

<https://doi.org/10.18593/r.v49.34896>

Entre linhas e mapas: analisando cartograficamente agenciamentos da Educação Infantil

Between lines and maps: analyzing cartographically Early Childhood Education agencies

Entre líneas y mapas: analizando cartográficamente agenciamentos de la Educación Infantil

Paola Duarte Pacheco Antunes¹

Rede Municipal de Ensino de Lages – SC; Professora da Rede Pública Municipal.
<https://orcid.org/0000-0001-8013-1200>

Jaime Farias Dresch²

Universidade do Planalto Catarinense; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.
<https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>

Resumo: Este artigo apresenta uma síntese dos resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação que teve como objetivo analisar os agenciamentos do cotidiano da Educação Infantil relacionados ao desemparedamento da criança em um Centro de Educação Infantil municipal de Lages/SC. Como recurso metodológico de análise, optamos por uma cartografia, a qual oferece uma conduta investigativa, que possibilita analisar as relações entre os sujeitos e a configuração do espaço estudado em meio a essas relações. A pesquisa reúne elementos que contribuem para pensarmos em um desemparedamento de concepções e ideias, e não somente das paredes das salas de aula. Dessa forma, exploramos a Filosofia da Diferença, a partir

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense; Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica: Políticas, Estéticas e Diferenças - NuPEB.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; Vice-líder da Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação e membro do NuPEB/UNIPLAC.

de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para trazer a cartografia como método de pesquisa em educação, para, possivelmente, produzirmos multiplicidade. Contemplando a rotina vivenciada pelas crianças, percebeu-se que as professoras da turma pesquisada consideram relevante os tempos e espaços na Educação Infantil, ofertando experiências brincantes e potencializadoras. Assim sendo, as crianças vivenciam um currículo capaz de considerar o devir-criança, reafirmando assim seu protagonismo infantil. Contudo, observou-se que os agenciamentos direcionados às crianças, devido a rotina estabelecida, reprimem suas experiências com o mundo natural, interagindo muito pouco em meio a esse ambiente em relação ao tempo que lá permanecem, dessa forma sendo moldadas em sua pulsão desejante, emparedadas. As crianças brincam sobre o chão em sua maior parte, cobertos por cimento e brita, sendo esses espaços predominantes nas áreas externas. Nos incessantes fluxos, muitos encontros aconteceram e desestabilizaram segmentos molares, produzindo agenciamentos, estendendo assim, as linhas virtuais no currículo.

Palavras-chave: educação infantil; cartografia; agenciamento; criança; natureza.

Abstract: *This article presents a synthesis of the results of a Master's degree in Education research that aimed to analyze the everyday activities of Early Childhood Education related to the child's disengagement in a municipal Early Childhood Education Center in Lages/SC. As a methodological resource for analysis, we opted for cartography, which offers an investigative approach that makes it possible to analyze the relationships between subjects and the configuration of the space studied in the midst of these relationships. The research brings together elements that contribute to thinking about unblocking conceptions and ideas, and not only the walls of the classrooms. In this way, we explored the Philosophy of Difference, from Gilles Deleuze and Félix Guattari, to bring cartography as a research method in education, to possibly produce multiplicity. Contemplating the routine experienced by children, it was noticed that the teachers in the researched class consider the times and spaces in Early Childhood Education to be relevant, offering playful and empowering experiences. Therefore, children experience a curriculum capable of considering becoming a child, thus reaffirming their*

child protagonism. However, it was observed that the agencies aimed at children, due to the established routine, repress their experiences with the natural world, interacting very little in this environment in relation to the time they remain there, thus being shaped in their desire drive, walled up. Children play on the ground, for the most part, covered in cement and gravel, with these spaces being predominant in the outdoor areas. In the incessant flows, many encounters took place and destabilized molar segments, producing assemblages, thus extending the virtual lines in the curriculum.

Keywords: *early childhood education; cartography; agency; child; nature.*

Resumen: *Este artículo presenta una síntesis de los resultados de una investigación de Maestría en Educación que tuvo como objetivo analizar las actividades cotidianas de la Educación Infantil relacionadas con la desvinculación del niño en un Centro Municipal de Educación Infantil de Lages/SC. Como recurso metodológico de análisis se optó por la cartografía, que ofrece un enfoque investigativo que permite analizar las relaciones entre sujetos y la configuración del espacio estudiado en medio de dichas relaciones. La investigación reúne elementos que contribuyen a pensemos a que pensemos en un desajuste de concepciones e ideas, y no solo de las paredes de las aulas. De esta manera, exploramos la Filosofía de la Diferencia, a partir de Gilles Deleuze y Félix Guattari, para traer la cartografía como método de investigación en educación, para posiblemente producir multiplicidad. Contemplar la vida cotidiana vivida por los niños, se observó que los docentes de la clase investigada consideran relevantes los tiempos y espacios en Educación Infantil, ofreciendo experiencias lúdicas y empoderadoras. Por lo tanto, los niños experimentan un currículum capaz de considerar convertirse en niños, reafirmando así su protagonismo infantil. Sin embargo, se observó que las agencias dirigidas a los niños, debido a la rutina establecida, reprimen sus experiencias con el mundo natural, interactuando muy poco en ese ambiente en relación con el tiempo que permanecen allí, quedando así plasmados en su pulsión de deseo, amurallada. arriba. Los niños juegan en el suelo, en su mayor parte cubierto de cemento y grava, siendo estos espacios predominantes en las zonas exteriores. En los flujos incesantes se produjeron*

numerosos encuentros que desestabilizaron segmentos molares, produciendo ensamblajes, ampliando así las líneas virtuales en el currículum.

Palabras clave: *educación infantil; cartografia; agenciamento; niño; naturaleza.*

Recebido em 11 de junho de 2024

Aceito em 15 de outubro de 2024

1 INTRODUÇÃO

O artigo apresenta uma síntese dos resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Educação, na qual foram analisados os agenciamentos do cotidiano da Educação Infantil relacionados ao desemparedamento da criança. Apresenta três animações cartográficas, selecionadas a partir da referida pesquisa, em virtude da limitação de espaço. As observações foram realizadas junto a uma turma de Pré-Escola, com crianças de quatro e cinco anos de idade, matriculadas em um Centro de Educação Infantil de Lages/SC. As professoras e os responsáveis das crianças concordaram em participar do estudo bem como com a utilização de sua imagem mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as crianças deram seu consentimento assinalando positivo na (TALE) Termo de Assentimento para o menor.

A escrita deste texto representou, antes de tudo, um movimento de ruptura com o modo cartesiano de fazer pesquisa e uma oportunidade para os autores se reconhecerem como aprendizes de cartógrafos, operando com as ferramentas conceituais da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Desse modo, foi necessário romper com as estruturas metodológicas tradicionais, buscando desterritorializar o pensamento por meio da escrita, traçando linhas

sobre a multiplicidade do pensamento curricular e apresentando os principais conceitos que possibilitaram a experimentação cartográfica.

A perspectiva pós-estruturalista delimita aqui o campo conceitual utilizado, contando com autores que caracterizam o devir-criança como linha de fuga, em que a criança pode experimentar e explorar uma educação outra, pensando a infância para além de um tempo cronológico e olhando as subjetividades e os processos de subjetivação como fluxo de forças e regimes de afectos.

Tiriba (2018) cunhou o termo “emparedamento” para se referir à situação vivenciada, em geral, pelas crianças nos Centros de Educação Infantil. A autora problematiza a longa permanência das crianças em espaços fechados, sem acesso a janelas, pátios e à natureza, apontando uma compreensão equivocada da educação, segundo a qual, o espaço da sala de aula seria o lugar privilegiado do desenvolvimento. Em contrapartida ao emparedamento, a autora propõe o “desemparedamento”, compreendendo que a criança é potente, investigativa, criativa, portanto, experimenta. No entanto, para ativar essas potencialidades, necessitam de um ambiente que não as enquadre, nem as silencie.

Embora se reconheça a brincadeira como um dos eixos do trabalho pedagógico (Brasil, 2009a), ainda encontramos um descaso com o brincar livremente. Nas brincadeiras ao ar livre, é possível potencializar a imaginação, explorar a natureza e interpretar o mundo do qual a criança faz parte. Cabe a nós professoras/es, ter uma escuta atenta aos desejos das crianças, respeitando e dando oportunidades para que elas potencializarem essa leitura de mundo, acreditando nelas como seres sociais, ativos e potentes.

O problema de pesquisa teve como base a pergunta: quais experiências do cotidiano da Educação Infantil podem proporcionar

o desemparedamento da criança? A partir disso, o objetivo geral foi assim definido: analisar os agenciamentos do cotidiano da Educação Infantil relacionados ao desemparedamento da criança em um Centro de Educação Infantil municipal de Lages/SC. Já o objetivo do presente texto é apresentar cartograficamente alguns dos principais resultados da pesquisa de mestrado.

2 METODOLOGIA

O estudo contou com uma revisão narrativa de literatura e busca de pesquisas correlatas em banco de dados, visto a necessidade de situar a questão e identificar como ela é tratada na literatura científica. Como aponta Ribeiro (2014), a revisão narrativa, fornece “sínteses narrativas”, que permitem, mesmo de forma menos sistemática, compreender como a temática aparece na literatura.

De modo articulado, a pesquisa utilizou a cartografia para traçar e seguir linhas dos mais variados espaços, objetos e corpos presentes no ambiente estudado. Como sugere Deleuze (2006, p. 48), “[...] numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. [...] análise das linhas, dos espaços, dos devires”.

Também é importante ressaltar que a opção teórico-metodológica aqui adotada se deve a termos sentido a necessidade de darmos mais visibilidade a esse tipo de abordagem, sobretudo, com possibilidades pouco conhecidas no contexto da educação em Lages/SC, a fim de pensar diferentes modos de pesquisar. Dessa forma, exploramos a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari para trazer a cartografia como método de pesquisa em educação,

demonstrando a relevância de produzirmos multiplicidade no fazer científico.

Na cartografia, as linhas territorializantes do pensamento e as linhas intensivas da criação unem-se para constituir os movimentos vividos em um território educacional. Inventam-se os personagens mais produtivos para descrever tais movimentos, procurando-se traçar as linhas sobre a multiplicidade do pensamento curricular. Deleuze e Guattari (2019b), nesse sentido, citam três tipos: as linhas de segmentaridade dura ou de corte molar; as linhas de segmentação maleável ou de fissura molecular e as linhas de fuga. As duas primeiras são as linhas de territorialização, dando, assim, uma rota segura, uma essência estática a um território. Já a última, configura-se pelas linhas de desterritorialização, pelas quais se foge e se “[...] faz fugir todo um sistema como se arrebenta tubos. Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 47).

Como método de investigação, foram aqui adotados os pressupostos apresentados por Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente os explicitados na Introdução de “Mil Platôs” (Deleuze; Guattari, 2019a). A cartografia se apresenta articulada à noção de rizoma, conceito criado por Deleuze e Guattari (2019a) para definir um modo de entendimento da realidade, diferente do modelo tradicional, trazendo uma analogia ao termo utilizado na Botânica. O rizoma indica pensarmos uma realidade diferente do sistema árvore-raiz, o qual possui uma estrutura universal, ou seja, pensarmos outra perspectiva a partir da multiplicidade, considerando as diferenças e heterogeneidades.

Compreende-se, então, que, na perspectiva rizomática, a cartografia se fortalece para uma atitude de experimentação e possibilidades de pensamento, colocando-se em movimento para

acompanhar processos dinâmicos de produção de realidade que não seguem percursos habituais. Desse modo, cartografar é traçar linhas das relações que se estabelecem entre agenciamentos de diferentes naturezas, em um determinado campo social, tornando-os mais visíveis e compreensíveis. Por sua vez, os agenciamentos podem ser definidos como [...] “articulações singulares de forças que se mobilizam estrategicamente em torno de objetivos, envolvendo enunciações e relações de poder, tanto podendo capturar, anular e assujeitar, quanto organizar formas de resistência a jogos de objetivação e subjetivação” (Prado Filho; Teti, 2013, p. 48).

Como aponta Ferrazo (2017, p. 538), a pesquisa “[...] nos/dos/com os cotidianos impôs a necessidade de questionar não só os modelos de pesquisa herdados das ciências cartesianas mas, sobretudo, colocar sob suspeita as amarras conceituais decorrentes de alguns desses modelos [...]”. Trata-se, portanto, de um ponto de vista no qual os cotidianos das instituições educacionais não são apenas “lugares de implantação, reprodução ou representação das políticas educacionais governamentais” (Ferrazo, 2017, p. 538), mas o lócus da experiência e do devir-criança, aberto à multiplicidade.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 22 crianças de pré-escola, com faixa etária de quatro e cinco anos, que frequentam um Centro de Educação Infantil Municipal, em Lages, SC. Compreende-se que os dados não estão disponíveis no campo de estudo para serem simplesmente “coletados”, portanto, por uma coerência teórica, utilizou-se o termo “cultivo”, assim como Barbosa (2017). Tendo isso em vista, os instrumentos para o cultivo das experiências da turma da pré-escola, no âmbito da cartografia, foram a observação participante e o registro no diário de bordo. Dessa forma foram cultivadas as

experiências que indicassem os agenciamentos percebidos no cotidiano da turma pesquisada.

As observações tiveram início após os sujeitos terem sido informados sobre a pesquisa e sua concordância foi registrada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais e da assinatura do Termo de Assentimento para o Menor (TALE). As observações iniciaram no dia 29 de maio de 2023 e terminaram em 01 de agosto do mesmo ano, com a presença da pesquisadora-cartógrafa um dia da semana junto à turma, por um período de dez horas a cada dia. A pesquisa de campo obedece ao disposto na Resolução CNS/CP nº 510/2016, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da [nome da instituição ocultado], sob o parecer: [ocultado nesta versão].

O diário de bordo foi fundamental durante as observações, o qual permitiu revisitar as anotações e as linhas descritas, reavivando lembranças. Para auxiliar na construção das representações cartográficas, foi elaborado um mapa base do Centro de Educação Infantil, incluindo os espaços externos, para o que foi utilizado um drone. Também foram elaboradas uma planta baixa da instituição e da sala de aula da turma pesquisada.

Para a elaboração das animações cartográficas e a descrição de suas legendas, foram utilizados como referências os trabalhos realizados pelo projeto “Bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços”, que tem como coordenação geral a Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet. O embasamento para a realização das cartografias teve como referência as pesquisas realizadas por Oliveira (2016) e Pontes (2020), que também integram o projeto citado acima.

3 CRIANÇA: UMA MÁQUINA DESEJANTE

Para Deleuze e Guattari (2010), tudo é produção e tudo sempre está em constante movimento. Todos os seres humanos fazem parte desse fluxo material: peças que se juntam e se separam, se acoplam e desacoplam, se quebram e se reconstróem. O movimento da máquina é contínuo, se expandido e se contraindo, sempre algo passando por cima de algo. Falar em máquinas nos impede de ficarmos presos nos conceitos de identidade e sujeito. Essas máquinas se encaixam umas nas outras, sempre em movimento, sempre movimentando e sendo movimentadas por máquinas maiores ou menores, pois, “o que define precisamente as máquinas desejantes é seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 514).

O desejo da criança tenta sobreviver, com todas as suas forças. A todo momento ele procura ultrapassar a si mesmo, emanar, mas esse ultrapassar se torna difícil quando as paredes e as portas da escola funcionam para direcionar e controlar os desejos, os quais se manifestam sob vigilância. A máquina desejante é constantemente atravessada por energia, assim, o desejo não quer ser interpretado, ele quer criar, quer se expandir, quer atravessar barreiras, saciar impulsos.

As crianças, são seres que possuem coragem de ousar, de muitos recomeços, não deixam nada para depois, pois o único tempo que existe é o agora, o momento vivido, o momento da experiência sentida. São seres curiosos lançando-se sem ressalvas para as novas descobertas em busca do desconhecido – são desejosos em descobrir ou desvendar o mundo. Nesse sentido, “a infância é ou deveria ser um

período de experimentações, sensações, sabores, cores, brincadeiras” (Friedmann, 2013, p. 25).

Tendo isso em vista, o contato da criança com a natureza expressa uma força, um fluxo, uma intensidade, uma potencialidade de linhas de fuga que podem indicar caminhos aprendentes, máquinas desejanças que forcem o pensamento na erupção de outros modos de produção, configurando “[...] cortes-fluxos de onde o desejo irrompe, que são a sua produtividade e que sempre implantam o produzir do produto” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 55).

3.1 DEVIR-CRIANÇA, ONDE O DESEJO IRROMPE

O devir-criança caracteriza-se como linha de fuga pela qual a criança pode experimentar e explorar uma educação outra. Para isso, utilizou-se o conceito de devir, segundo Deleuze como processo criativo, por meio do qual as minorias escapam do controle social. Como apontam Jódar e Gómez (2002, p. 37), uma educação outra é aquela orientada pela criança em seu devir-criança, ou seja, é abandonar uma “pedagogia do abstrato” ou o domínio técnico do mundo em favor do ser criança no caminho, “sendo-o”.

Desse modo, seguimos uma orientação geral de que “[...] o primeiro dado de uma sociedade é que nela tudo vaza, tudo se desterritorializa” (Deleuze, 2006, p. 21). Assim, experimentamos uma forma de nomear a desterritorialização por meio de uma figura que acaba por ser primeira: a criança. E esse modo de entendê-la como “primeira”, conforme enfatiza Deleuze, não é mera precedência cronológica, mas sim porque é nela que entendemos as linhas de fuga, desterritorialização ou linhas de errância, que acontecem a

todo momento, em todos os lados que constituem seu rizoma ou sua cartografia e que os dispositivos de poder querem segurar, estancar. O pensamento rizomático não separa e nem exclui, não opera por identidade ou representação, ele trabalha com a conjunção “e”, sempre somando, acrescentando (Deleuze, 2019a). E isso é diferente de operar utilizando “ou”, porque esse pensamento extrapola a lógica formal e seus princípios. O rizoma está no meio, no entre. Então, o pensamento rizomático não tem centro, nem hierarquia, nem significante, “[...] é um sistema [...]”, como afirmam Deleuze e Guattari (2019a, p. 43), “[...] sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados”.

Kohan (2005) também nos fala sobre a infância dos acontecimentos, que se encontra em outra temporalidade, outras linhas, linhas de ruptura da história, como revolução e criação. É a infância minoritária. Essa é a infância como experiências e devires. “É esta infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: ‘a criança autista’, ‘o aluno nota dez’, ‘o menino violento’” (Kohan, 2005, p. 4). É a infância que se encontra em uma linha de fuga, em um detalhe, e é essa infância que quisemos observar.

O devir introduz outra temporalidade, que não a da história. Portanto, o devir não é imitar, fazer como um modelo ou tornar-se outra coisa em um tempo sucessivo. “Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, [...] algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias” (Kohan, 2005, p. 4). A criança, ao se movimentar de forma exploratória e experimental, não se apega a procedimentos pré-estabelecidos, não espera por regras. Ela se depara com o

presente imediato de forma audaciosa, movida por um olhar curioso e aventureiro, perseverante.

A ocupação do espaço da criança é um viver sem medidas. É um mapa composto de trajetos, singularidades e intensidades que não restauram um princípio de identidade, a imagem de um corpo como qualquer outro, pronto e acabado. A individuação sem identidade traceja um mapa com o jogo da repetição e da diferença, no qual o corpo é dança e fluidez, algo que está sempre em curso, substituindo o mapa idêntico. “Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto” (Deleuze, 1997, p. 76).

O corpo pode ser transação, conjunção, desvio, abertura e experiência de encontro. O corpo pode ser a experiência da liberdade e de seus limites. O corpo se solta, ginga, nos faz dançar. Nós nos soltamos, nos mexemos, levados por sons instituintes. Larrosa (2002), sobre a experiência, afirma que ela é aquilo que nos passa, e ao passar nos transforma e nos forma. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 25). Segundo o autor, a experiência cria um elo com o ensino, não como um método ou conteúdo curricular, mas sim como uma travessia e emergência única. Devemos, então, utilizar essa palavra – experiência – como guia, escrever e falar nela ao invés de somente falar ou escrever sobre ela.

Dessa forma, devir-criança é um movimento que interpela a monotonia e a imitação, abrindo espaço para a invenção. Sua ação é o desejo e a alegria: afirma a vida em sua simples potência, destrói a

tristeza e a submissão, mantendo a capacidade de relações de troca com a liberdade e a alegria.

3.2 O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM MODO OUTRO DE EDUCAÇÃO

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b), o currículo é composto pelas práticas educacionais planejadas em torno do conhecimento, envolto nas relações sociais que atravessam as instituições educacionais e que afetam as experiências vividas pelas crianças. Sendo assim, o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, dessa forma, estruturando o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

A definição de currículo contida nas DCNEI constitui os atores ligados às instituições de Educação Infantil (com ênfase às professoras) como mediadores e articuladores das experiências e saberes das crianças com o conhecimento historicamente acumulado sobre o mundo. Todavia, o cotidiano das unidades educacionais organiza-se em torno de um conjunto de aspectos legais, pedagógicos, sociais, econômicos e políticos, dentre os quais destacamos: tempo de realização das experiências infantis (ocasião, frequência, duração), os espaços em que vão ocorrer as experiências (inclui a estruturação dos espaços internos e externos), os materiais acessíveis para as crianças (acesso a experiências diversificadas e à imaginação com elementos estruturados e não estruturados, disponibilização de

instrumentos e artefatos culturais e artísticos como livros e dispositivos digitais e eletrônicos), a forma como a professora vai exercer sua prática (organização do ambiente, escuta do que as crianças têm a dizer, oferta de materiais, apoio emocional, bem como mediação e promoção de condições para a ocorrência de importantes interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.).

No Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009a), que trata sobre as DCNEI, é possível identificar a relevância e a necessidade de um espaço como parte do currículo adequado para as crianças. Dentre as preocupações citadas, estão: a disponibilidade de um espaço interno e externo adequado para a circulação das crianças, quantidade de crianças de acordo com o tamanho do ambiente; a facilidade de interação entre as crianças; acessibilidade de materiais; a adequação às crianças com necessidades educativas especiais; limpeza, ventilação e iluminação.

Já o primeiro volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006a) especifica o espaço escolar como um direito da criança: “A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito: [...] a espaços, tempos e materiais específicos” (Brasil, 2006a, p. 19). Conforme registrado no documento: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006b), o professor deve organizar o ambiente junto com as crianças, permitindo que elas ressignifiquem e transformem o espaço constantemente. De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009c, p. 48), “[...] os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo”.

Além disso, o Ministério da Educação publicou o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, no qual se fala sobre a dimensão “Espaço Físico”, apresentando os seguintes aspectos em relação ao ambiente externo: a necessidade de haver um isolamento acústico, caso os Centros de Educação Infantil estejam situados em locais com muito ruído; a previsão de uma proteção ao sol direto, dispondo de áreas sombreadas e também de um espaço coberto para dias de chuva; o oferecimento de um tratamento paisagístico, aproveitando vegetação, solo, areia, grama, terra e caminhos pavimentados; a organização de espaços de atividades semiestruturados, oferecendo áreas de vivências coletivas, tendo mobiliário compatível ao tamanho das crianças e garantido a segurança delas nos brinquedos, e áreas externas livres de entulhos, lixos ou situações de perigo; a disposição de áreas mais reservadas que permitam a individualidade, concentração e isolamento e a garantia de espaços adaptados às crianças com alguma deficiência.

Os espaços são promotores de convívio de crianças e bebês de diferentes idades, de momentos agradáveis e de acolhimento, portanto, devem ser usados de acordo com os interesses e desejos das crianças, uma vez que a proposta para a Educação Infantil deve ser centrada no desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Dessa forma, se consideraria todas as dimensões humanas potencializadas na criança, sendo que ela é “[...] capaz de múltiplas relações e devem ter espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital incorporando vários ambientes de vida em contextos educativos” (Farias, 2005, p. 78).

Quando um espaço é organizado e pensado com a proposta de acolher as crianças que irão usufruir, ele faz toda a diferença nas suas experiências vividas, principalmente quando tratamos de

Educação Infantil. Para muitas crianças, aquele lugar é o seu primeiro contato fora do meio familiar, portanto, ele deve ser bem planejado, acolhedor e prazeroso. Um local com possibilidades de conquistas, de liberdade e de partilhas.

Tiriba (2010), em documento produzido de acordo com as DCNEI (2009b), defende o princípio da relação das crianças com a natureza, e afirma que a Educação Infantil tem o papel de ensinar a cuidar da terra. Segundo a autora, é nos Centros de Educação Infantil que as crianças “[...] colhem suas primeiras sensações, impressões e sentimentos do viver” (Tiriba, 2010, p. 2). Ainda, complementa: “[...] considerando o nosso compromisso com a preservação da vida no planeta, é possível afirmar que sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas” (Tiriba, 2010, p. 7). Segundo Tiriba (2010), as crianças são mantidas predominantemente em espaços-entreparedes, resultando em um divórcio entre seres humanos e natureza. Como se a proximidade ao mundo natural fosse uma ameaça, devido à sujeira, ao perigo, às possíveis doenças e, mais do que tudo, à liberdade de corpo e mente, à criatividade e ao relaxamento que esse contato pode vir a fornecer.

O discurso pedagógico enfatiza o desenvolvimento da autonomia das crianças, porém, como isso pode ocorrer em meio às interdições no uso dos espaços escolares, quando não a própria inexistência deles. Uma criança para desenvolver autonomia precisa circular pelo ambiente da instituição para que possa interagir e experienciar o mundo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: CARTOGRAFIAS DO DESEJO

Compreendemos que a tarefa de um cartógrafo é dar visão para afectos que pedem passagem, basicamente, que esteja imersa nas intensidades de seu tempo e espaço, e que dê atenção às linguagens que por ela se atravessarem, dissipando-as, e assim produza as cartografias de acordo com as intensidades as quais foi afectado. Tendo isso em vista, as cartografias que seguem, carregam marcas dos agenciamentos que as constituíram, fundamentadas na tentativa de capturar os desejos das crianças, no devir-criança, tentando produzir a multiplicidade do pensamento curricular.

Essas linhas cartografadas foram linhas moleculares, fluxos de devires e que não foram capturadas pelas estruturas arborescentes de representação. Nessas linhas não há começo, meio ou fim. “Há apenas intensidades, com sua longitude e sua latitude; lista de afectos não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de suas relações com o mundo” (Rolnik, 2016, p. 60). Com essas linhas, há relatos, mapas, imagens e algumas animações em formato de vídeos, onde buscamos compreender: quais experiências pode ter uma criança no ambiente da Educação Infantil, enfatizando esse poder no sentido de potência, bem como, no sentido do que lhe é permitido. A seguir, descrevemos a Cena 1: “(Dobrando) o lavar das mãos”, registrada em 29 de maio de 2023:

Quando retornaram do banheiro, a higiene das mãos foi realizada em sala, algumas crianças precisaram de auxílio, outras já realizaram sozinhas, essas, aproveitaram para fazer da pia uma piscina, tamparam a pia, juntaram água e brincaram com uma tampinha de

garrafa que estava ali próxima, até a professora intervir (Diário de bordo, 2023).

Animação Cartográfica 1 – Cena 1: (Dobrando) o lavar das mãos



Observação: acesse o QR Code para assistir à animação cartográfica.

https://youtu.be/0uGTc7q3t_E?si=M0bhkvFlmb-z2Bgy

Fonte: Autor (2023).

A cena cartografada ocorreu em um momento de rotina na Educação Infantil. As crianças haviam ido ao banheiro, porém, a higiene em suas mãos é solicitada pela gestão³ que seja feita em sala de aula, uma vez que esse ambiente disponibiliza uma pia para tais processos de higiene. Não nas pias do banheiro, pois as crianças acabam molhando o chão. Dessa forma, as crianças retornaram às suas salas e se higienizaram, sendo possível observar os regimes de poder presente nesse cotidiano, que acionam e desacionam possíveis agenciamentos infantis. Linhas visíveis e rastreáveis, que criam rupturas e modos outros de ser, estar e existir.

³ A professora regente, quando deu o comando às crianças para lavarem as mãos, olhou para a pesquisadora cartógrafa e disse: “- Orientações da gestora para se realizar a higiene em sala, devido à grande bagunça com água que as crianças fazem no banheiro”.

Aproveitamos esse relato para contextualizar a rotina na Educação Infantil, visto que esse momento foi algo que nos afetou, pois no diário de bordo essa rotina apareceu descrita em todos os dias de observação. Traçaremos um paralelo entre a rotina na Educação Infantil e currículo, ou seja, entre o cotidiano das crianças nesse ambiente e o currículo experienciado como espaços onde diversas linhas podem surgir. As linhas que compõem essa cartografia salientam que o processo de normatização e o cumprimento de uma rotina e um currículo planejado tem como objetivo um modo de existência único e normatizado, semelhante e esculpido. Não havendo espaço para o erro, desvio ou linhas de fuga, porém é a partir dessas linhas que podem emergir oportunidades para as crianças criarem.

Entretanto, mesmo com todas essas regras e direcionamentos formais, é possível pensar no cotidiano refutando a rotina, pois no cotidiano a vida passa pelo acontecimento, sendo possível produzir o novo, o desvio, a fuga, a errância. Nessa cartografia, foi produzido algo novo, um novo momento de experiência, o desejo de brincar com a água irrompe a partir da rotina de higiene das mãos, do currículo pensado. Duas crianças, em um devir-criança, utilizaram-se de sua imaginação, e daquela tampa imaginaram um barco, um veleiro, um bote, e em poucos minutos fizeram de seu cotidiano um outro modo de existir. Paraíso (2010, p. 588), inspirada em Deleuze e Guattari, destaca a natureza rizomática do currículo, pois, apesar dos mecanismos de controle, no final das contas o currículo “[...] é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados”, portanto, “tudo vaza e escapa”.

Logo, no traçar das linhas desse devir-criança, em um momento de rotina no cotidiano da Educação Infantil, evidenciamos as linhas do currículo pensado, da rotina prevista, os agenciamentos mobilizados,

bem como, as linhas de captura, produzida pela professora da turma a partir de uma leitura dos desejos das crianças.

Nesse momento da rotina, a realização é sempre da mesma forma. Não sendo ela flexível, as crianças, em grupo, vão ao banheiro acompanhadas das professoras. Depois, retornam para a sala para realizar a higiene. Foi possível observar, a partir dessa vivência, que as crianças se empenharam em conseguir fechar a pia para realizar a brincadeira com a água. Dessa forma, a percepção de que era possível, a experiência vivida e a saída da rotina, emerge algo novo. Visualizamos também linhas rígidas e normatizantes de uma rotina que não vai ao encontro do que se pode ler como desejo apresentado pela criança naquele momento.

Após uns minutos, ocorre uma linha de captura da ação das crianças pela professora. Ela vai até elas, solicita que tirem a tampa da pia para que a água desça e seque as mãos nas toalhas de papel que estão ao lado da pia onde aconteceu a brincadeira. Logo, pede às crianças para sentarem-se em seus lugares para, assim, dar continuidade na rotina. Percebemos, então, que a professora tinha um currículo planejado e uma rotina para ser executada, que a partir de então produziu agenciamentos em relação ao propósito do espaço-tempo-material. O controle dos movimentos rotineiros busca manter-se e, dessa forma, a interdição da ação serve para delimitá-la como fuga ou desvio do que é permitido ou considerado adequado (mas por quem?).

Segundo as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages – Educação Infantil (Lages, 2021), a rotina deve ser flexibilizada, respeitando o tempo da criança e suas curiosidades, uma vez que elas têm, em sua essência, a brincadeira e a espontaneidade como forma de viver o mundo. Com base na posição teórica presente

na literatura, as Diretrizes definem que o excesso de rotinização é prejudicial à educação das crianças. Exemplo desse excesso é dado no próprio documento: “É comum observarmos que, no desenvolver do trabalho de muitas professoras, todas as crianças são colocadas em uma sala e obrigadas a dormir. Essa ação não é a correta [...]” (Lages, 2021, p. 26). Percebe-se que o discurso pedagógico rejeita práticas que possam fazer da instituição escolar algo semelhante a uma “minifábrica”, com seus controles corporais, hierarquias, demarcações de espaço, sirenes, tempos de produzir e descansar, premiações e punições. Mas tais práticas ainda estão presentes no cotidiano das instituições.

Isso nos leva a uma reflexão: pode o currículo produzir um desejo? O desejo que é alegria e potência, sendo importante para criar, pensar, construir, enfrentar os poderes, viver? A rotina, como currículo, que deve ser não uma “minifábrica”, mas uma fábrica de desejos, para se viver as experiências na Educação Infantil, é cheia de ordenamentos, de linhas de segmentaridades duras ou de cortes molares e de corpos organizados. Podemos pensar em um currículo de possibilidades, de rompimentos dessas linhas, e surgimento de linhas outras que se movem por caminhos insuspeitados, de construção de modos outros de vida. Nesse sentido, um currículo pode ser um artefato de muitas possibilidades de diálogos com a vida, com a multiplicidade, com os desejos.

Na Cena 1, apesar de a professora ter realizado uma linha de captura, percebemos no decorrer das observações que a mesma, por muitas vezes, executa o currículo com flexibilidades, deixando as crianças em suas linhas de fuga, sem intervenção, até que ela retorne ao projeto pensado, assim dando continuidade. O registro a seguir

corresponde à Cena 2: “Resistindo à hora de dormir”, registrada em 13 de junho de 2023:

Na medida em que as crianças vão terminando de almoçar, vão se deitando em colchões que já estão dispostos pelo chão da sala. Esses foram colocados no chão pela professora enquanto as crianças almoçavam. Os primeiros que chegaram nos colchões aproveitaram para virar cambalhotas. A Professora continua atendendo dos demais que ainda almoçam. Elas ficam se desafiando com uma, duas, três cambalhotas consecutivas, até que vira bagunça. Cambalhotas por cima dos amigos, chutes e empurrões. A professora percebe a necessidade de intervir, se apropriando da fala: - Agora é hora de dormir (Diário de bordo, 13 jun. 2023).

Animação Cartográfica 2 – Cena 2: Resistindo à hora de dormir



Observação: acesse o QR Code para assistir à animação cartográfica.

<https://youtu.be/71aWicfjqOo?si=OhCA32nBV3BUju5M>

Fonte: Autor (2023).

As crianças que participaram desta pesquisa frequentam o Centro de Educação Infantil em período integral, lá permanecendo por onze horas diárias. Algumas vezes, acabam ficando dentro do espaço fechado (sala de aula) durante um período muito longo, o que faz com que esse espaço se torne pequeno, pouco acolhedor, ou até mesmo limitador de suas experiências, como pontua Tiriba (2018), “emparedadas”.

Estava um dia chuvoso quando ocorreu a Cena 2, dificultando atividades externas. Junto a isso, percebemos a necessidade de as

crianças extravasarem, usarem seus corpos como potência, uma vez que o corpo pode ser abertura para novas experiências de liberdade e da percepção de até onde podem chegar. O momento do sono também faz parte da rotina na Educação Infantil. Não é um momento opcional, ou seja, é constituído por linhas de corte molar, rígidas e visíveis. As crianças, quando brincam de virar cambalhotas, estão em suas linhas de fuga. Aproveitaram que a professora estava com os olhos em outro afazer. No atravessamento dessas linhas, constitui-se o rizoma e este é formado por linhas diferentes, mas que se atravessam, se conectam, desta forma interferindo uma na outra. Deleuze e Guattari (2019b, p. 75), sobre essa questão, afirmaram: “[...] é certo que as duas linhas não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, e de introduzir cada uma na outra uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez”.

Quando a professora diz: “– Agora é hora de dormir!”, alguns ainda tentaram escorregar, com seus corpos dançantes e vibráteis, porém, aos poucos, foram se acalmando e fazendo o que era solicitado, devido à repetição da fala. Observamos, nestes momentos, que a rotina treina os corpos para executar comandos e obedecer, para repetir aquilo que está sendo solicitado, mas, como afirma Foucault (1988), onde há poder, há resistência. Soma-se a isso o fato de agenciamentos potentes, como colchões e travesseiros, terem chamado a atenção das crianças, que desejavam experimentar, desviando-as do projeto pensado (pela professora).

O objetivo da professora não foi reprimir as forças dos corpos, mas sim docilizá-los e canalizá-los para atingir o objetivo proposto: deitar-se e dormir. Dessa maneira, o corpo torna-se um objeto da disciplina, que pode ser moldado e tornar-se produtivo. Esse caminho se faz por meio das disciplinas “[...] métodos que permitem o controle

minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (Foucault, 2014, p. 118).

Em contrapartida, enquanto as crianças não atendiam às linhas de captura da professora, aproveitavam o momento, experimentando com sua própria potência. E o que convêm à potência de cada um, afirma Deleuze (2001), ao mesmo tempo, faz crescer seu território e produz alegrias.

Nesse sentido, para um currículo que pense o desejo como acontecimento e potência, esse deve ser flexível e afastar a intenção de que certos objetivos sejam alcançados por “todos”, sendo necessário parar de reproduzir. Isso seria o mesmo que ver o desejo morrer. Seria o mesmo que matar o desejo, e Deleuze (2001) lembra que no desejo não há mortes e sim assassinatos.

Em momentos aleatórios de nossa observação, percebemos algumas linhas de resistência das crianças, demonstradas pelos agires de seus corpos, em sua grande maioria, em momentos de execução do currículo, dentro de espaços fechados, emparedados, resistências capturadas por imagens. Percebemos que, além de linhas de fuga, essas atitudes também se caracterizam por linhas de resistência, uma vez que “cair, ficar deitado, bambolear, rastejar são atos de resistência. É a razão pela qual toda doença do corpo é, ao mesmo tempo, a doença de ser agido, a doença de ter uma alma-sujeito, não necessariamente a nossa, que age no nosso corpo e o submete às suas formas” (Lapoujade, 2002, p. 83). Desse modo, seguem algumas imagens que compõem a Figura 1 e ilustram linhas de resistência.

Figura 1 – Linhas de resistência



Fonte: o autor (2023).

Nessas linhas, compreendemos, então, que as crianças se distanciaram daquilo que, no momento, não as afetava, as sufocava e, a partir disso, traçaram seus trajetos de modos singulares, buscando brechas, um modo outro de existir. As linhas aqui traçadas foram resultado da diferença que emerge da repetição. É importante pensarmos o quanto de experiência nos escapa frente a padronização e o controle dos corpos na rotina diária da Educação Infantil emparedada. Isso nos convoca a pensar sobre como esse espaço-tempo-lugar determina modos colonizadores de uma identidade coletiva, onde as linhas de fuga não sejam compreendidas como parte do processo educacional.

4.1 CARTOGRAFIAS DAS EXPERIÊNCIAS COMO ACONTECIMENTO

Nas cartografias que seguem, traçamos linhas das mais variadas, as quais nos guiaram para experiências como acontecimento, que foi estimulado, mas que não pôde ser controlado e muito menos ser transformado em um modelo ou método. Linhas atravessadas por encontros e criação. Encontramos, nessas linhas, um devir aberto, que tende ao menor, à experimentação da singularidade, da forma que Nietzsche (1998, p. 28) destaca, ou seja, “[...] um processo que busca não a saída da condição da infância em busca de uma emancipação adulta, mas, em outra direção, a experimentação de um devir-criança”, devir este “[...] capaz de recuperar em nós a inocência da criança, fonte de todo encontro, de toda criação, de toda possibilidade do novo”.

A Cena 3: “Tempo intensivo em espaço fechado”, transcrita a seguir, foi registrada em 29 de maio de 2023:

A trilha de formas geométricas foi posta na sala de aula, no dia que antecedeu a pesquisa, segundo relato de uma das professoras regentes. A professora inicia questionando oralmente quais formas se encontram ali no chão, tocando com o pé cada uma delas e identificando-as junto com as crianças. Explica às crianças que a ideia é seguir o caminho pulando sempre na mesma forma. Joga o dado, olha em qual forma cai, e segue a trilha pulando, explica a professora mostrando os movimentos (Diário de bordo, 2023).

Animação Cartográfica 3 – Cena 3: Tempo intensivo em espaço fechado



Observação: acesse o QR Code para assistir à animação cartográfica.

<https://youtu.be/qZnwnuZCBk0?si=5xS49oVT41QbE7YP>

Fonte: Autor (2023).

Observou-se, inicialmente, que o desejo de algumas crianças era o de pisar em qualquer forma, sem seguir a regra posta, conseqüentemente, sem identificar qual era a forma que estava sendo pisada. E assim fizeram, exploraram toda a trilha da forma como elas preferiram. Algumas pulavam com um pé só, outras com os dois, algumas seguiram as regras iniciais e outras não. A professora, nesse momento, não interveio. Esteve em todo o processo como uma presença próxima, observando os agires de cada criança. Contudo, percebeu-se que a maioria das experiências vivenciadas pelas crianças, nesse espaço, partiam de um direcionamento da professora. Dessa forma, as atividades não se afastaram do regramento e do disciplinamento dos corpos.

Porém, entendemos que a professora deu a oportunidade a esses corpos de fazerem emergir a diferença, que possibilitou e aceitou certo grau de desvio. Também proporcionou às crianças um espaço de experiência brincável e explorável. Como definem os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: “[...] o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos” (Brasil, 2006b, p. 8). Neste dia, as crianças exploraram incansavelmente a trilha posta no chão até findar suas curiosidades, testaram seus limites, foram exímias navegantes ao desconhecido. Curiosas, elas se lançaram às descobertas, demonstraram-se ávidas em realizar o proposto e também o seu desvio. Isto evidencia o que afirma Valerio (2021), que é importante reconhecer o potencial de cada criança para não tirarmos dela a possibilidade, a criatividade e a alegria em explorar e vivenciar o mundo ao seu redor.

Presenciamos, nos dias de observação, que as professoras se preocupavam com o espaço e os elementos que o compõem,

organizando-os, permitindo a exploração, a experimentação das crianças, assim aguçando a criatividade, bem como, a imaginação e a criação livre. Ofereceram experiências que estão em consonância com as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (Lages, 2021, p.116): “na educação de bebês e crianças, a sala, o parque, o pátio, assim como os demais espaços, [...] precisam ser acolhedores e que efetivem os direitos da infância”. Mesmo dentro de um espaço fechado, as professoras possibilitaram a realização de diferentes experiências potentes às crianças.

4.1.1 A natureza como um território da imaginação

A busca pelo desemparedamento da criança só se sustenta se nos debruçarmos sobre as forças que movem esse fazer, os desejos que o impulsionam, o devir-criança que o dota de infinitos gestos e inúmeros discursos. Forças, desejos e vontades no brincar são sonhos. Segundo Piorski (2016, p. 25), “[...] a imaginação é a verdade da criança, o corpo semântico, a camada predileta, a fonte primordial de seus recursos de expressão. É um tempo e um espaço fantástico, conhecedor de origens”.

No período de observação, as crianças experienciaram encontros com brincadeiras simbólicas. Para esse autor, a natureza e seus elementos são os melhores brinquedos para uma criança brincar, pois permitem criar, imaginar, pensar, ressignificar várias vezes o mesmo elemento. Busca, assim, sempre melhorar o brinquedo já montado, possibilitando maior aprofundamento na relação com ele. Brinquedos que refletem a fantasia e a imaginação da criança

são encontrados na natureza, assim damos a importância a suas manifestações com liberdade.

Contudo observamos que nesse Centro de Educação Infantil, as crianças brincavam sobre o chão, em sua maior parte, pavimentado ou coberto de brita. Assim se apresentavam, predominantemente, os espaços nas áreas externas. Poucos espaços com grama, terra e areia estão disponíveis, o que acaba limitando consideravelmente possíveis experiências exploratórias do ambiente, bem como a diversidade de brincadeiras e interações entre as crianças e professoras. As imagens que compõem a Figura 2 representam as experiências com areia.

Figura 2 – Experiências com areia



Fonte: o autor (2023).

Num dos projetos pensados pela professora, observou-se que ela forneceu, às crianças, potes dos mais variados tamanhos e modelos, colheres grandes e pequenas, pratos de diferentes modelos, conchas, peneiras, copos, e os levou para próximo à “cancha” de areia. Trouxe bancos compridos, dispôs os materiais sobre eles e disse às crianças para brincarem à vontade. Observamos que a referida “cancha” de areia não comportava toda a turma pesquisada dentro

dela, considerando seu reduzido tamanho. Então, compreendemos o motivo pelo qual a professora dispôs os materiais do lado de fora.

Foi um encontro das crianças com a brincadeira simbólica e com elementos que a natureza possui, abrindo um leque de caminhos para a imaginação. As crianças deram asas aos sentidos escondidos por meio de suas produções materiais, gestuais e narrativas. Como relata Piorski (2016, p. 19), “[...] uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora”. Uma vez que as vivências lúdicas são ofertadas para as crianças com o propósito de estimular, potencializar através das brincadeiras, surge a possibilidade das experiências. Segundo Kishimoto (2009), propiciar o brincar na Educação Infantil significa levar para suas vivências as condições para multiplicar as experiências, introduzindo as brincadeiras lúdicas, do prazer, da capacidade de iniciação e a ação ativa e motivadora.

As ações cotidianas são pautadas em brincadeiras realizadas em diferentes espaços, que são organizados para livre desfrute, possibilitando o desenvolvimento de projetos que, antes pensados estereotipados, são, agora, ricos em invenções e diversidade. Assim, concorda-se com Tiriba (2010, p. 7) quando esta diz que “[...] sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas”.

Nas imagens que seguem, referentes à Figura 3, capturamos linhas desterritorializadas do currículo, atravessadas por bons encontros. Vivências potencializadoras da imaginação, em meio à escassez de ambiente natural disponível no Centro de Educação Infantil, onde simples brincadeiras produziram ricas experiências. Bons encontros entre professoras e crianças, crianças e crianças e crianças e professoras com a natureza, ou devir-criança e devir-professora.

Figura 3 – Experiências desterritorializadas



Fonte: o autor (2023).

Nessa proposta de experiência, as crianças estavam imersas às intensidades. A professora as levou a passear pelo espaço externo, com o objetivo de que cada uma pegasse o que quisesse da natureza para confeccionar uma pulseira. O passeio foi atravessado por linhas moleculares, fluxos de devires minoritários que não cessaram de brotar e fluir. Regado por gargalhadas, conversas sobre os elementos que as crianças iam pegando pelo caminho, um currículo desterritorializado, um devir-criança e um devir-professora. A esse respeito, no entender de Tiriba (2005, p.10), “as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias”.

Brincadeiras com brinquedos desestruturados encontrados na natureza, com diferentes formas, texturas, cheiros e sabores, trazem possibilidades que aguçam a curiosidade, a imaginação e a transformação. Quando a criança brinca de tal forma, ela não tem

limite para exploração. “Aos poucos, tanto o mundo se torna mais dado à exploração, quanto o corpo se sente mais preparado para investigar” (Piorski, 2016, p. 95).

Esse território de que falamos aqui ajuda a aumentar o repertório de brincadeiras, possibilitando a realização de experiências diversificadas. Quando a criança se sente bem no que está fazendo, traz sentido e interesse para as suas vivências. Dessa forma, Barros (2018, p. 86) relata que “[...] a presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos, aliada à liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e autonomia da criança”.

Desse modo, para assegurar que as interações e as brincadeiras estejam no cotidiano da educação infantil, é preciso estar atento às manifestações das crianças, aos seus interesses e desejos. Uma vez que as crianças sejam donas de seus corpos e de seus movimentos exploratórios nos espaços em que convivem, a liberdade de expressão é afirmada. Esse corpo infantil, pequeno e muito potente, que vive, sente, comunica, brinca, pensa, interage, inventa, explora e apropria-se constantemente de tudo ao seu redor, é o primeiro instrumento de comunicação com o mundo e o primeiro brinquedo da criança.

A escuta sensível faz parte do cotidiano das professoras aqui pesquisadas, tendo sido presente nas experiências oportunizadas às crianças. O brincar e as interações aconteceram de maneira prazerosa e significativa, crianças e professoras entraram em um devir. Essa escuta foi muito além das rodas de conversas, elas percebiam além daquilo que as crianças diziam. Também observavam, tomavam distância, tentavam decifrar as manifestações das crianças e se deixavam afetar pelo que viam e sentiam. Reconhecer que as crianças

pronunciam o mundo é um desafio. Elas fazem isso através do seu choro, gestos, movimentos corporais, desenhos, brincadeiras etc.

5 O INTERESSANTE É O MEIO

Como cartógrafos, observamos diversas linhas do currículo em movimento. Assim, o cotidiano da Educação Infantil nos permitiu perceber a potência presente na manifestação das crianças e em suas experiências no ambiente da instituição educacional. Buscamos, com essa investigação, encontrar possíveis respostas para a pergunta que foi formulada e que orientou essa experimentação cartográfica: quais experiências do cotidiano da Educação Infantil podem proporcionar o desemparedamento da criança? A vida não cessava de pulsar no território cartografado e a potência de vida tentava romper as molaridades, proliferando como rizomas. Como escreveram Deleuze e Guattari (2019a, p. 33), “[...] na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar [...]” e o currículo da turma pesquisada era um território de multiplicidades.

Entendemos, então, que o termo “desemparedar” significa muito mais do que desconsiderar as paredes de cimento das salas de aula e das instituições de Educação Infantil. É um desemparedar de concepções e ideias, buscando libertar o processo de experiências vivenciadas em favor de um currículo que possa ser capaz de considerar o devir-criança. Nesse sentido, desemparedar as crianças na Educação Infantil envolve mais do que levar as crianças para fora da sala de aula, implica atitudes que possam desnaturalizar as verdades em torno de certas opiniões, regras, imposições e controle disciplinar.

Contudo, observou-se que os agenciamentos direcionados às crianças, devido a rotina estabelecida no Centro de Educação Infantil pesquisado, reprimem suas experiências com o mundo natural, fazendo com que elas interajam pouco em meio a esse ambiente em relação ao tempo que lá permanecem, dessa forma sendo moldadas em sua pulsão desejante, emparedadas. Em relação as experiências em meio a natureza, é fundamental ainda que os Centros de Educação Infantil, assim como as políticas de formação sejam assumidas como campo intersetorial, interdisciplinar e multidimensional, o que direciona para uma articulação entre a Educação, Cultura, Saúde e Meio Ambiente.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), pelo apoio financeiro (Termo de Outorga: 2021TR001305).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, D. B. A cartografia no jardim do agora: considerações teórico-metodológicas numa pesquisa com professoras de Ciências. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 88-109, set./dez. 2017.
- BARROS, M. I. A de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza e Alana, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Edu-cinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 242, p. 18, 18 dez. 2009b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/12/2009&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=208>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit. Acesso em: 23 jan 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2024.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: do capitalismo à esquizofrenia. Vol. 1, 2. ed., 3. reimp. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2019a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: do capitalismo à esquizofrenia. Vol. 3. 2. ed., 2. reimp. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2019b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil recente. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. de (org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, p. 33-49, 2005.

FERRAÇO, C. E. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez; Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JÓDAR, F.; GÓMEZ, L. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 2002.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, p. 15-48, 2009.

KOHAN, W. O. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, dez. 2005.

LAGES (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. Lages, SC: SMEL, 2021. Disponível em: <https://www.educacao-lages.sc.gov.br/assets/documentos/1f48ab2deb0eefc75919e02e71dc5a0d.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

LAPOUJADE, D. O corpo que não aguenta mais. *In*: LAPOUDAJE, David; GADELHA, Sylvio. (org.). **Nietzsche e Deleuze: o que pode o corpo**. Rio de Janeiro, RJ: Relumé Dumará, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

OLIVEIRA, J. Y. T. de. **Trajatórias e caminhos: uma cartografia dos bebês**. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo/SP: Peirópolis, 2016.

PONTES, L. C. B. **Bebês e redes: cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jun. 2013.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 15, n. 3, p. 671- 682, 2014.

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

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, L. **As crianças da natureza**. Brasília, Portal do MEC, 2010.

TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

VALERIO, V. G. de A. **As interações e o brincar na e com a natureza:** construindo uma infância desemparedada na creche. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

Endereços para correspondência:

Paola Duarte Pacheco Antunes - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós Graduação em Educação. Av. Castelo Branco, nº170, Bairro Universitário - Lages – SC. pagotcha@uniplaclages.edu.br.

Jaime Farias Dresch - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós Graduação em Educação. Av. Castelo Branco, nº170, Bairro Universitário - Lages – SC. prof.jaime@uniplaclages.edu.br.