

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Dissertação de Mestrado
PPGMAE / UNIPAMPA

“CIRANDA DA VIDA QUE GIRA E FAZ GIRAR A RODA”

DO BRINCAR COMO
EXPERIMENTAÇÃO DE DEVIRES
DOCENTES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

SEMÍRAMIS MARTINS CORRÊA
Orientadora: Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss

SEMÍRAMIS MARTINS CORRÊA

**“CIRANDA DA VIDA QUE GIRA E FAZ GIRAR A RODA” DO BRINCAR COMO
EXPERIMENTAÇÃO DE DEVIRES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C824 Corrêa, Semíramis Martins

"Ciranda da vida que gira e faz girar a roda" do brincar como experimentação de devires docentes na educação infantil. / Semíramis Martins Corrêa.

55 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2019.

"Orientação: Dulce Mari da Silva Voss".

1. Educação infantil. 2. Docências. 3. Infâncias. 4. Brincar. 5. Devires. I. Título.

SEMÍRAMIS MARTINS CORRÊA

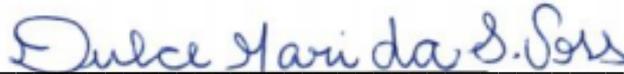
**“CIRANDA DA VIDA QUE GIRA E FAZ GIRAR A RODA” DO BRINCAR COMO
EXPERIMENTAÇÃO DE DEVIRES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

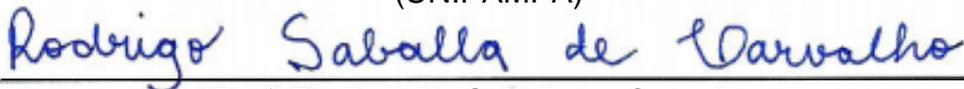
Orientadora: Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em: 28 de agosto de 2019.

Banca examinadora:



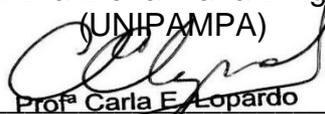
Prof. Dr. Dulce Mari da Silva Voss
Orientadora
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho
(UFRGS)



Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello
(UNIPAMPA)



Profa. Dra. Carla Eugenia Lopardo
(UNIPAMPA)

Dedico este trabalho a minha família, minha mãe Angela, meu pai Wilson e meus irmãos Wladimir e Joel. Estas pessoas me apoiaram em todos os momentos para que eu alcançasse este objetivo e durante todo este período entre pesquisa e escrita, sendo compreensivos e entendendo meus momentos de ausência.

AGRADECIMENTO

A minha família, que é a maior incentivadora e apoiadora de todas as decisões que tomo, compreendendo a importância delas para meu crescimento pessoal e profissional.

A Prof.^a Dr.^a Dulce Voss, minha preciosa orientadora, que sempre acreditou em meu potencial, incentivou e com seu discurso provoca e inquieta nossos modos de pensar, ser e agir. Agradeço pela acolhida e paciência com esta orientanda e, por estar sempre me colocando ou me apresentando “linhas”, tanto de foco como de fugas.

As escolas e educadoras pela qual percorri meu trajeto de pesquisa. Sou grata pela acolhida, pelos encontros, pelos abraços, pelos aromas, pelos sabores, pelos deslocamentos que se permitiram e me permitiram experimentar. Vocês que inspiraram a composição deste trabalho, e são o incentivo para que possamos a cada dia superar os desafios da docência.

As minhas rizomáticas amigas, parceiras, confidentes e colegas de curso Caroline e Débora. A primeira em sua atuação nos mostrando que cada momento experimentado tem suas muitas “significâncias” e a segunda sempre se fazendo presente com sua poesia de vida – parafraseando Quintana – “eles passarão e *nós passarinhos*”. Nosso encontro nesse Universo é um “achadouro” cheio de sensibilidade, escuta e vida. Que nossas trajetórias estejam sempre entrelaçadas.

As minhas queridas amigas Richiélen e Liana que se fazem presentes desde sempre, e que ao longo desse período de escrita entenderam os meus vários momentos de ausência daquele tantos encontros que costumamos compartilhar. Agora vibramos mais uma vez juntas a conclusão desse ciclo.

Aos colegas e professores do curso pelos momentos de experiências e conhecimentos. Cada um deles deixou uma marca especial que levarei ao longo de minha caminhada acadêmica e profissional.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, que subsidiou este trabalho pelo período de 18 meses.

Figura 1 - Fotografia: Composições no pátio (oficina D)



Fonte: Autora (2018)

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras receberiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. Em algumas palavras encontramos subterrâncias de caramujos e de pedras. Logo as palavras se apropriavam daqueles fósseis linguísticos. Se a brisa da manhã despetalasse em nós o amanhecer, as palavras amanheciam. Podia se dizer que a gente estivesse pregado na vida das palavras ao modo que uma lesma estivesse pregada na existência de uma pedra. Foi no que deu a nossa formação. Voltamos ao homem das cavernas. Ao canto inaugural. Pegamos na semente da voz. Embicamos na metáfora. Agora a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens. Tipo assim: Hoje eu vi outra rã sentada sobre uma pedra ao jeito que uma garça estivesse sentada de tarde na solidão de outra pedra. Foi no que deu a nossa formação. Eu acho bela! Eu acompanho.”

Manoel de Barros (2008, p 28)

RESUMO

Essa Dissertação constitui-se das experiências que me tornam educadora das infâncias e que me lançaram numa pesquisa cartográfica de encontros com outras educadoras que atuam nas escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Bagé (RS) em que oficinas do brincar foram os dispositivos acionados para dialogar, vivenciar e pensar possibilidades na educação das crianças. Inspirada nas Teorias Pós-Estruturalistas e na Filosofia da Diferença, especialmente, nos estudos de Foucault, Deleuze e Guattari. Penso as infâncias como multiplicidades e a Educação Infantil como produção rizomática aberta às potencialidades de viver infâncias singulares e de criação de docências que se desloquem dos agenciamentos capitalísticos e suas práticas de governo das condutas de educadores/as e educandos/as pautadas numa tradição pedagógica que concebe a infância como tempo biológico e unitário de preparação para a vida adulta. Ao propor as oficinas, pretendi gerar deslocamentos nessas percepções, vivenciando com elas as afecções do brincar como experimentação de múltiplas infâncias e de interação com os seres e as coisas do mundo. Acredito que, as oficinas funcionaram como máquinas que agenciaram desejos, desterritorializando os espaços, tempos e relações na escola. Ao brincar as educadoras experimentaram devires.

Palavras-Chave: Educação infantil. Docências. Infâncias. Brincar. Devires.

ABSTRACT

This dissertation is constituted by the experiences that make me an educator of childhood and that launched me in a cartographic research of meetings with other educators who work in the kindergarten schools of Bagé Municipal Public Network (RS) in which workshops of play were the triggered devices. to dialogue, experience and think possibilities in the education of children. Inspired by Poststructuralist Theories and Philosophy of Difference, especially the studies by Foucault, Deleuze and Guattari. I think of childhoods as multiplicities and early childhood education as a rhizomatic production open to the potentialities of living singular childhoods and the creation of teachers that move away from capitalist agencies and their practices of governing the conduct of educators and learners based on a pedagogical tradition that conceives childhood as a biological and unitary time of preparation for adulthood. In proposing the workshops, I intended to generate displacements in these perceptions, experiencing with them the affections of playing as experimentation of multiple childhoods and interaction with the beings and things of the world. I believe that the workshops functioned as machines that fulfilled desires, deterritorializing the spaces, times and relationships at school. In playing the educators experienced devires.

Keywords: Child education. Teaching. Childhood. Play. Devires

LISTA DE OFICINAS

OFICINA (A) – Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares

OFICINA (B) – Escola Municipal de Educação Infantil Profa. Marianinha Lopes

OFICINA (C) – Educação Infantil (pré-escolas) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (SMED)

OFICINA (D) – Escola Municipal de Educação Infantil Tanisa França Budó

OFICINA (E) – Escola Municipal de Educação Infantil Profa. Zita Ferrando de Vargas;
Escola Municipal de Educação Infantil Filomena Kalil
Escola de Educação Infantil Pequenino Vicente de Paulo

OFICINA (F) – Escola Municipal de Educação Infantil Dr. João de Deus Lima Galvão

OFICINA (G) – Escola Municipal de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro
Escola Municipal de Educação Infantil Anelise Abbott Ravaza

OFICINA (H) – Escola Municipal de Educação Infantil Manoelinha Araújo

OFICINA (I) – Escola Municipal de Educação Infantil Senador Darcy Ribeiro
Escola Municipal de Educação Infantil Lions Clube Solidariedade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia: Composições no pátio (oficina D)	07
Figura 2 – Fotografia: Bonecos com materiais não-estruturados (oficina B)	13
Figura 3 – Fotografia: Composições com elementos da natureza (oficina B)	20
Figura 4 – Fotografia: Composições com materiais não-estruturados (oficina I)	25
Figura 5 – Fotografia: Composições com materiais não-estruturados (oficina H)	29
Figura 6 – Fotografia: Composições com materiais não-estruturados (oficina F)	32
Figura 7 – Mapa: Localização das escolas visitadas	33
Figura 8 – Fotografia: Instalação no Pátio da Escola (oficina D)	34
Figura 9 e 10 – Fotografia: Instalação no Pátio da Escola (oficina D)	35
Figura 11, 12 e 13 – Fotografia: Instalação no Pátio da Escola (oficina G)	35
Figura 14 – Fotografia: Composições no pátio (oficina G)	36
Figura 15 e 16 – Fotografia: Composições no pátio (oficina D)	37
Figura 17 e 18 – Fotografia: Composições no pátio (oficina D)	37
Figura 19 e 20 – Fotografia: Instalações internas (oficinas A e E)	39
Figura 21 e 22 – Fotografia: Brinqueres (oficina A)	40
Figura 23, 24 – Fotografia: Brinqueres (oficina E)	41
Figura 25 e 26 – Fotografia: Brinqueres (oficina E)	41
Figura 27 – Fotografia: Sol entre árvores (oficina I)	46

SUMÁRIO

1. O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI	13
2. FABRICAÇÃO DA(S) INFÂNCIA(S)	20
3. UM BREVE HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL	25
4. CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
5. O BRINCAR COMO EXPERIMENTAÇÃO DE DOCÊNCIA(S)	32
5.1 “Meu quintal é maior do que o mundo”	34
5.2 Por um “desinventar objetos”	39
5.3 “A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas”	42
6. MINHAS CONSIDERAÇÕES DE PAUSA	46
REFERÊNCIAS.....	49
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	53
ANEXO B - PERGUNTAS RESPONDIDAS PELAS PROFESSORAS	55

1 O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

Minhas inquietações e desejos enquanto pesquisadora da temática das infâncias, desde a formação inicial na Pedagogia e ao longo da minha experiência profissional na Educação Infantil, lançaram-me na pesquisa de Mestrado que se traduz nesta Dissertação.

Encontro em Nietzsche (2016, p. 37 a 39) as palavras que podem traduzir o que me moveu até aqui, quando esse filósofo inquieto, assim como eu, escreve sobre o pensamento como metáfora da transformação do camelo (espírito pesado que padece da sobrecarga de todas as verdades) em leão (que abdica dessa carga pela liberdade) e que, mais uma vez, se transforma em criança, pelo brincar, por fazer a roda girar, perdendo-se do mundo para alcançar o seu mundo.

Assim, inspirada no filosofar extemporâneo de Nietzsche “apaixonada pela existência e a infância no pensamento” percebo a possibilidade de olhar os espaços/tempos da educação das infâncias¹ como territórios de experimentação em que crianças e adultos possam explorar e vivenciar aprendizagens, percepções, sensibilidades, relações de alteridade e produção de singularidades. Para tanto, procurei pensar os modos como nos “formamos” educadoras das infâncias, pois ao olhar para minha formação inicial na Pedagogia, percebo que ainda predomina nela a concepção moderna de sujeito infante unitário. O “ser criança” que concebe a infância como tempo cronológico cuja razão de existência está num tornar-se adulto.

Foi na minha trajetória como educadora das infâncias que outras possibilidades de formação surgiram. Passei a estudar e a aprender sobre a Filosofia de Educação para a Primeira Infância de Reggio Emilia¹ que subsidiou a criação do sistema educacional na

Figura 2 – Fotografia: Bonecos com materiais não-estruturados (oficina B)



Fonte: Autora (2018)

¹Reggio Emilia é uma cidade do nordeste da Itália na região de Emilia Romagna. Tornou-se conhecida por possuir um sistema municipal de educação para a primeira infância que é aclamado como um dos melhores do mundo atualmente.

Itália e que, segundo Edwards (1999) foi ao longo de trinta anos se singularizando e inovando, criando assim um “[...] conjunto de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes”. Nessa abordagem se difunde uma concepção transgressora da padronização da infância, à medida que se valoriza a escuta e as diferenças. As crianças pequenas são incentivadas a se desenvolverem intelectualmente.

Com base no processo de formação que vivi atuando numa escola de Educação Infantil, tive a oportunidade de trabalhar com essa abordagem que era umas das principais inspirações da proposta pedagógica da respectiva instituição, o que me levou a entender o brincar como importante dispositivo para o protagonismo e as marcas daqueles que ali estão e são o centro deste estudo, as crianças.

Já movida por esse movimento de (re)inventar meu processo de docência na Educação Infantil, sigo meus estudos, e então durante minha formação na Especialização em Educação e Diversidade Cultural na UNIPAMPA onde outras linhas de pesquisa se abriram para mim, que se conectaram a esse círculo de conhecimentos e vivências. Passei a estudar as Teorias Pós-estruturalistas e, no Mestrado Acadêmico em Ensino que concomitante com minha participação como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Philos Sophias², venho aprofundando as leituras sobre infâncias de autores que seguem essa perspectiva de análise.

Estudos que me conduzem a pensar as infâncias como multiplicidades, referendada em Deleuze e Guattari (2011, p. 23) que dizem: “[...] é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como um sujeito ou como objeto [...]”. Ou seja, partindo desse conceito, entendo que não existe um único modo e um tempo delimitado para “ser criança”. Pode-se experimentar diversas infâncias de diferentes formas e em diferentes territórios, como as escolas de Educação Infantil.

Educação Infantil que pode se constituir como território rizomático, ou seja, aberto as múltiplas experiências, onde as crianças e os adultos experimentem o brincar para potencializar suas descobertas, suas relações consigo mesmo com os/as outros/as e o mundo que passam a habitar, produzindo subjetividades singulares. Como diz Guattari e Rolnik:

² Grupo de pesquisa registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil no ano de 2017. É liderado pela Prof^a Dr.^a Dulce Mari da Silva Voss e pode ter seu espelho de identificação consultado no link a seguir: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/284564>>

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que se chama singularização (2013, p. 42).

Falo aqui da criação de territórios do brincar na Educação Infantil em que crianças junto com os adultos, educadoras/es possam experimentar tais processos de singularização, deslocando-se de espaços/tempos programados para capturar as subjetividades e inseri-las nos padrões de subjetivação capitalística que, como diz Guattari e Rolnik (2013), coage os indivíduos a integrarem-se aos códigos de normalização social, sexual, política e cultural vigentes nas diferentes sociedades.

Integração e normalização que não cabe aos indivíduos escolher, mas que são engendradas nos agenciamentos coletivos, em grande parte, produzidos pelo Estado via outros equipamentos coletivos, como as escolas que cumprem historicamente o papel de disciplinarização dos corpos e mentes, como nos diz Foucault (2014).

Tomar conhecimento dos agenciamentos coletivos que nos impedem de experimentar processos de singularização, é um primeiro ato de dissidência do pensamento e do abrir possibilidades para desviar e (re)criar territórios outros que nos potencializem devires, diferentes modos de existência, é o desafio que precisamos enfrentar no campo da educação das infâncias.

Penso a Educação Infantil como território fértil para a produção desses outros territórios de criação de devires, ou seja, não se trata de um espaço e um tempo de “preparação” para algo que se espera que aconteça, como por exemplo a alfabetização, uma vez que não existem modos únicos de viver as infâncias. Vive-se diferentes tempos e espaços, logo, diferentes infâncias. Falo aqui em devir-criança, diferentes modos de existência influenciados pelos tempos e espaços em que se vive as infâncias (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Para potencializar devires-criança há que se pensar em espaços, tempos e experiências em torno do brincar na educação escolar das infâncias. Os materiais que compõem o ato de brincar e o modo como às crianças se relacionam com eles e entre si falam muito sobre seus desejos, anseios, capacidades e potencialidades. No entanto, estes mesmos objetos que são usados para o ato de brincar, independentemente se são estruturados ou não, só ganham sentido pela ação que é colocada sobre eles, ou seja,

porque alguém o manuseia, o explora, brinca com ele, cria, narra, traduz modos de ler o mundo no qual está inserido.

O ato de preparar o ambiente, organizar os materiais, estabelecer contextos e roteiros são ações que constituem o brincar desde o princípio. O fato do mesmo brincar também se repetir por tantas vezes, mas com mudanças e embelezamentos, contribui para que as crianças também experimentem múltiplas possibilidades de produção de si em relação com os/as outros/as nos mundos que passam a habitar.

Assim, entendo o brincar como ação potencializadora de ativação das múltiplas infâncias e de interação com os seres e as coisas do mundo, vários mundos inventados pelas crianças que se movimentam em um ir e vir de criação e imaginação. Brincando as crianças podem criar relações íntimas e singulares entre si e com os/as outros/as, virtualidades³ intensas.

Observo que, quando as crianças estão “livres”, muitas são as possibilidades de brincar, inventar, imaginar com seus pares ou sozinhas. Possibilitar às crianças as escolhas de materiais e ambientes pode enriquecer o brincar. Não é nenhuma surpresa ver as crianças com panos, caixas, miudezas, buscando materiais em torno de praças como pastinhos, pedras para compor seus enredos do brincar, pois: “A materialidade do brincar abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar”. (PIORSKI, 2016, p. 19).

Na Educação Infantil os brincarese se constituem em ato pedagógico de comunicação, interação e aprendizagem. É no brincar espontâneo e criativo que as crianças constroem conexões e experimentam relações prazerosas entre si, os outros e o mundo imaginado. A brincadeira que não acontece de um só jeito. O brincar como ação-invenção que investiga, “mexerica”, criação de fantasias, experimentação de devires e, quando educadoras/es entram nessas brincadeiras infantis também experimentam devires, ou seja, possibilidades de deslocarem-se das amarras que agenciam seus fazeres e suas percepções.

Acredito que, seja possível experimentar outras vidas através do brincar criativo e, assim potencializar a docência na Educação Infantil. Vivenciar experiências de aprendizagem que contribuam para nos colocar de modo particular nos lugares em que

³ Deleuze (1985) nos diz que entre a ação e a reação, abrem-se brechas para a virtualidade, multiplicidade temporal, possibilidade de criação, devir, um novo real que acontece no minoritário, constituindo um outro modo de existência, ou de uma existência que se atualiza de outro modo. Pois devir é força-potência gerada pelos perceptos e afectos de um viver intenso e singular.

estamos. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado. Experiência aqui entendida como nos propõe Larrosa (2017, p. 18), quando diz “que é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ou seja, que potencializam aprendizagens novas, pois, permitem ampliar relações com o mundo, com os outros e com nós mesmos. No entanto, para que essa experiência do brincar como um dispositivo pudesse nos acontecer e nos tocar, requereu um “gesto de interrupção” (p. 25) que nada mais é que um momento simples aos olhos da escrita, mas complexo no cotidiano que é de se propor uma parada para que se pense, se olhe, se escute, se sinta, se demore; um momento para que se suspenda o juízo, a opinião, a vontade; um tempo para “[...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2017, p.25) .

E assim percebo essa experiência do experimentar o brincar como ação criadora na qual as crianças, e nessa pesquisa os adultos, estabelecem relações com seus pares, com os materiais, com os espaços e consigo mesmo. Ao brincar nos transmutamos para sujeitos da experiência, “ex-posto”⁴ para explorar, experimentar, criar e controlar nossas ações. E ainda, para me ajudar a expressar esse minimalismo do brincar, convido para interagir nessa escrita PIORSKI (2016, p. 64) quando fala que “o interesse pelo íntimo das substâncias vai da superfície dos materiais, sua pele, ao mais enraizado anatômico do mundo natural. A anatomia do mundo é um sonho arqueológico do brincar”.

Para isso, os espaços e tempos que se destinam à educação escolar das crianças devem possibilitar relações e criações de hipóteses nas quais as crianças leiam e traduzam suas experiências. “O espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde ir olhar, ler, pensar”. Ou seja, o espaço se constitui em um dos elementos mais significativos e indispensáveis para as leituras de mundo nas infâncias.

O bruto da forma e da aparência é a síntese de uma formulação quase só imaginária, que se contenta com a narrativa própria da imaginação. A matéria é apenas suporte que recebe modulações mutáveis. Já a imaginação transmite aos corpos, aos materiais, uma impressão, um halo estético, um poder mágico. Ela habita os objetos dando-lhes ser (PIORSKI, 2016, p. 68).

⁴ Larrosa (2017) assim define o sujeito da experiência, como sendo aquele capaz de estabelecer encontros e relações com aquilo que se permite experimentar e provar.

Movida por esses pensamentos e desejos, lancei-me no desafio de uma pesquisa cartográfica que envolveu educadoras das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Bagé (RS) para o compartilhamento de oficinas de experimentação do brincar com materiais não-estruturados⁵. Encontros em que o brincar foi o dispositivo para dialogar, vivenciar e pensar possibilidades na educação das crianças. A pesquisa se deu nesses espaços/tempos de intervenção abertos, ou seja, embora houvesse uma preparação inicial, os encontros ganhavam outras roupagens de acordo com as sinalizações dos sujeitos, dos espaços físicos que ocupamos, das condições climáticas, e de outras circunstâncias e interesses que surgiam. A cada encontro constituíram-se territórios potencializadores de interações e aprendizagens acerca dos modos como podemos nos relacionar com as crianças, conosco e com os espaços que ocupamos.

As experiências vivenciadas nas oficinas constituíram um mapa da formação aqui cartografado quanto às percepções e afecções das educadoras que experimentaram o brincar como dispositivo que buscou potencializar o pensamento e a criação em torno da docência na Educação Infantil.

Assim, busquei reafirmar os diferentes modos de viver as infâncias nas experimentações do brincar, propondo às educadoras interações que gerassem afecções e deslocamentos nas formas como pensam e fazem à docência ao experimentar com elas outras possibilidades.

Passo, então, a descrever de forma mais aprofundada as problematizações e os conceitos que fundamentaram as temáticas abordadas nessa escrita. Problematizar os discursos do cientificismo moderno acerca das infâncias que concebem a criança como um ser biológico universal, dotado de uma natureza pura e inocente, a ser governado em direção à vida adulta. Esses discursos estão presentes nas práticas que visam escolarizar as infâncias, governando os corpos e mentes das crianças e de educadoras/es. Cabe então trazer à tona os discursos e as relações de poder e saber agenciadas nos processos de escolarização das infâncias que repetem o mesmo, que induzem à padronização, normalização das condutas frente à ordem capitalística.

⁵ Rosa *apud* Botas (2018, p 22) define materiais não-estruturados “como aqueles que ao serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso da criatividade do educador”, ou seja, são objetos da vida cotidiana tais como caixas de vários tipos, embalagens, rolos de tecido, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos ou elementos da natureza que sirvam para compor brincades.

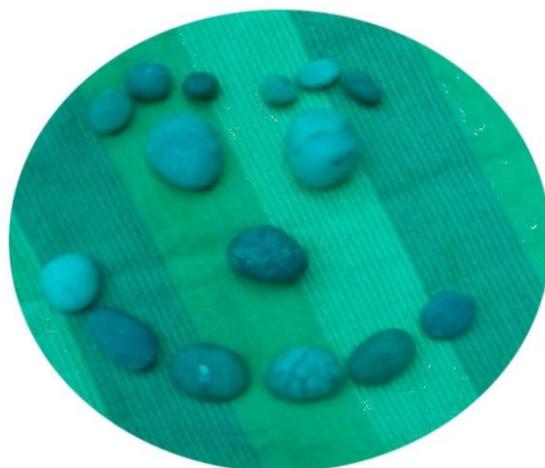
Em seguida, traço o caminho metodológico, as experimentações do brincar e as descobertas vividas com as educadoras das infâncias e, finalizo a escrita, trazendo minhas percepções em torno do que aprendi ao longo do percurso investigativo.

2 FABRICAÇÃO DA(S) INFÂNCIA(S)

Há que se problematizar o conceito de infância fabricado historicamente pelos discursos da modernidade onde a criança é vista como um ser biológico que precisa educar-se para fazer parte do mundo em que vive.

Concepção da criança como ser uniforme que tem origem epistêmica nas ciências humanas, a partir do século XIX, cujo objeto de saber é o humano entendido como universal.

Figura 3 – Fotografia: Composições com elementos da natureza (oficina B)



Fonte: Autora (2018)

Não há dúvida de que essa forma de saber empírico que se aplica ao homem (e que, para obedecer à convenção, pode-se ainda chamar de “ciências humanas” antes mesmo de saber em que sentido e dentro de que limites podem ser denominadas “ciências”) tem relação com as matemáticas: como qualquer outro domínio do saber, elas podem, sob certas condições, servir-se do instrumental matemático; alguns de seus procedimentos, muitos dos seus resultados podem ser formalizados. (FOUCAULT, 2007, p. 482)

Seguindo o paradigma cartesiano, as ciências humanas, especialmente a psicologia, consagraram um saber e uma verdade sobre a infância que percebe as crianças como seres em desenvolvimento, o qual se dá por meio de estágios evolutivos e uniformes que quantificam, classificam e padronizam a infância de modo a preparar as crianças para a vida adulta.

Para modernidade, a infância normal era a infância do sujeito soberano, a infância universal que se podia encontrar em todas as épocas e sociedades. A normalização da infância acaba, portanto, por estabelecer padrões de referências que precisam ser seguidos e, todos a eles afetos devem estar conformes para serem considerados ‘normais’. Assim, normalizando, é possível medir seus desvios, “determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras” (FOUCAULT, 1998, p. 154).

Como adverte Mozère (2013, p. 34-35), essa concepção de infância “[...] punha ênfase num organismo unificado e em cuidados padronizados e idênticos para todas as

crianças da mesma idade, no mesmo momento. Esse organismo unificado não podia romper-se, desviar-se.”

É assim que, a partir do século XIX, nas sociedades ocidentais a infância se torna um artefato social e cultural submetida à escolarização: “A escola substituiu a aprendizagem como modo de educação, onde as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças, estendendo-se até os nossos dias, denominado como ‘escolarização.’” (LAFFITE *apud* ARIÈS, 2017 , p.05).

Com base em Ariès (2017) os modos de viver a infância são atravessados pelas condições sociais de cada território e muitos destes ainda se negligencia os direitos das crianças a uma vida digna diante do trabalho infantil, da miséria e da falta de acesso à educação.

Capturando os fantasmas que rodeiam estas infâncias não é de se estranhar que o Brasil colocasse nas linhas de frente, como bucha de canhão, os meninos rodeiros, das crianças da guerra do Paraguai. Exemplos de infâncias enfeitadas podem ser encontrados em nossa história a partir do século XVIII, na Roda dos Expostos ou nos hospícios para crianças abandonadas. Alguns autores preferem chamá-las de crianças em *situação de risco* ou àquelas encontradas à margem. Outros afirmam que situações como as questões da marginalização econômica, social e afetiva acabam produzindo crianças e adolescentes em situação de risco *nas guerras* das ruas de nossas cidades. (DORNELLES, 2010, p. 6 – 7).

Cabe entender ainda que as concepções de infância são produzidas e se modificam nos tempos históricos, lugares e culturas em que são fabricados. Na contemporaneidade, vivemos tempos diluídos em que crianças e adultos compartilham experiências comuns, tornando ainda mais tênue a divisão entre os espaços/tempos das infâncias e da vida adulta. Como aponta Bauman (2001, p.137) tempo e espaço na modernidade sólida foram pensados para uma racionalidade instrumental, “[...] tempo era o meio que precisava ser administrado prudentemente para que o retorno de valor, que era o espaço, pudesse ser maximizado”; ou seja, a infância como tempo para preparação da vida adulta.

O ponto de interrogação moveu-se do lado dos meios para o lado dos fins. Se aplicado à relação tempo-espaço, isso significa que, como todas as partes do espaço podem ser atingidas no mesmo período de tempo (isto é, em "tempo nenhum"), nenhuma parte do espaço é privilegiada, nenhuma tem um "valor especial". Se todas as partes do espaço podem ser alcançadas a qualquer momento, não há razão para alcançar qualquer uma delas num dado momento e nem tampouco razão para se preocupar em garantir o direito de acesso a qualquer uma delas. (BAUMAN, 2001, p. 137)

Logo, as narrativas universalizantes do pensamento moderno (sólido e líquido) definem as subjetividades infantis a partir de uma lógica binária criança/adulto. Para Manzini:

[...] a noção de infância ou 'o ser criança' é relativamente algo recente, configurando-se em decorrência de mudanças sociais significativas no trato tanto da família, da escolarização, do afeto dos cônjuges para com a criança, resultando, historicamente, em uma nova concepção, por parte dos adultos em geral, do que é ser criança ou ter uma infância. Sendo assim, a infância tornou-se um território social e cultural específico, exigindo cuidados condizentes, cujos elementos possuem um determinado modo afetivo, subjetivo e moral, que a sociedade 'adulta' haveria, como num caminho sem volta, tomá-la para si como algo imprescindível (2007, p. 128).

Os estudos pós-estruturalistas colocam em questão as metanarrativas do pensamento moderno e possibilitam pensar sobre os modos como são produzidas relações de governo da(s) infância(s).

Ao ser classificada, as infâncias são escrutinadas como membro de uma família, de uma escola, de uma sociedade. Por conseguinte, a classificação produz uma infância econômica, social, afetiva e culturalmente dependente, ou seja, uma infância que precisa ser governada para produzir sujeitos úteis, dóceis para a sociedade. (DORNELLES, 2010, p. 05)

Como aponta Foucault (2014), crianças são alvo de disciplinarização para enquadramento nas normas vigentes da vida social. Diz o filósofo que “[...] o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (p. 134).

Trata-se de uma arte de governar as condutas individuais e coletivas denominada por Foucault como governamentalidade:

Por “governamentalidade” entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção a preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, e, por outro ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2006, p. 303)

A arte de governar as condutas acontece por meio de dispositivos, normas, procedimentos, tanto do governo dos outros, no conjunto das ações que envolvem o coletivo, quanto nas formas do governo a si mesmo, no sentido de que cada sujeito para obter êxito precisa exercer um domínio sobre seus desejos e comportamentos. Na contemporaneidade, essa concepção da infância como uma fase preparatória para a vida adulta se transmuta, intensificando a antecipação de modos de vida que antes não eram apropriadas às crianças. Na cultura ocidental contemporânea não há uma divisão precisa que regule o tempo de viver a infância. As crianças deixaram de ser sujeitos enclausurados, a etapa da infância deixa de ser anulada e/ou inexistente, ou seja, o que está em perigo, não é o tempo de ser criança, mas a concepção de infância constituída na modernidade, como destaca Castro:

Crianças e adultos são, em qualquer cultura humana, nos dizem os antropólogos, considerados diferentes, mas sabe-se que essa diferença varia segundo épocas e culturas, ou seja, a diferença é produzida social e historicamente. Assim, a afirmação de que a “infância acabou” desconsidera a produção social da diferença, uma vez que o que morre é aquela infância que conhecemos num determinado momento histórico, ou seja, a mesma diferença entre adultos e crianças não permanece (2002, p. 49).

Há também discursos que governam a infância em nome de protegê-la dos perigos que a cercam em razão das transformações sociais vividas com a mercantilização e a indústria cultural. Inseridas direta ou indiretamente no mercado, as infâncias se multiplicam frente a cultura do consumo. Dornelles (2010) traz como exemplos crianças que vendem produtos nas sinaleiras, vivem nas ruas e esquinas submetidas a situação de exploração sexual, prostituição, pedofilia, tráfico de drogas, abandono, “[...]um tipo de infância inventada como marginal, perigosa, contudo, aquela que mesmo sem o adulto para protegê-la e ampará-la, produz um cotidiano que possibilite sua sobrevivência e a eles se deixa viver.” (DORNELLES, 2010, p. 07).

As crianças são envolvidas por esses discursos que as tornam potentes consumidores na cultura de mercado através da mídia, dos brinquedos, entretenimento, na literatura, na alimentação, etc. O mercado busca capturar esse público específico criando novamente um padrão social, cultural e econômico que homogeneiza as diferentes infâncias e quando essas não detêm condições econômicas para suprir o desejo de consumo, em muitos casos tornam-se reféns de práticas ilícitas como o roubo, o tráfico, o armamento e o trabalho infantil. (DORNELLES, 2010).

Portanto, há uma disputa por “verdades” acerca da infância no tempo presente. Assim como os interesses do mercado visam estabelecer o modo ideal de viver uma única infância, forças neoconservadoras prescrevem a necessidade de proteção da infância frente às ameaças de contaminação cultural, que reforçam a defesa de uma restauração das normas e dos valores da “tradição ocidental”.

[...]os neoconservadores investem contra as “ameaças” de mais imigração e mistura cultural criadas pela mobilidade e interação global” e defendem a pureza de uma infância uniforme e protegida do perigo da “poluição multicultural”. [...] Oposições binárias do tipo nós/eles dominam esse discurso, e devemos temer a cultura do “outro”. (APPLE; *IN*: BURBULES; TORRES, 2004, p. 52)

Embora com interesses divergentes, ambos, neoliberais e neoconservadores, buscam governar as infâncias em defesa da cultura católica, branca, burguesa, heteronormativa como única dotada de legitimidade.

Nesse contexto o papel a ser cumprido pela escola na formação do capital humano e do consumidor é reforçado. Como diz Apple (*IN*: BURBULES; TORRES, 2004, p. 46): “[...] o mundo é intensamente competitivo do ponto de vista econômico, e aos estudantes – como futuros trabalhadores – devem-se transmitir as capacidades e disposições necessárias para competir de forma eficaz e eficiente”.

Quando Larrosa (2017, p 230) nos diz que “a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram”, me faz pensar que é porque internalizamos um “modelo ideal” do que é ser criança ou de como esse período da infância deve ser vivido. No entanto, ao propor esse ideal estamos negando diferentes modos de viver e se constituir criança.

Embora as instituições, como a escola, persistam em desejar governar as infâncias e docências, as múltiplas infâncias acontecem e, por muitas vezes, escapam às “capturas” universalizantes, às práticas de governo das subjetividades.

Colocar sob suspeita as práticas de escolarização das infâncias que impedem ou inibem as possibilidades de existência criadora das crianças e das relações que elas estabelecem entre si e com os ambientes em que vivem, torna-se um dos desafios cruciais para inventar outras docências possíveis.

3 UM BREVE HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL

No Ocidente, a escolarização da infância iniciou em torno do século XVIII. Anteriormente, as crianças menores de oito anos, não eram “capturadas” pela escola. Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a ver a infância como um período importante e decisivo para a formação de um futuro adulto. Por ter vivido em uma época de transição e por compartilhar com outros educadores a ideia de que a “criança é uma planta que precisa de cuidados”, principalmente em seu período de formação, para que cresça saudável, ele tomou a frente neste processo pedagógico e criou os Jardins de Infância (ARCE, 2002).

Conforme Santos (2006), no contexto brasileiro, o atendimento a crianças pequenas deu-se no ano de 1875, quando Menezes Vieira criou o primeiro Jardim de Infância privado, na cidade do Rio de Janeiro. Somente em 1896 surgiu o primeiro atendimento público na educação infantil, na cidade de São Paulo, e tinha como objetivo cuidar das filhas de operárias das fábricas. Neste mesmo ano, também foi aberta a primeira creche que era vinculada a uma fábrica de tecidos, no Rio de Janeiro.

Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN 2000, p.482 *apud* SANTOS, 2006).

Após um longo período de Ditadura Militar no Brasil, a retomada do liberalismo democrático marcado pelas lutas operárias, trouxe como efeito a regulamentação da oferta da Educação Infantil pelo Estado na Constituição Federal de 1988, onde está previsto o atendimento em creches públicas e gratuitas às crianças de 0 a 6 anos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9394, o direito constitucional

Figura 4 – Fotografia: Composições com materiais não-estruturados (oficina I)



Fonte: Autora (2018)

de acesso à Educação Infantil pública e gratuita foi confirmado. No entanto foi só no ano seguinte que passou-se a pensar em um currículo para a Educação Infantil. O marco disso foi a promulgação, em 1998, de um documento que veio para nortear as práticas cotidianas de uma escola para as crianças pequenas: o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

De lá para cá, a regulamentação da oferta de Educação Infantil foi reforçada por outros documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº05 de 17 de dezembro de 2009, os Planos Nacionais de Educação, especialmente dos decênios 2001-2010 e 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também editada pelo CNE, em 2018. Contudo, as políticas educacionais em jogo no território brasileiro atual não têm efetivado concretamente o direito de acesso à Educação Infantil as crianças que dela necessitam.

Tais documentos têm sido gestados pelo Estado de modo a intensificar a lógica instrumental de treino de habilidades motoras e cognitivas para a leitura e a escrita formal na Educação Infantil, primeira etapa da escolarização da Educação Básica

Governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhadas por aqueles que já estavam aí. Assim o que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como isso está sendo feito, ou seja, de que maneiras se governa hoje a infância, mas sim para onde essas formas de governo a estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas, e nos espaços sociais mais abertos. (VEIGA-NETO, 2015, p.56)

Pensando a infância na cultura contemporânea ocidental, percebo que as escolas de Educação Infantil constituem-se enquanto tempo e espaço específico de formação das crianças no sentido de conduzi-las de “modo seguro e protegido a uma existência posterior” e a um lugar no mundo que, de certo modo, já está prescrito a elas. As escolas são agenciadas por diretrizes legais, currículos padronizados, estruturas fragmentadas e agenciam as infâncias em nome da disciplina e da normalização.

Desse modo, as leis que regulamentam a oferta da Educação Infantil em nosso país brasileiro enfatizam as aprendizagem cognitivas voltadas a linguagem oral e escrita como diretrizes norteadoras da docência.

No plano dos documentos legais, indiscutivelmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), especialmente as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram fundamentais. Elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimento sociais, pesquisadores e professores universitários, elas representam o acúmulo de conhecimentos que a área construiu nos últimos anos e destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas que se orientem por conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. (BARBOSA *et al.*, 2016, p 13-14)

E quando nos transportamos para esse ponto de discussão, não há como fugir da questão do currículo para a educação infantil. Para Larrosa (2017, p. 23) “[...] na escola, o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos”.

Currículos das escolas de Educação Infantil que são regidos pelas normatizações legais que emanam do Estado, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. E, por mais que nos inquiete, precisamos aprofundar nossa compreensão do contexto/processo histórico que levou a movimentação para a criação de um documento nos moldes de uma BNCC.

Como educadoras/es críticos precisamos aprofundar os estudos sobre essas diretrizes legais. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica tão importante como qualquer outra, onde as crianças devem encontrar possibilidades de ampliar seu universo de descobertas. É o ambiente dos encontros, das experiências, das pesquisas, dos estudos, e principalmente, campo de conhecimentos e aprendizagem que se produz o tempo todo entre crianças, adultos e ambientes.

Quanto à questão desses documentos, para dar força a esse posicionamento trago

Uma das preocupações que se faz presente neste debate que nos propomos a fazer neste artigo é de que a educação infantil não seja pensada a partir dessa perspectiva restrita de conhecimentos e habilidades. Ao contrário, defendemos a ideia de que a educação infantil deve-se orientar por uma perspectiva em que prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p 52)

Ao longo da sua escrita, sabe-se que a base foi construída por muitos pesquisadores(as) da área que se propuseram a deixar de lado a perspectiva da escolarização e do conteudismo na produção das diretrizes para esta etapa da Educação Básica. Assim, hoje ela se constitui pelos campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e apresenta seis

direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Sabe das muitas dúvidas que se gerou logo que a BNCC tornou o documento referência para as práticas da Educação Infantil, e também reconhecemos os tantos pontos de inquietude que ela também nos traz.

A crítica que faço a esse documento, no entanto, é que a existência de “BASE COMUM CURRICULAR” já nos coloca numa unidade, ou no entendimento de que existe um modo único de se pensar uma escola para os pequenos, um modo único de ser criança e, sobretudo de infância (já que está mesmo na sua divulgação nas mídias, o filme exibia uma criança no Sul e outra no Norte, agindo da mesma forma), ou seja ela não abre possibilidades para pensar as múltiplas infâncias que acontecem nos espaços culturais, regionais, sociais diversos.

Esta maneira de propor a organização curricular para a Educação Infantil está na esteira dos debates e reivindicações feitas por diferentes pesquisadoras/es que tentam construir uma proposta com base na especificidade da educação infantil, agregando os diferentes e amplos campos de experiências nos quais as crianças estão inseridas e que podem auxiliar na organização curricular da educação infantil. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p 53)

Entendo que esse documento, como tantos outros, se redimensionam nas práticas que escolas, educadores/as e todos aqueles/as que em seus cotidianos reinventam a educação infantil, seus fazeres e a si mesmos. Assim, diante de todos os acontecimentos e governamentos que vivemos, como educadora me coloco a pensar que “a infância da palavra já vem com o primitivismo das origens” (BARROS, 2015, p 458) e a me questionar “[...] o que se está fazendo da infância e com a infância em nosso tempo presente.” (RESENDE, 2015, p 07).

Acredito que há muita vida para ser experimentada no cotidiano para que a infância seja “[...] administrada e conduzida segundo um modelo estabelecido científica e institucionalmente” (RESENDE, 2015, p 07).

4 CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 5 – Fotografia: Composições com materiais não-estruturados (oficina H)



Fonte: Autora (2018)

Apoiada nas teorias de Deleuze e Guattari (2017), trago à superfície desse texto a perspectiva de pensar à docência e as múltiplas infâncias a partir da pesquisa cartográfica de experimentações do brincar com materiais não-estruturados que vivenciei com educadoras das escolas de Educação Infantil da cidade de Bagé (RS).

Entendo que o método cartográfico propiciou desenvolver a pesquisa conforme pretendia, ou seja, agindo diretamente nos espaços/tempos de atuação das educadoras, as escolas, vivenciando com elas as aprendizagens desejadas a cada encontro.

Isso porque a cartografia subverte as práticas tradicionais de pesquisa que separam o conhecer do fazer, o/a pesquisador/a e os/as pesquisados/as numa ordem hierárquica de saberes. Cartografar é intervir na realidade, como dizem Passos e Barros:

[...] 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 (In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 17-18).

Plano de experiência em que estive atenta aos acontecimentos vividos com as educadoras que participaram das oficinas, entendidas aqui como diferentes territórios de experimentação do brincar criados no fazer-saber, ou seja, “espaços de aprendizagem inventiva”:

Como espaços coletivos, são territórios de fazer junto. O processo de aprendizagem inventiva se faz através do trabalho com materiais flexíveis que se prestam a transformação e à criação. Os participantes da oficina estabelecem com tais materiais agenciamentos, relações de dupla captura (Deleuze, 1998), criando e sendo criados, num movimento coengedramento. Ao fazer e inventar coisas, se inventam ao mesmo tempo. Nas oficinas ocorrem relações com as pessoas, com o material e consigo mesmo. (KASTRUP; BARROS. *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 84).

Nas oficinas, busquei criar com as educadoras possibilidades para pensar à docência, as concepções de infância e o brincar como ação potencializadora de múltiplas aprendizagens nas escolas de Educação Infantil da nossa cidade.

Iniciei as oficinas sempre falando das minhas vivências enquanto educadora das infâncias, pois queria me posicionar como “educadora das infâncias” que estava ali para compartilhar possíveis experimentações do brincar na Educação Infantil. Ressaltava que o encontro não era para “ditar receitas”, mas um ambiente para a escuta, o diálogo que poderia nos levar a pensar nas relações que estabelecemos com as crianças enquanto educadoras das infâncias.

O registro das experiências vivenciadas nas oficinas, das coisas vistas, ouvidas, faladas, sentidas e experimentadas serviram como dispositivos de análise da pesquisa. Para isso, utilizei os relatos que registrei no diário de campo a cada encontro, as falas e escritas das demais educadoras ativadas por uma questão a se pensar sobre as oficinas (anexo 02) e algumas imagens fotografadas das experimentações. Registros que “[...] colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer.” (ALVAREZ; PASSOS. *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 136).

Percebi nas oficinas que as educadoras sentiam-se afetadas pelas experimentações do brincar inventivo à medida que elas interagiam entre si e comigo, com os materiais que disponibilizei nas instalações, exercendo uma escuta sensível, manifestando-se com perguntas, contando sobre os seus cotidianos e suas vivências. Fagulhas que se acendiam e cresciam, até aquecer a todos nos ambientes em que estávamos. Nelas, nos movemos a pensar e experimentar docências, as infâncias e brincares

A possibilidade de aliar as oficinas como uma das etapas da produção de dados desta pesquisa surgiu a partir de dois disparadores muito potentes que aconteceram logo no ingresso ao Mestrado:

- O primeiro foi a oficina realizada sobre o brincar submetida em um evento da Universidade que aconteceu em novembro de 2017 na cidade de Santana do Livramento-RS;
- O segundo foi o convite de uma então colega de curso, pesquisadora também da temática das infâncias, que participou da oficina citada acima e já ao fim dela perguntou se eu não compartilharia esse momento com o grupo escolar na qual ela é supervisora pedagógica.

Esses foram os dispositivos, ou, os meus dispositivos. Passei a perceber potência nesses encontros, e ampliar esses momentos para falar sobre o brincar e possibilitar que outras educadoras pudessem viver essa experiência me provocou. A partir de então, comecei a cartografar esses encontros, mesmo que ainda em rascunhos e agora, me reconhecendo não apenas como pesquisadora mas também como um “estrangeiro visitante” que iria se aproximar de territórios da qual eu não habitava, e que necessitava ser explorado pelo olhar, pela escuta, pelo sensível, pelo odor, pelo gosto, pelo ritmo (BARROS; KASTRUP. *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p 61).

Ainda seguimos algumas burocracias, tais como entrar em contato com a Secretaria de Educação da cidade e o setor de Educação Infantil (considerando nosso público, já que a proposta foi realizar oficinas sobre o brincar nesse etapa da educação). Com elas dialogamos sobre a proposta e do que se tratavam esses encontros e combinamos que a divulgação ficaria a cargo do setor e que as escolas que tivessem interesse entrariam em contato para organizarmos dia, horário, etc. Com isso, realizei oito oficinas, que foram direcionadas a onze EMEIS e uma oficina para um grupo múltiplo de professoras que atuam nas pré-escolas que são dentro de espaços escolares denominadas EMEFS. Esses encontros aconteceram no período de abril a novembro de 2018 e envolveram equipes diretivas, professoras, atendentes e estagiárias, chegando ao alcance de 167 educadoras da rede municipal de Bagé.

Acredito que as oficinas, mesmo que momentaneamente, possibilitaram problematizar certas certezas, vivenciar e compartilhar novas aprendizagens. Assim, “[...] a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos.” (BARROS; KASTRUP. *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p 73)

5 O BRINCAR COMO EXPERIMENTAÇÃO DE DOCÊNCIA(S)

Figura 6 – Fotografia: Composições com materiais não-estruturados (oficina F)



Fonte: Autora (2018)

Sigo aqui descrevendo o dito e o vivido nas escolas de Educação Infantil em que estive. Acontecimentos experimentados com as educadoras que participaram das oficinas, expressando com o aconchego das palavras o modo como fui acolhida em cada lugar e por cada educadora que tive o privilégio do encontro, da escuta e do diálogo.

A preparação das oficinas começava dias antes de realizá-las, afinal foram muitos materiais, livros, objetos, artefatos que carreguei comigo juntando daqui e dali. Mesmo com a preparação e planejamento

das oficinas, sentia-me ansiosa e curiosa a cada ida nas escolas, pensando no grupo de educadoras que encontraria, como seria recebida, como seriam os lugares, que possibilidades haveriam de experimentar o brincar, que interesses teriam sobre a temática, o que estavam esperando ouvir, aprender, enfim um misto de sentimentos, olhares e sensações que vieram a se constituir a cada encontro mas que me deixavam em aberto, afinal estava me propondo a experimentar “[...] aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido” (BARROS; KASTRUP, p. 61).

Meu primeiro desafio, em algumas escolas, era chegar até onde se situavam, pois, apesar de Bagé ser uma cidade cuja área urbana é pequena, há muitos lugares e comunidades que eu ainda não conhecia. Muitas voltas nos bairros, até finalmente chegar ao meu destino.

podiam brincar na rua, ao ar livre, um acontecimento que ainda presenciamos nos lugares mais periféricos da nossa cidade em que crianças ainda se reúnem para jogar bola, andar de bicicleta, jogar bulita (como vi um dia desses em um outro lugar e me chamou bastante atenção) mesmo que sob olhares atentos de algum adulto.

Foi possível perceber nos olhares e nas falas muitas inquietações, mas também algum brilho de curiosidade e encantamento pelo que se estava conversando, compartilhando, aprendendo.

5.1 “Meu quintal é maior do que o mundo” (BARROS, 2015, p 122)

Nas oficinas que aconteceram em dias ensolarados, pude aproveitar o pátio das escolas, e instigar as educadoras a perceber a pluralidade de possibilidades de experimentar os espaços e materiais nas escolas para além das paredes das salas que cercam e dividem estruturas.

Quando perguntava sobre o pátio, ainda no início das nossas conversas, algumas responderam que este espaço é pouco explorado por elas. Vão com a crianças para que elas fiquem livres em algum momento do dia, e usam apenas os brinquedos fixos e que estão à disposição. Também evitam os encontros das crianças que não sejam das mesmas faixas etárias, segundo elas, para assim evitar conflitos.

A partir dessa fala, pensei em organizar pequenas instalações com os materiais nesse espaço coletivo e externo, trazendo a elas outras formas de usar o pátio.

Figura 8 – Fotografia: Instalação no Pátio da Escola (oficina D)



Fonte: Autora (2018)

Figura 9 e 10 – Fotografia: Instalação no Pátio da Escola (oficina D)



Fonte: Autora (2018)

Panos, muitos panos de várias texturas, espessuras e tamanhos, cones, pequenos carretéis, potinhos, pedrinhas, madeiras e até um guarda-sol estavam compondo as instalações que se misturavam aos brinquedos dos pátios das escolas.

Em cada pátio pude descobrir com elas “muitas coisinhas” da natureza que foram buscadas e passaram a compor, junto com os outros tantos elementos, o repertório de materiais que fez parte das instalações.

Figura 11, 12 e 13 – Fotografia: Instalação no Pátio da Escola (oficina G)



Fonte: Autora (2018)

Ao se depararem com as instalações, certa magia acontecia, uma espécie de espanto, mas também de (re)conhecimento. Esse é o “nosso lugar” de todo dia, organizado de outros modos, outros jeitos, e o que acontecia desse momento em diante? Elas se permitiram sair do lugar comum, o criar, o experimentar e até agregavam outros elementos as suas brincadeiras:

“Consegui me abrir para as oportunidades que não conseguia ver no pátio da escola. A partir dessa vivência irei buscar junto com meus alunos outras maneiras de utilizar os espaços da escola e os materiais que nele estão e nunca, havia imaginado utilizar.” (Zoé)⁶

“Aproveitar os materiais da natureza que temos no pátio.” (Geisa)

Figura 14 – Fotografia: Composições no pátio (oficina G)



Fonte: Autora (2018)

⁶ Nomes fictícios atribuídos às participantes das oficinas.

Figura 15 e 16 – Fotografia: Composições no pátio (oficina D)



Fonte: Autora (2018)

As educadoras passavam a compor os seus próprios repertórios do brincar com a diversidade de materiais que tinham a disposição. E esse criar, repleto de imaginação era contemplado e admirado por elas num deslocamento que saiu da esfera do “conduzir”, como é ainda permeado esse cotidiano, para a esfera do “viver”. Nesse momento elas brincaram – sozinhas ou em grupos – imaginaram.

No brincar, a imaginação quer todas as possibilidades de imaginar. A imagem pede mais imagem. É em cada um dos quatro elementos, as imagens, na brincadeira, criam narrativas diferentes, enredam o viver por aspectos diversos. A vida – social, material, cultural – ganha sempre a largura e a suspensão do ar, a fluência e a sinergia da água, a iluminura e a têmpera do fogo, a gravidade e o peso da terra. (PIORSKI, 2016, p 117)

As imagens recontam esse momento quando revisitadas para essa escrita muito melhor que as minhas palavras:

Figura 17 e 18 – Fotografia: Composições no pátio (oficina D)



Fonte: Autora (2018)

Percebi nas oficinas linhas de fuga que desterritorializaram os padrões de atuação solitária e padronizada da docência em cada sala de aula, pois, as educadoras desenhavam suas brincadeiras, interações, diálogos em torno do brincar, troca de experiências que moveram pensamentos em torno dos nossos fazeres docentes nos cotidianos das escolas.

Contudo, ao relatarem nas escritas as experiências vividas nas oficinas, percebo que muitas educadoras carregam a força da tradição pedagógica na produção das docências: *“Trabalho com o maternal II geralmente as minhas práticas partem da observação dos alunos. E nesse contexto, preparo tarefas ou situações onde juntos eles consigam desenvolver-se.”* (Ana)

“O que ensinamos? Auxiliamos as crianças no convívio social (indicando o cuidar do outro, respeitar o outro, interagir de forma produtiva) onde todos podem produzir e crescerem juntos.” (Ana)

“Atualmente em nossa escola já viemos numa caminhada para mudarmos nossa proposta. Inclusive eu já venho aplicando algumas variedades de materiais não estruturados em minhas propostas de trabalho com intuito de proporcionar uma melhor aprendizagem.” (Lúcia)

“Tornando mais fácil o momento de planejar para os alunos de forma a utilizar materiais que estão ao acesso.” (Vera)

“A criança vai expor o que é ser criança, enquanto explora, cria, inventa e brinca, aprende a ser um engenheiro, uma dona de casa ou enfim onde a criança trabalha várias áreas da educação como linguagem, matemática, etc, sempre brincando.” (Inês)

Percebo nessas escritas, a tradição pedagógica (a figura do Camelo anunciada na metáfora nietzschiana) que povoa à docência na Educação Infantil, quando essas se traduzem no entendimento das experimentações vividas nas oficinas como “aplicação ou utilização de materiais variados”. Quando persiste a ideia de “um ser” criança natural, unitário, cabendo à nós educadoras das infâncias conduzir o processo pedagógico de modo a encaminhá-las para um futuro em que adultos outros “serão” (“engenheiro”, “dona de casa”, etc.), e que, para isso, precisam aprender “linguagem e matemática”.

Concepções enraizadas que nos fazem assumir posições na docência das infâncias enquanto sujeitos que restringem seus fazeres a planejar, preparar e avaliar atividades

como simples tarefas para que as crianças estejam ocupadas, sem que estejamos atentos e envolvidos com elas enquanto agem, dizem e inventam coisas.

5.2 Por um “desinventar objetos” (BARROS, 2010, p 300)

E naqueles dias que o pátio e os elementos da natureza eram inacessíveis, pois ou o frio se mostrava intenso ou chovia torrencialmente, o que vinha a compor os brincares que seriam experimentados eram os muitos objetos. Os ambientes escolares, territórios cotidianos dessas educadoras, eram reterritorializados com as instalações e com esses materiais. Caixas, cones, pedaços largos e estreitos de madeira, tecidos, lençóis, cadeiras fizeram parte do brincar inventivo.

Ao organizar esses ambientes, principalmente nos espaços internos das escolas criava uma composição estética que atraísse o desejo de brincar. Não podia ser de qualquer jeito – precisava ser inspirador, pois a forma como dispomos os materiais fala muito das intenções que temos com eles.

O mundo material tem repercussão direta no mundo simbólico. Um se comunica com o outro. A materialidade do brincar é do campo das significâncias da alma. Perpassa o tato, o olfato, a audição e o paladar, alcançando tais impressões sensórias para o dinamismo dos símbolos, acordando imagens e arcaísmos do ser, comungando a vida presente com a memória longínqua das gerações. Exige do educador um estudo cuidadoso e empático do alcance das impressões, uma audição musical para as estripulias do eco imaginal em cada alma, uma visão para além dos limites da retina. (PIORSKI, 2016, p 85)

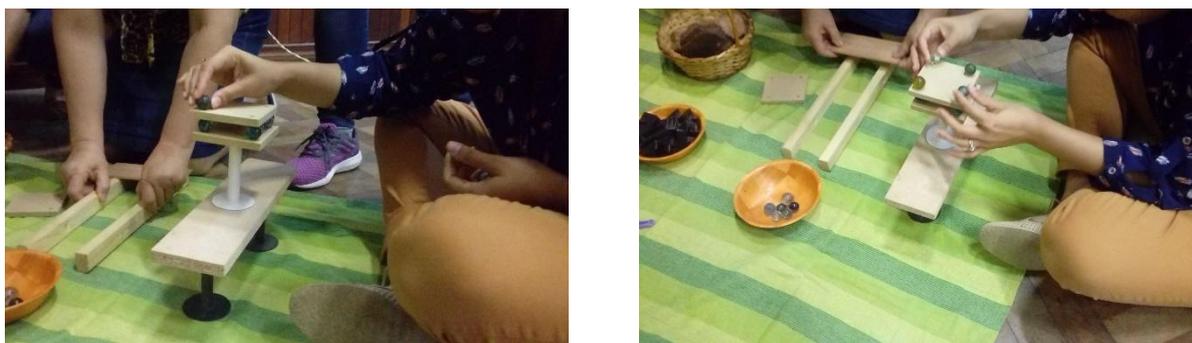
Figura 19 e 20 – Fotografia: Instalações internas (oficinas A e E)



Fonte: Autora (2018)

Em conjunto, em pequenas coleções, por aproximação de tipo de material possibilitamos o brincar inventivo potencializador de investigações e interações. Esse materiais, tem texturas, cores, cheiros e até sabor. Experimentar o brincar com objetos que acolham e que possibilitem criações.

Figura 21 e 22 – Fotografia: Brincares (oficina A)



Fonte: Autora (2018)

Assim vislumbro cada “cantinho” das escolas, percebendo que podem tornar-se territórios de possibilidades imensas para reinventar à docência com as crianças e, considero essas educadoras como sujeitos da experiência:

[...] o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. (LARROSA, 2017, p 245)

E quanto mais seguimos com as experimentações do brincar inventivo que confesso, achei que seriam tímidas e que se envolveriam pouco, me sentia mais inspirada. Senti a cada encontro a necessidade do movimento de novos elementos... de sempre ir ampliando a oferta dos materiais para que a partir desse repertório, as brincadeiras aflorassem, se enchessem de composições e histórias que agora passam a ser compartilhadas!

A forma como se organizam esses materiais já é uma espécie de brincadeira. Convida a pessoas criar um planejamento, uma organização, a estabelecer critérios, mas principalmente implica a relação que o indivíduo estabelece com os elementos da sua coleção. Estão presentes a pesquisa, o afeto, a imaginação e todos os significados que aqueles objetos assumem para o seu dono. (GIROTTI, 2013, p. 17)

Figura 23, 24 – Fotografia: Brincareis (oficina E)



Fonte: Autora (2018)

E há também espaço para as criações ativadas a partir do vivido, do experimentado, que vão além dos materiais oferecidos, criações essas que partem do íntimo do brincar dessas educadoras, ou ativadas pelas lembranças dos seus brincareis na infância.

Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isto é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. (LARROSA, 2017, p 245-246)

Figura 25 e 26 – Fotografia: Brincareis (oficina E)



Fonte: Autora (2018)

Penso que vivemos um brincar que existe na esfera da simplicidade e na riqueza da diversidade. E assim se constituíram territórios de brincares inventivos, que oportunizaram a convivência, moveram corpos, pensamentos, objetos, espaços e aprendizagens.

5.3 “A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2015, p 124)

Conversávamos sobre as muitas possibilidades do brincar, o que pensavam a respeito? Como aconteciam essas experiências nas escolas com as crianças? Relatos que se fizeram oralmente e nas escritas de algumas educadoras:

“Não ensinamos as crianças a brincar, elas aprendem durante a socialização e o contato com os objetos. As crianças aprendem a brincar quando estamos com materiais atrativos para as crianças.”(Ana)

“O tempo de brincar não pode ser limitado. As crianças criam seus espaços e interagem entre sí, com os objetos ou sem eles.” (Cris)

“As atividades do brincar livre dão oportunidade as crianças de conviver com todas as faixas etárias e com temas livres.” (Rita)

“Brincar com objetos, coisinhas, gravetos, etc é bem mais divertido, intuitivo e natural.” (Josi)

“Dar liberdade para brincar; ter como argumento o brincar como fazer pedagógico.”(Luiza)

“Brincar sem ter que estar limitado a alguma coisa é ótimo e estimulante.”(Jane)

“Proporcionou um momento para repensar o dia a dia, o quanto o brincar tem um significado valioso. Muitas das vezes esse tão importante significado fica subjugado por toda uma rotina.” (Mel)

“Brincar escolhendo brincadeiras; no caso a criança escolhe. Brincar a vontade; ter iniciativa para criar a brincadeira e os brinquedos, a criança tem o direito de brincar na infância.” (Mara)

“O brincar sem limites; reinventar de vários modos; perceber o modo dos pequenos.” (Caren)

“Sabemos que brincar é fundamental; é uma possibilidade de sonhar, até porque hoje não temos mais espaços para isso é na escola que vamos oportunizar para os nossos pequenos.” (Zélia)

“Esta oficina me levou a pensar sobre o meu pensar e propor na educação as atividades com brincar. Ainda tenho um olhar muito restrito e trabalho pouco com o brincar em sala de aula. Sempre notei o brincar como intervenção, não dava importância para o brincar lúdico. Percebi que intervenho muito nas brincadeiras feitas pelas crianças. A partir de hoje mudo meu olhar com relação aos brinquedos.” (Ignez)

“Descobri inclusive que algumas já tinha uma caminhada de estudo sobre as infâncias e trabalho com as crianças pequenas na qual o brincar torna-se central para a produção das docências e seus fazeres.” (Ana)

“Relembramos algumas práticas já esquecidas e fez com que nos sentíssemos mais crianças ou que tivéssemos um olhar de criança. A partir de agora nossas práticas terão um olhar diferente, mais voltados para o brincar.” (Dara)

“Enquanto educadora e mediadora em sala de aula e nos diversos espaços que me insiro a oficina me fez (re)pensar o quão fascinante é e pode ser o mundo das crianças.” (Maria)

“Algumas das sugestões apresentadas já são utilizadas por nós, mas as contribuições e a fundamentação teórica apresentada revelou outros aspectos do brincar.” (Fabi)

“Hoje com a nossa conversa, surgiu um novo modo de ver as coisas, coisas simples que passam despercebidas, mão tão importantes para nossa conexão com o mundo.” (Pilar)

“Me faz repensar o quanto eu posso me desafiar a trabalhar e aprender com as crianças através desses materiais riquíssimos que temos na natureza e poder experienciar com as crianças e ver o quanto elas são criativas.” (Zélia)

“Um novo olhar para forma de vermos a infância e a forma de brincar e sua importância para sermos seres mais criativos.” (Flor)

“Perceber a criança como ser potente pressupõe que também tenhamos esta postura conosco enquanto docentes e profissionais, respeitando nossas trajetórias mas num movimento de abertura, diálogo e qualificação.” (Rosa)

“O encontro da criança com a natureza; a liberdade de criar segundo sua própria imaginação; descobrir, interagir, suas próprias referências desenvolvendo assim seus direitos como ser humano, o respeito, o dividir, isto é compartilhar.” (Glória)

“Em minha atual função vejo o quanto a “sujeira” pode ser criativa e colaborativa para as crianças, assim, compreendendo de uma melhor forma o modo como recebemos as salas no final do dia. Vejo como coisas consideradas simples contribuem de maneira tão grandiosa para a construção do conhecimento dos alunos e principalmente do nosso papel enquanto professor-pesquisador em constante formação. Obrigada pela experiência!” (Julia).

Como bem nos lembra Larrosa (2017, p. 16), “pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

E inspirada por esse fragmento, que procurei dar para cada encontro uma trajetória distinta das outras até então, justamente para que a formação não fosse para elas apenas como algo que ficasse para pensar, e sim para acontecer. A possibilidade de novos movimentos para o brincar que poderiam vir a se constituir a partir de então precisavam ser experimentados por essas educadoras.

No entanto, de que brincar estamos falando? Ali as histórias se misturavam, pois era o meu entendimento sobre essa ação e o entendimento delas que se entrelaçavam para que chegássemos a uma compreensão do que são os brincares. Sempre procurava enaltecer que os brincares a partir desse encontro seriam afetados ora pelas experiências

vivida, ora pelo entorno que as rodeia. Acredito que a partir desses movimentos, as relações que estabeleceram entre si, comigo, os objetos, os lugares possibilitaram experimentar docências outras, devires docentes criadores.

6 MINHAS CONSIDERAÇÕES DE PAUSA

O desejo de realizar as oficinas de experimentação de “docência(s) outras” nas escolas de Educação Infantil surgiu de algo latente em mim, que é a vontade de estar permanentemente em formação, de ser um sujeito em transformação. Penso desse modo, porque busco o desafio de me deslocar do lugar comum em que somos posicionadas como educadoras das infâncias numa ordem estabelecida que nos agencia e tolhe nossa potência, nossos desejos e existências.

Penso que, as oficinas funcionaram como dispositivos ativadores de devires docentes criativos, inventivos que conectaram corpos, olhares, palavras, objetos, elementos da natureza, múltiplas engrenagens que ora emperram, ringem, param de funcionar, ora se acoplam em uma bela sintonia que afecta e emociona. Essa forma como as oficinas aconteceram fugiram a “formalidade” das formações de professores e abriram espaço para a escuta, para o diálogo, para a escolha de querer ou não levar essas inspirações para o seu cotidiano. E eu no meu papel de pesquisadora me sinto feliz por despertar o interesse e a curiosidade, ou não dessas pessoas, até porque minha intensão desde o princípio é de que essas discussões ultrapassem as paredes da “academia” e cheguem “no chão da escola”, lugar esse de onde eu vim e que é onde as coisas de fato acontecem, e que muitas vezes essas discussões se distanciam.

Se tudo funciona em ordem, qual o sentido desse movimento todo? Para mim, fazer girar outras máquinas, uma engrenagem maior, cheia de potência que são os estudos sobre as infâncias e, especificamente nessa pesquisa e recorte de estudo, pensar junto com “esse tanto” de educadoras que encontrei pelo caminho sobre os muitos brincarés intermediados pela riqueza dos materiais não estruturados e pela simplicidade da natureza através dos seus elementos, como dispositivos de experimentação de docências potentes, criadoras.

Considero que as experiências vividas nas oficinas possibilitaram colocar em questão as concepções de infância que herdamos da formação inicial na docência e que

Figura 27 – Fotografia: Sol entre árvores (oficina I)



Fonte: Autora (2018)

se desdobram, historicamente, nos cotidianos escolares pelas formas como lidamos com nossos fazeres.

Porém, pensar sobre a complexidades dessas relações é algo que não se esgota em tão pouco tempo. Por isso, precisamos intensificar a discussão em torno dos discursos que fabricam e governam infâncias e docências, com o intuito de problematizar os modos como percebemos o lugar que as crianças ocupam nos currículos escolares e os desdobramentos dessas concepções nas práticas de governo das condutas de educandos/as e educadores/as.

Acredito que as oficinas também funcionaram como máquinas⁷ que agenciaram desejos, desterritorializando os espaços, tempos e relações na escola. Cada professora encontrada nessa trajetória, cada encontro preparado foram as peças dessa maquinaria que se conectava a outra, e outra e mais outra. E nesses encontros, nunca em nenhum momento se buscou o encaixe perfeito, mas sim a experimentação do movimento, do “girar” que desacomoda, inquieta, nos afeta, nos agita, nos faz pensar, nos possibilita viver de modo singular.

As educadoras que encontrei ao longo das oito oficinas, foram pequeninas máquinas que ao inventar e experimentar os brincares iam se conectando umas às outras e, mesmo que não estivessem todas juntas no mesmo espaço, no mesmo lugar, no mesmo dia ou horário, em cada momento vivenciado junto delas tinha um pouco de cada uma justamente porque elas, as oficinas, foram constituídos dia após dia, encontro após encontro, escuta após escuta, olho no olho após olho no olho.

E, o que mais me emocionou foi poder ver e viver a(s) docência(s) que, ao mesmo tempo tolhida, desafiada a fazer e fazer-se de outros devires, devires de brincares inventivos, se desdobraram em criações pulsantes.

Aqui chego num momento, que diz ser o fim. No entanto não penso que devo dar por concluído todo esse vivido. Acredito que essa pesquisa não seja algo para se findar aqui. Foi um processo que começou na incerteza, que percorreu um trajeto cheio de indagações, surpresas, risadas, medos, lágrimas de tristeza e alegrias (sim pesquisadores se emocionam), angústias, ideias e ideias, enfim é muita intensidade para simplesmente dizer “FIM”. Apenas sossego-a, deixando-a na disponibilidade daqueles que podem contribuir com novos olhares e direcionamentos, sobretudo dando profundidades

⁷ Segundo Deleuze e Guatarri (2010) define-se máquinas como sistema que, não está separado da realidade mas que opera cortes nela no sentido de desestabilizar seu fluxo contínuo. Esses cortes fazem extrações associativas, fluxos infinitos que produzem novas conexões.

inebriantes para aquilo que talvez não tenha sido “cavocado” o suficiente. E confesso que me entusiasma a possibilidade dessa escrita ser revisitada e abertas nela outras portas e janelas que a mim ficaram cerradas, ora pelas minhas limitações metodológicas, outrora por que nem tudo está ao alcance dos nossos sentidos.

Por agora aguardo morosamente o por vir que me ponho em escuta!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 8, n. 16, p.46-65, 30 dez. 2016. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46>. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 15 set. 2018.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

APPLE, M. W. **Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo**: Educação e Conservadorismo em um Contexto Global. *IN*: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: Perspectivas críticas. São Paulo: Artmed Ed., 2004, p. 45 – 57.

ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar!** Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 107 – 120, maio/jun./jul. /ago., 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09. Acesso em: 06 fev. 2018.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, [s.l.], v. 8, n. 16, p.11-28, 30 dez. 2016. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 15 set. 2019.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: a terceira infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro – Rj: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2011**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei no. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Estabelece o Plano Nacional da Educação 2014 -2024**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n. 05 de 17 de dezembro de 2009, Brasília, DF, MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Introdução: Volume 1. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Formação Pessoal e Social: Volume 2. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Conhecimento de Mundo: Volume 3. Brasília: MEC, 1998.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A infância e seus destinos no contemporâneo**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p.47-58, jun. 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134/127>. Acesso em: 08 maio 2018.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: a imagem movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Tradução: Stella Senra. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2017/03/30/gilles-deleuze-18-livros-para-download/>. Acesso em: 08 maio 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrênia 2**. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrênia 2**. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O ANTI-ÉDIPO: Capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2010. Tradução: Luiz B. L. Orlandi.

DORNELLES, Leni Vieira. **Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias**. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...] Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/sobre-o-devir-crian%C3%A7a-ou-discursos-sobre-as-infancias.pdf>. Acesso em: 16/04/2018

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Governamentalidade**. *IN*: MOTTA, M. B. da. Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 281 – 305.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUATTARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIROTTO, Daniela. **Brincadeira em todo canto: reflexões e propostas para uma educação lúdica**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

KASTRUP, Virginia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-Funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 176 p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MANZINI, Leonardo Cappi M. **Escolarização, infância e pós-modernidade: pequenos recortes, grandes contribuições**. Revista da Faculdade de Educação, Mato grosso, v.7/8, p. 125-149, jan./dez. 2007. Disponível em:

http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_7_8/artigo_7_8/125_149.pdf. Acesso em 05/05/2018

MOZÈRE, Liane. **Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo?**1. Pro-posições, Campinas - Sp, v. 24, n. 03, p.31-44, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/03.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**: livro para toda a gente e para ninguém. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. 352 p. Tradução de José Mendes de Souza; Elisabeth Föster.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PIORSKI, Gandhy. **BRINQUEDOS DO CHÃO: A NATUREZA, O IMAGINÁRIO E O BRINCAR**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROSA, Daniela Sofia Minhós. **O Lugar dos Materiais Não-estruturados em Creche e Jardim de Infância**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação, Setúbal - Portugal, 2018. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20042/1/RelatoriodoProjetodeInvestiga%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

SANTOS, Isis Flora. **Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX?** *In*: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia, p. 535 - 541. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.

ANEXO A

- Termo de Consentimento Livre Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da oficina: O brincar como experimentação de múltiplas e singulares infâncias

Pesquisador responsável: **Semíramis Martins Corrêa**

Professor/Orientador responsável: **Dulce Mari da Silva Voss**

Instituição: **Universidade Federal do Pampa – Unipampa**

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): **(53) 999677044**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, na pesquisa **“Diferentes modos de viver a infância: uma proposta de pesquisa e ensino que potencialize o sujeito da Educação Infantil”** que tem por objetivo problematizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil de modo a potencializar processos de ensino e aprendizagem através do brincar como dispositivos de produção de subjetividades singulares.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

Para a realização desta pesquisa iremos ser mediadores da seguinte forma:

- Atuar em colaboração com educadoras das infâncias no estudo e reflexão em torno das práticas pedagógicas efetivadas na Educação Infantil;
- Vivenciar experiências de formação docente nas quais o brincar seja um dispositivo para a criação de territórios múltiplos de aprendizagens e interações que possibilitem as crianças explorar materiais e ambientes, construir argumentos, percepções, desenvolver sensibilidades, desejos e relações de alteridade e singularidade por meio de oficinas;
- Analisar os modos como as práticas pedagógicas de educadoras da Educação Infantil contemplam as múltiplas infâncias e permitem a produção de subjetividades singulares.

- Entrevistar as/os educadores/as que participarem das oficinas e que desejam contribuir para a qualificação da pesquisa.

Informamos ainda que manteremos em sigilo os nomes dos sujeitos da pesquisa, preservando sua identidade profissional e resguardando-os de danos morais e sociais que possam afetar sua carreira ou imagem⁸.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores, universidade à qual está vinculado o proponente e/ou pelas agências de fomento à pesquisa, caso o projeto venha a ser financiado.

Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas através de artigos ou apresentações em eventos da área da educação. Os sujeitos da pesquisa estarão cientes dos resultados da investigação e dos estudos feitos durante a investigação através da realização de reuniões nas escolas.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data _____

⁸ Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefone: (55) 3413 4321 - Ramal 2289 ou ligações a cobrar para 55-84541112. E-mail: cep@unipampa.edu.br.

ANEXO B

- Folha das perguntas respondidas pelas professoras



Título da oficina: O brincar como experimentação de múltiplas e singulares infâncias

Pesquisador responsável: Semíramis Martins Corrêa

Professor/Orientador responsável: Dulce Mari da Silva Voss

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Para você que participou desta oficina, denominada _____ convido para que escreva sobre esta experiência em relação as suas vivências na escola de Educação Infantil em que atua e em sala de aula nas interações com as crianças. Destaque pontos que podem contribuir para qualificar sua prática pedagógica como educadora das infâncias em relação ao brincar: