cor da música? Qual é a cor da música?”. “A cor da música... [ficou pensando]. “Ah! Não sei... eu só escuto”.

Nesse momento, a criança se afastou e continuou a cantar. Talvez estivesse incomodada com tantos “o quê”, como se tudo tivesse que ter uma resposta. Continuar a cantar e sentir a delícia e o carinho que a música faz ao corpo é sempre um desejo do qual a criança nunca pretende abrir mão. A criança inventa um sentido para o verbo, muda a realidade das coisas, faz ser outra coisa, outra realidade. A criança “[...] nomeia algo que ‘já é’, mas sem ser ainda ‘algo’, uma espécie de espanto que introduz no mundo do humano uma forma do inumano que ainda não pode ser identificada; a infância é o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser” (KOHAN, 2015, p. 224-225).

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

Fazer a língua delirar... Assim, vamos percebendo que os currículos na Educação Infantil são (des)territórios formados por agenciamentos produzidos pelas crianças, professoras e as políticas curriculares. A ação maquínica e coletiva de enunciação levam professoras e crianças a desterritorializarem currículos engessados, por meio de experimentações, em movimentos de criação de mundos outros. Percebemos que os movimentos inventivos vão provocando descontinuidades nos fluxos para revelar múltiplas singularidades em um espaço cristalizado. Num processo de dupla captura, as professoras desconstroem-se para emergir no múltiplo, no conjunto, no compartilhado. Os agenciamentos cotidianos vão produzindo modificações e colocando professoras e crianças em devir constante.

### **Movimentos incessantes de criação de mundos possíveis**

Quando nos colocamos a movimentar pelos caminhos do território da Educação Infantil, fomos percebendo que o currículo prescrito pode tentar codificar da aprendizagem das crianças, indicando o que as professoras devem ensinar, o que as crianças devem aprender, mas, colocado em relação com as crianças e as professoras, em movimentos inventivos, há a instauração de processos metamorfoseantes, tratando de descodificar os códigos e marcando suas mudanças a cada limiar, a cada conjugação, a cada encontro que ocorre no plano de imanência da escola.

Precisamos conhecer as regras que aprisionam e depois quebrá-las num movimento de vida, descobrindo na escola: quais lugares para correr? Quais árvores no pátio para subir? Quais lugares da escola são assombrados? Quais brinquedos para brincar? Que histórias inventar? Que realidades transformar nos seus mundos de faz de conta? A criança sente desejo em aprender, mas isso precisa fazer parte de uma aventura de experimentação.

No campo da aprendizagem, há lugares a serem percorridos, sempre no plural. Nós somos desconhecidos de nós mesmos e nos tornamos desconhecidos nessa relação do aprender. Então, o que se deseja é se perder nesse mundo do desconhecido para sermos outros. Desobedecer, deixar que as coisas tomem outros rumos para inventar uma aprendizagem que não tenha fim em si mesma, e assim, “[...] guardar vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 196).

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

Professoras e crianças são abertas às linhas de experimentação e, atravessadas por elas, vão se espalhando por todas as direções, abrindo, fechando, pulsando, construindo e explodindo. Nesse sentido, se a prescrição pode ser um sistema estruturado para aprisionar, os agenciamentos nos cotidianos explodem sua estrutura, rompendo com o pensamento linear e criam mapas se espalhando em todas as direções sem se apegarem a um único caminho como possibilidade de existir na escola.

Os movimentos inventivos das crianças provocam descontinuidade de fluxos, revelando múltiplas singularidades que um espaço cristalizado abarca. Vimos que as professoras se desconstroem para emergir no múltiplo, no conjunto, no compartilhado. Modifica-se um e outro, professora e crianças num devir constante. Produz-se uma nova temporalidade, um novo espaço, em que agimos uns com os outros na interpenetração, na relação, em um devir delirante.

As crianças e as professoras fazem acontecer, no plano de imanência, novas possibilidades de vida, uma nova política, não para definir uma educação que transforme a infância pré-concebendo suas potencialidades, mas uma política que deseja gerar novas potências, em movimentos de criação de mundos possíveis

## Referências

- BANDEIRA, Manoel. *Libertinagem & estrela da manhã*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Ed. Leya, 2010.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis/Brasília: CNPq, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, p. 481-503, jun. 2017.
- DALMASO, Alice Copetti. A perspectiva da invenção numa pesquisa em educação: processos e aprendizagens de um pesquisar-inventivo. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 05-29, maio/ago. 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad. A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. *As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos*. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.
- KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

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

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. *Escrideleituras: gestos que transbordam infância*. 2017. 130f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. Infância: composições zigzagueantes de uma experiência “plunct plact zum”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2012. p. 1-17. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2196\\_res.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2196_res.pdf). Acesso em: 23 mar. 2020.

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

PRATES, Maria Riziane Costa. *A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil*. 2016. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

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

### **Sobre autoras e autor**

**Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora adjunta do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (Dtepe), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) na Ufes. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de currículo e formação de professores na perspectiva da Filosofia da Diferença. *E-mail:* [taniadelboni@terra.com.br](mailto:taniadelboni@terra.com.br).

**Carlos Pereira de Melo.** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Professor da Educação Infantil do município de Serra/ES. *E-mail:* [carlosp.melo40@gmail.com](mailto:carlosp.melo40@gmail.com).

**Camilla Borini Vazzoler Gonçalves.** Graduada em Pedagogia pela Universidade Vila Velha, tem mestrado em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo) e atualmente é doutoranda em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo). Desenvolve ações de pesquisa e extensão nas áreas de currículos, infâncias e linguagens na perspectiva da Filosofia da Diferença. *E-mail:* [camillavazzoler@gmail.com](mailto:camillavazzoler@gmail.com).