



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

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

CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA

**OS DESENHOS INFANTIS COMO ARTE CRIADORA DE CURRÍCULOS:
cartografias entre signos artísticos, infâncias e docências**

**VITÓRIA
2023**



CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA

**OS DESENHOS INFANTIS COMO ARTE CRIADORA DE CURRÍCULOS:
cartografias entre signos artísticos, infâncias e docência**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.

**VITÓRIA
2023**

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

G719d Gouveia, Claudineia Rossini, 1979-
Os desenhos infantis como arte criadora de currículos:
cartografias entre signos artísticos, infâncias e docências /
Claudineia Rossini Gouveia. - 2023.
213 f. : il.

Orientadora: Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Infantil. 2. desenho. 3. currículo. 4. cartografia. I.
Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA

**OS DESENHOS INFANTIS COMO ARTE CRIADORA DE CURRÍCULOS:
cartografias entre signos artísticos, infâncias e docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 10 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo
(Orientadora)

Prof. Dr. Soler Gonzalez
Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Vidal Perez
Membro Externo (UFF)

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus em sua infinita bondade e misericórdia em minha vida, por me dar força e fé para viver este momento.

Gratidão aos meus pais por me terem dado a vida.

Gratidão às minhas irmãs que me deram apoio e me incentivaram a continuar mesmo nos momentos mais difíceis.

Gratidão ao meu esposo Juan, por me mostrar que sou capaz mesmo eu muitas vezes não achando possível concluir esta etapa.

Gratidão à minha sogra Edna, por me ajudar neste percurso.

Gratidão à minha amiga “diretora” Cida, por acreditar no meu potencial. Se não fosse por seu incentivo não estaria aqui.

Gratidão às amigas diretora Kátia, Dani e Dayse, que sempre estiveram ao meu lado, ouvindo minhas angústias, me acolhendo, ajudando na organização dos horários. Não poderia esquecer de agradecer a Lívia por me ajudar com a parte tecnológica.

Gratidão pelas amizades fora do espaço de trabalho e da universidade, que entenderam minha ausência em vários momentos.

Gratidão às amizades que fiz no mestrado e que ficaram guardadas no meu coração, principalmente à amiga Rayra, que fez parte de tantos momentos *vividossentidos* nessa fase de estudos.

Gratidão à oportunidade de estudar no PPGMPE/Ufes, o qual tem oportunizado a construção de trabalhos que potencializam os sentidos da prática docente.

Gratidão à minha querida orientadora, professora Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues

Gomes, por acreditar em mim e me mostrar os “possíveis” e quebrar molduras.

Gratidão ao querido professor Dr. Soler Gonzalez e à querida professora Dra. Carmem Lúcia Vidal Pérez, pelas contribuições e composições nas bancas de qualificação e defesa, deixando este trabalho mais rico, qualificado e potente.

Gratidão pelos encontros vividos, pelas *memórias marcas vividas sentidas* durante a pesquisa.

Gratidão.

A Arte luta efetivamente com o caos, mas para fazer surgir nela uma visão que o ilumina por um instante, uma Sensação.

(Deleuze; Guattari, 2020)

RESUMO

A intencionalidade desta dissertação se dedica a evidenciar os desenhos infantis como arte criadora de currículos. Dedica-se, como campo problemático de pesquisa, a compreender como as experiências de produção do desenho infantil provocam a potência criadora de crianças e de professoras na Educação Infantil. Apresenta como microintencionalidades: a) mapear, em teses e dissertações, como o desenho infantil tem sido debatido nas produções acadêmicas pelo viés da Filosofia da Diferença na última década; b) cartografar como os signos artísticos atravessam as experiências de produção do desenho infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, com crianças entre 5 anos e 5 anos e 11 meses; c) problematizar, por meio das redes de conversações com crianças e professoras, quais sentidos são atribuídos aos desenhos para uma experiência criadora na infância. Teoricamente, mobiliza os estudos de Silva (2001), Lopes e Macedo (2011), quanto à teoria pós-crítica; Deleuze (2003, 2007, 2013), com a problematização dos signos artísticos e agenciamentos; Bergson (2010), quanto ao conceito de evolução criadora; Kohan (2007), com o conceito de devir-criança; Corazza (2009, 2013), com o conceito de artistagem docente; e Alves (2019), no diálogo sobre o currículo como redes de conhecimentos e de significações. Metodologicamente, é convidada pela cartografia cunhada por Deleuze e Guattari (2011) e Passos, Kastrup e Escóssia (2020) como modo de pesquisa-intervenção. Como dispositivos de produção de dados, mobiliza redes de conversações (CARVALHO, 2009) com professoras e crianças, a *observação-intervenção* dos desenhos infantis, os registros imagéticos (fotográficos). Como produto educacional, desenvolve com crianças e professoras um catálogo de desenhos, intitulado: "Os desenhos infantis como arte criadora de currículos". Como considerações, a pesquisa destaca: a aposta nas multiplicidades existentes no território da Educação Infantil, potencializadas pela roda de conversas entre professoras e crianças; a valorização do desenho infantil e seus processos de criação/produção como movimentos essenciais para promover uma aprendizagem inventiva; a potência criadora dos desenhos infantis como signos artísticos na tessitura de redes de conhecimentos e na construção de um currículo sensível às necessidades e vivências das infâncias que fazem parte desse território.

Palavras-chave: Educação Infantil; desenho; potência criadora; signos artísticos; currículo.

ABSTRACT

The intention of this dissertation is dedicated to highlighting children's drawings as an art that creates curricula. It highlights as a problematic field of research to understand how the experiences of children's drawing production provoke the creative power of children and teachers in Early Childhood Education. It presents the following micro-intentionalities: a) mapping, in theses and dissertations, how children's drawing has been debated in academic productions through the bias of the Philosophy of Difference in the last decade; b) mapping how artistic signs cross the experiences of producing children's drawings in a Municipal Center for Early Childhood Education in Vitória/ES with children from 05 to 05 in 11 months; c) problematize, through networks of conversations with children and teachers, which meanings are attributed to drawings for a creative experience in childhood. Theoretically, it mobilizes the studies of Silva (2001), Lopes and Macedo (2011) regarding the post-critical theory; Deleuze (2003, 2007, 2013), with the problematization of artistic signs and assemblages; Bergson (2010) regarding the concept of creative evolution; Kohan with the concept of becoming-child; Corazza (2009, 2013) with the concept of teaching artistry and Alves (2019) in the dialogue about the curriculum as networks of knowledge and meanings. Methodologically, it is invited by the cartography coined by Deleuze and Guattari (2011), Passos; Kastrup; Scosia (2020) as a research-intervention method. As data production devices, it mobilizes networks of conversations (Carvalho, 2009) with teachers and children, observation-intervention of children's drawings, imagery (photographic) records. As an educational product, it develops a catalog of drawings with children and teachers, entitled: "Children's drawings as curriculum-creating art". As considerations the research highlights: the bet on the existing multiplicities in the territory of Early Childhood Education, potentiated by the circles of conversations between teachers and children; the appreciation of children's drawing and its creation/production processes as essential movements to promote inventive learning; the creative power of children's drawings as artistic signs in the fabric of knowledge networks and in the construction of a curriculum sensitive to the needs and experiences of childhoods that are part of this territory.

Keywords: Early Childhood Education. Design. Creative Power. Artistic Signs. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recomeços... (2022)	15
Figura 2 – Infância e afetos (2022)	18
Figura 3 – Capa do livro “Como pegar uma estrela”, de Oliver Jeffers	19
Figura 4 – Conversas... Estrelas, planetas, foguetes... Via Láctea	20
Figura 5 – Página do livro coletivo produzido pelas crianças	21
Figura 6 – Linhas-pontos-encontros (2022)	24
Figura 7 – Movimentos-momentos-sensações-registros-desenhos de uma aprendiz- cartógrafa (2003)	25
Figura 8 – Vivências-experiências-olhar de criança para sua escola (2021)	43
Figura 9 – Vivências-experiências-olhar de criança para sua escola (2021)	43
Figura 10 – Vivências-experiências (2021)	43
Figura 11 – Visita às paneleiras de Goiabeiras (2015)	45
Figura 12 – Visita às paneleiras de Goiabeiras (2015)	45
Figura 13 – Fotografia aérea do bairro Maria Ortiz	45
Figura 14 – Observando-vivenciando-desenho de observação (2017)	46
Figura 15 – Observando-vivenciando-desenho de observação (2017)	46
Figura 16 – Possibilidades-existências-resistências (2017)	46
Figura 17 – Possibilidades-existências-resistências (2017)	46
Figura 18 – Orla do mangue de Maria Ortiz (2017)	48
Figura 19 – Orla do mangue de Maria Ortiz (2017)	48
Figura 20 – Experiências-significados (2017)	48
Figura 21 – Experiências-significados (2017)	48
Figura 22 – Fazendo a diferença (2018)	49
Figura 23 – Fazendo a diferença (2018)	49
Figura 24 – Resistência (2021)	50
Figura 25 – Fada Sininho, feliz! (2022)	53
Figura 26 – Roda de conversas (2022)	57
Figura 27 – Autorretrato - Criança 5 anos (2021)	58
Figura 28 – Enunciações (2022)	86
Figura 29 – Autorretrato: desenho-criação-experimentação (2022)	89
Figura 30 – Autorretrato: desenho-criação-experimentação (2022)	89

Figura 31 – Desejo de brincar... (2022)	96
Figura 32 – Desejos-acontecimentos-intensidades (2022)	99
Figura 33 – Campanha por mais recreio (2021)	100
Figura 34 – Manifesto “Queremos pátio!”: escrita para pedagogas e diretora (2022)	101
Figura 35 – <i>Huggy Wuggy</i> : agenciamento maquínico de desejo (2022)	105
Figura 36 – Monstro verde (2022)	106
Figura 37 – Dinossauros (2022)	107
Figura 38 – Processos de criação-aprendizagens-transgressões (2022)	109
Figura 39 – Avaliação 2022	111
Figura 40 – Amizades-afetos-aprendizagens (2022)	113
Figura 41 – Avaliação diagnóstica CMEI “Arteiros” (2022)	119
Figura 42 – Sondagem de escrita (2022)	119
Figura 43 – Sondagem (2022)	121
Figura 44 – Casa na árvore - Avaliação Institucional (2022)	123
Figura 45 – Processos de criação (2022)	125
Figura 46 – Como fazer um vulcão (2022)	131
Figura 47 – Desenho de Saitama realizado durante a atividade do ditado	132
Figura 48 – Capa do livro “O que Dani deve fazer?”	133
Figura 49 – Superpoder do ouro (2022)	134
Figura 50 – Superpoder: cuidar das flores	134
Figura 51 – Experiências (2022)	136
Figura 52 – Experiências (2022)	136
Figura 53 – Produção da paisagem de fundo da atividade “Dinossauros” (2022)	137
Figura 54 – Produção da paisagem de fundo da atividade “Dinossauros” (2022)	137
Figura 55 – Experimentos (2022)	140
Figura 56 – Pizzaria dos planetas (2022)	142
Figura 57 – Percursos (2022)	146
Figura 58 – Memórias-marcas (2003)	148
Figura 59 – Descobertas (2022)	150
Figura 60 – Amizade de infância do CMEI “Arteiros”	156
Figura 61 – Viajando no foguete (2022)	158
Figura 62 – Dia feliz na praia (2022)	159
Figura 63 – Vivências-experiências-pandemia de covid-19 (2021)	161

Figura 64 – Vivências-experiências-pandemia de covid-19 (2021)	161
Figura 65 – Pocahontas eternizando a tecnologia (2022)	162
Figura 66 – Crianças de olho nos acontecimentos	164
Figura 67 – Água caindo do céu (2022)	166
Figura 68 – Memórias-marcas-esperança (2018)	167
Figura 69 – Criando e recriando possíveis (2022)	169
Figura 70 – Conversas-aprendizagem (2022)	170
Figura 71 – Não importa o lugar, o que importa é desenhar	172
Figura 72 – Máscaras (2021)	173
Figura 73 – Puma (2021)	173
Figura 74 – A casa deles é linda! (2021)	175
Figura 75 – Casa de Pocahontas (2022)	176
Figura 76 – Compilado de fotos - Cada um com sua casa (2022)	177
Figura 77 – Compilado de fotos - Cada um com sua casa (2022)	178
Figura 78 – Compilado de fotos - Cada um com sua casa (2022)	178
Figura 79 – Compilado de fotos - Menino de Marte (2022)	180
Figura 80 – De quem é esse caderno? (2022)	182
Figura 81 – Potências-afetos-aprendizagens (2022)	184
Figura 82 – Letras-cores-enunciações (2022)	187
Figura 83 – Dinossauro (2022)	188
Figura 84 – Descobertas-aprendizagem (2022)	188
Figura 85 – Descobertas-aprendizagem (2022)	188
Figura 86 – Processos (2022)	189
Figura 87 – As pessoas tentando entrar na casa, mas o monstro não deixa! (2022)	191
Figura 88 – Expressão (2022)	192
Figura 89 – Desenho livre (2022)	194
Figura 90 – Foguete - projeto de sala (2022)	195
Figura 91 – Monstro (2022)	197
Figura 92 – Experiências-sensações (2022)	200
Figura 93 – Capa do catálogo	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de funcionários do CMEI “Arteiros”	42
Quadro 2 – Pesquisa na plataforma da CAPES	64
Quadro 3 – Pesquisa na plataforma da BDTD	65
Quadro 4 – Pesquisa na plataforma da CAPES	65
Quadro 5 – Pesquisa na plataforma da BDTD	66
Quadro 6 – Pesquisa na plataforma da ANPEd	69
Quadro 7 – Pesquisa na plataforma da DGP	70
Quadro 8 – Especificações dos trabalhos selecionados	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AA	Auxiliar Administrativo
AEI	Auxiliar de Educação Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASO	Auxiliar de Serviços Operacionais
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EA	Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MPE	Mestrado Profissional em Educação
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PNE	Plano Nacional de Educação
Seme	Secretaria Municipal de Educação
Sedu	Secretaria de Estado da Educação
Sesi	Serviço Social da Indústria
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UPE	Unidade Pré-Escola

SUMÁRIO

1 DOS COMEÇOS... GARATUJAS DOCENTES DE PESQUISA	15
2 DAS LINHAS TRAÇADAS, DESMANCHADAS E COLORIDAS: CARTOGRAFIAS DE PESQUISA	24
3 DOS TRAÇADOS DO DESENHO INFANTIL, CRIAÇÃO E SIGNOS ARTÍSTICOS: MAPEAMENTO EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS	58
3.1 LINHAS QUE DESENHAM AS POTENCIALIDADES NO CURRÍCULO VIVIDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS REDES DE CONVERSAÇÕES: PARA O DESENHO DE INFÂNCIAS MAIS INVENTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
4 CURRÍCULO E ATRAVESSAMENTOS DOS SIGNOS ARTÍSTICOS NAS EXPERIÊNCIAS DE CRIAÇÃO DO DESENHO INFANTIL	86
4.1 DESEJO-DESENHO-CRIANCEIRO	96
4.2 DESENHOS E PROCESSOS AVALIATIVOS	111
4.3 LINHAS DE VIDA... DESENHOS DE MUNDO, TRANSFORMANDO CURRÍCULOS	125
5 REDE DE CONVERSAÇÕES: AFETOS E POTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	146
5.1 DESENHOS... DOCUMENTOS... TESTEMUNHOS DE VIDA E EXPERIÊNCIA	156
5.2 CONVERSAÇÕES COM AS/DAS CRIANÇAS	169
5.3 CONVERSAÇÕES COM AS PROFESSORAS... AFETOS E POTÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR	184
6 PARA ALÉM DA DISSERTAÇÃO: “OS DESENHOS INFANTIS COMO ARTE CRIADORA DE CURRÍCULOS”	200
7 DESENHOS... LINHAS QUE SE CRUZAM... LINHAS INACABADAS DA PESQUISA	205
REFERÊNCIAS	210
ANEXOS	216

1 - DOS COMEÇOS ... GARATUJAS DOCENTES DE PESQUISA

O olhar infantil que subverte a ordem das coisas, nos ensina que é possível reescrever sempre a história. Que o mundo não está dado. Seus conselhos e registros têm aquele gosto de que podemos testemunhar muitas histórias, muitas geopolíticas, muitos tempos e espaços simultâneos, e estão nas nossas mãos, tateando esse mundo, as possibilidades de novos recomeços.

(PÉREZ; BONOMO; LIMA, 2015)

Desde criança, nas brincadeiras na escola, sempre quis ser professora. No decorrer dos anos, concluí o ensino médio e, em 2001, ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) para fazer o curso de Artes Visuais. Em 2003, iniciei um contrato de designação temporária na Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e atuei no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Naquele mesmo período, também atuei no Serviço Social da Indústria (Sesi) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), também com a disciplina de Artes.

Em 2005, a Prefeitura Municipal de Vitória/ES (PMV) realizou o primeiro concurso para Dinamizador com formação em Artes e Educação Física para atuação nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), no qual fui aprovada e ingressei como professora. Os anseios da minha infância, de ser professora, se tornaram realidade e, para alguém do interior do Espírito Santo, me graduar em uma universidade pública e passar em um concurso público era muito mais do que o esperado. Com certeza foi algo surreal naquela época.

Iniciava-se uma nova jornada em que nós, dinamizadores, vivemos muitos conflitos nesse início do trabalho nos CMEIs. Tudo era muito confuso, ninguém sabia ao certo o que os dinamizadores “tinham que fazer”. Fomos os precursores e, como tal, tivemos que conquistar nosso espaço e definir nossas atribuições com muitas reuniões e conversas. A partir daí, ao compartilharem experiências, os professores dinamizadores foram aos poucos produzindo *saberesfazeres*¹ específicos do ensino de Artes na Educação Infantil,² produzindo currículos a partir das inquietações cotidianas de crianças e professores. Até hoje, porém, ainda lutamos por nosso espaço e por respeito ao nosso trabalho.

Erros, acertos, frustrações, conquistas fizeram parte dos caminhos que nos propusemos a percorrer. Partidas muitas vezes sem destino certo, mas que faziam sentido na chegada. Infâncias, afetos, potências, um emaranhado de porquês muitas

¹ Essa forma de escrita ensinada por Nilda Alves mostra que, na tentativa de juntar duas palavras, cria-se uma terceira, diferente das duas anteriores.

² Convencionalmente, utiliza-se "educação infantil", em minúsculas, para designar a etapa de ensino e "Educação Infantil", em maiúsculas, para designar uma área específica do conhecimento. Por entendermos que ambas estão entrelaçadas e interrelacionadas, optamos por utilizar apenas a grafia em maiúsculas ao longo desta dissertação.

vezes sem respostas. Começos e recomeços fazem parte de nossas histórias de vida, corroborando com Kohan (2015, p. 217) quando nos diz:

Aos poucos, a infância foi tomando voos próprios, habitando tempos distintos e me levando a outros caminhos [...] essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo [...].

A composição desta pesquisa levou a inúmeras indagações que inquietam meus pensamentos, meus sentimentos e os *saberesfazeres* da minha prática docente. Nesses dezessete anos como professora dinamizadora de Artes, vivi muitas descobertas na área da infância. Fazer parte do processo de inserção do ensino de Arte na Educação Infantil em Vitória/ES me trouxe alguns anseios, algumas dúvidas e problematizações que foram tecidas em um cenário ambíguo, em que, ao mesmo tempo, interpenetra o estranhamento e o encantamento por essa etapa da educação.

Desde que iniciei na rede de Vitória no contexto da Educação Infantil, tenho observado a docência e os processos de mediação em relação ao desenho infantil, o que vem me inquietando como profissional dessa área. Compreendo que a questão do trabalho desenvolvido na Educação Infantil não deve ser fragmentada ou mesmo desarticulada do contexto com as demais linguagens, atreladas às experimentações curriculares.

Assim, nesse decorrer, fui observando como o desenho infantil é fundamental para enunciar um dos mais genuínos modos de a criança se expressar. Remetendo-me às seguintes inquietações: será que o desenho infantil é compreendido como uma importante linguagem no cotidiano escolar, potencializadora da experiência criadora nas práticas curriculares das professoras regentes? Ou os momentos de produção em relação ao desenho são usados como mecanismos para passar o tempo livre entre os diversos momentos da rotina?

O olhar me convidava a seguir os movimentos de invenção! Segundo Kastrup (2008, p. 120), “A invenção é definida como potência que a cognição tem de diferir de si mesma [...] O sujeito não é a fonte do processo de invenção, é o seu produto, um dos seus produtos - o outro é o próprio mundo [...]”. Assim, importa seguir os fluxos que ajudem a pensar de quais modos a potência criadora da criança pode atravessar os currículos da Educação Infantil e provocar a emergência de docências mais

inventivas.

O desenho infantil é uma das principais linguagens e modos de expressão das crianças. Por meio de suas formas e cores, desenvolve o potencial criador de cada indivíduo. O ato de desenhar torna possível a manifestação das emoções, dos interesses, dos problemas, das experiências pessoais, dos saberes e, pela análise dos traços inscritos, a identificação do desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivo, afetivo e social.

Figura 2³ – Infância e afetos (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

A partir dessa análise, na Educação Infantil é comum ainda observarmos a prática de oferecer folhas em branco (tamanho A4) para as crianças desenharem, pintarem e, ao final, guardarem essas produções, reduzindo-as a meros “trabalhinhos”, e não como a expressão de uma linguagem ou com a importância de um documento que, através dos tempos, guarda em sua superfície a história, os pontos de vista, as sensações e os sentimentos *vividossentidos* naquele momento de criação.

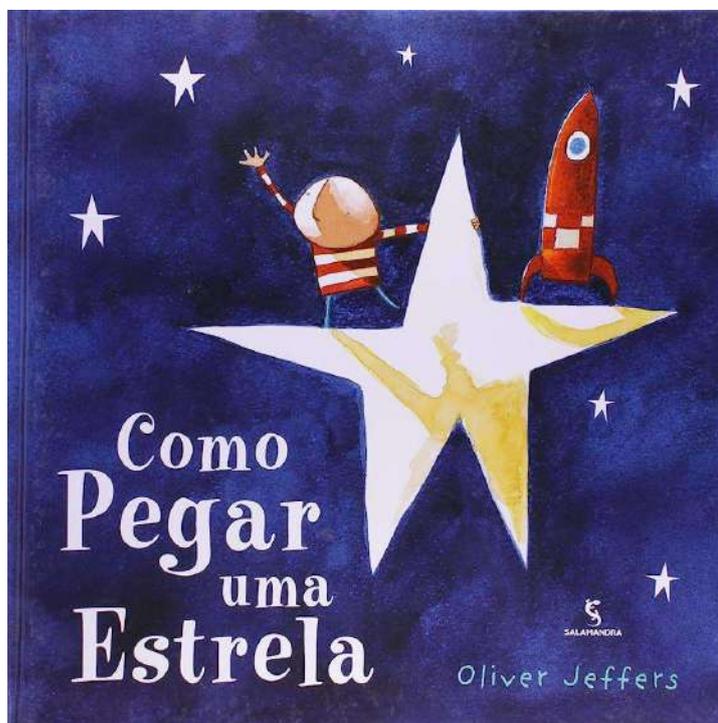
Diante do exposto, é relevante indagar: qual sentido a invenção das crianças porta para a docência, com os usos e desusos do grafismo infantil na escola? Quem está em evidência com propostas dessa natureza: a abordagem do professor ou o produto sem novas possibilidades de criação e invenção pela criança? Os modos como o desenho têm sido trabalhado na Educação Infantil possibilitam às crianças condições de expressar suas maneiras de ver e sentir o mundo?

³ Durante a dissertação foram usados desenhos das crianças do Grupo 6, realizados na aula de Arte com a aprendiz-cartógrafa que atua no CMEI “Arteiros” como professora dinamizadora de Arte.

O desenho como uma linguagem expressiva é um caminho possível para se trazer novas possibilidades para a produção do campo de conhecimentos no contexto da Educação Infantil e contribuir para a formação do sujeito autônomo e integral.

Ao acompanhar os processos vividos na escola, observamos a atividade proposta pela professora Pirlimpimpim,⁴ um desenho coletivo da história “Como pegar uma estrela”, de Oliver Jeffers. Em uma roda de conversas, a regente explicou como seria a dinâmica: cada grupo desenharia uma parte da história e, logo após, em grupos menores, seria decidido por qual parte cada um ficaria responsável.

Figura 3 – Capa do livro “Como pegar uma estrela”, de Oliver Jeffers



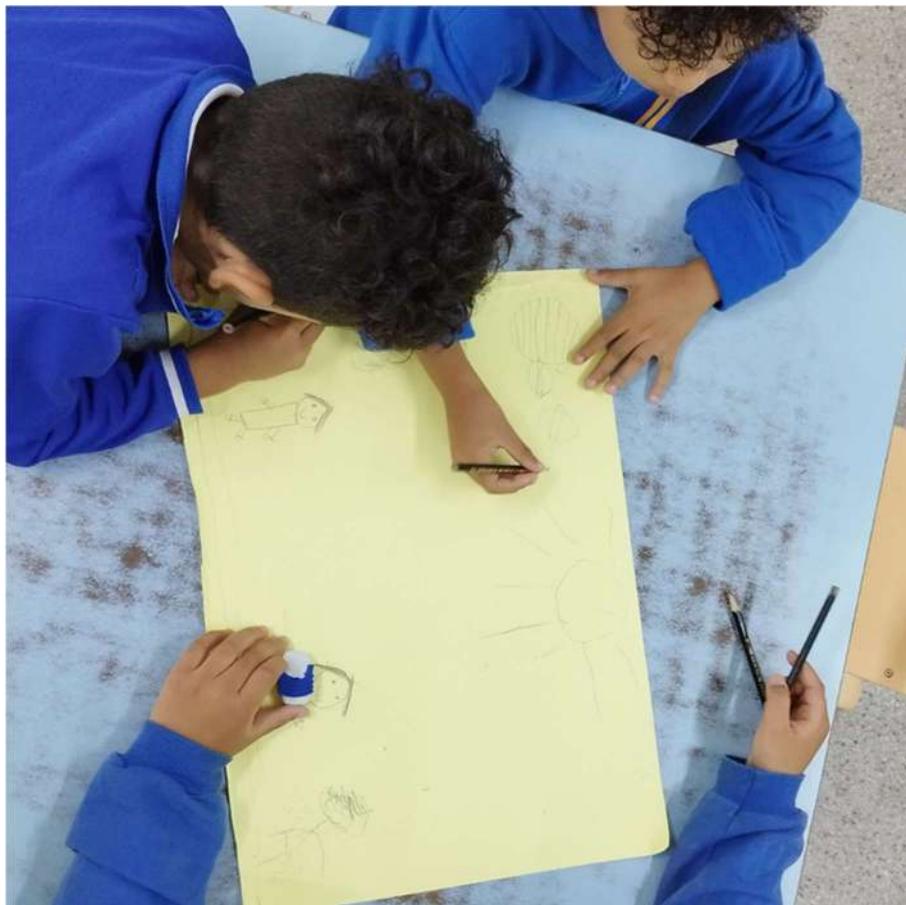
Fonte: acervo da pesquisa.

As crianças tiveram que conversar entre elas e decidir o que cada uma desenharia para que não houvesse desenhos repetidos, mas em alguns grupos isso não foi acatado. Depois de desenhar e analisar se estava tudo da forma que eles planejaram, o desenho era (re)desenhado no papel paraná e posteriormente pintado com tinta guache, culminando com a montagem de um livro em tamanho A3. Essa metodologia foi adotada por o papel utilizado ser um suporte difícil de apagar se houver

⁴ As professoras regentes escolheram seus próprios codinomes.

necessidade e também por apresentar um custo mais alto.

Figura 4 – Conversas... Estrelas, planetas, foguetes... Via Láctea...



Fonte: acervo da pesquisa.

A autonomia das crianças é um processo contínuo gerado em momentos de negociações e conversas entre adulto-criança, criança-criança. Portanto, ampliar o repertório de mundo por meio da apresentação de diversos elementos e conteúdos ofertados diariamente no contexto da sala de aula pela professora regente aguça a curiosidade e os processos de aprendizagem das crianças que fazem parte desse contexto.

Aprender, para Kastrup (2008, p. 127), “[...] coloca em questão o que somos, pensamos e sabemos. É então um movimento de saída de si, um abandono de uma parte de si em proveito de algo que não é nem familiar nem garantido de antemão [...]”. Diálogos, discordâncias, meios termos, soluções e consentimentos fizeram parte da produção da atividade – as respostas às perguntas da aprendiz-cartógrafa estavam

sempre na ponta da língua.

- *Por que vocês fizeram dois sóis?*⁵ (Aprendiz-cartógrafa)
- *Porque cada uma quis fazer seu próprio sol!* (Mulher-gato)⁶

Figura 5 – Página do livro coletivo produzido pelas crianças



Fonte: acervo da pesquisa.

Respostas, invenções e resoluções de problemas para si e para o mundo... pensamentos que vão criando e estimulando novos aprendizados, novos conhecimentos e integrando as múltiplas infâncias que fazem parte do território da Educação Infantil. A criança mulher-gato enuncia para a escola a multiplicidade de sentidos contidos nos desenhos infantis, remetendo ao que Kastrup (2007) argumenta ao problematizar sobre a invenção como um processo de cognição: “[...] em seu

⁵ As *narrativas enunciações* das professoras e das crianças serão escritas na fonte Arial, em itálico, tamanho 10.

⁶ As crianças escolheram seus próprios codinomes.

sentido primordial, invenção de problemas, pois é a invenção de problemas que coloca a cognição em devir, sendo o primeiro passo para a invenção de si e do mundo [...]” (KASTRUP, 2007, p. 235).

Nesse sentido, algumas indagações emergem, dentre elas a que me lança a problematizar: como as experiências das crianças com o desenho infantil podem ser potencializadas e potencializar a produção de práticas curriculares das professoras regentes nos Centros Municipais de Educação Infantil na Rede de Ensino de Vitória?

A intenção da pesquisa se constitui em investigar junto às professoras regentes, por entender que na Educação Infantil o desenho é uma linguagem muito abordada por essas profissionais no cotidiano da sala de aula e porque não são todos os municípios que garantem o direito da criança quanto a aulas de Arte ministradas por profissionais desse campo do saber. Diante dessa problemática, são criados movimentos para conhecer e compreender como as práticas curriculares adotadas pelas professoras regentes podem ampliar o campo de experimentação para crianças que têm entre 5 e 6 anos de idade,⁷ cuja vivência anterior ao âmbito escolar também deve ser levada em consideração, de modo a enriquecer as possibilidades de *saberesfazer*es com o desenho infantil na produção de experiências de invenção de si e do mundo.

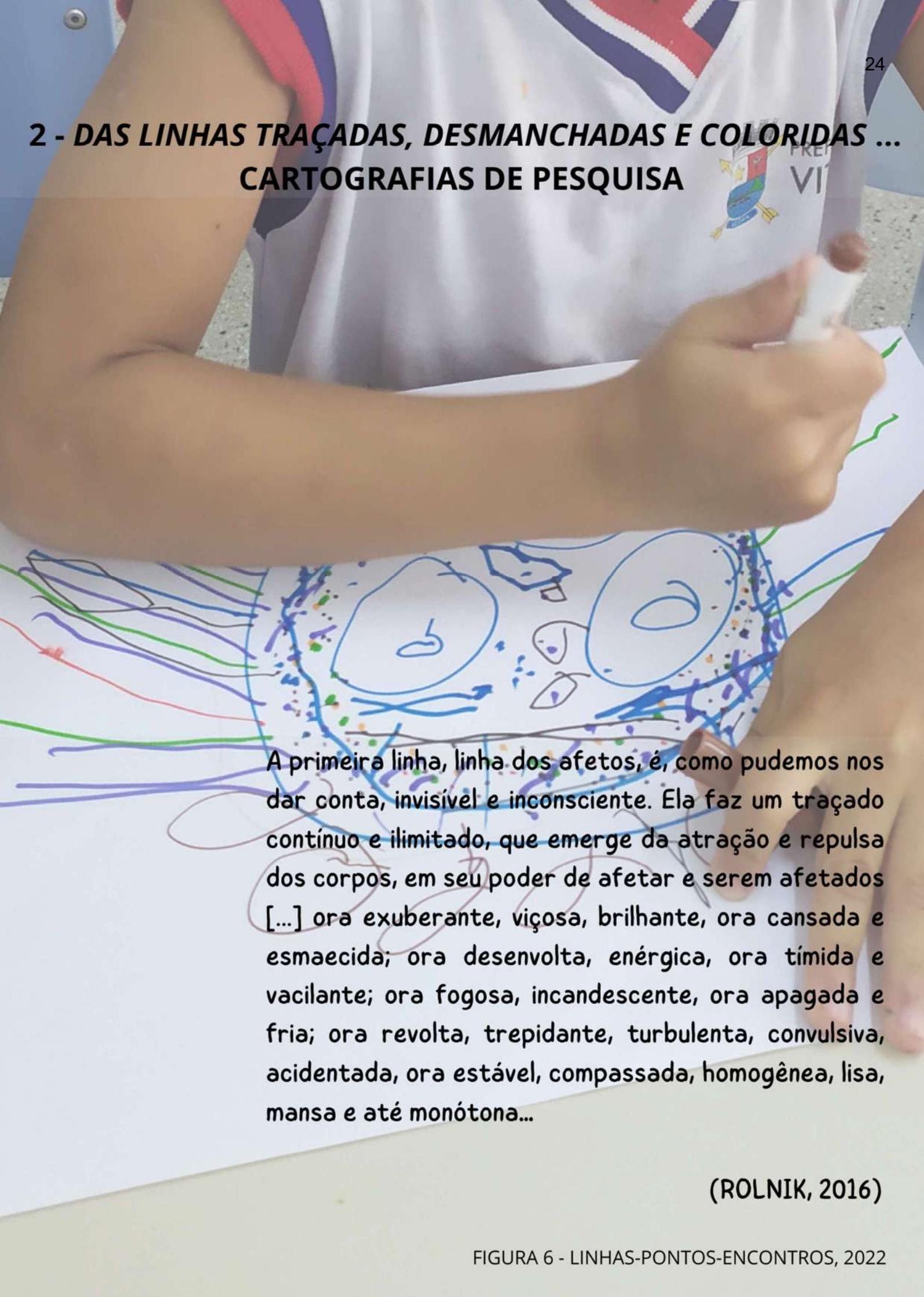
Desse modo, a intencionalidade desta pesquisa se dedica a compreender como as experiências do desenho no cotidiano escolar da Educação Infantil, com crianças de 5 a 6 anos, provocam a potência criadora infantil nos diferentes modos de se fazer a docência. Mais especificamente, traçamos microintencionalidades outras: a) mapear, em teses e dissertações, como o desenho infantil tem sido debatido nas produções acadêmicas pelo viés da Filosofia da Diferença na última década; b) cartografar como os signos artísticos atravessam as experiências de produção do desenho infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, com crianças entre 5 anos e 5 anos e 11 meses; c) problematizar, por meio das redes de conversações com crianças e professoras, quais sentidos são atribuídos aos desenhos para uma experiência criadora na infância. Como produto educacional, desenvolve com

⁷ Delimitamos essa idade por ser um período no qual as crianças demonstram mais desejo de se expressar por meio dos desenhos.

crianças e professoras um catálogo de desenhos, intitulado: "Os desenhos infantis como arte criadora de currículos".

Isso posto, emerge o desejo de pesquisar na Educação Infantil por considerar que conhecer as produções infantis a partir dos processos de mediação das professoras pode promover um movimento de criação e de novos *saberesfazeres* acerca do desenho infantil articulados com as demais linguagens desde a mais tenra idade. Considerando ainda a recente inserção dos conhecimentos relativos ao currículo da Educação Infantil, a relevância desta pesquisa também se articula com a ampliação e a produção de conhecimentos sobre a temática, auxiliando em pesquisas futuras, sobretudo acerca da manifestação dessa linguagem nessa etapa da educação básica.

2 - DAS LINHAS TRAÇADAS, DESMANCHADAS E COLORIDAS ... CARTOGRAFIAS DE PESQUISA



A primeira linha, linha dos afetos, é, como pudemos nos dar conta, invisível e inconsciente. Ela faz um traçado contínuo e ilimitado, que emerge da atração e repulsa dos corpos, em seu poder de afetar e serem afetados [...] ora exuberante, viçosa, brilhante, ora cansada e esmaecida; ora desenvolta, enérgica, ora tímida e vacilante; ora ferosa, incandescente, ora apagada e fria; ora revolta, trepidante, turbulenta, convulsiva, acidentada, ora estável, compassada, homogênea, lisa, mansa e até monótona...

(ROLNIK, 2016)

Este capítulo se dedica a tecer, traçar, desenhar, evidenciar linhas coloridas de uma metodologia criada-inventada-percorrida durante a pesquisa. Movimento iniciado assim que foram ultrapassados os portões da universidade, mesmo que de forma remota, para dar início a um novo ciclo de estudos, a novos começos, a novas descobertas. O frio na barriga foi uma das mesmas sensações sentidas ao percorrer pela primeira vez os caminhos em meios às árvores que compõem o espaço da Ufes, sensações de vida que pulsam através das participações nas disciplinas, nos grupos de estudos e no grupo integrador, movimentos que fizeram parte desse processo inicial de pesquisa, a partir de trocas, compartilhamentos e afetos gerados-sentidos com os participantes do Mestrado Profissional em Educação, com a turma “Esperança Garcia”, desde o segundo semestre de 2021.

Figura 7 – Movimentos-momentos-sensações-registros-desenhos de uma aprendiz-cartógrafa⁸ (2003)



Fonte: acervo da pesquisa.

Perceber no cotidiano do CMEI *conhecimentosafetosmovimentos* como algo rizomático, pois tudo muda, se transforma, se metamorfoseia... não se sabe o começo

⁸ Desenho de observação com giz carvão em papel canson do mangue da Ufes, realizado pela aprendiz-cartógrafa em aula de campo na disciplina de Desenho 3 no curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2003.

nem o fim. Multiplicidades que vão se entrelaçando no traçar de novas linhas e se emaranham, como em um rizoma, que Deleuze e Guattari conceituam:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 48).

E no traçar das redes de conhecimentos desde a época da graduação, no Centro de Artes (Ufes - 2001/2005), várias de mim foram se ramificando e se formando e... Como diz Santos (2022), “várias ‘eus’ constituindo-se”. Fui me constituindo a partir de aprendizagens, de vivências e de trocas com o outro, nos muitos *espaçostempos* percorridos até aqui e, assim, a eu-estudante, a eu-professora de Arte, a eu-aprendiz-cartógrafa foram se multiplicando nas várias que sou. Desse modo, a partir deste momento, evocamos a ideia de Deleuze (2013, p. 16): “[...] cada um, como todo mundo, já é muitos, isso dá muita gente [...]” e, na tentativa de manifestar essa multiplicidade, esta escrita, assim como a de Santos (2022, p. 16), faz uso:

[...] do “nós” (as várias de mim) em detrimento do “eu”, obviamente sabendo de antemão que em muitos momentos o uso do plural escapará ao controle autocentrado e individualista e a escrita em primeira pessoa indicará uma forma de transcrever a experiência vivida.

Cada vez mais os movimentos da pesquisa se fizeram presente nos *pensamentomomentosvividos* que julgamos esquecidos e que muitas vezes achamos que não fizeram ou tiveram a mínima importância em nossas vidas. “[...] viver em redes educativas múltiplas e complexas [...] os ‘conhecimentossignificações’ que *aprendemosensinamos*’ em cada uma dela ‘*entramsaem*’ de todas as outras porque estão ‘marcados’ em nós [...]” (ALVES, 2019, p. 636). A composição desses movimentos-momentos-vividos inquieta e agencia a tecer uma cartografia das linhas, das cores, das texturas e dos afetos que se fazem abundantes no cotidiano da Educação Infantil, *lócus* da pesquisa.

A cartografia não é simplesmente uma escolha, mas um convite que nos é feito, pois:

[...] como pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos'. [...] A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS; BARROS, 2020, p. 17).

Formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a), a cartografia é mais do que um método, se constitui em uma performance que visa acompanhar e investigar um processo de produção de subjetividades, e não representar um objeto. Assim, sua intenção não é estabelecer um caminho linear para atingir um determinado fim (KASTRUP, 2020).

Como a cartografia, a Educação Infantil é um pulsar de novidades a todo instante. É sair da condição de um mau encontro a um sorriso banguela, a um abraço apertado e afetuoso, a um elogio: “professora, você é linda!” e, de repente, se sentir iluminada e com ânimo novamente, ou seja, há um bom encontro! Mesmo durante as tantas restrições que foram impostas durante a pandemia de covid-19, abraços inevitáveis foram dados, toques não foram negados, burlas foram feitas. O que era coletivo passou a ser individual, um nó na cabeça das crianças e um aperto no nosso coração, a potência dos afetos, das conversas, das trocas constantes desse território mágico por algum tempo esteve em suspensão. Porém, a Educação Infantil é lugar de astúcia, de negociações, de resistências, de potências:

Sendo assim, é necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado (CARVALHO, 2011, p. 78).

Nesse sentido, foi preciso criar um processo de busca por intercessores teóricos que compusessem com os sentidos de currículo como um acontecimento. O que abriu, como possibilidade de conhecimentos, os estudos a partir das teorias pós-críticas, das pós-estruturalistas, da Filosofia da Diferença e dos estudos com os cotidianos.

A expressão “teorias pós-críticas” no campo do currículo, “[...] utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas

influências do marxismo [...] discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia [...]” (LOPES, 2013, p. 9), nos faz ter novos olhares, criar novos sentidos ao que está posto, deslocar e traçar novas linhas, trazendo, assim, uma contraposição à teoria e à lógica da modernidade, em que conceitos como razão, verdade, totalidade, sujeito, progresso e tempo linear são colocados em crise após a chamada “virada pós-moderna” (LOPES, 2013).

Sendo assim:

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (PARAÍSO, 2004, p. 284-285).

Desse modo, a pesquisa se entrelaça a partir de intercessores teóricos como: Deleuze (2003, 2007, 2013), Deleuze e Guattari (2011a, 2011b), Kastrup (2001, 2005, 2007, 2008), Passos, Kastrup e Escóssia (2020), Larrosa (2002), Kohan (2007, 2011), Silva (2001, 2021), Lopes e Casemiro (2013), Alves (2019) e outros, assim como as narrativas e os desenhos das crianças, que ampliaram o desejo por compreender como as experiências de produção do desenho infantil provocam a potência criadora de crianças e de professoras na Educação Infantil.

A vida na sociedade contemporânea é permeada por padrões, modelizações, culturas, relações econômicas e sociais, éticas e estéticas. Com a Filosofia da Diferença, acreditamos na abertura das multiplicidades do ser, da vida, da ruptura de tudo o que nos aprisiona e que nos formata, que entrava e conduz nosso pensamento à reprodução monótona do mesmo. Para Deleuze (2018, p. 87), “[...] É na diferença que o fenômeno fulgura, que se explica como signo, e que o movimento se produz como ‘efeito’. O mundo intenso das diferenças, no qual as qualidades encontram sua razão e o sensível encontra seu ser [...]”, despindo-se de preconceitos, recusando-se a representações determinadas previamente, a ideias feitas, a clichês, e vivendo novos mundos, novas forças e potências existentes.

Não é fácil conservar minha posição; na verdade é muito difícil mantê-la, porque estes seres não param de se mexer, seus movimentos são imprevisíveis e não correspondem a qualquer ritmo. Às vezes eles giram, às vezes vão em direção ao norte, depois, bruscamente em direção ao leste e nenhum dos indivíduos que compõem a multidão permanece num mesmo lugar em relação aos outros [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 55).

Sendo assim, o exercício do pensamento, aqui evocado para traçar-desenhar-mapear uma pesquisa no campo da Educação, é disparado pela perspectiva da Filosofia da Diferença sob a ótica de Gilles Deleuze (1925-1995), pois ajuda a pensar e a apostar na infância como multiplicidades de existências (DELEUZE; GUATTARI, 2011a), já que a “[...] infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição de experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade [...]” (KOHAN, 2007, p. 86).

Experiência que é anunciada e vivificada como potência dos afetos em todos os momentos *sentidosvivididos* na Educação Infantil, território escola que precisa ser compreendido para além de um local de escolarização, onde o aprender a ler, escrever e contar tem ganhado mais relevância do que outras linguagens. Para Kohan (2007, p. 98):

Não se trata de nos infantilizar, de voltar à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de aion, e não somente de chronos.

Seguimos uma cartografia guiada por outras linhas, sinuosas, mais languageiras. O intuito é de se descolar de uma projeção da criança em adultos por vir, é de desregularizar a projeção da infância em futuro. Santos (2004) nos fala sobre uma das tarefas principais para o futuro: “[...] continuar a trabalhar na descolonização do conhecimento em diferentes esferas. A descolonização do conhecimento é uma tarefa crucial para a imaginação de um mundo diferente e melhor do que o mundo de hoje [...]” (p. 705-706).

Pensando nos movimentos de rupturas das condições burocráticas de ensino que, de certa forma, são inseridas no cotidiano das crianças e das professoras, inúmeras perguntas surgem: que outras linguagens convidam o exercício da infância a se expressar? Em que sentido o desenho infantil pode afirmar um tempo presente de infância vivificado na escola? O que dispara o desenho infantil? Que mundos trazem e inventam? São capturados pela necessidade de representar/agradar/expor alegrias, sofrimentos, necessidades? Que fugas traçam?

Ao afirmar o tempo da infância como experiência, não como uma fase da vida ou categoria geracional, assume-se a produção do desenho da criança como um rizoma, pois ambos podem se refazer nos momentos em que os infantis são interpelados por questionamentos do adulto-professora ou simplesmente quando mudam de ideia em meio a sua *produçãocriação*, ou seja, crescem em fluxos intensivos e conectivos. “[...] Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 25).

Os desenhos podem tomar outras formas no papel ou simplesmente na imaginação da criança de forma virtual, pois “[...] Não basta a relação consigo mesmo e o conhecimento de sua virtualidade [...] explicitação por ações concretas e imediatas [...] não é uma escolha entre possíveis, mas ponta de presente, invenção, risco e aprendizagem permanente” (KASTRUP, 2008, p. 128-129).

Aprendendo com Deleuze e Guattari (2011a), o rizoma é mapa e não decalque. Consideramos que assim também é o desenho, pois nunca é sobre copiar, mas diferir.

[...] Fazer o mapa, não o decalque. [...] Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...] Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30).

Para Deleuze e Guattari (2011a), as linhas das mãos formam um mapa, são linhas diversas que formam um conjunto de linhas que funcionam ao mesmo tempo, tornando-se um "mapa" ou mesmo um "diagrama". Há diversos tipos de linhas, muito diferentes umas das outras, na arte, numa pessoa, mas também na sociedade. Para os autores, as linhas mais belas são aquelas abstratas, que não formam contorno representacional. Cada coisa tem sua geografia, seu diagrama, sua cartografia. "Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos [...]" (DELEUZE, 2013, p. 47). Para a criança pequena, o ato de traçar uma linha também é um acontecimento, gera alegria, satisfação, orgulho e desejos. Desejos de novas vivências, de novas tentativas, de enunciar-se no mundo. Uma política infantil, uma política cognitiva de invenção.

Com o interesse em *conhecerexperienciarviver os desejossensações* na Educação Infantil a partir do desenho das crianças, temos a produção do desejo de intensidades, desejo de conversas, desejo de risadas, desejo de inventividade, desejo de criação, "[...] porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz" (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 32), tantos desejos, desejo do devir-criança. "[...] O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa" (KOHAN, 2007, p. 96).

A sensação não é clichê ou lugar-comum, do sensacional, do espontâneo, ela é o ser-no-mundo. "[...] A sensação tem um lado voltado para o sujeito (o sistema nervoso, o movimento vital, o "instinto", o "temperamento") [...] e um lado voltado para o objeto ("o fato", o lugar, o acontecimento) [...]" (DELEUZE, 2007, p. 42). E como essa lógica da sensação acontece na Educação Infantil? Como o adulto se deixa afetar pelo/com o desenho para sentir e sentir-se infância?

Pensando a cartografia como processualidade, ao iniciar uma pesquisa na qual a intencionalidade é a investigação de processos de produção de subjetividade, provavelmente já existe um processo iniciado em algum momento anterior. A cartografia se faz de forma corriqueira, como o ato de caminhar, no qual há movimentos contínuos de colocar um pé na frente do outro, "[...] cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes [...]" (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 59). Deve-se "[...] ressaltar que a atenção cartográfica

– ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta - é habitualmente inibida pela preponderância da atenção seletiva [...]” (KASTRUP, 2020, p. 34). Ao entrar no campo de pesquisa, o aprendiz-cartógrafo tem como primeira questão decidir por onde iniciar a focar a sua atenção diante de tamanha variedade de elementos que atingem seus sentidos.

Levando em consideração que o cotidiano da Educação Infantil é lugar da experimentação, do “caos” e da complexidade em seu dia a dia, devido às especificidades das crianças, mudanças podem ocorrer a todo/qualquer momento durante a rotina, motivo pelo qual a condução da pesquisa deve ser vivida de modo flexível, mas não deixando de ter uma atenção concentrada e aberta, o que provoca a indagar: que multiplicidades-infâncias agenciam os olhares e sentidos da pesquisadora cartógrafa? Podemos esperar das crianças que habitam esse *espaçotempo* um corpo sem órgãos?

A primeira imagem que vem à nossa cabeça quando se vê essa palavra é um corpo vazio, mas não é esse o conceito que aqui buscamos, e sim “[...] um corpo intenso, intensivo [...] A sensação é vibração [...]” (DELEUZE, 2007, p. 51). Na Educação Infantil, as crianças de modo geral têm intensidade e alegria e vibração e disposição para “sacudir e desenraizar o verbo ser” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Com as intensidades das crianças, seus corpos-infâncias, vamos pela cartografia de seus desenhos, seus modos de ser-estar no mundo, seguindo as vibrações éticas, estéticas e políticas dos infantis.

Com a cartografia, importa criar um elo-territorial-aliança, em que não interessa saber onde começa e onde termina a pesquisa. Desenhar um círculo com a prática das professoras regentes, com os processos de experimentações das crianças através das conexões que surgem, com o tempo e o tempo todo, movimentos que ocorrem nas intensidades traçadas na Educação Infantil entre adulto-criança, criança-criança, criança-tempo, criança-criação é o processo movente de acompanhamento das subjetividades em curso.

Durante os processos investigativos usados para escrever-desenhar-criar alguns dados de pesquisa, mobilizamos o uso de um caderno de desenho-anotações-afetos-

criações, notas constitutivas na/pela/com/a produção de dados da pesquisa, o papel de transformar-se em observações e frases capturadas durante a experiência de campo. Por meio do uso desse dispositivo, “[...] há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução [...]” (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 70).

Devido à rapidez e espontaneidade dos acontecimentos nos *espaçostempos* da Educação Infantil, com seus movimentos intensos e inesperados, outro dispositivo agregado nas linhas de pesquisa para registro de dados é o diário de campo virtual. Para registrar com maior agilidade os acontecimentos *vividossentidosexperenciados* no cotidiano do espaço escolar, fez-se uso do aparelho *smartphone*, com gravações de vídeos e de conversas e registros fotográficos para acompanhar os processos de produção de subjetividade a partir da criação dos desenhos das crianças que dão vida à pesquisa, percorrendo as linhas *traçadasmanchadasapagadas*.

Entendemos que tanto o olhar quanto os ouvidos, a pele e o olfato são convidados a seguir pelo traçado das linhas da pesquisa. São agenciados e acionam a memória a tecer registros que ousamos mover como modos de capturas fragmentárias, provisórias e latentes: cadernos, diários, vídeos, áudios, conversas e desenhos vão ajudando a compor um mapa de pesquisa com a escola, e sua relevância está em elaborar, já que como “[...] dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras [...]” (KASTRUP; BARROS, 2020, p. 90).

Com a intenção de fugir da rigidez, outros dispositivos foram convidados, pois a cartografia nos permite essa fluidez sem engessamentos, esse seguir em suas múltiplas conexões, como os desenhos da aprendiz-cartógrafa que ajudam a mover a memória-lembrança do fazimento docente.

[...] Enfim, embora a cartografia vise ao estudo de subjetividades, a investigação se faz através da habitação de um território, o que significa abordá-las por suas conexões, pelos agenciamentos que estabelecem com o que lhes é exterior. Nesse caso, a função de produção de realidade abarca tanto a produção de subjetividades quanto a dos territórios nos quais elas se prolongam (KASTRUP; BARROS, 2020, p. 90).

Para habitar um território existencial, é necessário um processo de aprendizado, experiência que a aprendiz-cartógrafa só obterá à medida que se lançar a realizar a pesquisa em um movimento sem pré-condições estabelecidas, em uma busca constante por encontrar algo e, nessa busca, o encontro, a descoberta de que não existem regras prévias, de que os valores são móveis e de que não se tem um modo rígido e universal para se habitar esse território. E assim o aprendiz-cartógrafo, como relatam Alvarez e Passos (2020):

[...] Vai sendo provocado e contagiado pelas existências de habitação, abandonando as formas rígidas, as regras fixas e experimentando abertura de uma atenção flutuante, numa espreita a avaliar e tomar decisões encarnadas a experiência concreta. Vai desenvolvendo uma mudança da atenção focada e reduzida para uma atenção desfocada que pode apreender os movimentos do território (p. 147).

Para Alvarez e Passos (2020, p. 133), “[...] O território [da Educação Infantil] é uma assinatura expressiva que faz emergir ritmos como qualidades próprias que, não sendo indicações de uma identidade, garantem a formação de certo domínio [...]”. No território da Educação Infantil, vemos diversas produções expressivas, seja através dos signos artísticos, “[...] o signo sobrevive a seu estado de coisas como a seu significado [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 65), seja por inúmeros outros movimentos que dão vida a “esses ‘*espaçotempos*’ de escola que precisam ser de conhecimentos dos/com os outros diferentes de nós [...]” (ALVES, 2019, p. 43).

Assim, a partir das diferentes composições, ampliam-se os conhecimentos *vividopraticados*. Compor com os diferentes sujeitos que fazem parte da pesquisa efetiva os movimentos, traçando-desenhando-criando um coletivo de forças, no qual não existem determinações e, de modo algum, favorecidos:

[...] Longe de limitar seu olhar à realidade fixa, tal como propõe a abordagem da representação, a cartografia visa à ampliação de nossa concepção de mundo para incluir o plano movente da realidade das coisas. Nessa direção, apontaremos a dupla natureza da cartografia, ao mesmo tempo como pesquisa e intervenção. De um lado, como processo de conhecimento que não se restringe a descrever ou classificar os contornos formais dos objetos do mundo, mas principalmente preocupa-se em traçar o movimento próprio que os anima, ou seja, seu processo constante de produção. De outro, assinalaremos a cartografia como prática de intervenção mostrando que acessar o plano das forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos do cartógrafo, sendo também coletivos de forças, participam e intervêm nas mudanças e, principalmente, nas derivas transformadoras que aí se dão (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2020, p. 92-93).

Fazer parte do território da Educação Infantil, vivenciar o dia a dia, o contexto dos acontecimentos faz com que a aprendiz-cartógrafa se desprenda das amarras dos pré-julgamentos que muitas vezes são formados, a partir de “[...] uma mudança da atenção focada e reduzida para uma atenção desfocada que pode apreender os movimentos do território [...]” (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 147). Ao ser provocada e contagiada pelas experiências do cotidiano da Educação Infantil, a aprendiz-cartógrafa vai aos poucos abandonando as regras fixas e as formas rígidas, deixando brechas para uma atenção flutuante, para só a partir das observações poder avaliar e tomar decisões encarnadas na experiência concreta.

Para Larrosa (2002, p. 27), o “[...] acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna [...]”. Sendo assim, é no deixar-se tocar pelas experiências do cotidiano escolar que as sensações e opiniões vão sendo formadas, que os conhecimentos se elaboram e são possíveis de serem acessados e compartilhados e, assim, de se expandirem.

A aprendiz-cartógrafa acompanha os processos cartográficos por meio das experiências, intervindo na realidade, montando dispositivos e dissolvendo pontos de vista dos observadores de um enfoque pessoal. “[...] O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 170).

A teoria pós-crítica nos faz ver o mundo, os acontecimentos, as formas de expressão, a comunicação por uma ótica diferente:

[...] Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de fascinante processo de hibridização de identidades. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim... (SILVA, 2001, p. 7).

Contudo, mesmo com o passar dos anos, a dor, o sofrimento, a miséria, a exclusão, a anulação e, por muitas vezes, a negação das capacidades humanas continuam

fortemente impregnadas nos aparelhos estatais, assim como nas pessoas que fazem parte desses equipamentos e até mesmo nas que estão fora deles (SILVA, 2001). “[...] É uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim...” (SILVA, 2001, p. 8).

Um desabafo, um nó na garganta, um grito sem eco que muitas vezes sai das bocas dos que não são ouvidos, palavras que magoam, a mão que o colega se recusa a segurar devido à cor da pele, a risada por causa do cabelo crespo da menina linda, que chora para não ir mais ao CMEI, olhares... gestos... abraços... conversas, para mais uma vez contornar o que não deve existir entre nós.

Nessa lógica excludente, Kohan (2011, p. 237) destaca que “[...] a infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento [...]”. Por diversos motivos, as crianças que fazem parte da Educação Infantil também são de certa forma excluídas, deixadas à margem, sem respostas para suas perguntas, sem o olhar atento e a escuta sensível dos que deveriam garantir que elas exerçam uma política de infância, que elas exerçam sua voz e sua vez.

A criação de elos, “[...] a árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 48), entre adultos-crianças é necessária e essencial, principalmente nessa etapa da educação. A criança não é uma página em branco como muitos pensam, sua vivência anterior ao âmbito escolar também deve ser levada em consideração para se constituir em potência ética, estética e política de invenção de si e do mundo.

A teoria pós-estruturalista do currículo enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação, é isso que buscamos, e não simplesmente o reflexo, a reprodução (SILVA, 2001). Reflexo, reprodução de uma “realidade” distorcida, que não condiz com o que se espera de uma sociedade que produz e reproduz o bem, com chances igualitárias para todos, independente de classe social, gênero ou raça, primando sempre por uma boa educação, por igualdade e justiça social, por alegrias e afetos nos cotidianos das escolas de todo o país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), imposta em 2017, traz como característica ser:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 9).

A BNCC tem como objetivo estabelecer uma regulamentação que reja os currículos das escolas em todos os municípios e estados do Brasil. Para Silva, Zouain e Fernandes (2021), a BNCC regula as ações cotidianas da Educação Infantil, funcionando como um dispositivo de controle, pois expõe, de forma detalhada, como as crianças aprendem e quais habilidades e competências devem alcançar.

Os documentos que chegam às escolas com a intenção de nortear as práticas/ações curriculares são conteudistas e indicam ponto de partida e chegada, não levando em consideração as realidades sociais que fazem parte do cotidiano escolar, seus processos discursivos de significação e de emergência da diferença. Distanciados das realidades vividas por crianças e professores, os documentos prescritivos poderiam também indagar: o desenho na Educação Infantil é julgado importante para a produção de conhecimento? Como a produção dos desenhos interferem na composição dos currículos? Quais linhas de vida operam na elaboração, na avaliação e nos conhecimentos disparadores pelos desenhos das crianças na Educação Infantil?

Para Silva (2001, p. 22), mesmo que o currículo apareça como “[...] produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significante, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser outra vez realizado no contexto de relações sociais”, pois o currículo é relação social e é uma relação de poder. Relações de poder que podemos identificar em um simples exemplo, de quando se elimina ou reduz ao mínimo da grade curricular uma disciplina como a Arte, pois alguns não a veem como necessária, outras a veem como potência, como área de conhecimento potente também na articulação com outras disciplinas em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, a autora Nilda Alves tem um sonho de poder desenvolver uma proposta curricular em uma rede municipal que articule todas as disciplinas em torno das artes - “[...] sem nenhuma exceção e na sua enorme capacidade de criar *‘conhecimentossignificações’*, solidariedades e emoções, usando todos os nossos sentidos [...]” (ALVES, 2019, p. 93). Corroborando, Deleuze (2003) nos diz da importância dos “[...] signos que não se desenvolvem, não se explicam, pelas linhas do tempo” (p. 23), e o signo artístico é visto como o mais potente dentre todos os outros.

Em vista disso, nosso investimento de pesquisa se debruçou em acompanhar, seguir os rastros deixados pelos signos artísticos, lançando-nos a inquietações: como os docentes podem se posicionar diante dessa aposta? Quais as potências que as professoras⁹ percebem nos desenhos infantis? Os desenhos infantis são mobilizados para provocar o pensamento das crianças e professoras ou apenas para ilustrar ou representar um modelo de infância idealizado como belo e inocente? Qual lugar o desenho infantil tem ocupado nos currículos e nos processos de formação docente em contexto na Educação Infantil?

Para Deleuze (2013, p. 217), “[...] Não existe Estado universal [...] ele não é universalizante, homogeneizante, é uma fabricação de riqueza e de miséria [...]”. A esperança de um mundo melhor não pode se tornar cada vez mais distante. A luta por melhores condições de vida e respeito se faz presente todos os dias nas instituições de ensino de todo o Brasil, pois a expressão dos afetos, das alegrias é contagiante:

[...] Trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro. A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos [...] (LOPES, 2013, p. 21).

Assim, comprometidas com a transformação de currículos e da docência em nós, por uma invenção de possíveis na educação, e nas linhas traçadas na composição desta pesquisa-intervenção, traçamos alguns movimentos investigativos, a saber:

⁹ Durante toda a escrita, usamos professoras regentes, no feminino, pois no CMEI “Arteiros” todas as docentes são mulheres.

- a) DO DESENHO INFANTIL, CRIAÇÃO E SIGNOS ARTÍSTICOS: MAPEAMENTO EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS - Primeiro investimento investigativo, que buscou mapear, em teses e dissertações, como o desenho infantil tem sido debatido nas produções acadêmicas da última década pelo viés da Filosofia da Diferença, ajudando a compor o campo problemático desta pesquisa-intervenção.
- b) CARTOGRAFAR OS ATRAVESSAMENTOS DOS SIGNOS ARTÍSTICOS NAS EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO DO DESENHO INFANTIL EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA/ES - Pesquisa-intervenção de campo, como acompanhamento do cotidiano do CMEI “Arteiros”¹⁰, com olhar, escuta e pele sensíveis para investigar as relações que ocorrem a partir das produções dos desenhos infantis.
- c) PROBLEMATIZANDO, POR MEIO DAS REDES DE CONVERSÇÕES COM CRIANÇAS E PROFESSORAS, QUAIS SENTIDOS SÃO ATRIBUÍDOS AOS DESENHOS E À POTÊNCIA CRIADORA NA INFÂNCIA - Aposta nas redes de conversações com professoras regentes e crianças do Grupo 6 como potência nas interações e na produção de *saberesfazer*es na Educação Infantil.

A pesquisa-intervenção de campo teve início no segundo semestre de 2022, logo após o exame de qualificação, já compondo o quadro coletivo com a escola e participando das forças coletivas, ao tatear aqueles espaços como aprendiz-cartógrafa em seus cotidianos há 17 anos. Devido à negativa da Prefeitura Municipal de Vitória para licença remunerada para estudo, o acompanhamento e a intervenção nesse *espaçotempo* de pesquisa ocorreram no mesmo plano intensivo do território existencial da Educação Infantil em que a aprendiz-cartógrafa se faz docente.

O acompanhamento por aproximadamente seis meses da rotina das crianças e das professoras regentes do Grupo 6 do CMEI “Arteiros”, nos turnos matutino e

¹⁰ A escolha pelo nome CMEI “Arteiros” se deu pelo fato de sempre ouvirmos trocadilhos a respeito das crianças nas aulas de Arte, afirmando que realmente são *artistasarteiros*. O que importa não é identificar quem, mas as relações produzidas. Não está em jogo, no local, o nome e o rosto das pessoas, mas os afetos vividos, praticados, os conhecimentos produzidos e a experiência educativa, ética, estética e política de vida na Educação Infantil.

vespertino,¹¹ para acessar a experiência desses sujeitos no que diz respeito ao desenho, observar suas conexões, descobertas, alegrias, frustrações, cria elos, nos conecta através dos afetos, garimpando vivências e experiências, pois “[...] como cartógrafos nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos [...]” (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 61).

Mapear-desenhar juntos esse território existencial, sem ter algo realmente definido, simplesmente deixar a atenção aos planos dos afetos do cotidiano escolar, aberta para conhecer e participar dos acontecimentos da rotina do CMEI... A cartografia da pesquisa exige procedimentos concretos para compor em dispositivos, “[...] vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios” (KASTRUP; BARROS, 2020, p. 77), em movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Deleuze e Guattari (2011a, p. 25) nos falam dessas linhas que todo rizoma apreende, “[...] linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar [...]”, promovidas através das flutuações da composição de nosso campo problemático da pesquisa, pintando-colorindo com a Filosofia da Diferença para disseminar potências nas intervenções *vividassentidasexperienciadas*.

Assim, a cartografia é um acompanhamento de produção de processos de subjetividade, importando-nos compreender: como os sujeitos vão se constituindo? Como as crianças vão se constituindo? Como as crianças enunciam seus pensamentos, suas aprendizagens, seus desejos, seus afetos, seus conhecimentos e suas linguagens a partir do desenho infantil? Como as professoras vão se constituindo e essa docência vai se transformando a partir dos desenhos das/com as crianças? Quando a professora propõe o desenho, o que ela espera? O que ela quer

¹¹ A escolha por acompanhar as professoras regentes dos Grupos 6 se deu devido às experiências com o desenho serem uma linguagem bastante utilizada na rotina dessa etapa de ensino.

do desenho da criança? Em contrapartida, o que a criança espera do seu próprio desenho?

No CMEI “Arteiros” ocorrem infinitos agenciamentos de enunciação, pois planos múltiplos e de fluxos heterogêneos tornam-se coletivos a partir de vários cruzamentos. “O sujeito é ele próprio um agenciamento de enunciação, isto é, ele se constitui num plano de consistência por agenciamentos, ele só existe em face de certas engrenagens, de determinados agenciamentos [...]” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 168).

Os *espaçotempos* vão sendo ocupados não apenas por professoras e crianças, mas por toda a comunidade escolar, os *praticantespensantes*, que cada vez mais vêm “[...] exigindo características próprias aos currículos que se fazem nas escolas, e como os sistemas educativos devem se organizar diferentemente para uns e outros [...]” (ALVES, 2019, p. 133). Não se pode deixar as especificidades e as necessidades dos que fazem parte da comunidade escolar ficarem à margem das escolhas e vivências do currículo *vividopraticado* nas instituições de ensino.

Nesse contexto, a fundação do CMEI “Arteiros” teve o início de sua história desenhada na década de 1970, juntamente com o surgimento do bairro Maria Ortiz, onde se localiza. O bairro despontou a partir da ocupação de famílias muito pobres, vindas de diversos locais do Espírito Santo e de fora dele. Nesse período, parte do mangue pertencente à Reserva Lameirão foi ocupado.

Os problemas constatados a partir do surgimento desse bairro, tanto os ligados a área social, como aqueles referentes à infraestrutura, foram determinantes para que a população se organizasse em busca de soluções. Neste cenário, o período de urbanização planejada teve início a partir do ano de 1979 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021).¹²

A partir de movimentos de resistência e da união das famílias, com o passar do tempo a comunidade foi conquistando seu espaço e promovendo melhorias para o bairro, como a construção do CMEI, que passou então a fazer parte desse projeto de urbanização e teve seu funcionamento iniciado em 29 de abril de 1985, com o nome

¹² Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10UaSZccZ6pPIAhuH_vXs5QgHKxN1TXJB/view?usp=sharing

de “Unidade Pré-Escola (UPE) de Maria Ortiz”.¹³ No ano de 1992, a unidade de ensino passou a se chamar “Centro de Educação Infantil Reinaldo Ridolfi”, em homenagem a um professor antigo do bairro. A criação do Centro Comunitário, assim como a construção da Unidade Básica de Saúde e de outros equipamentos públicos, também foi conquista da comunidade.

Atualmente, o CMEI conta com 15 turmas, sendo: duas turmas de Grupo 3, duas turmas de Grupo 4, duas turmas de Grupo 5, duas turmas de Grupo 6 no turno matutino e uma turma de Grupo 3, duas turmas de Grupo 4, duas turmas de Grupo 5, duas turmas de Grupo 6 no turno vespertino. Com relação ao espaço físico, apresenta o total de 23 salas, incluindo salas de aula, sala de arte, depósitos, cozinha, refeitório, secretaria, banheiros adulto e infantil, entre outros. O quadro de profissionais é distribuído da seguinte forma:

Quadro 1 – Quadro de funcionários do CMEI “Arteiros”

CARGO	QUANTIDADE
DIRETORA	01
PROFESSORAS	23
PEDAGOGAS	04
COORDENADORA	01
ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL (AEI)	09
ASSISTENTE ADMINISTRATIVO (AA)	02
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS (ASG)	04
AUXILIAR DE SERVIÇOS OPERACIONAIS (ASO)	01
MERENDEIRA	03
PORTEIRO	02
VIGIA	02

Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2021.

¹³ Informações e dados obtidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Figuras 8 e 9 – Vivências-experiências-olhar de criança para sua escola (2021)



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 10 – Vivências-experiências (2021)



Fonte: acervo da pesquisa.

Quanto à localização do CMEI “Arteiros”, pode-se dizer que é privilegiada, contando com interações socioculturais no contexto da escola ao reconhecer importantes aspectos da forte cultura popular local, representada pela escola de samba do bairro, *Chegou o que Faltava*, pela banda de congo *Panela de Barro* de Goiabeiras, bem como pela associação das paneleiras de Goiabeiras, considerada patrimônio imaterial do Estado pelo Iphan, a partir do decreto nº 3551, de 4 de agosto de 2000.¹⁴

Enfim, uma riqueza cultural extraordinária que possibilita diversas intervenções e processos criativos locais, como também momentos de *vivências experimentações* direcionadas, principalmente, para a valorização do ecossistema do manguezal que fica no entorno do CMEI e integra o quintal de muitas crianças. Ainda, trazendo para a cena da pesquisa muitas lembranças de práticas pedagógicas tecidas com os espaços da comunidade escolar em anos anteriores à própria pesquisa, aqui compartilhadas como potência para o pensamento.

As culturas de cada grupo se tornam potência quando assumimos sua importância para o coletivo. Uma criança que vivencia os processos culturais de sua região, como os ensaios da escola de samba com suas famílias, vai querer fazer parte desse contexto e ter orgulho do que vive e faz. Naturalmente, demonstra para os colegas e as professoras como se dança... sendo feliz e transbordando alegria para todos à sua volta, tornando-se resistência e fazendo a diferença para a comunidade:

[...] Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. E a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2002, p. 18-19).

¹⁴ Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/espirito-santo-oficio-das-paneleiras-de-goiabeiras/#!/map=38329&loc=-20.27333857995401,-40.30817270278931,16>. O saber envolvido na fabricação artesanal de panelas de barro foi o primeiro bem cultural registrado pelo Iphan como Patrimônio Imaterial no Livro de Registro dos Saberes, em 2002.

Figuras 11 e 12 – Visita às panelas de Goiabeiras (2015)



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 13 – Fotografia aérea do bairro Maria Ortiz



Fonte: <https://m.vitoria.es.gov.br/mapa.php?tipo=1&bairro=37>.

Figuras 14 e 15 – Observando-vivenciando-desenho de observação¹⁵ (2017)

Fonte: acervo da pesquisa.

Figuras 16 e 17 – Possibilidades-existências-resistências¹⁶ (2017)

Fonte: acervo da pesquisa.

¹⁵ Visita ao mangue de Maria Ortiz, referente ao projeto de Arte desenvolvido em 2017.

¹⁶ Desenho de observação do mangue de Maria Ortiz e desenho de memória.

Fazer das potências resistências, nas brincadeiras de sobe e desce na Orla de Maria Ortiz, nas experiências vividas com familiares e em meio às conversas na sala de aula que surgem espontaneamente: “meu pai cata caranguejo no mangue”, “eu já fui com meu pai na Orla”, “eu gosto de caranguejo”, “você gosta, tia?”. Fazer vazar enunciações, que produzem aprendizagens por meio dos *afetos vividos sentidos praticados* partilhados. Dessa forma:

A escola, o bairro e os manguezais se fundem, se atravessam e conversam entre si, sem um modelo ou uma receita de uma EA prescritiva, mas com *saberes-fazer*s, poderes, tensões, conflitos e desejos que se dão nas relações e que emergem nas *redes de conversações e na conveniência* (GONZALEZ; TRISTÃO, 2015, p. 9).

A potência das culturas locais, das enunciações do desenho infantil se torna evidente e é de suma importância para o resgate, para a valorização e para a resistência dos que se implicam por melhores condições de vida e de permanência nesses locais tantas vezes esquecidos. Todo ano o CMEI promove um passeio ao mangue de Maria Ortiz, seja relacionado aos projetos de sala e de Arte ou a partir do Projeto Institucional.

As imagens a seguir despertam memórias de um passeio em que um aluno do Grupo 6, ao observar a grande quantidade de lixo descartado no meio da vegetação, destacou: "*Tiaaa, olha! Um monte de lixo, vamos pegar?*". Na ocasião, todos ficaram surpresos com a iniciativa e com aquelas palavras, que despertaram a reflexão: "por que não?". Como em todos os passeios com as crianças são levados materiais como lonas e tecidos para se sentarem, sacos de lixo, luvas, papel toalha e outras coisas necessárias para emergências, decidimos retirar a sujeira apenas das partes próximas à margem que não oferecessem perigo às crianças e colocá-la nos sacos para posterior descarte.

Figuras 18 e 19 – Orla do mangue de Maria Ortiz¹⁷ (2017)

Fonte: acervo da pesquisa.

Figuras 20 e 21 – Experiências-significados (2017)



Fonte: acervo da pesquisa.

¹⁷ Orla do mangue de Maria Ortiz, lugar de diversão entre o sobe e desce dos morros gramados existentes, das quadras, da academia popular e das pistas para andar de patins, correr, pular e tudo que a imaginação der conta de inventar.

No ano seguinte, foi realizada a “Andada ecológica do CMEI Arteiros”. A equipe técnica¹⁸ entrou em contato com a PMV, que enviou uma equipe de limpeza da orla. Também esteve conosco uma equipe da Seme, que explicou para as famílias sobre o período de defeso do caranguejo e a proteção do manguezal. Logo após, foi realizado o passeio com crianças e famílias de todos os agrupamentos, no qual as crianças pintaram algumas plaquinhas que foram fixadas na Orla para conscientização de toda a comunidade. Foi recolhida uma grande quantidade de lixo e, no retorno para o CMEI, alguns elementos da natureza – como folhas, gravetos, cascas e sementes de árvores – foram coletados para compor a proposta da oficina de Arte sobre o artista Frans Krajcberg.

Figuras 22 e 23 – Fazendo a diferença (2018)



Fonte: acervo da pesquisa.

¹⁸ O termo se refere à equipe composta pela diretora, pelas pedagogas e pela coordenadora.

Figura 24 – Resistência (2021)



Fonte: acervo da pesquisa.

Possibilidades de currículos vão sendo desenhadas, ampliadas e coloridas a partir da escuta e do olhar sensível do professor com a criança, construção de um espaço onde há possibilidades de criar/modificar a partir do que está posto.

Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (FREIRE, 2002, p. 46).

Assim, o empenho em cartografar a potência criadora a partir do desenho infantil, no território da Educação Infantil, se expressa cotidianamente tanto nas contribuições das pesquisas acadêmicas quanto no dia a dia da sala de aula pelas professoras regentes. Atribuímos, a partir desses movimentos investigativos, a expansão do campo problemático para tentar compreender: como as experiências de produção do

desenho infantil potencializam a criação de crianças e de professoras na Educação Infantil?

Com a Filosofia da Diferença, tomamos os conceitos de Deleuze e Guattari para situar o desenho infantil como uma enunciação, considerando-a uma “[...] noção de agenciamento coletivo de enunciação que devém a mais importante, já que deve dar conta do caráter social [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 19). Outro ponto importante da pesquisa é, a partir das redes de conversação, elaborar com crianças e professoras um catálogo de desenhos intitulado: “Os desenhos infantis como arte criadora de currículos”, proposto como produto educacional da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação.

Nesse sentido, um dispositivo muito relevante para a pesquisa foi o acompanhamento das redes de conversações com crianças e professoras para a problematização das experiências de produção do desenho infantil como criação, pois “uma conversação estabelece-se sempre onde o individual se mescla com o social [...]” (CARVALHO, 2009, p. 189), ampliando as compreensões e os sentidos atribuídos aos desenhos e expandindo o conhecimento acerca do desenho infantil na Educação Infantil para além de seu simples uso em avaliações diagnósticas de cunho classificatório e avaliatório.

O investimento aqui lançado se dedica também em conhecer: como os desenhos aparecem nas avaliações das crianças feitas pelos professores? Os desenhos das crianças são trazidos como imagens nas atividades que os professores propõem para as crianças? Como as crianças enunciam suas produções?

Importa destacar que, após a submissão, a avaliação e a decorrente aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP),¹⁹ ocorrida em 15 de agosto de 2022, iniciamos as rodas de conversas com as professoras regentes e as crianças. As datas foram organizadas em comum acordo com as professoras regentes e ocorreram durante o segundo semestre letivo de 2022, às segundas-feiras, dia de folga da aprendiz-cartógrafa e, portanto, dia disponível para acompanhamento das turmas, devido à negativa de licença pela PMV para a pesquisa-intervenção. A

¹⁹ Parecer: 5.584.034, em anexo.

amostra mobilizada para a produção dos dados foi de quatro professoras, ou seja, quatro turmas com aproximadamente cem crianças de Grupos 6, dos turnos matutino e vespertino.

Mesmo a aprendiz-cartógrafa já fazendo parte do território do CMEI “Arteiros”, iniciou a pesquisa se apresentando para as crianças de cada turma numa roda de conversas, em um momento descontraído e sem grandes formalidades. Na ocasião, explicou para as crianças, de forma bem simples, que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre o desenho infantil e que a participação delas era muito importante, pois o estudo contribuiria para professores de outras escolas e até professores de gente grande conhecerem o que as crianças do CMEI “Arteiros” e as professoras regentes do Grupo 6 pensam sobre o desenho produzido por eles.

Além de tecer outros momentos de roda de conversas, vendo e conversando sobre imagens de desenhos de outras crianças de lugares muito distantes daqui, de todas as partes do mundo, tiramos fotos dos desenhos e gravamos vídeos da produção/criação. A partir das produções das crianças, das narrativas e das práticas pedagógicas das professoras regentes nas rodas de conversas, foi produzido o catálogo “Os desenhos infantis como arte criadora de currículos”.

Por meio dos desenhos das crianças, podemos perceber denúncias camufladas, tristezas que só as crianças sabem, sentem e demonstram através de suas criações. Linhas, cores e traços que vão se unindo e formando enunciações do que já viveram ou estão vivendo.

- *Quem é essa menina? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Sou eu! (Fada Sininho)*
- *Por que ela está chorando? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Porque ninguém quer brincar comigo. (Fada Sininho)*

A criança em questão iniciou no ano de 2022 na turma do Grupo 6. As demais crianças seguiram juntas desde o Grupo 3, motivo pelo qual os colegas a rejeitavam nos momentos das brincadeiras e nas demais atividades propostas. Com o passar do tempo e com os diálogos permanentes da professora Pirlimpimpim, vínculos foram sendo criados, afetos e companheirismos tomaram o lugar da tristeza e do choro e se tornaram um universo multicolorido onde todas as cores possuem seu lugar, e não

apenas o azul das lágrimas antes desenhadas. O olhar atento e sensível da docente, o acolhimento para a invenção de uma outra escola possível... gerar afetos bons aumentam a potência de agir de docentes e crianças no cotidiano do CMEI, criando, assim, um “[...] fluxo dos ‘possíveis’ de um cotidiano inventivo” (CARVALHO, 2019, p. 99).

O currículo da Educação Infantil é permeado por linhas e nuances cheios de afetos, que vão pintando de alegrias todos os *espaçostempos* do CMEI “Arteiros”, onde se fazem potência as multiplicidades de desejos e descobertas e experiências e afetos e alegrias... Corroborando, Carvalho (2009) nos diz que:

Os bons encontros aumentam a nossa potência de agir. Desse ponto de vista, a posse formal dessa potência de agir e igualmente de conhecer emerge como finalidade principal e, então, a razão, em vez de flutuar ao acaso dos encontros, deve procurar unir as coisas e os seres cuja relação se compõe diretamente com a nossa [...] (p. 75).

Figura 25 – Fada Sininho, feliz! (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Faz-se importante acompanhar também os movimentos macros do CMEI “Arteiros”, de longe e de perto ao mesmo tempo, com momentos de distanciamento e de aproximação. Para Kastrup (2020, p. 34-35), “[...] o pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada no movimento [...]”. No reconhecimento atento desse lugar, dessas turmas, da importância da escuta das crianças, estar aberta a esse movimento de conversação é produzir dados com os sujeitos, e não em um movimento de entrevista, de apenas colher informações dos participantes.

Para Kastrup (2005, p. 1287), “[...] o caminho é de um aprendizado permanente. Trata-se de um processo lento, marcado por idas e vindas, mas só ele possibilita a criação de uma política cognitiva de invenção”. Desse modo, nesta pesquisa-intervenção interessam os processos de produção e de utilização do desenho infantil pelas professoras regentes, bem como a forma com que crianças e regentes o veem, sem a pretensão de fazer julgamentos aos processos *vividospacticados experienciados*, mas buscando expandir os entendimentos sobre o desenho infantil, com a intenção de compreender como se dão nas práticas pedagógicas, sustentando-nos na Filosofia da Diferença e na pesquisa-intervenção qualitativa para nos aproximarmos do seu processo de criação.

Através do desenho, cartografar linhas, traços, cores, afetos a partir dos agenciamentos de enunciação que acontecem no cotidiano da Educação Infantil, usando as potências de criação do desenho infantil, dos currículos, das docências e das infâncias como pistas para cartografar o território do CMEI “Arteiros”. Vivenciar os processos que fazem parte dos acontecimentos-experimentações pulsantes no CMEI “Arteiros” e expandir a potência dos acontecimentos, dos modos de aprender, já que “[...] os devires são experiências novas, inéditas, que nos colocam em contato com a alteridade do mundo e da própria cognição [...] Ele envolve a atenção ao plano de forças, provocando experiências de problematização [...]” (KASTRUP, 2005, p. 1284).

Desse modo, esta pesquisa faz aposta ética, estética e política em uma pesquisa-intervenção, pois se compromete com a tessitura de uma postura de aprendiz-cartógrafa, importando-nos conhecer os processos de experiências de criação do

desenho na Educação Infantil. O que interessa com a pesquisa não é evidenciar uma forma ou outra de desenho, mas sim o que ele enuncia, o que ele traz, o que ele quer comunicar, quais aprendizagens e movimentos estão por trás daquele movimento artístico, daquele signo artístico, da sua potência criadora de vidas.

Após o exame de qualificação realizado no dia 5 de outubro de 2022, foram feitos alguns ajustes no projeto de pesquisa inicial, sugeridos pela banca (composta pelos professores: Dr.^a Larissa Gomes, Dr. Soler Gonzalez e Dr.^a Carmen Lúcia Vidal Pérez). Um novo olhar, uma nova escuta atenta a observações feitas pelos/as professores/as e novas expectativas se iniciaram naquele momento. Potências, resistências, mergulho, respiro e ansiedade por viver novas experiências de um território que, embora já compusesse cotidianamente, agora experimentava com uma nova forma, a partir de um novo lugar de visão, como aprendiz-cartógrafa que existia em virtualidade e estava por vir, por se atualizar no continuar o desenho da pesquisa.

Muitas linhas foram percorridas meses antes da qualificação, movimentos importantes para dar continuidade à pesquisa, como a autorização junto à Seme para iniciar a pesquisa no CMEI “Arteiros” com crianças e professoras regentes do Grupo 6, obtida no dia 13 de junho de 2022, e também o acesso à documentação da rede de ensino se necessário, obtido no dia 21 de junho de 2022, por meio de devolutiva com resposta positiva à solicitação.

Outro movimento paralelo a esse foi iniciado junto ao Comitê de Ética (CEP), porém o processo não foi rápido como o citado anteriormente, este demorou três meses. Depois de algumas alterações no projeto, envios e reenvios para as adequações solicitadas, no dia 15 de agosto de 2022 recebemos a aprovação do CEP sob o número de Parecer 5.584.034, podendo, então, iniciar a pesquisa.

Seguimos traçando coletivamente as linhas da pesquisa e, nesse movimento, contamos com a colaboração das professoras regentes na busca por autorização junto às famílias e/ou responsáveis pelas crianças, parceria que se mostrou muito potente, com o alcance de 100% das assinaturas. A pesquisa se constituindo como um corpo coletivo.

Assim, falar sobre o cotidiano escolar e currículo como coletivo atravessado por linguagens, conhecimentos, afetos/afecções implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, para o questionamento dos “possíveis” do coletivo escolar constituir-se nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional (CARVALHO, 2011, p. 79).

O traçar da cartografia nesse território já habitado pela aprendiz-cartógrafa se deu em 20 de setembro de 2022, com média de uma a duas visitas semanais, realizadas nos turnos matutino e vespertino, nas segundas-feiras e terças-feiras, conforme acordado com as professoras previamente. Vale ressaltar que a aprendiz-cartógrafa usufrui de folga relativa ao trabalho nas segundas e, quinzenalmente, cursa as disciplinas do Mestrado Profissional em Educação de forma presencial nas terças. Esses dias também foram os mais apropriados para as regentes, pois os horários de lanche e de planejamento são a partir das 10h no turno matutino e das 16h no turno vespertino, tendo um período maior sem horários de rotina favorecendo o traçar da cartografia. A última visita ao campo de pesquisa ocorreu em dezembro de 2022.

A aprendiz-cartógrafa acompanhou as turmas dos Grupos 6 A e 6 B matutino e dos Grupos 6 C e 6 D vespertino. Ao iniciar o traçar da cartografia da pesquisa com olhar atento aos acontecimentos, observou que na maioria das vezes as atividades propostas pelas regentes diferiam em cada uma dessas turmas, embora algumas fossem iguais, considerando o Projeto Político Pedagógico e o projeto de sala. Observou-se, ainda, que as professoras regentes planejam com a mesma pedagoga em seus respectivos turnos, porém a autonomia prevalece. Cada turma tem suas especificidades, tornando-se impossível a modelização do mesmo planejamento para todas, visto a:

[...] Produção de disponibilidade ao encantamento pela docência enquanto encontro, relação de aprender/ensinar entre praticantes pensantes desejosos por expandir e produzir conhecimentos significativos afirmativos da vida em sua multiplicidade (FARIA; GOMES, 2022, p. 25).

Figura 26 – Roda de conversas (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Nas linhas percorridas com o cotidiano do CMEI, presenciamos muitos acontecimentos, experimentos, experiências, afetos trocados e multiplicados com os sujeitos que fazem parte desse território de potências. Muitos questionamentos e anseios foram sendo lançados nesse período, porém não é nosso intuito responder a todas as perguntas de imediato, pois essas indagações necessitam de um tempo que vai muito além deste curto período de pesquisa do Mestrado Profissional.

Que o desenho infantil não seja um simples objeto ou um papel esquecido em cima de uma mesa ou amassado e descartado por tantos adultos, que seja visto, desejado, comunicado, que se constitua como um ato político produtor de currículos outros, docências outras, infâncias outras, capazes de inventar seus próprios problemas, de inventar a si e o mundo.

3- DOS TRAÇADOS DO DESENHO INFANTIL, CRIAÇÃO E SIGNOS ARTÍSTICOS : MAPEAMENTO EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS



O AUTORRETRATO

No retrato que me faço- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore...
às vezes me pinto coisas de que nem há mais
lembrança...
ou coisas que não existem mas que um dia existirão...
e, desta lida, em que busco - pouco a pouco -
minha eterna semelhança, no final, que restará?
Um desenho de criança...

MÁRIO QUINTANA

Como primeira intencionalidade da pesquisa, buscou-se mapear, em teses e dissertações, como o desenho infantil tem sido debatido nas produções acadêmicas da última década pelo viés da Filosofia da Diferença, ajudando a compor o campo problemático desta pesquisa-intervenção. A Educação Infantil é como um mapa que faz parte de um rizoma, com diversas entradas e saídas, e muita resistência para se constituir lugar onde os processos de aprendizagem devem se tornar mais importantes do que os processos de produção. “[...] O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos e dos corpos sem órgãos, para a sua abertura máxima sobre um plano de consistência [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30).

A aposta na Filosofia da Diferença considera toda a repetição, mas sobretudo toda a diferença que emerge do traçar das linhas que compõem os cotidianos, permitindo a cartografia das subjetividades produzidas em meio a movimentos de burocratizações, mas que (re)existem e se lançam à diferença, como evidenciado por vezes nas enunciações de professoras, de crianças e nos processos de criação/produção dos desenhos infantis. Abrindo, assim, nessa perspectiva, um campo de “possíveis”, pois “[...] as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem [...] há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9).

Nas cenas que compõem o cotidiano escolar da Educação Infantil, a todo momento somos interpelados pelas crianças, muitas vezes afoitas e entusiasmadas para nos mostrar com orgulho suas produções, contar segredos ou simplesmente nos dar um abraço, como quem diz “estou aqui”.²⁰ O retrato em desenho, feito pelas crianças no encontro com o olhar atento da professora, dispara afetos alegres (CARVALHO, 2009).²¹

²⁰ Para Carvalho (2009, p. 74-75), “Assim, a ação dos atributos produz regiões diferenciadas de realidade, relacionadas, porém, entre si. Neste sentido, quando encontramos um corpo que convém com o nosso, experimentamos logo um afeto ou um sentimento de alegria-paixão, apesar de ainda não conhecermos adequadamente o que tem de comum conosco [...]”.

²¹ Para Rolnik (2016, p. 23), “Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, antropófago”.

Em traços, uma ideia de professora de cabelos muito compridos, mesmo essa não sendo a característica da docente, rompe com a ideia de representar. A criança se lança a inventar suas próprias produções artísticas e afetivas, a pintar e desenhar como quer a imaginação. Traços que se formam e que pouco a pouco convidam suas lembranças ou simplesmente seus sonhos, talvez um desejo, afetos que ganham passagem em seus desenhos.

Atualmente as práticas educativas na Educação Infantil têm buscado promover e ampliar experiências pedagógicas nas quais as crianças são convidadas a conhecer a si e ao mundo por meio do desenho e de outras linguagens. Geralmente esse convite é levado a sério por elas, já que nos desenhos podemos ser tudo que quisermos ser – princesas, super-heróis, monstros... –, podemos nos transportar para lugares que só a imaginação pode criar, num movimento de atualização de virtualidades, “[...] o conjunto virtual de poderes da multidão é construído por lutas e consolidado em desejo, torna-se necessário investigar como o virtual pode exercer pressão nas bordas do possível [...] diferenciação, e assim, tocar no real” (CARVALHO, 2009, p. 94).

Bergson (2010) nos faz pensar como o desenho infantil pode passar de um estado para o outro num piscar de olhos: alegria ou tristeza, agitação ou calma, como em processo mutante do vivente:

Sensações, sentimentos, volições e representações são modificações entre as quais a minha existência se partilha e que a tingem ora de uma cor, ora de outra. Assim, mudo constantemente. Mas isso não é tudo. A modificação é muito mais radical do que pode parecer à primeira vista (BERGSON, 2010, p. 15).

O desenho infantil constitui essas modificações constantes, essas mutações, essas metamorfoses. No mesmo suporte ou em suportes diferentes, a criança suspende a passagem do tempo entre o permanente ir e vir de descobertas, ir e vir de reorganizações, desenho entre desenho, cor sobre cor, traços entre traços que vão se constituindo e fazendo fluir as aprendizagens e descobertas no cotidiano escolar. Através das experiências, das experimentações que “nos passam”, nos tocam ou nos acontecem, nos formam e nos transformam ao nos passar (LARROSA, 2002), nos convidam a sermos e a estarmos como sujeitos da experiência, sempre em busca da

própria transformação, da própria mudança de estado, de opiniões, em um movimento de tocar e se deixar tocar.

Compondo-se de “narrativas, imagens e sons” aprendentes (ALVES, 2019), a Educação Infantil torna-se lugar de encontro entre um tempo passado, vivido e vivo nas zonas de lembranças de um mundo intenso, e um tempo presente. Ao atualizar conhecimentos, linguagens e afetos, resgata essas sensações únicas vividas no tempo da infância.

O desenho infantil se constitui como modo de enunciação, os “[...] signos se dizem somente em certas condições de estratos e nem se confundem com a linguagem em geral, mas se definem por regimes de enunciados que são outros tantos usos reais ou funções da linguagem [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 107) e, desse modo, são expressão das crianças, nos usos de traços, formas e cores que provocam a ampliação do potencial criador de si e do mundo, já que “[...] podemos vir a inventar um mundo comum e heterogêneo. Pois a ação concreta não é uma escolha entre possíveis, mas ponta de presente, invenção, risco e aprendizagem permanente” (KASTRUP, 2008, p. 128).

O ato de desenhar torna possível a manifestação das emoções, dos interesses, dos problemas, das experiências pessoais e coletivas, dos saberes e do acompanhamento da experiência educativa, dos traços inscritos na aprendizagem inventiva no curso da vida infantil, em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e políticos. Assim, as infâncias se inventam, criam novos mundos, experimentam, questionam, fantasiam, buscam novas formas de conhecer, de viver e de explorar tudo à sua volta. Cartógrafas da escola, são novidadeiras e rabiscam seus próprios enredos.

Atento às políticas de um mundo que atravessa as infâncias, Drummond faz um importante alerta à sociedade e, em especial, aos professores de Educação Infantil: “[...] a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (ANDRADE, 1996, p. 593).

A poética do mundo cartografada pelas crianças na Educação Infantil é permeada pelo que Kastrup (2005, p. 1277) apresenta como “[...] noção de aprendizagem inventiva [...] inclui então a invenção de problemas e revela-se também como invenção de mundo [...]”. A invenção de um mundo novidadeiro e de uma política sensível da aprendizagem é o que é elaborado em meio a perguntas provisórias, infantis em sua afirmação da curiosidade, abertas, políticas.

A prática e o exercício da docência não podem assim estar apartados, distante das perguntas e das enunciações crianceiras. A docência, como convida Drummond, precisa estar atenta à poética e à política das perguntas, elaborando também suas questões, no sentido de qualificar as experiências aprendentes das crianças na Educação Infantil. Assim, questões perpassam nosso pensamento docente a tecer olhares, escutas e capturas fragmentadas do cotidiano com crianças: estão as crianças da Educação Infantil sentindo-se provocadas a formular suas próprias perguntas e desenhos sobre a invenção de si e do mundo? Como enunciam, em seus desenhos, a alegria e a aprendizagem vividas nas composições dos currículos? Em que sentido a docência tem potencializado a enunciação de um currículo inventivo elaborado no tempo das infâncias?

Dessas questões, o desenho infantil se configura como um ato de grande relevância para a elaboração e o compartilhamento das enunciações infantis. Assim, nos lançamos como docentes a mapear, em teses e dissertações, como o desenho infantil tem sido debatido nas produções acadêmicas pelo viés da Filosofia da Diferença na última década. Procuramos dialogar com pesquisas que, além de discutirem a importância do desenho, também se preocuparam em discutir as implicações da formação continuada de professores nas redes de conversações da Educação Infantil, tendo como base os currículos vividos e praticados.

Sendo assim, neste capítulo buscamos dialogar com outras pesquisas acadêmicas já realizadas, com nossas problemáticas de pesquisa que buscam compreender como as experiências de produção do desenho infantil provocam a potência criadora de crianças e de professores na Educação Infantil.

O mapeamento se constitui a partir de pesquisas com aportes da teoria pós-crítica, pós-estruturalista, pela Filosofia da Diferença. Busca-se, a partir dessa vertente teórica-metodológica, evidenciar a necessidade de outras percepções acerca da enunciação das crianças junto ao campo da Educação Infantil. Ampliar as problemáticas sobre desenho infantil para além da representação (ou seja, da reconhecimento), que procura se apropriar de algo já dado, reconhecer algo exterior. A intenção é ir além dos clichês impostos pela sociedade capitalista que visa ao controle e à venda (com a imposição de modelos de infância), buscando moldar seus desejos e sonhos a modos de consumo, à formatação de comportamentos e à projeção do futuro das infâncias.

Contrários a essa lógica perversa de controle do tempo e das enunciações infantis, assim como Kohan (2011) dispara em seus estudos, importa aqui o tempo da experiência, da infância, tempo da intensidade, no qual a aprendizagem não é da ordem mecânica, mas toma os afetos como os mais potentes dos conhecimentos para a compreensão de si e do mundo, podendo assim inventá-los de múltiplas formas.

No primeiro movimento cartográfico de pesquisa produzido, foi tecida a seleção de trabalhos acadêmico-científicos no Banco de Dissertações e Teses Da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser uma plataforma de ampla divulgação e reconhecimento acadêmico. Outro caminho percorrido foi a pesquisa no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é uma plataforma bastante completa e atualizada, com ferramentas de refinamento da pesquisa. O recorte temporal foi estabelecido entre os anos de 2011 e 2021. A princípio, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos, para seleção apenas daquelas pesquisas próximas de nosso campo problemático e das perspectivas pós-crítica, pós-estruturalista e da Filosofia da Diferença.

Durante o primeiro investimento, ao mapear as pesquisas na plataforma da CAPES, nos deparamos com uma quantidade gigantesca de trabalhos referentes ao desenho infantil. Como estes não eram listados apenas dentro do descritor selecionado, apareceram diversos trabalhos relacionadas com o desenho infantil na perspectiva da análise sócio-histórico e histórico-cultural, perpassando concepções etapistas para

medir as fases e a evolução do desenho da criança, o que se distancia do nosso interesse, que é o desenho infantil na perspectiva da Filosofia da Diferença.

O mapeamento foi exaustivo devido à escassez de trabalhos que se aproximassem da nossa pesquisa. Dezenas de outros assuntos não interligados surgiram e mesmo com as diversas palavras-chave com ênfase na nossa problemática, ainda assim nos vimos diante de um emaranhado de linhas, daquelas que as crianças bem pequenas fazem no papel com movimentos intensos e frenéticos, linhas que cada vez mais se sobrepunham e deixavam nossa pesquisa aparentemente apenas com pequenos pontos soltos e solitários em meio à turbulência do movimento vivido.

Na tentativa de trilhar novas possibilidades de pesquisa e ampliar a aproximação com a problemática do nosso estudo, usamos como descritores: “desenho infantil”, “capacidade criadora”, “rede de conversações na Educação Infantil”, “currículo e signos artísticos na Educação Infantil”. Utilizamos aspas com o propósito de selecionar apenas os trabalhos com esses temas. No mapeamento nas plataformas de pesquisa, refinamos a busca por tipo: doutorado, mestrado e mestrado profissional. Como resultado, localizamos e selecionamos uma dissertação e duas teses, que aparecem posteriormente na pesquisa com outros descritores. Referente ao desenho infantil, a princípio não obtivemos nenhum estudo. Veja a distribuição dos trabalhos nas tabelas:

Quadro 2 – Pesquisa na plataforma da CAPES

DESCRITOR	PESQUISA SEM FILTRO	PESQUISA COM FILTRO	ESTUDOS SELECIONADOS	PLATAFORMA DE PESQUISA
DESENHO INFANTIL	43846	1114	00	CAPES
DESENHO INFANTIL	108	07	00	CAPES
CURRÍCULOS E SIGNOS ARTÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	1286384	5162	01	CAPES

Fonte: elaborado pela autora de acordo com pesquisa na CAPES no período de set/2021 a nov/2021.

Quadro 3 – Pesquisa na plataforma da BDTD

DESCRIPTOR	PESQUISA COM FILTRO	ESTUDOS SELECIONADOS	PLATAFORMA DE PESQUISA
DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	04	00	BDTD
CAPACIDADE CRIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	09	01	BDTD
CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	81	02	BDTD

Fonte: elaborado pela autora de acordo com pesquisa na BDTD no período de set/2021 a nov/2021.

Para ampliar a compreensão do campo problemático de pesquisa, investimos ainda na busca de outros descritores,²² com a intenção de encontrarmos pesquisas que atendessem a nossa demanda por estudos realizados na década precedente, porém nos deparamos com certa dificuldade em encontrá-los. Os descritores usados foram: “desenho infantil”, “criação”, “signos artísticos”, “Bergson”, “Gilles Deleuze”, “cartografia”, sempre de forma conjunta com um dos outros filtros, como “Educação Infantil”, “filosofia da diferença”, “teoria pós-crítica”, ou ainda com o uso de todos na mesma busca com o intuito de refiná-la cada vez mais. Utilizamos também os filtros para refino pertencentes à plataforma de pesquisa referentes às áreas de conhecimento, avaliação e concentração, como: Ciências Humanas, Educação, Educação Escolar, Educação Básica, Educação: Teoria e Prática de Ensino, Ensino.

Quadro 4 – Pesquisa na plataforma da CAPES

DESCRIPTOR	PESQUISA SEM FILTRO	PESQUISA COM FILTRO	ESTUDOS SELECIONADOS	PLATAFORMA DE PESQUISA
DESENHO INFANTIL (Educação Infantil, Filosofia da Diferença)	31313	50	00	CAPES
GILLES DELEUZE (Desenho Infantil, Filosofia da Diferença)	4099	163	02	CAPES
BERGSON (Desenho Infantil, Criação)	907	20	01	CAPES
CARTOGRAFIA	2753	197	01	CAPES

²² As teses e dissertações encontradas nessa segunda busca já haviam sido computadas na pesquisa exposta nas tabelas anteriores.

DESCRIPTOR	PESQUISA SEM FILTRO	PESQUISA COM FILTRO	ESTUDOS SELECIONADOS	PLATAFORMA DE PESQUISA
(Educação Infantil, Desenho Infantil)				
DESENHO INFANTIL, TEORIA PÓS-CRÍTICA (Educação Infantil, Gilles Deleuze)	42201	227	00	CAPES
EDUCAÇÃO INFANTIL (Desenho Infantil, Bergson, cartografia)	223422	66	00	CAPES
DESENHO INFANTIL (Educação Infantil, Filosofia da Diferença)	43603	1618	00	CAPES
DESENHO INFANTIL (Educação Infantil, Signos Artísticos)	31313	1093	00	CAPES
NARRATIVAS INFANTIS (Educação Infantil, Desenho Infantil)	17692	801	00	CAPES
NARRATIVAS DOCENTES (Educação Infantil, Desenho Infantil, Filosofia da Diferença)	28993	515	00	CAPES
CARTOGRAFIA (Educação Infantil, Desenho Infantil)	5523	171	02	CAPES
ESTUDOS COM OS COTIDIANOS (Desenho Infantil, Educação Infantil, Filosofia da Diferença)	81780 mestrado profissional	72	00	CAPES

Fonte: elaborado pela autora de acordo com pesquisa na CAPES no período de jan/2022 a mar/2022.

Quadro 5 – Pesquisa na plataforma BDTD

DESCRIPTOR	PESQUISA COM FILTRO	ESTUDOS SELECIONADOS	PLATAFORMA DE PESQUISA
DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIAÇÃO	55	02	BDTD
DESENHO INFANTIL E DELEUZE	07	01	BDTD
DESENHO INFANTIL (Educação Infantil, Filosofia da Diferença)	07	01	BDTD
GILLES DELEUZE (Desenho Infantil, Filosofia da Diferença)	01	00	BDTD

DESCRITOR	PESQUISA COM FILTRO	ESTUDOS SELECIONADOS	PLATAFORMA DE PESQUISA
BERGSON (Desenho Infantil, Criação)	02	00	BDTD
CARTOGRAFIA (Educação Infantil, Desenho Infantil)	07	00	BDTD
DESENHO INFANTIL, TEORIA PÓS-CRÍTICA (Educação Infantil, Gilles Deleuze)	01	00	BDTD
EDUCAÇÃO INFANTIL (Desenho Infantil, Bergson, cartografia)	01	00	BDTD
DESENHO INFANTIL (Educação Infantil, Filosofia da Diferença)	04	00	BDTD
DESENHO INFANTIL (Educação Infantil, Signos Artísticos)	01	00	BDTD
NARRATIVAS INFANTIS (Educação Infantil, Desenho Infantil)	00	00	BDTD
NARRATIVAS DOCENTES (Educação Infantil, Desenho Infantil, Filosofia da Diferença)	00	00	BDTD
ESTUDOS COM OS COTIDIANOS (Desenho Infantil, Educação Infantil, Filosofia da Diferença)	20	01	BDTD

Fonte: elaborado pela autora de acordo com pesquisa na BDTD no período de jan/2022 a mar/2022.

Buscamos dissertações e teses selecionadas na plataforma da CAPES, entretanto julgamos que os trabalhos não estavam condizentes com nossos anseios, pois davam ênfase somente ao ensino fundamental e ao ensino médio, no ensino de Arte, Educação Física, Saúde, Educação no Campo, tecnologias, dentre tantas e tantas outras áreas de estudo. Algumas também não abrangiam o recorte temporal tomado nesta investigação (2011 a 2021) e, por fim, desconsideramos as pesquisas no campo da Educação Infantil que não condiziam com a faixa etária a qual dedicamos nossa atenção, qual seja, crianças de 5 a 6 anos.

Inicialmente, a metodologia de seleção foi a leitura dos títulos dos trabalhos e dos resumos, mesmo que a priori não fossem satisfatórios. Avaliamos também as referências bibliográficas, com a intenção de verificar se os autores dialogavam com a perspectiva da Filosofia da Diferença. A partir daí, buscamos os trabalhos que julgamos próximos ao nosso estudo. Após esses movimentos de pesquisa, como sobrevoos, em mapeamento, focalizamos, com *zoom* na aproximação, “[...] voos e

pousos conferem um ritmo ao pensamento, e a atenção desempenha aí um papel essencial” (KASTRUP, 2020, p. 35). Essa foi a primeira tentativa de traçar uma linha que fizesse conexão com o nosso interesse.

As pesquisas realizadas nas plataformas da CAPES e BDTD valeram-se dos mesmos descritores, porém na plataforma BDTD foram selecionados apenas dois títulos no descritor “desenho na Educação Infantil e criação” e dois títulos no descritor “desenho infantil e Deleuze”. Entre esses, três trabalhos também foram encontrados na plataforma CAPES. Para os demais descritores, não foram encontradas pesquisas que nos despertassem interesse em prosseguir com a investigação e com o aprofundamento nas mesmas.

Um dos grandes entraves percebidos durante o mapeamento das dissertações e teses foi quanto à utilização da plataforma da CAPES. Mesmo com os descritores e filtros, ela não fornece pesquisa com as definições referidas nos refinamentos, aparecendo um número muito grande de títulos que não condizem com a solicitação. Além disso, constantemente a plataforma está fora do ar, impossibilitando o *download* das dissertações e teses e, uma vez dando prosseguimento no *site* do Google, não é possível a abertura de todos os trabalhos pesquisados, provocando um desgaste muito grande na procura do trabalho selecionado.

Seguindo o mapeamento em meio a um movimento de zigue-zague, a um ir e vir em busca de tensionar ainda mais nossas perguntas disparadoras na pesquisa, lançamos mão de desenhar um traçado com os trabalhos publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, que, por meio de seus grupos de trabalho (GTs), tem contribuído desde 1978 com o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

No total, são 23 GTs temáticos, dos quais fazem parte pesquisadores de diversas áreas de conhecimento. As Reuniões Nacionais acontecem em formato bianual. O mapeamento foi realizado em quatro grupos de trabalhos que, por ora, achamos que atenderiam a nossa demanda: GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 08 - Formação de Professores, GT 12 - Currículo e GT 24 - Arte e Educação.

Lançando olhares para os Anais da ANPEd dos últimos cinco anos (38ª Reunião Nacional, em São Luís do Maranhão, em outubro de 2017; 39ª Reunião Nacional, em Niterói, em outubro de 2019; 40ª Reunião Nacional, em Belém do Pará, em outubro de 2021), observamos que a quantidade de trabalhos inscritos foi muito maior no ano de 2021, pois o encontro foi realizado de forma *on-line* devido à pandemia de covid-19, e que os temas referentes a essa temática também se sobressaíram.

Em nosso mapeamento, poucos trabalhos foram selecionados, e nenhum que abordasse o desenho infantil na perspectiva da Filosofia da Diferença. Após análise de título e resumo, optamos por não seguir suas linhas, pois os estudos selecionados não provocavam nosso campo problemático de pesquisa. Assim como na plataforma da CAPES e BDTD, as temáticas encontradas foram ensino fundamental e médio, Educação Física, além de ampliar para currículo e BNCC, música, crianças ribeirinhas, educação indígena, cinema, fotografia, dança e animação.

Quadro 6 – Pesquisa na plataforma da ANPEd

GRUPO DE TRABALHO	TOTAL GERAL DE TRABALHOS	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS	PLATAFORMA DE PESQUISA
GT 07 – Educação de crianças de 0 a 06 anos	17 - 38ª ed. 20 - 39ª ed. 60 - 40ª ed.	04	00	ANPEd
GT 08 – Formação	23 - 38ª ed. 23 - 39ª ed. 33 - 40ª ed.	01	00	ANPEd
GT 12 – Currículo	20 - 38ª ed. 23 - 39ª ed. 36 - 40ª ed.	03	00	ANPEd
GT 24 – Arte	20 - 38ª ed. 23 - 39ª ed. 27 - 40ª ed.	05	00	ANPEd

Fonte: elaborado pela autora de acordo com pesquisa na ANPEd em fev/2022.

Após exame de qualificação, foi sugerido pela banca que nos aprofundássemos um pouco mais nas questões referentes ao mapeamento de nossos descritores e assim fizemos. Traçamos uma nova tentativa de encontrar algo relevante para nossa pesquisa e, no desenho de linhas que se emaranham, chegamos ao Diretório de

Grupos de Pesquisa no Brasil da Plataforma Lattes (DGP), com o intuito de identificar os grupos e as linhas de pesquisa para chegar na cartografia de quantos grupos de pesquisa tem estudos referentes à Educação Infantil e ao desenho infantil na perspectiva da Filosofia da Diferença. Tivemos algumas tentativas frustradas de pesquisas, pois o *site* encontrava-se em manutenção, porém não desistimos até ter um resultado satisfatório.

No mapeamento realizado no DGP, usamos apenas três filtros: “Filosofia da Diferença”, “Educação Infantil” e “Educação Infantil e Filosofia da Diferença”.

Quadro 7 – Pesquisa na plataforma da DGP

FILTRO	GRUPOS	RELEVANTES	PLATAFORMA DE PESQUISA
FILOSOFIA DA DIFERENÇA	45	02	DGP
EDUCAÇÃO INFANTIL	275	43	DGP
EDUCAÇÃO INFANTIL E FILOSOFIA DA DIFERENÇA	00	00	DGP

Fonte: elaborado pela autora de acordo com pesquisa na DGP em jan/2023.

O mapeamento realizado na DGP nos mostrou que, ao usarmos o filtro “Filosofia da Diferença”, os 45 grupos estão distribuídos nas áreas de Filosofia, Psicologia, Desenho Industrial, Arquitetura e Urbanismo, Artes, História, Geografia e Comunicação. Apenas três desses grupos têm Filosofia da Diferença em seus nomes, são eles: Desenho Industrial, Psicologia e Educação.

O segundo filtro usado foi “Educação Infantil”, com os 275 grupos divididos entre as áreas de Linguística, Educação Física, Matemática, Psicologia, Artes, História, Parasitologia, Sociologia, Economia, Ciência Política, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Medicina, Saúde Coletiva. Mesmo com tamanha diversidade, a área da Educação tem um número maior de grupos e em 43 deles Educação Infantil faz parte da nomenclatura. Já com a junção de “Educação Infantil” e “Filosofia da Diferença” no mesmo filtro, não obtivemos nenhum resultado. Esse mapeamento indica o

crescimento dos grupos de pesquisa que estão se debruçando pelo viés da Filosofia da Diferença. A Educação Infantil é um campo do saber que tem crescido e que manifesta a preocupação de pesquisadores e professores com a primeira etapa da educação básica.

Seguindo nosso mapeamento, partimos então para um caminho inverso: buscamos os títulos de dissertações e teses na plataforma do Google e, posteriormente, verificamos se os trabalhos faziam parte das plataformas de pesquisa acadêmica CAPES e BDTD. Apenas uma tese foi selecionada para nos ajudar a traçar as linhas que compõem nossa cartografia.

Reiteramos mais uma vez a importância de publicações referentes à problemática do desenho infantil na perspectiva da Filosofia da Diferença para estudos acadêmicos no campo da Educação e nos demais interessados. Observamos que a pesquisa selecionada não faz parte das áreas de conhecimento localizadas nas investigações de mapeamento anteriores. A tese se encontra na área de Literatura, tornando ainda mais importante concluir nossa pesquisa na área da Educação devido à escassez de trabalhos nesse campo de conhecimento.

Com o mapeamento das pesquisas acadêmicas nas plataformas CAPES, BDTD, ANPED e DGP, percebemos que existe uma escassez de trabalhos referentes à Filosofia da Diferença no que tange ao desenho infantil, tornando-se relevante para esse contexto a finalização desta pesquisa, na qual o intuito maior não é o estudo de forma etapista, mas a potência do desenho da criança para a construção de um currículo sem amarras, sem rigidez, sem pré-definições, sem julgamentos por parte do adulto na avaliação do que está certo ou errado. Um currículo como um processo de aprendizado, de troca de saberes entre criança/criança, criança/adulto.

Consideramos que, entre as linhas que se cruzam, saltam, sobem e descem com ritmo ou sem ritmo, “[...] o rizoma é feito de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização, como dimensão máxima [...] a multiplicidade se metamorfoseia, mudando a natureza [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 43). Assim, vamos mapeando nossa pesquisa em um ir e vir constante de anseios, buscas, curiosidades... traços que nem sempre

mostram o que esperamos ver... cores que nem sempre gostamos... e então continuamos mesmo assim.

Nesse contexto, foram selecionados o total de nove trabalhos, entre os anos de 2011 e 2021, sendo cinco dissertações e quatro teses, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 8 – Especificações dos trabalhos selecionados

DESCRITOR	DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIAÇÃO				
PLATAFORMA	TÍTULO	ANO	AUTOR(A)	TIPO	INSTITUIÇÃO
BDTD/CAPES	Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na Educação Infantil	2013	Angela Francisca Caliman Fiorio	Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: área de concentração Currículo, Cultura e Formação de Educadores	Ufes
DESCRITOR	DESENHO INFANTIL E DELEUZE				
PLATAFORMA	TÍTULO	ANO	AUTOR (A)	TIPO	INSTITUIÇÃO
BDTD/CAPES	Infâncias e Educação Infantil: redes de “sentidosproduções” compartilhadas no currículo e potencializadas na pesquisa com as crianças	2012	Kézia Rodrigues Nunes	Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação: área de concentração Currículo, Infância e Educação Pré-escolar	Ufes
DESCRITOR	DESENHO INFANTIL E FILOSOFIA DA DIFERENÇA				
PLATAFORMA	TÍTULO	ANO	AUTOR(A)	TIPO	INSTITUIÇÃO
CAPES	O texto visual: processos de criação e fabulação nos desenhos infantis	2019	Giseli Day	Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura	UFSC
DESCRITOR	CARTOGRAFIA (Educação Infantil, Desenho Infantil)				
PLATAFORMA	TÍTULO	ANO	AUTOR(A)	TIPO	INSTITUIÇÃO
CAPES	Cartografia dos afetos: ou da alegria como experimentação política da gestão inventiva nos territórios crianceiros	2021	Juliana Paoliello Sánchez Lobos	Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Docência, Currículos e Processos Culturais	Ufes

DESCRITOR	CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL				
PLATAFORMA	TÍTULO	ANO	AUTOR(A)	TIPO	INSTITUIÇÃO
DBTD/CAPEIS	Composições curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado afetivo	2012	Maria Riziane Costa Prates	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Culturas, Currículos e Formação de Educadores	Ufes
CAPEIS	As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos	2019	Camila Borini Vazzoler Gonçalves	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Docência, Currículos e Processos Culturais	Ufes
DESCRITOR	GILLES DELEUZE (Desenho Infantil, Filosofia da Diferença)				
PLATAFORMA	TÍTULO	ANO	AUTOR(A)	TIPO	INSTITUIÇÃO
CAPEIS	O devir-docência das “pessoas grandes” agenciado pelos devires-menores do povo criança	2016	Juliana Paoliello	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Formação de Professores	Ufes
DESCRITOR	CAPACIDADE CRIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL				
PLATAFORMA	TÍTULO	ANO	AUTOR(A)	TIPO	INSTITUIÇÃO
BDTD	Auto-formação e registro docente: a Educação Infantil como tempo e espaço de encontro	2016	Aline Dezengrini de Souza	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências	Unijuí
DESCRITOR	ESTUDO COM OS COTIDIANOS (EDUCAÇÃO INFANTIL, DESENHO INFANTIL, FILOSOFIA DA DIFERENÇA)				
PLATAFORMA	TÍTULO	ANO	AUTOR(A)	TIPO	INSTITUIÇÃO
BDTD	Tecendo sentidos: a Educação Infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as)	2015	Eliangela Alves de Araujo	Dissertação (Mestrado em Ciências) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes Ciências e Humanidades	USP

Fonte: elaborado pela autora a partir das pesquisas realizadas entre dez/2021 e mar/2022.

Para articular um debate com as pesquisas selecionadas em nosso campo problemático de pesquisa, organizamos o mapeamento da revisão de literatura em dois grupos: a) Linhas que desenhavam as potencialidades no currículo vivido da

Educação Infantil; b) Formação continuada de professores e suas redes de conversações para uma educação mais inventiva na Educação Infantil. O primeiro grupo também traz discussões que tangenciam a formação de professores.

3.1 LINHAS QUE DESENHAM AS POTENCIALIDADES NO CURRÍCULO VIVIDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entre o desenho de nossa cartografia, temos as contribuições de Angela Francisca Caliman Fiorio (2013) com a tese: “Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na Educação Infantil”. A autora se propõe a pensar nos processos de criação curricular, explorando novas sensibilidades, novas maneiras de ver e falar, a partir das redes de sentidos forjadas nos contextos vividos, imaginados ou pensados *dentrofora* da escola.

Ao falar sobre os processos de formação, ela esclarece que sua participação nos processos de formação continuada não se limitou apenas ao local onde vivenciou sua pesquisa de campo, pois participou também de diversas outras formações continuadas em outras escolas da rede. A autora usou como “recurso metodológico” *imagensnarrativas* em seu entrelaçamento com a educação, compreendendo-as como “personagens conceituais”. Sua pesquisa se valeu da conversação como um dos procedimentos metodológicos, tornando-se uma pesquisa conversante.

Em seus aprofundamentos, Fiorio (2013) fez uso de conceitos de autores como: Deleuze, Guattari, Alves, Kastrup e Bergson, que fazem parte de nossa pretensão de estudo e se aproximam de nosso campo de pesquisa. A partir das diversas conversações entre os autores citados e as experiências tecidas e vividas entre docentes, crianças, fotografias e fábulas, a autora defende:

Um currículo mais “aberto” e menos manipulativo, dando a condição para que a criança possa construir “sua” expectativa, “sua” interpretação. Um currículo assim pode dar as condições que uma criança precisa para traçar planos de uma vida mais feliz e digna (FIORIO, 2013, p. 127).

A Educação Infantil é lugar de memórias, alegrias, choros, risadas, experimentos e experiências que fazem parte de um cotidiano escolar pulsante e inacabado, onde pequenas descobertas se tornam grandes e admiráveis pretextos para sorrir.

Continuando nosso mapeamento para compor nossos estudos, mobilizamos a tese de Kezia Rodrigues Nunes (2012), com o título: “Infâncias e Educação Infantil: redes de *sentidosproduções* compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças”. O objetivo principal da autora é problematizar, relacionar e conectar redes de *sentidosproduções* infantis a *conceitosterritórios*, a fim de rasurar as compreensões hegemônicas e, nesse permanente movimento de des-reterritorialização, atualizar suas relações pensando no que, juntos, eles têm se tornado.

Para Nunes (2012), reconhecer a criança em sua multiplicidade, como sujeito que fala, opina, questiona e vivencia o cotidiano escolar e fora dele, tem muito a nos ensinar. Corroborando com a autora, pensamos a liberdade e criação pelo desenho como um modo-força, como a experimentação de um currículo mais autoral e coletivo.

Um sujeito que deve ser respeitado e cuidado, que pode diversas coisas, mas não pode tudo:

Assumimos, assim, que as crianças, muito mais intensamente que os adultos, nos convocam, nos instigam, nos desafiam, nos convidam a compartilhar com elas outras *redes de sentidosproduções*, novas exigências, outras possibilidades para os *espaçostempos* escolares. O choro, o gozo, a insatisfação, o grito, o desabafo, a euforia precisam ser lidos como um desejo de mudança de transformar a escola em um lugar alegre que potencialize a vida da criança e do adulto no presente (NUNES, 2012, p. 205).

Concordamos com a autora quando diz que, ao ampliar as possibilidades de compreender pelos diferentes modos de viver a escola com as crianças, as “[...] conversas, brincadeiras, músicas, obras de arte, imagens e narrativas nos convocam às diferentes experiências vividas na escola e atualizam os sentidos comuns, efêmeros, heterogêneos conflituosos e plurais [...]” (NUNES, 2012, p. 105). Educação Infantil é movimento, desprendimento, lugar de viver potências, alegrias, afetos, sentidos, criação, de colorir a vida de coisas boas.

Já a dissertação “Composições Curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado afetivo”, da autora Maria Riziane Costa Prates (2012), teve como objetivo acompanhar os movimentos inventivos instaurados por professoras e crianças pelas interdiscursividades sobre currículos e infâncias em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), problematizando as interlocuções entre planos curriculares, a partir dos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e as experimentações educativas por um aprendizado afetivo.

Prates (2012) tem como principais intercessores teóricos: Gilles Deleuze (1979), Gilles Deleuze e Felix Guattari (1992, 1995, 1997), Michel Foucault (1979, 1984, 1987, 1988, 1996, 2005, 2006, 2008), dentre outros. Utiliza a metodologia cartográfica interdiscursiva, no cotidiano escolar, por meio de uma perspectiva de análise micropolítica, referente aos movimentos do currículo, no sentido de compreender as práticas curriculares que promovem uma vida mais bonita na Educação Infantil.

Por diversas vezes, na Educação Infantil existe certo “relutar” em ouvir as crianças e perceber, com todos os sentidos do adulto, a voz e a vez infantil. Distorcer o que elas falam, não pôr em prática suas opiniões é compor um currículo que tem apenas um lado, uma vontade, uma prioridade. Segundo Prates (2012, p. 81), “[...] prestando atenção ao que elas pensam sobre a escola, o currículo na Educação Infantil e a vida na infância, nos estabelecimentos de conversações entre esses diversos contextos que incidem na educação escolar e não escolar”.

Analisando a dissertação de Camilla Borini Vazzoler Gonçalves (2019), “As *fabulo invenções* das crianças no agenciamento dos currículos”, através dos percursos produzidos pelas crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil no Município de Vitória/ES, com os percalços, as bifurcações e as trilhas percorridas foi possível pensar o currículo produzido. Sua pesquisa teve como objetivo cartografar conhecimentos, linguagens, afetos e afecções potencializados pela docência das professoras e as *fabulo invenções* das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

A autora defende que quando a criança cria, fabula, transforma os currículos e coloca uma vida em constante movimento, recusa as representações e os aprisionamentos

do pensamento. E mesmo quando um afeto triste transpassa seu corpo intensivo, ela cria outros modos de viver, de fabular.

[...] Portanto, quando as crianças fabulam, criando suas *fabuloinvenções*, experimentam o real – o currículo pensado pelas professoras – e transformam o momento presente em currículos em potencial a serem produzidos por *criançasprofessorascrianças* (GONÇALVES, 2019, p. 149).

Já a tese “O texto visual: processos de criação e fabulação nos desenhos infantis”, da autora Giseli Day (2019), foi o único trabalho encontrado referente ao desenho infantil na perspectiva da Filosofia da Diferença. Sua pesquisa é um estudo de fronteira entre Educação Infantil e Literatura, que trata o desenho infantil pelas vias da Filosofia da Diferença de Deleuze e Nietzsche, ao analisar o processo de criação e fabulação infantis e o papel do professor frente a ele.

Day (2019) não discute a possibilidade de conhecer por meio do desenho seu desenhista, ou os caminhos percorridos por seu grafismo, ou suas características cognitivas, sua interrogação é de como as professoras tecem avaliações/diagnósticos dos desenhos das crianças. Ela interroga a forma pela qual a Pedagogia passou a se apropriar de tais conhecimentos, tendo como núcleo de suas ações a intenção psicológica em detrimento da pedagógica.

O desenho é entendido como um mecanismo de contenção de significante e o faz por meio dos traços. A tese destaca a visualidade do desenho no sentido de demonstrar que a ação gráfica que realiza o desenho é um modo não só de comunicação, mas de sensibilização e conhecimento, apreensão, conexão e relação com o real acessado, baseado em diferentes estratégias de comunicação e criação humanas (DAY, 2019, p. 135).

O desenho infantil mantém viva a ação do seu autor, através do gesto, este que não pode ser silenciado em sua força e potência, tornando-se um vestígio de um ato a ser padronizado, aferido, classificado, medido. A potência das produções infantis é traço, retraço, vestígio, liberdade, conexão de si com o mundo. Conexão de si, do mundo e do pensamento. Para a autora:

Em meio a essa produção, o desenho infantil como um repertório de possibilidades que também abrange sua insuficiência e, na mesma medida, sua transgressora resistência. Deparo-me com o traço infantil e com a liberdade de traçar. Traçar como uma forma de ler, de criar, produzir o novo. Processo de fabulação. Ao tomar o traço do desenhar infantil como forma de

leitura, o infantil que traça está lendo o que vê. Ao traçar, lê seu objeto - não em si, mas na relação que estabelece entre o objeto e ele mesmo (DAY, 2019, p. 202).

Na dissertação “O devir-docência das ‘pessoas grandes’ agenciado pelos devires-menores do povo criança”, de Juliana Paoliello (2016), a busca é pelos conceitos que movimentam o pensamento na Filosofia da Diferença e pela aposta nas enunciações infantis como possíveis para potencializar os processos formativos docentes a partir de uma educação-menor. Os principais teóricos utilizados em sua pesquisa foram Deleuze e Guattari, em interseção com Espinosa. A autora se inspira na literatura de Antoine de Saint-Exupéry, ao fabular com os elementos e com os efeitos que a obra produz em nós, como força que potencializa os processos da formação docente nos currículos.

Remetendo a uma linha de produção que busca apenas resultados quantitativos, deixando de lado o que realmente importa, que é a qualidade dos encontros, dos sorrisos, da alegria, do observar a pequenez das coisas, e não a rigidez dos processos dominantes com que nos deparamos nos cotidianos escolares. A autora afirma:

Processos estes que muitas vezes são capturados por modos de existência docentes subjetivados por processos capitalísticos que não nos permitem a condição do sensível e, então, ficamos a mercê das “tarefas”, de um modo de vida “mecanizado” e não conseguimos mais pensar sobre como praticamos os cotidianos escolares, os processos educativos e, ao invés de nos envolvermos com as rosas que nos rodeiam e nos inquietam com seus espinhos, ficamos preocupados com a ideia de “apertar os parafusos” que o sistema nos impõe, porque as consideramos “*coisas sérias*” (PAOLIELLO, 2016, p. 41-42).

Concordamos quando a autora fala que os processos formativos acontecem constantemente na vida do docente e nunca deixam de acontecer, pois não se dão apenas nas formações maiores – como seminários e congressos, além das formações institucionalizadas –, mas nas formações menores, como as emoções vividas nos cotidianos, nas ideias, nas trocas com os colegas que muitas vezes acontecem nos corredores, no pátio do CMEI, em meio à correria que envolve o dia a dia da Educação Infantil. São nesses momentos também que emergem as potências dos encontros das formações. Através deles, podemos reinventar o exercício de práticas educativas que produzam sentidos com as crianças.

Para conhecer os modos de existir mais potentes, faz-se necessário que os docentes invistam em e se conectem com mundos mais inventivos, num movimento transformador, no qual se desmonte, através do povo-criança, ideias fixas, engessadas por padrões adultocêntricos.

Nesse sentido, o povo criança se lança em voos e agencia modos outros de constituir uma vida aprendente mais potente, enunciando situações que potencializam os acontecimentos ao encontro, por exemplo, com signos literários que podem implicar possibilidades outras de pensar os processos formativos docentes e compor currículos que afirmam a potência de uma vida mais ativa (PAOLIELLO, 2016, p. 149).

A autora afirma que “os enunciados expressos pelas crianças nos seus mais variados estilos, em suas inúmeras possibilidades linguísticas, artísticas, cantadas, faladas, escritas, escapam da ordem, da conformação, do dogmático [...]” (PAOLIELLO, 2016, p. 149). São essas questões que potencializam e estão além das regras, que estão à margem e que produzem conhecimentos capazes de criar e recriar potências na Educação Infantil de modo geral.

Para Deleuze (2003, p. 21), “[...] o signo implica em si a heterogeneidade como relação [...]”, a potência do desenho-criação-aprendizagem para a tessitura de um currículo inventor de si e do mundo. As discussões realizadas nesse primeiro bloco de trabalhos apontam a importância do currículo desenvolvido na Educação Infantil e na constituição dessa primeira etapa da educação básica como disparadora e interventora de muitos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da criança.

Corroborando com a ideia de Deleuze (2011a, p. 25-26), “[...] faz-se ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito [...]”. Daí a relevância de produções de pesquisas no campo da educação que valorizem a produção do desenho infantil como enunciações inerentes ao tempo da infância, que precisam vibrar nos currículos e se fazerem cada vez mais potência e resistência para não serem reestratificadas de forma equivocada.

Com tamanhas mudanças que ocorrem diariamente nas relações pessoais, no trabalho e na escola como um todo, é preciso sensibilidade e atenção às situações que evocam um pedido de socorro por transformações. Que seja nas universidades ou nas escolas, com indagações potentes e pertinentes, que fazem surgir novas cores, linhas e traços de dias mais felizes nos quais a Educação Infantil, o desenho e o currículo se tornem verdadeiras potências na criação de novos horizontes.

Concordamos com Day (p. 211, 2019) quando diz que o desenho “[...] seria, então, uma linguagem que possibilita aos infantis ficcionalizar o mundo por meio de uma configuração visual, sejam representativas ou não, figurativas ou não, e se produz por meio de um gesto provedor de sinais visuais em superfícies”. Cabe ao professor provocar as crianças com diferentes materiais, suportes e disparadores para o pensamento, ampliar os sentidos das crianças nos processos de criação dos desenhos, assim como nas fabulações e invenções que vão surgindo no cotidiano da Educação Infantil. Que seja pela literatura infantil, pelo passeio pelo bairro, por uma conversa, uma brincadeira, uma música, uma pintura, outro desenho... disparar sentidos e políticas de vida importa!

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS REDES DE CONVERSÇÕES: PARA O DESENHO DE INFÂNCIAS MAIS INVENTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Seguimos desenhando a cartografia da pesquisa apostando na tessitura com as redes de conversações, que nos levam a pensar como “[...] potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os ‘múltiplos contextos cotidianos’ [...]” (CARVALHO, 2009, p. 200).

Desse modo, dialogamos com a tese “Cartografia dos afetos: ou da alegria como experimentação política da gestão inventiva nos territórios crianceiros”, da autora Juliana Paoliello Sánchez Lobos (2021), que buscou investigar as potencialidades de uma gestão inventiva que se desdobra nas processualidades formativas e a produção de currículos que se efetuam em meio aos (bons) encontros, potencializando a alegria

como política nas linhas de vida que agenciam as experimentações nos territórios crianceiros. Seu trabalho segue “[...] plano imanente de forças da pesquisa que afirma-se pela condição criadora que desestabiliza verdades, crenças e concepções sobre o que a vida é capaz de inventar e produzir nesses territórios” (LOBOS, 2021, p. 26).

Concordamos com a autora quando diz que a potência da ação coletiva se torna primordial para ativar as travessias de gestão inventiva, sem amarras engessadas, através do coletivo, através dos *currículos gestos*:

As redes de afetos de uma gestão inventiva, produzidas nas processualidades formativas, constituem-se num devir-monstro dos gestos peculiares que extrapolam com os sentidos de formações que estão pautadas somente na certificação, para um sentido de formação que afirma a vida como potência do conhecer. Existe uma necessidade vital! (LOBOS, 2021, p. 196).

A autora destaca os *currículos gestos*, que são forças que pulsam e transbordam vida, conexões rizomáticas que estão na contramão de um movimento regulador de um currículo prescritivo no qual se enquadra modelos, padrões e normatizações em experiências, muitas vezes impedindo diversidades de experiências e intensidades na Educação Infantil. “Os *currículos gestos* em seu devir-criança subvertem os modos instituídos e agenciam a alegria como potência política nos territórios crianceiros” (PAOLIELLO, 2021, p. 197).

A formação continuada de professores se torna potente a partir das redes de conversações estabelecidas em meio à produção do desenho como potência criadora da aprendizagem infantil. Educação infantil é... intensidade, alegria, invencionice, descoberta, experiência, resistência, criatividade latente, que transborda força criadora de movimentos constantes, imparáveis... sensíveis. Através de uma gestão inventiva, que se produz nas redes de conversações com um currículo afetivo, seremos capazes de romper com as amarras que prendem a alegria de nossas crianças e podam seu cotidiano em meio às paredes dos CMEIs.

[...] Assim, por meio dos efeitos da alegria, como experimentação política com os gestos que rompem com as lógicas instituídas pelos modelos dominantes, é possível produzir modos outros de praticar a docência, o currículo e, portanto, a vida nos territórios crianceiros (PAOLIELLO, 2021, p. 35).

Além dos estudos apresentados, a dissertação “Auto-formação e registro docente: a Educação Infantil como tempo e espaço de encontro”, da autora Aline Dezengrini de Souza (2016), destaca a formação continuada como educadora da infância, por meio da análise dos seus registros diários escritos ao longo de sete anos, em uma escola de Educação Infantil de tempo integral numa Unidade Operacional do Sesc. A autora, a partir das memórias contidas em seus registros diários e dos diálogos com diferentes autores, crianças e pessoas mais experientes, ousa dizer que a sua pesquisa se caracteriza como uma pesquisa participativa, composta por diálogos, parcerias, reflexões, narrativas e trocas.

Como aporte teórico, Souza (2016) usa: Benincá (2002), Barros (2010), Marques (2003), Ostetto (2000, 2008), Formosinho e Weschenfelder (2016), Oliveira e Formosinho (2011), Freire (1996), Zabalza (1994), Deleuze (1997), Larrosa (2002, 2014), Kohan (2003), Barbosa (2004, 2013), Rodrigues (2013), entre outros.

Destacamos, em seu texto, a importância do registro docente para a formação:

Ao trazer o registro docente como parte importante do trabalho do educador, que o leva a reflexão da sua prática, trago o registro também componente de formação continuada ou de auto-formação, a qual por meio da práxis reflexiva oferece aos educadores possibilidades concretas de ampliar conhecimentos, rever o que sabe e o que ainda necessita conhecer para aprofundar seus estudos teóricos e aperfeiçoar sua prática no decorrer dos anos em seu processo contínuo de formação (SOUZA, 2016, p. 22).

A autora finaliza sua pesquisa dizendo: “[...] E, sempre continua porque na Educação Infantil não existem certezas absolutas, pois vivemos um tempo e um espaço que há lugar para o inusitado, para o diferente, para o sensível e para a busca” (SOUZA, 2016, p. 96).

Afirmando a relevância do olhar atento do docente para as enunciações infantis impressas em seus desenhos, como a professora regente compõe seus registros levando em consideração os desenhos infantis? Como os desenhos infantis podem se constituir como importantes dispositivos formativos para os docentes no contexto da Educação Infantil?

Nesse sentido, “Tecendo sentidos: a Educação Infantil na perspectiva das crianças,

famílias e educadores(as)”, da autora Elisangela Alves de Araújo (2015), ajuda a ampliar as problemáticas com o intuito de compreender como as crianças, suas famílias e educadores(as) atribuem sentidos à Educação Infantil. Com a pesquisa cartográfica, revisita suas experiências como diretora de uma instituição municipal de Educação Infantil.

Corroborando com nosso pensamento, a autora considera a necessidade de formação dos/as profissionais da Educação e versa sobre as condições oferecidas para esses sujeitos desenvolverem suas potencialidades. “Devemos reconhecer que não é fácil nem salutar que os(as) educadores(as) fiquem quatro horas com turmas de 35 crianças entre 4 e 5 anos” (ARAÚJO, 2015, p. 216). Mesmo esse não sendo o número de alunos por sala no local de nossa pesquisa de campo, reconhecemos e reiteramos a total dificuldade em promover atividades educativas com esse quantitativo de crianças e, atualmente, com uma jornada de cinco horas de trabalho efetivo com a criança.

Esse contexto dificulta uma escuta e um olhar sensível para as necessidades infantis, fazendo com que sua voz continue sendo silenciada em alguns casos e muitas vezes com disciplinarização excessiva, levando à docilização dos corpos infantis. Situações essas que não constituem um currículo educacional de liberdade, ou seja, que permita às crianças e aos adultos vivenciarem momentos verdadeiramente potentes para guardarem em suas memórias e tecerem seus movimentos aprendentes.

A autora faz um convite aos educadores e o consideramos muito pertinente:

A estes fica o convite do autoconhecimento, da ousadia docente, que possibilite o reinventar-se nas práticas do dia a dia, mesmo diante de condições de trabalho precárias; que possibilite também o resistir no âmbito da educação menor, subvertendo a ordem, negando-se a práticas de controle sobre o outro e negação das subjetividades humanas (ARAÚJO, 2015, p. 216).

Para concluir, a autora nos convida a nos reinventarmos. “Se educar é uma arte, que sejam artistas dessa resistência. Com novos fios e linhas claras, teçam o amanhã na busca de um porvir que possibilite dias melhores” (ARAÚJO, 2015, p. 217). Por uma docência mais afetiva, da escuta, do olhar sensível, dos sorrisos e dos encantamentos

do cotidiano. Que as linhas dos desenhos infantis nos provoquem as artes da resistência, da persistência e da abertura à criação de novos caminhos, incertos, mas que possam ser coloridos com as práticas educativas da liberdade.

Desse modo, o debate produzido neste segundo bloco de revisão de literatura nos aponta a formação continuada como potência para a ampliação do currículo escolar. A escola torna-se cotidianamente um espaço de formação.

[...] Conversamos acerca dos processos pedagógicos-didáticos e curriculares que existem nas escolas, acerca das ações desses '*praticantes pensantes*' e dos '*conhecimentos significações*' que criam nesses processos. Entendemos que nas múltiplas redes educativas, todos nós nos formamos ao mesmo tempo que formamos outros nos tantos '*espaços tempos*' cotidianos, '*dentro fora*' das escolas mantendo relações com essas, portanto [...] (ALVES, 2019, p. 24).

Contudo, existe a necessidade de movimentos formativos que envolvam o desenho infantil como constituinte político e estético das infâncias, tanto na escola quanto nas universidades, local da formação inicial de professores. É necessário investir em pesquisas e desenvolvê-las com os professores quando se lançam no mercado de trabalho, de modo a buscar respostas para a pergunta: os cursos de Pedagogia oferecem disciplinas com foco no desenho infantil? Para a escola aprender continua sendo necessário (re)apresentar de forma pré-estabelecida?

Sendo assim, apostamos em disparar com docentes uma formação potente, humana, alegre, cheia de riquezas no que diz respeito aos afetos que movem, que fazem parte do cotidiano escolar. Por diversas vezes, na correria, deixamos passar despercebidas as várias possibilidades de nuances que contemplamos diariamente. Portanto, os processos de formação de professores, tanto no contexto da formação inicial quanto da continuada, em especial a tecida em ocasião, entre os pares que *praticam pensam* cotidianamente aquele *espaço tempo*, necessita ser construído com ações coletivas, compartilhadas, em que se possa colocar em análise não só as regulações que os docentes têm sofrido, as precarizações de profissionalidade, a violência simbólica e física, mas também os modos pelos quais podem e vão compondo redes de *saberes fazeres poderes* capazes de resistir a essas e a tantas outras maquinações impostas pela sociedade do capital.

A invenção de si e do mundo, proposta por Kastrup (2007), faz mais sentido quando convidada a se efetivar como uma prática política de cognição, de produção de problemas e criação de soluções. Não se eliminam os problemas com as soluções encontradas, mas se elaboram experiências outras dos processos de aprendizagem, de subjetivações e de uma vida menos desigual para as pessoas, em especial, as crianças.

4. CURRÍCULO E OS ATRAVESSAMENTOS DOS SIGNOS ARTÍSTICOS NAS EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO DO DESENHO INFANTIL



... Ela cria roteiros de circulação no mundo: diretrizes de operacionalização para a consciência pilotar os afetos ...

(ROLNIK, 2016)

A escrita deste capítulo apresenta-se pelo movimento investigativo de pesquisa-intervenção, com o qual se busca cartografar os processos de produção curricular e os atravessamentos dos signos artísticos nas experiências de produção do desenho infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, junto com as professoras regentes e crianças do Grupo 6 do território do CMEI “Arteiros”.

A partir dos movimentos iniciados no capítulo anterior, chegou a hora de ampliar nossas linhas rumo a horizontes conhecidos e ao mesmo tempo desconhecidos. Conhecidos, pois é um território do qual a aprendiz-cartógrafa faz parte há 17 anos, percorrendo seus *espaçostempos* em meio à agitação das crianças, aos abraços afetuosos nos corredores, ao balançar de mãos dando tchau na rampa, aos sorrisos com janelinhas que compõem esse território, criando e gerindo afetos.

Mas o que teria de desconhecido, então? Desconhecemos como a produção dos desenhos interferem na composição dos currículos? Desconhecemos se os desenhos infantis são mobilizados para provocar o pensamento das crianças e professoras ou apenas para ilustrar ou representar um modelo de infância idealizado como belo e inocente? Desconhecemos qual lugar o desenho infantil tem ocupado nos currículos e nos processos de formação docente em contexto na Educação Infantil?

Há muito tempo na história da educação ocidental moderna institucionalizada se tem preocupação com a organização das atividades educacionais, com o modo de ensinar e de avaliar com eficiência, dentre outros tópicos que se fazem importantes para essa forma de ensino (SILVA, 2021). Pensar em currículo pós-crítico é buscar um modo de pensar e fazer entre a política que se pauta nas relações discursivas, nas diferenças, nas fugas de modelos curriculares ou de estabelecimentos de sujeitos, nas relações de aprendizagens. Diferente da forma tradicional de currículo, “[...] as teorias críticas e pós-críticas de currículos estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2021, p. 16).

Nesse sentido, a partir da ação inicial nas plataformas de pesquisa acadêmicas de mestrado e doutorado, mostrou-se a necessidade de ampliar os estudos sobre o tema relacionados à Educação Infantil e aos signos artísticos, assim como ao currículo e às redes de conversações tecidas nesse território.

Contudo, para dar continuidade à pesquisa-intervenção de campo, foi necessário acompanhar por aproximadamente seis meses os movimentos desenvolvidos no cotidiano do CMEI “Arteiros”, através das conversações com as professoras regentes e as crianças do Grupo 6 e, assim, ouvir e problematizar, por meio das *narrativas enunciações*, os processos de produção de currículos e os atravessamentos dos signos artísticos nas experiências de produção do desenho infantil.

Mas em que consistem os signos que buscamos evidenciar? Como nos diz Deleuze (2003), existem vários tipos de signos: os mundanos, o do amor, os sensíveis e os da arte. “[...] Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou hieróglifos [...]” (DELEUZE, 2003, p. 4), mas os signos da arte são essenciais, movimentam nosso pensamento, nos fazem questionar, interpretar e decifrar seu sentido. Um movimento investigativo estabelecido a partir das conexões existentes entre professora-aluno, aluno-aluno, professora-aprendiz-cartógrafa, aluno-aprendiz-cartógrafa, um movimento em rede de potentes afetos “[...] que dão consistência aos vínculos e/ou instituem os laços sociais pela confiança recíproca estabelecida” (CARVALHO, 2011, p. 85).

Afetos entrelaçados nas linhas traçadas pelos sujeitos que fazem parte do cotidiano desse território e, assim, produzem um mapa desses movimentos. No cotidiano da Educação Infantil, onde se constitui o território do brincar, o território dos afetos, o território das descobertas, “assinatura expressiva” (ALVAREZ; PASSOS, 2020), onde as enunciações compõem linhas tênues entre adulto-criança, criança-criança, em um ir e vir constante e potente de *experiências vivências* que por muito tempo – ou pela vida toda – farão parte das lembranças dos que viveram esses *acontecimentos momentos*. Contudo, ao falarmos de enunciação:

Falamos de um entrecruzamento de forças, movimentos e enunciações que ocorrem nos entremeios de uma política de fabricação de saberes, em termos de poderes afirmativos da potência da vida como criação. Portanto, de desconstruir o que é considerado uma essência da prática educativa: a palavra de ordem verticalmente orientada; a autoria individual; e a vida refletida nas práticas e publicações como lugares de autoria marcada. (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 813-814).

Ao ouvir as crianças e suas enunciações, revertemos o poder adultocêntrico sobre suas produções e significações? É possível dissipar as práticas engessadas que

fazem parte do contexto escolar e sufocam as vozes das crianças? As palavras são produtoras de sentido, criam realidades e atuam como potentes mecanismos de subjetivação. “[...] Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco [...]” (LARROSA, 2002, p. 21).

Sendo as palavras tão importantes em todas as fases da vida dos seres humanos, na Educação Infantil as crianças usam os desenhos produzidos por elas como enunciações? Como as crianças enunciam suas experiências? Que tipo de enunciação é considerada importante a partir do olhar da professora? Em que reverberam o mundo infantil? Como subvertem, se é que subvertem o poder adultocêntrico dos currículos? De que modo as imagens e as narrativas infantis se encontram como enunciações das infâncias nas escolas?

Figuras 29 e 30 – Autorretrato: desenho-criação-experimentação (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Assim como ocorre com as palavras, ao desenhar as crianças estão enunciando através de suas produções, “[...] do que se trata e de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de

como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2002, p. 21).

Professoras e crianças se tornam potentes dispositivos de invenção de saberes por meio das trocas, produzindo, assim, a partir de seus enunciados, modos de existência e resistência que afetam o outro. “[...] A enunciação passa a ser coletiva e forma um rizoma, uma teia de forças que ganha o mundo e afetam outros corpos em relação e em tempos e espaços outros” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 813).

Fazer parte de um currículo engessado, sem brilho e sem vida é abafar as potências, é não se deleitar nas belezas que compõem as diferenças, é não fazer parte das alegrias vividas nos territórios crianceiros:

[...] De fato, percebe-se que nenhuma das categorias de nosso pensamento, unidade, multiplicidade, causalidade, mecânica, finalidade inteligente etc., aplica-se exatamente às coisas da vida: quem dirá onde começa e onde termina a individualidade, se o ser vivo é uno ou múltiplo, se são as células que se associam no organismo ou se é o organismo que se dissocia em células? Em vão enquadrámos o vivo em tais e tais molduras. Mas todas as molduras se quebram, pois são estreitas demais, rígidas demais, sobretudo para o que queremos colocar nelas [...] (BERGSON, 2010, p. 8).

Corroborando com Lopes e Macedo (2011, p. 36), “[...] o currículo é proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano. Embora ligeiramente diferentes entre si, muitos nomes foram sendo propostos para o nível vivido: em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experiencial”, muitos nomes, muitas lutas, muitas invisibilidades, muitas molduras, muita rigidez. Em uma educação em que se espera por mudanças, pelo novo, por quebrar molduras, urge se fazer flexível, se abrir e sorrir para o horizonte no qual as cores vivas das *experiênciasvivências* são praticadas todos os dias. “[...] O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2001, p. 27).

É possível, a partir da quebra das molduras de um currículo tradicional e engessado, se fazer educação a partir de um currículo “[...] dotado da potência extrínseca de surgir em qualquer ponto e de traçar qualquer linha, irrompendo nas águas mansas da sabedoria adquirida, de modo involuntário, imprevisto, incompreensível, inassimilável”

(CORAZZA, 2013, p. 28). Por vezes, na correria do dia a dia, no cotidiano escolar existe uma angústia de dar conta de um currículo prescrito, seja no âmbito federal e/ou municipal, e com isso a falta de tempo impera na sala de aula. Cada vez mais a professora corre contra o tempo.

Tudo passa depressa demais, e é possível sentir o peso das mudanças que ocorrem com tamanha rapidez, “[...] com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera [...]” (LARROSA, 2002, p. 23). Assim, indagamos: é possível ter momentos de experiências significativas com as crianças com tanta burocratização?

Nesse contexto, assumimos a aposta de que a Educação Infantil é lugar de movimentos constantes e potentes, considerando assim como Lopes (2013, p. 20-21) que:

Não existem fundamentos fixados, de maneira a garantir a significação de algo que possamos denominar sociedade. Existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo. A invenção de uma sociedade - mais justa [...] mais livre -, de uma nova possível significação do social, do currículo e da educação, é um espaço de ação, algo que temos o poder de inventar.

A invenção do território-escola, de territórios curriculares, múltiplos, diversos. Para Carvalho (2011), um território onde o currículo não pode e não deve ser neutro ou um tanto quanto problemático no que diz respeito a seu desenvolvimento ou sua mediação, muito menos deve ser visto como um simples espaço possível de melhoria ou de desenvolvimento “[...] do ‘autoconhecimento’, da ‘autoestima’, da ‘autonomia’, da ‘autoconfiança’, do ‘autocontrole’, da ‘autorregulação’, etc., mas como produzindo formas de experiências nas quais os indivíduos podem se tornar agentes coletivos” (CARVALHO, 2011, p. 78).

Para isso, consideramos que as redes de conversações se fazem potência para as mudanças nos percursos traçados por todos que fazem parte do cotidiano da Educação em todas as etapas de ensino, reiterando que:

[...] um professor etiquetado como Tradicional, um pedagogo rotulado como Construtivista, ou um educador definido como Progressista podem ser atravessados por devires múltiplos: por um devir-simulacro, que coexiste com um devir-mulher, com um devir-criança, com um devir-animal, com um devir-negro, com um devir-poético, com um devir-imperceptível. Devires, que o ligam a processos de singularização e remetem à problemática da multiplicidade; processos e problemática que excluem a obsessão – que o Pensamento da Representação instalou no campo educacional – de encontrar, formular ou reconhecer algum perfil, identidade, função, papel de O Professor; os quais reificam uma natureza pedagógica verdadeira, uma essência universal de professor, uma arcaica vocação educadora, um modo certo de planejar, de dar aula, de avaliar, de formular um currículo (CORAZZA, 2013, p. 25).

Nos movimentos constantes nas forças que jorram das alegrias, das experiências da Educação Infantil, o currículo não se represa, ele irrompe, “[...] transborda, flexibilizando as distinções binárias, ternárias e sintéticas, afetando seus pontos heterogêneos, fazendo com que se revezem, ramifiquem-se e se encadeiem, extrinsecamente, para se tornarem vetores de transformação” (CORAZZA, 2013, p. 28-29). As crianças experimentam nas brincadeiras, nas escaladas, nas cambalhotas, nos saltos e também nas vivências proporcionadas na sala de aula, onde o aprender se torna cada vez mais dinâmico pela avidez do conhecimento.

Para Deleuze (2003, p. 4), “Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. [...]”. Nesse contexto, através dos signos artísticos, nos lançamos a pensar, a problematizar situações e vivências que nos passam, já que “[...] o signo implica em si a heterogeneidade como relação [...]” (DELEUZE, 2003, p. 21).

Nos enunciados das crianças, quando narram sobre seus desenhos, é possível perceber a riqueza de suas inventividades, a potência de seu processo de criação e de seu conhecimento de mundo, que muitas vezes é descartado, anulado e desconsiderado pelos adultos como produção de saberes e elaboração curricular. São muitas as potências na Educação Infantil e “[...] o professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, ele faz circular afetos e funciona como um atrator. Além de um emissor de signos, o professor é um atrator de afetos [...]” (KASTRUP, 2001, p. 25).

Como atratora de afetos, a docência artista é a que percebe cada sujeito em suas limitações, suas frustrações, seus medos, suas inseguranças e também em suas potências. É preciso conhecer para potencializar e fazer vazar os saberes e as aprendizagens que vão se constituindo nos momentos de *interações experimentações* que fazem parte da Educação Infantil e, a partir das diferenças, gerar potências através dos afetos, das conversações e das enunciações, dos desenhos.

Corroborando com Paraíso (2015, p. 50), quando diz que:

Assim, seja a diferença entendida como prática produzida e produtora de discursos, de sentidos e de sujeitos; ou como marcas culturais que unem e separam pessoas, territórios, culturas; ou como significados que produzimos e adotamos e que nos faz ser e viver de determinados modos; ou como processo que divide, demarca, separa, ou, ainda e por fim, como fluxo e motor da vida que move, jorra forças e possibilita entrar em devires, é a diferença que estamos conceituando; é ela que estamos perseguindo; é dela que estamos falando.

O desenho infantil faz jorrar forças, potenciais, diferenças e precisa se enunciar como parte dos currículos. Segundo Lopes e Macedo (2011), atualmente o ensino é pensado e planejado previamente pelo docente, envolvendo a seleção de conteúdos, de experiências e a organização ao longo do tempo. O currículo na Educação Infantil deve ser pensado, organizado, levando em consideração suas especificidades e as demandas que as crianças levam para as professoras e demais profissionais.

Assim, apostamos no desenvolvimento de propostas que envolvam, instigam, entusiasmam, que provoquem sensações e que levem as crianças a produzirem e a expressarem, através de seus desenhos, a manifestação dos signos artísticos e de suas singularidades, pois “[...] constitui a verdadeira unidade do signo e do sentido. [...] É apenas no nível da arte que as essências são reveladas [...]” (DELEUZE, 2003, p. 36).

É preciso investir na Educação como um território onde se produz “possíveis” a todo instante, pois as crianças a todo momento traçam linhas de fuga da rigidez e da dureza de um cotidiano engessado que não combina com o movimento, com o aprendizado, com a alegria e com a força que ecoa dentro dos muros da Educação Infantil.

Portanto, consideramos:

[...] que a todo movimento molar correspondem tanto linhas moleculares, como linhas de fuga que possibilitam a busca de novos territórios, de novas configurações, de novas ramificações, ocorre a configuração da resistência, na forma das dores, dos desejos, dos pequenos prazeres, parecendo, assim, afirmar a possibilidade de se constituir o currículo escolar de modo alternativo e de exercitar outros "possíveis" e/ou outras formas de ser e estar, tracejando linhas moleculares que, por sua vez, se atravessavam em outras linhas de fuga, remetendo a novas configurações, a novos territórios (CARVALHO, 2019, p. 101).

As crianças nos mostram, através de suas enunciações, suas descobertas e seus aprendizados, seus conhecimentos... criam novas possibilidades, fazem trocas, argumentam quando questionadas sobre suas criações. “[...] Enfim, a própria arte parece ter seu segredo nos objetos a descrever, nas coisas a designar, nas personagens ou nos lugares a observar [...]” (DELEUZE, 2003, p. 21), a partir da observação inferências vão se constituindo e construindo conhecimentos e aprendizagens, movimentos que fazem parte do cotidiano dos *espaçotempos* infantis.

No que se refere à aprendizagem inventiva, para Kastrup (2008, p. 127), trata-se de “[...] colocar em questão o que somos, pensamos e sabemos. É então um movimento de saída de si, um abandono de uma parte de si em proveito de algo que não é nem familiar nem garantido de antemão [...]”. A partir das proposições feitas em sala de aula pela professora regente para as crianças, como evidenciar uma aprendizagem inventiva? O que dizem os desenhos? É nesse contexto que nos importa compreender, ainda, como os desenhos aparecem nas avaliações das crianças feitas pelas professoras? Os desenhos das crianças são trazidos como imagens nas atividades que as professoras propõem? Qual a postura teórico-prática da escola e da rede de ensino sobre o desenho infantil? Quais sentidos são produzidos pelos desenhos como signos artísticos para a aprendizagem na Educação Infantil?

Para tanto, precisamos deslizar nas relações, fortalecê-las e, no vai e vem das cores, das linhas que compõem o território da Educação Infantil, tecer redes de conversações recriadas e abertas, que não existem sem “[...] participação ativa e criativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a

multiplicidade partilhada [...]” (CARVALHO, 2009, p. 189).

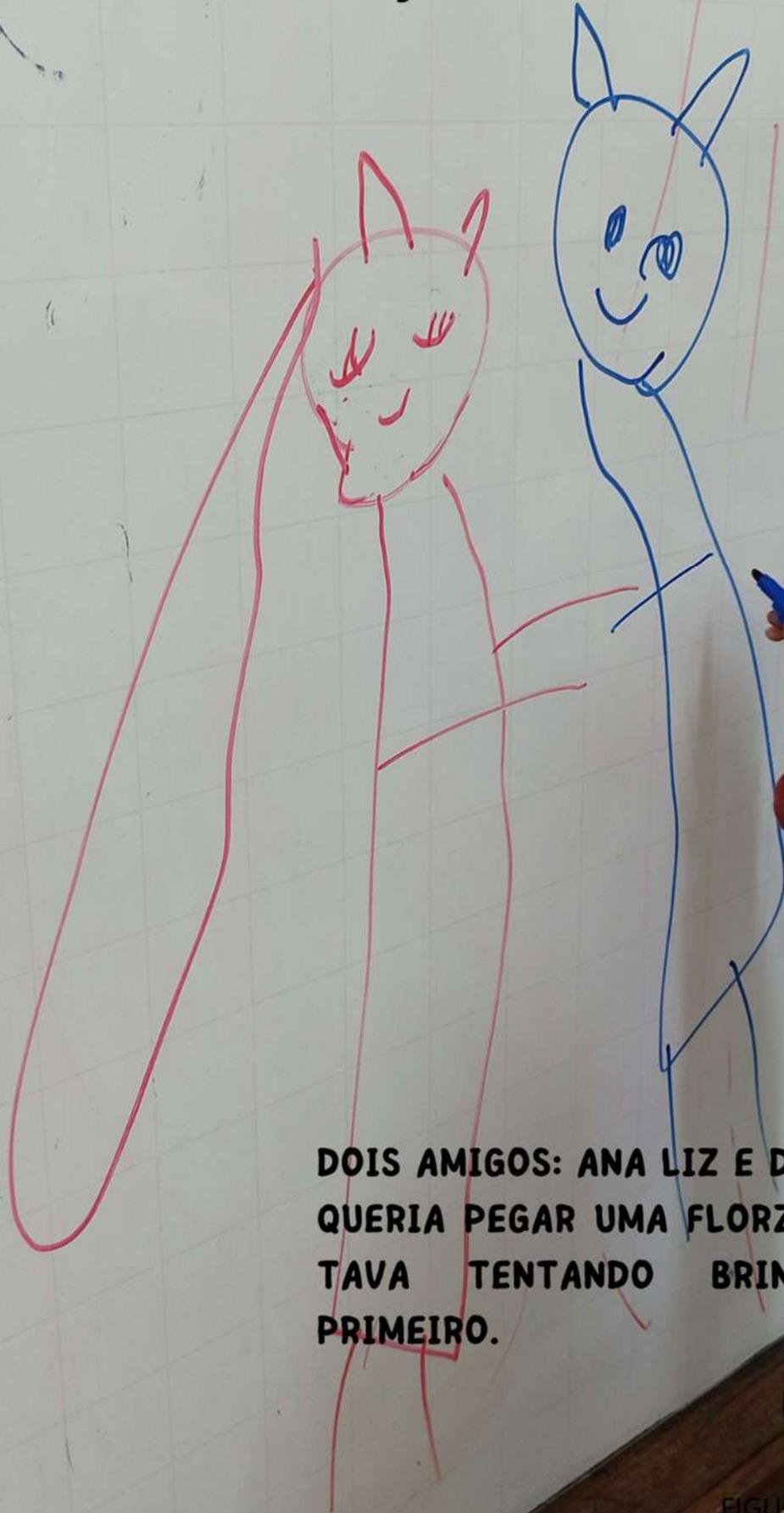
Multiplicidade de trocas entre os sujeitos que fazem parte desse lugar de afetos, conhecimentos e linguagens, desse lugar de mudanças constantes, onde um simples toque é um sinal para conduzir e enredar as conversações e, assim, ampliar o repertório de conhecimento e de afetos de crianças e professoras, fazendo-os perdurar no tempo.

[...] A minha memória introduz alguma coisa do passado neste presente. O meu estado de alma, progredindo na estrada do tempo, cresce continuamente com a duração que acumula e faz, por assim dizer, uma bola de neve consigo mesmo. Com maior razão isso sucede com estados mais profundamente internos, sensações, afecções, desejos etc., que não correspondam como sucede com a simples percepção visual, a um objeto exterior invariável [...] A verdade é que estamos mudando sem cessar e que o próprio estado já é uma mudança (BERGSON, 2010, p. 16).

Sendo assim, em estado de mudanças, a aprendiz-cartógrafa, ao habitar os *espaçostempos* do CMEI “Arteiros”, que constitui o território existencial das crianças e professoras regentes, e compreendendo como Alvarez e Passos (2020, p. 137) que, “[...] aberto à experiência de encontro com o objeto da pesquisa, o aprendiz-cartógrafo é ativo na medida em que se lança em uma prática que vai ganhando consistência com o tempo, marcando o propósito de seguir cultivando algo [...]”, faz-se necessário cultivar os afetos, os acontecimentos, os potentes encontros, as conversações, as enunciações *vividasexperienciadas* do campo problemático de pesquisa.

Com “atenção fora do foco” em busca do desconhecido, guiada por uma “atitude de espreita”, a aprendiz-cartógrafa segue “sem ter metas pré-determinadas” (ALVAREZ; PASSOS, 2020), pois no cartografar o campo territorial não se pode criar certezas nem engessamentos. É preciso buscar leveza, ser curiosa e receptiva para as novidades e experimentações, estabelecendo e criando novas conexões com as crianças e as professoras regentes que fazem parte desse território, conexões de desejo-desenho-crianceiro produzindo mais e mais agenciamentos.

4.1 DESEJO-DESENHO-CRIANCEIRO



DOIS AMIGOS: ANA LIZ E DANIEL, NA VERDADE ELE QUERIA PEGAR UMA FLORZINHA PRA MIM, MAS EU TAVA TENTANDO BRINCAR DE PEGA-PEGA PRIMEIRO.

PRINCESA CELESTE, 2022.

FIGURA 31: DESEJO DE BRINCAR...2022

Seguindo nossa cartografia, deslizamos nas linhas do desejo. Mas o que é o desejo? Segundo o dicionário,²³ significa aspiração, querer, vontade, expectativa de possuir ou alcançar algo. Se fosse assim, tomando como referência a Educação Infantil, se realmente o desejo das crianças fosse levado em consideração a partir dos seus desenhos, como criar currículos expressos pelas infâncias? Aqui tomaremos as considerações sobre desejo, formuladas por Deleuze e apresentadas à Parnet:

[...] não está reservado para privilegiados; tampouco está reservado ao êxito de uma revolução uma vez feita. Ele é, em si mesmo, processo revolucionário imanente. Ele é construtivista, de algum modo espontaneísta. Como qualquer agenciamento é coletivo, é, ele próprio, um coletivo, é bem verdade que todo desejo é assunto do povo, ou um assunto de massas, um assunto molecular (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 78).

O desejo é um ato de vida, como: desejo de brincar, desejo de ouvir música, desejo de dançar... “[...] não há eclosão alguma de desejo, em qualquer lugar que seja, pequena família ou escola de bairro, que não questione as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 64). Desejos que vão se constituindo ao longo do tempo e da vida, desejos que vão se modificando a partir dos/nos processos vivenciados e experienciados por cada indivíduo dos diferentes segmentos da sociedade.

A relação entre o desejo da criança e o desenho não é considerada por nós como algo que falta à criança nas enunciações de seus desenhos, mas sim no sentido de que provocam uma potência criadora, que está sempre em produção e evolução, nos processos *vividosexperimentadospraticados* pelas crianças na Educação Infantil. O ser criança nos processos de aprendizagem sempre se lança a novas descobertas, novas criações, novas experimentações, que muitas vezes podem ser vistas como falta, porém:

[...] desejo não comporta qualquer falta. Ele não é um dado natural. Está constantemente unido a um agenciamento que funciona. Em vez de ser estrutura ou gênese, ele é, contrariamente, processo. Em vez de ser sentimento, ele é, contrariamente, afeto. Em vez de ser subjetividade, ele é, contrariamente, “heccidade” (individualidade de uma jornada, de uma estação, de uma vida). Em vez de ser coisa ou pessoa, ele é, contrariamente, acontecimento. O desejo implica, sobretudo, a constituição de um campo de

²³ <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt>.

imanência ou de um “corpo sem órgãos”, que se define somente por zonas de intensidade, de limiares, de gradientes, de fluxos. Esse corpo é tanto biológico quanto coletivo e político; é sobre ele que os agenciamentos se fazem e se desfazem; é ele o portador das pontas de desterritorialização dos agenciamentos ou linhas de fuga [...] (DELEUZE, 1994, p. 9-10).

E no traçar de desejos potentes, alegres e coloridos das linhas que extrapolam as margens delimitadas pelo currículo prescrito, fazer vibrar as intensidades, os afetos, as *vivências/experiências* existentes no cotidiano da Educação Infantil e, assim, construir coletivamente, pois o desejo é isso, é coletivo, é agenciamento.

Concordamos com Kastrup quando afirma que as experiências vão ocorrendo durante o processo cartográfico de forma fragmentada e muitas vezes sem sentido imediato. A atenção a si é, desse modo, “[...] concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento” (KASTRUP, 2020, p. 39), assim ocorrem os processos na Educação Infantil, experiências que se desdobram em microproblemas e que exigirão soluções distintas e, conseqüentemente, aprendizagens.

Durante uma das rodas de conversas, a aprendiz-cartógrafa mostrou diversos desenhos impressos produzidos por crianças, selecionados na *internet*, e também desenhos criados por crianças de escolas da região da Grande Vitória/ES. Um desses desenhos era a solicitação de crianças de uma escola situada na cidade de Belo Horizonte/MG,²⁴ que logo após a pandemia tiveram o seu tempo de recreio reduzido. As crianças fizeram desenhos e frases reivindicando a ampliação do mesmo, pois não conseguiam fazer tudo que queriam no curto tempo destinado ao recreio.

²⁴ As crianças da reportagem têm entre 8 e 9 anos de idade, mas achamos interessante acrescentar alguns desenhos de faixas etárias diferentes das crianças do Grupo 6 do CMEI “Arteiros”.

Figura 32 – Desejos-acontecimentos-intensidades (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

A partir do fluxo de acontecimentos intensos que fazem parte do cotidiano do CMEI “Arteiros”, algo inesperado fez com que as crianças do Grupo 6 B, assim como as crianças da escola de Belo Horizonte, começassem a questionar sobre o pátio da semana da criança, questões que estão diretamente ligadas às relações de poder e a uma ordem hierárquica nos *saberesfazeres* no cotidiano do CMEI, revelando-se na existência do currículo. Como nos diz Paraíso:

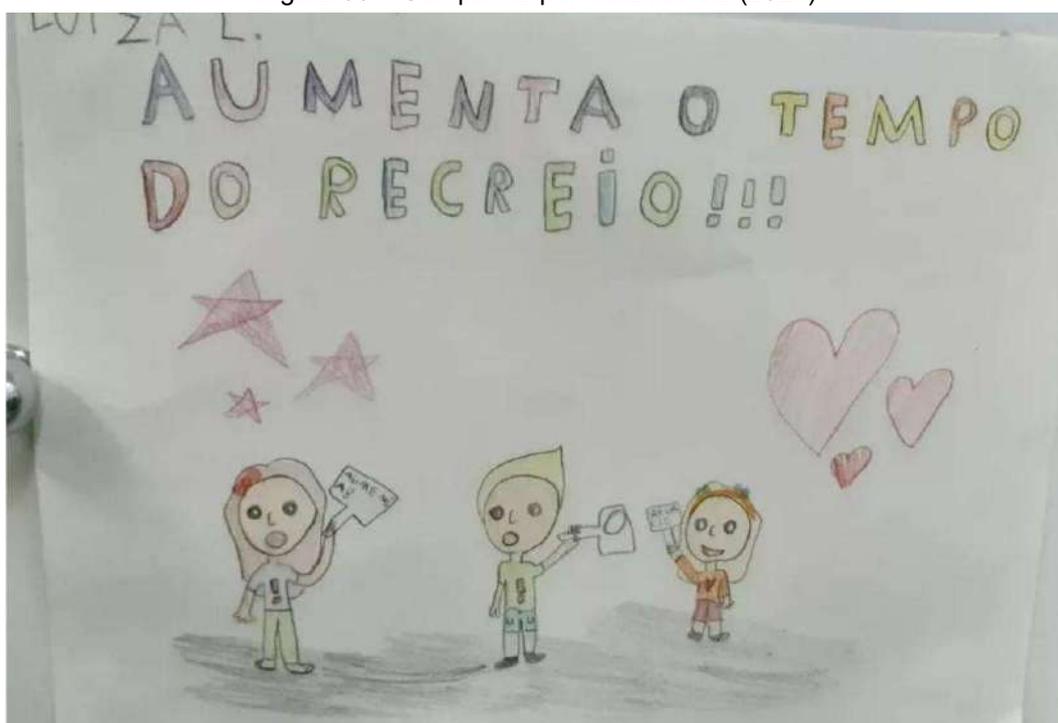
O problema é que as formas de um currículo acabam com muitas dessas expectativas, forças e decisões. Isso ocorre não porque no currículo não acontece nada. Mas sim porque as formas dos currículos imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino. As formas dos currículos prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam. Tudo isso impede o escape e a expansão; dificulta as conexões; aprisiona o desejo e bloqueia as forças (PARAÍSO, 2015, p. 51).

Portanto, por mais que não seja de forma intencional, muitas vezes o olhar da equipe técnica vê como um todo algo que deveria ser visto de forma individualizada. E com o desejo potente de retomar algo perdido, as crianças se uniram e se mobilizaram em busca da (re)conquista do horário de pátio, tão desejado e esperado por elas.

- As crianças fizeram um manifesto, solicitando que não perdessem o horário de pátio deles? (Aprendiz-cartógrafa)

- Então, foi porque era semana das crianças e as pedagogas do matutino tinham organizado o horário porque a gente ia ter o momento do bailinho, de dançar, de fantasiar-se com as crianças no varandão. Ali na frente iam ter outras atividades, e aí nessa semana eles iriam ficar sem o horário do pátio de areia deles. Eles acharam ruim e começaram a questionar, já que era a semana da criança, “como assim, não vai ter pátio de areia”? Então, as pedagogas mudaram o horário e não vincularam mais o baile à fantasia como sendo pátio. O baile à fantasia ficou sendo uma atividade proposta e desenvolvida para a semana da criança e não atrapalhou o momento do pátio deles. Eles conseguiram manter o horário de pátio, depois desse manifesto que eles fizeram lá na sala das pedagogas. (Professora Pirlimpimpim).

Figura 33 – Campanha por mais recreio (2021)



Fonte: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/09/30/criancas-fazem-campanha-por-mais-recreio-em-escola-de-bh-e-cartazes-viralizam.ghtml>.

- *Viram como o desenho é importante? As crianças conseguiram o horário do recreio de volta. Vocês acham o desenho importante? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Simmm! (Crianças em coro)*
- *O que vocês acharam? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Legaaa! (crianças em coro)*

A intencionalidade em trazer esse signo artístico relacionado ao recreio era para provocar o pensamento das crianças e perceber se elas têm dimensão de seu poder de reivindicação quanto aos seus direitos. Mesmo não tendo demonstrado grande interesse no momento da roda de conversas, o sacudir, a violência provocada pelo desenho foi refletida posteriormente em um contexto parecido.

Figura 34 – Manifesto “Queremos pátio!”: escrita para pedagogas e diretora (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

As crianças (re)existem com suas ideias, seus pensamentos, seus desejos e, em suas pequenas mãos, com o lápis grafite ou com todas as cores possíveis de uma única

vez em uma folha A4²⁵ em branco ou em qualquer superfície/suporte que desejarem, elas vão se (re)inventando e criando outras histórias, narrando em seus desenhos muito mais do que aprendem dentro do *espaçotempo* escolar. Enunciam muito mais que isso, seus desenhos²⁶ carregam gravados suas experiências, suas trajetórias de vida, seus desejos de criança, seus sonhos e suas percepções de mundo.

[...] enreda nas micropolíticas: nos afetos, afecções, desejos, enfim, nas relações, nos encontros, em que processos e modos de subjetivação se relacionam com o político, o social, o cultural, por meio dos quais são engendrados os contornos da realidade em um movimento de criação de vida coletiva, que pulsa nos encontros dos corpos que afetam e são afetados, entendendo o encontro como acontecimento, com diferentes intensidades e pulsão de vida, que supõe diferença, divergência, dissonância: encontro como política, pois a potência política está na invenção de possíveis, de movimentos que possibilitam criar um *ethos* ético-político, na criação de outras formas de vida, na criação da vida como uma obra de arte, da vida na/da escola (DELBONI, 2012, p. 49-50).

As linhas desejanter desenhadas foram transcritas e atualizadas em novas políticas de resistências, em linhas e textos que assumem o caráter político da escrita de um currículo feito com as crianças.

Corroborando, Kastrup (2007, p. 127) defende que “[...] a experiência cognitiva do observador comum não [seja] reduzida à experiência de reconhecimento, ou seja, do senso comum. Pois a invenção faz parte das realizações cotidianas, desde que o sujeito decida não fazer de sua existência uma banalidade”. O ser criança pode ser esse ser comum, mas nunca deve se deixar ter uma existência banal quando se tornar adulto, pois a essência que carrega dentro de si, o desejo de vida, de alegria, de experimentar, se trabalhado de forma contínua, ampla e com o olhar para as diferenças em todas as etapas da educação, tornará potente o processo de formação para um ser humano que não seja alheio aos acontecimentos e às mudanças da sociedade.

²⁵ O termo “folha de A4” remete ao suporte delimitado muitas vezes pelo adulto e que a criança, com sua criatividade, extrapola.

²⁶ Mesmo não tendo o desenho infantil na imagem, achamos válido fazer referência, pois a ideia de se fazer um manifesto foi após as crianças e a professora regente apreciarem os desenhos e enunciações da primeira roda de conversas.

“Dessa forma, mesmo uma simples alegria é no corpo uma afecção que aumenta ou estimula sua potência de agir, e na mente é uma ideia que aumenta ou estimula sua potência de pensar” (DELBONI, 2012, p. 52), e assim, criar e recriar potências com um novo olhar para si e para o mundo à sua volta e que vão tornar significativas ao longo dos tempos as possibilidades de experimentar currículos prenhes de vida, de saberes e de afirmações de si.

Em conformidade com o que diz Kohan, como docentes é preciso estarmos sempre atentos e desaprendermos o modelo platônico de conduzir as experiências, “[...] como parâmetro de medida um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente [...]” (KOHAN, 2011. p. 49), levando em consideração os saberes das crianças e suas potencialidades.

Buscamos traçar e criar linhas de uma educação mais inclusiva e que se dediquem às conexões entre o desenho e o desejo da criança, linhas traçadas em documentos oficiais em que a criança não esteja desenhada por quem geralmente faz e sequer vivencia o currículo, mas que também compareçam em seus modos de existências e relações consigo, com o outro e com o mundo.

Ouvir essas muitas vozes que ecoam na escola se faz importante para a criação de um currículo que é movimento, que é vida, composta a várias mãos no reconhecimento das mútuas incompletudes; onde o colorido se fortalece na multiplicidade da riqueza de ideias de cada um, que é ao mesmo tempo um todo coletivo (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 129).

As linhas traçadas, criadas e coloridas a partir das enunciações das crianças em seus desejos-desenhos, desenhos-desejos são as políticas de criança, são linhas que subvertem a rigidez dos padrões, são linhas de alegria que resistem, criam e recriam seus diferentes modos de fugir das investidas constantes de modelizações e do processo de burocratização de seus desenhos, corpos e existências. Não é, portanto, o desejo “[...] interior a um sujeito, tampouco tende para um objeto: é, estritamente, imanente [...] Só há desejo quando há desdobramento de determinado campo, propagação de determinados fluxos, emissão de determinadas partículas (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 72).

O cotidiano da Educação Infantil é permeado por constantes agenciamentos de desejo, a máquina capitalista gera estrategicamente seu *marketing* de vendas. Nas lembranças da aprendiz-cartógrafa de quando era criança, em meados da década de 1980, recorda-se de que adorava pegar sua coberta e ir para a sala assistir a desenhos animados, e claro que nos intervalos tinham diversas propagandas de brinquedos, sandálias... tantas coisas atrativas para uma criança que morava no interior, onde nem o asfalto passava próximo de sua casa.

O tempo passou e muitas mudanças foram acontecendo até se tornar adulta e começar a assistir novelas, como a maioria dos brasileiros depois de um dia de trabalho. Os programas mudaram e as propagandas também ... agora eram de carros, casas, empréstimos pessoais etc., pois o público-alvo havia mudado naquele horário, não interessava para a engrenagem midiática fazer propaganda de bonecas. Enfim, “[...] o agenciamento de desejo marca que o desejo jamais é uma determinação ‘natural’, nem ‘espontânea’ [...] o desejo une-se a um agenciamento determinado [...]” (DELEUZE, 1994, p. 4). Com tantas investidas e agora com o poder avassalador da *internet* sobre nossas vidas, cada vez mais nos tornamos suscetíveis a sermos capturados nas linhas traçadas para nos aprisionar e fazer vibrar de acordo com seus objetivos.

Pode-se dizer que, na sala da professora Cacau, existem processos criativos intensos que partem de algumas crianças nas suas enunciações, quando narram as histórias de personagens criados, recortados, colados e coloridos de acordo com sua imaginação e criatividade, mas também existem processos nos quais a roda da engrenagem capital percorre por linhas molares tentando controlar sua força criativa, de vida, de resistência e de imaginação.

- Oi! Tudo bem? (Aprendiz-cartógrafa)
- Tia! Me dá um Huggy Wuggy? (Raposa)
- O quê? O que é isso? Fala o nome novamente? (Aprendiz-cartógrafa)
- Huggy Wuggy, tia. (Raposa)

E lá do fundo da sala vem Capitão América correndo até sua mochila, de onde tira um boneco azul, e fala:

- *É esse aqui! (Capitão América)*
- *Ele come a cabeça das pessoas, é um jogo. (Raposa)*
- *Nossa, come a cabeça das pessoas? E vocês jogam isso? Seus pais deixam? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Sim. É legal! Ele tem uma namorada. (Raposa)*

[...] Você não pode apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve, ele próprio, ser construído. Que cada um, grupo ou indivíduo, construa o plano de imanência onde ele leva sua vida e seu empreendimento, é a única coisa importante. Fora dessas condições, lhe falta, com efeito, alguma coisa, mas falta-lhe, precisamente, as condições que tornam um desejo possível [...]
(DELEUZE; PARNET, 1998, p. 77-78).

Figura 35 – *Huggy Wuggy*: agenciamento maquínico de desejo no desenho da criança (2022)

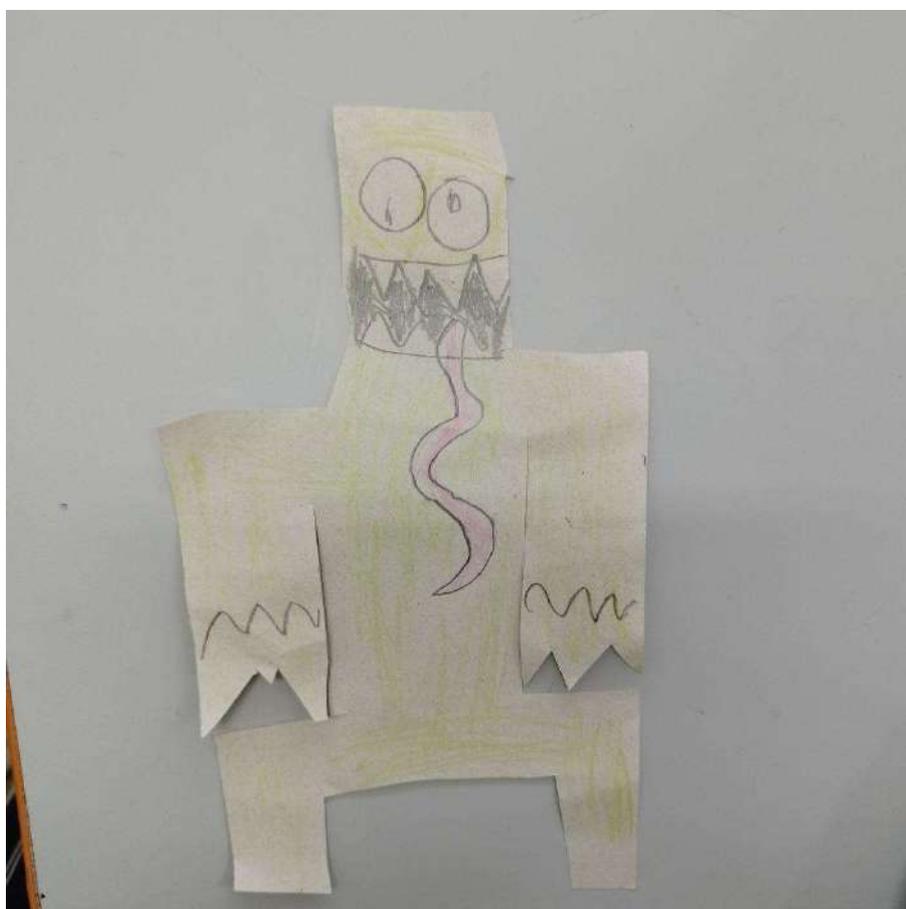


Fonte: acervo da pesquisa.

No que se transformou o desejo-criança? O desejo-crianceiro pede passagem no traçar das novidades, mas as práticas educativas vividas e experienciadas por vezes o diminuem ao impor/delimitar o espaço, a posição e a superfície/suporte, restringindo os materiais e as cores usadas nos processos de criação/produção do desenho infantil. É preciso rever o olhar adultocêntrico a partir do desejo da criança, sem impor nossas verdades, nossas concepções e nossos padrões estéticos, ampliando, assim, seus modos de singularidades, de subjetivação e as possibilidades de expressão/criação/produção.

Cogitar quais são as linhas que buscam agenciar o desejo de linguagem, de conhecimentos e de afetos se faz importante pois torna possível o surgimento de novas conexões e agenciamentos. Compreendemos e concordamos com Deleuze (2003) que os signos artísticos escapam da lógica das representações, nos fazem pensar, questionar as verdades ditas absolutas, criando e experimentando possíveis, produzindo potências e currículos abertos a novas possibilidades nas quais importam os processos, e não o produto final.

Figura 36 – Monstro verde (2022)

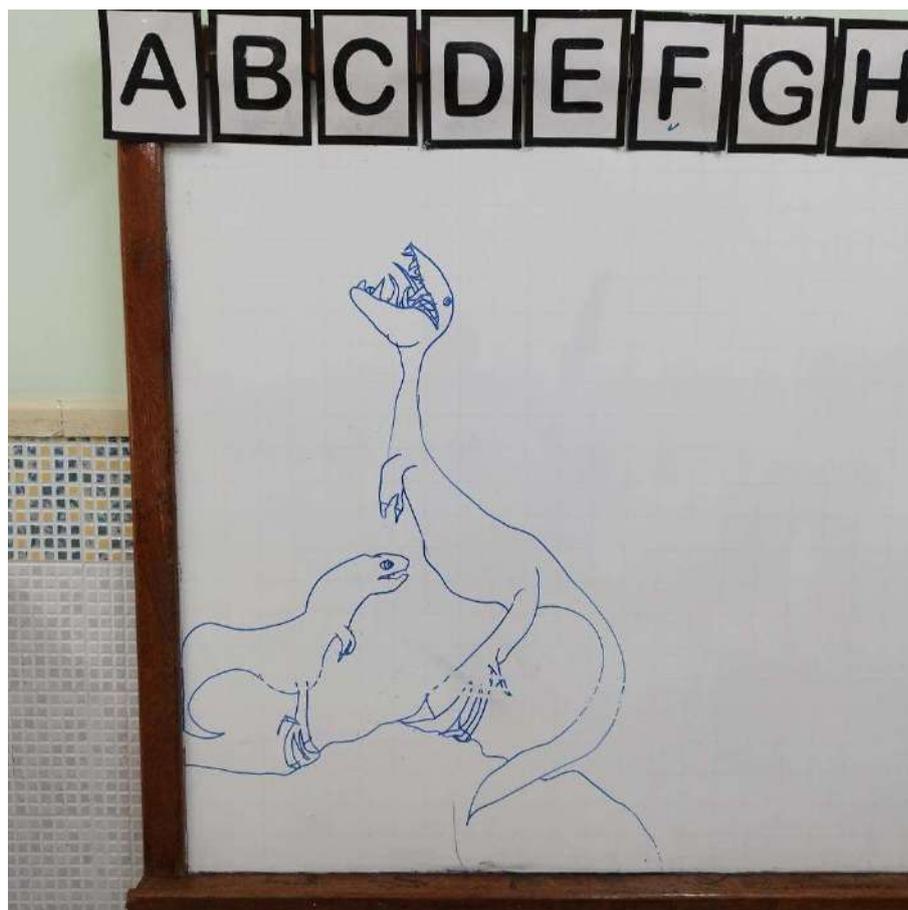


Fonte: acervo da pesquisa.

Nas enunciações do desenho infantil, vemos o fluir de forças, potências e diferenças que necessitam fazer parte dos currículos prescritos, vividos-praticados. “Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que está se fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 133), e é nesse movimento de

ruptura de uma verdade absoluta que se constrói um currículo concebido a partir das experimentações verdadeiras, um currículo pensado-vivido-criado por todos os sujeitos que fazem parte do pulsar dos movimentos que compõem o território da Educação Infantil.

Figura 37 – Dinossauros (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

- Tia, olha meu dinossauro? (Velociraptor)
- Ficou lindo! (Aprendiz- cartógrafa)
- Eu sei fazer vários dinossauros. (Velociraptor)
- É? E como você aprendeu a desenhar os dinossauros? (Aprendiz-cartógrafa)
- Na internet, minha mãe coloca no celular, eu desenho em casa com tinta também. (Velociraptor)
- Que legal! Você desenha muito bem! (Aprendiz-cartógrafa)
- Eu sou muito criativa, eu sei desenhar tudo, é muito fácil! Eu consigo fazer olhando e cada vez vou fazendo mais bonito. Mas eu quero aprender a fazer continha, as crianças da escola da minha mãe sabem fazer e elas são grandes. (Velociraptor)

Observa-se que a lógica escolarizante, de apropriação de conhecimentos sistematizados – como ler, escrever e contar –, invade também a infância, modelizando seus desejos, levando até mesmo à comparação e à vontade de ser como outras crianças do ensino fundamental. Com isso, a potência do signo artístico do desenho é deixada em segundo plano, como se não tivesse utilidade na sociedade eficientista dos conhecimentos, na qual muitas vezes o ser criança que aprende e faz descobertas através do brincar, que se suja, que experimenta, se torna inadequado para um mundo adultocêntrico impositor de valores e regras.

Em contraposição, quanto mais se estimula os processos de criação e de aprendizagem, mais eles são ampliados, mais eles são desejados e mais se tornam disparadores de questionamentos, discordâncias e escolhas. Corroborando:

[...] A potência dos movimentos de alunos e alunas está na invenção de possibilidades de se pensar/criar/produzir o conhecimento a partir daquilo que os afeta, e que torna possível se pensar a escola de uma outra forma que faça sentido e que tenha relação com a vida [...] pensar em um ensinar e um aprender construídos de forma ética, associando-se a expressões que se movimentam a partir de nosso entendimento e desejo, e a potência está na provisoriidade e na singularidade do desejo de cada uma (DELBONI, 2012, p. 60-61).

Pensar as possibilidades e potências vividas e praticadas na Educação Infantil a partir dos afetos, das trocas entre adulto-criança, criança-criança, criança-adulto... é este o verdadeiro movimento que deveria ser criado pelo dito currículo oficial das instituições educativas. As crianças, a partir do seu conhecimento dentro e fora do CMEI, começam a demonstrar em suas enunciações medos, angústias, expectativas e alegrias pela nova fase que as aguarda no ensino fundamental, na qual o brincar, o desenhar e o afeto muitas vezes deixam de fazer parte do seu cotidiano, repleto de:

- Tarefas com contas, ditados, tarefas muito difíceis, onde a professora é brava e briga com quem não faz as atividades. (Velociraptor)

Esse é o olhar da Velociraptor, que sabe desenhar porque diz que é fácil e já está preocupada com os conteúdos do próximo ano. Sua mãe é professora de EMEF e conversa com ela a respeito das mudanças que ocorrerão na nova etapa de ensino e, ao mesmo tempo em que a prepara para a fase educacional seguinte, também lhe acarreta ansiedade e apreensão pelo que está por vir.

Reconhecemos, assim como Lopes (2021, p. 1-2), “[...] a própria infância como condição diferencial e diretamente associada à singularidade dos processos de aprendizagem que se engendram, desenrolam-se e culminam no fluxo de constituição dos referidos currículos”, contudo, não temos respostas aos questionamentos que surgiram: as enunciações, os desejos, os afetos vão se fazer presentes na nova etapa de ensino das crianças do CMEI “Arteiros”?

Figura 38 – Processos de criação-aprendizagens-transgressões (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Em meio a conversas, gritos, risadas e corre-corre pela sala, *momentosmovimentos* que não cessam, mas que vão sendo atravessados por experimentos, vivências e produções/criações que se fazem potência nos processos de invenção.

- *Que lápis legal, você que fez? (aprendiz-cartógrafa)*
- *Sim! (Dragoa)*

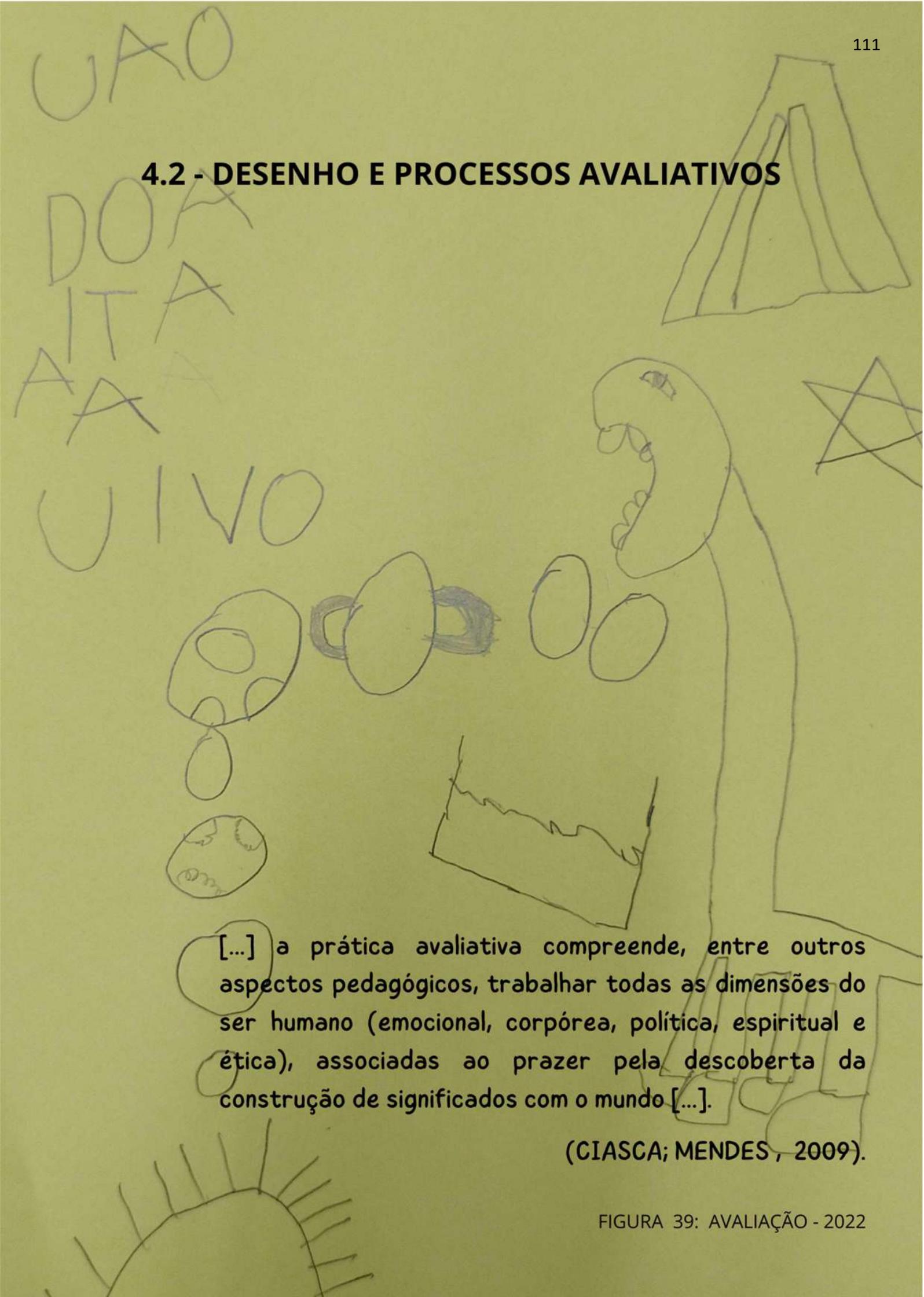
Dragoa dá um sorriso tímido característico, abaixa a cabeça e continua o seu processo de criação, se divertindo com sua invenção de *lápisleão*, e chama a atenção dos colegas que ficam entusiasmados querendo experimentar seu novo lápis.

Nos traçados infantis que se enunciam a partir dos processos de criação de seus desenhos, das burlas em meio às linhas de fuga que margeiam as bordas do papel e vão se constituindo através de suas *vivências/experiências* com desejo-desenho por mudanças, por escolhas, por visibilidade em suas diferenças e subjetividades, e, assim, “registrar um currículo-diferença é acompanhar linhas e traçados de currículos em suas bifurcações; ver, sentir e falar de sua força, sua potência, sua composição, seus movimentos de criação. E ‘criar, não é comunicar, mas resistir’ [...]” (PARAÍSO, 2010, p. 595-596).

Que o olhar docente possa capturar as miudezas desses traçados, das cores, das alegrias e dos afetos desenhados pelas crianças e assim potencializar esses enunciados nos currículos da Educação Infantil, pois, para Rolnik (2016, p. 31), os “[...] afetos só ganham espessura de real quando se efetua”. Que possa colocar em prática essas aprendizagens cartografadas a partir do ponto de vista das crianças que burlam e transgridem as regras rígidas a ponto de escapar do controle por meio de suas enunciações.

As crianças têm/produzem forças singulares de desejos que (re)existem por meio das manifestações em seus desenhos, que desejam currículos pensados e criados com/para elas, e não de uma forma clichê em que as crianças sequer terão condições de enfrentar a modelização dos desejos a partir de suas próprias criações. Concordamos com Bergson (2010, p. 8) quando afirma que “todas as molduras se quebram, pois são estreitas demais, rígidas demais, sobretudo para o que queremos colocar nelas”. As linhas *traçadas/desejadas* pelas crianças não se deixam prender em suportes/superfícies e espaços demarcados, ousamos dizer que elas deslizam em seus emaranhados e escapam do olhar e do controle docentes, que tentam emoldurar o desenho-desejo-crianceiro.

4.2 - DESENHO E PROCESSOS AVALIATIVOS



[...] a prática avaliativa compreende, entre outros aspectos pedagógicos, trabalhar todas as dimensões do ser humano (emocional, corpórea, política, espiritual e ética), associadas ao prazer pela descoberta da construção de significados com o mundo [...].

(CIASCA; MENDES, 2009).

Fazer uma pesquisa-intervenção em um CMEI durante o segundo semestre letivo não é tarefa fácil. Observa-se que quanto mais próximo do final do ano letivo, maior a agitação das crianças, além da grande demanda burocrática para a equipe técnica dar conta. Para as professoras regentes do Grupo 6, há ainda situações como a organização para o encerramento e para a despedida da turma que está em processo de transição para o ensino fundamental, montagem das pastas de cada criança com portfólios para levarem para casa, avaliação diagnóstica, relatórios, cadernos de atividades... enfim, o tempo se torna pouco para tantas demandas.

Em seu capítulo referente à Educação Infantil, a BNCC traz, como atribuições do professor, selecionar, organizar, planejar, refletir, monitorar e mediar o conjunto de interações e práticas, a fim de garantir situações plurais que proporcionarão o pleno desenvolvimento das crianças, assim como:

[...] as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Nesses materiais produzidos pelas professoras e pelas crianças – e por que não dizer fontes documentais, como Gobbi (2022, p. 145) faz em referência ao livro de Cruz (2012) –, há a possibilidade de conjunção do desenho infantil com a linguagem escrita, como ocorre, por exemplo, com a representação de tanques, trens, aviões e bandeiras referentes a narrativas de guerra produzidas por crianças que vivenciam esse contexto. Os materiais organizados durante o ano letivo das crianças do Grupo 6 do CMEI “Arteiros” não possuem esse tipo de narrativa, mas neles estão registrados seus nomes, as tentativas de nomes dos amigos e da professora, momentos *vividossentidosregistrados* na memória e no papel através de seus desenhos. Essas fontes documentais servirão para facilitar o processo de transição da criança da Educação Infantil para o ensino fundamental, uma vez que os relatórios são disponibilizados para os responsáveis e também enviados para a escola da nova fase de ensino.

Figura 40 – Amizades-afetos-aprendizagens (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Uma das etapas para a conclusão desse material é o relatório de avaliação, no qual é feita uma avaliação diagnóstica ou sondagem. As Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES possuem um regimento que está de comum acordo com as legislações vigentes e prevê ainda que:

Art. 102. Na Educação Infantil, os registros dos resultados da avaliação são efetuados de forma descritiva, em relatórios elaborados semestralmente, sem o objetivo de promoção.

Parágrafo único: A avaliação deverá levar em conta a criança em sua totalidade, observando suas especificidades, suas diferenças e sua forma característica de conhecer o mundo e de se apropriar-se do conhecimento. (VITÓRIA, 2023, p. 25)

A professora regente deve, então, discorrer sobre os pontos observados no decorrer do semestre, como as muitas linguagens exploradas nesse contexto, numa linguagem simples, articulada e de fácil compreensão para o responsável. Claro que o desenho também faz parte desse processo avaliativo, mas como? Na graduação em Pedagogia

estuda-se sobre desenho infantil? É possível avaliá-lo? Por que usam o processo de produção e criação do desenho na avaliação diagnóstica da Educação Infantil? O desenho usado é para ser avaliado ou simplesmente para enfeitar a capa da pasta de avaliação? As autoras Ciasca e Mendes (2009) compreendem que:

[...] essa avaliação deve ser, portanto, de acordo com a situação vivenciada pelo aluno, observada e registrada pelo professor. Este sim deverá ser preparado para efetuar os registros e ter domínio sobre as teorias do desenvolvimento infantil, compreendendo o momento e as necessidades de cada um de seus alunos. O professor deve ser o facilitador para que novas descobertas sejam realizadas por suas crianças e ao mesmo tempo o espectador que vai assistir esse momento de descoberta. Não de forma passiva, mas estimulando, permitindo, incentivando e proporcionando situações que promovam o desenvolvimento (CIASCA; MENDES, 2009, p. 295).

Inúmeras são as demandas burocráticas das professoras regentes e, ao mesmo tempo, precisam estar atentas ao cotidiano da sala de aula, aos momentos de experimentação, de brincadeiras, das rotinas, enfim, a todos os processos vivenciados pelas crianças no decorrer do ano letivo, para assim promover formas de ampliar o conhecimento de si e do mundo através da criação/produção dos desenhos e de *experiênciasvivências* que serão descritas no relatório de avaliação.

- Vocês tiveram alguma disciplina na graduação que abordasse o desenho infantil? E nos processos de formação ofertados pela Seme na Educação Infantil? (Aprendiz-cartógrafa)

- Não, eu tive aula de Arte, para aprender a escrever em cartaz com letra redondinha, jogos e também releitura. (Professora Cacau)

- Na graduação não, porque eu fiz aquela formação de um ano, mas no magistério eu lembro, naquela época tinha pasta de artes, eram diversas técnicas, folha passando o giz de cera, aquela de raspar com giz preto por cima, pontinhos, desenvolver algo em cima daquele risco inicial. (Professora Lollypop)

As demais professoras afirmaram que no processo inicial de formação foi ofertada apenas a disciplina Arte, com a mesma proposta curricular relatada pela professora Cacau. Quanto ao desenho infantil no contexto de formação oferecido pela Seme, as professoras dizem que:

- Eu acho que zero, porque todas as vezes que vamos discutir o desenho ou arte vem muito direcionado pela Secretaria de Educação para os professores de Arte, então acaba tendo aí uma ruptura do discurso com a prática, porque as próprias DCNEIs apontam as diferentes linguagens que o professor de Educação Infantil e eu vejo a arte como uma das importantes linguagens nesse contexto. Claro que a gente não tem o conhecimento específico, mas

não quer dizer que não vamos trabalhar com música, com arte, com movimento, histórias infantis por exemplo, agora que chegou o professor articulador²⁷. Então dentro do contexto formativo é zero, nunca vi. (Professora Pirlimpimpim)

As regentes concordaram com o posicionamento da professora Pirlimpimpim e acrescentaram a importância de serem disponibilizados processos de formação na área de Arte, uma vez que também trabalham essa linguagem com as crianças, assim como em Educação Especial, pois as formações são específicas para os profissionais de cada área e não levam em consideração o atendimento à criança em todos os demais contextos da Educação Infantil de modo coengendrado.

- Como vocês usam o desenho na avaliação diagnóstica? (Aprendiz-cartógrafa)

- Na avaliação do primeiro semestre e a segunda, a gente pediu para que eles escrevessem quatro palavras: uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase, e aí campo semântico do tema do projeto. Como nesse segundo semestre estava muito evidente a questão do teatro das estrelas, a gente manteve o mesmo tema do ano todo, mas com palavras diferentes, e aí, automaticamente, a gente pedia para eles fazerem o desenho referente às palavras que eles escreveram, então vieram desenhos de planetas, meteoros, estrelas e coisas do trabalho que a gente está desenvolvendo que é o que a Secretaria de Educação orienta, né, dentro do campo semântico, foi assim que a gente fez. (Professora Pirlimpimpim)

- É através dessa ferramenta que procuro entender, observando como está seu desenvolvimento, como ela percebe e constrói suas habilidades motoras e a sua imaginação. (Professora Cacau)

- Eu uso o desenho na avaliação diagnóstica de forma breve, mas eu cito como é o desenho com relação ao uso das cores, com relação aos traços, se ela representa o corpo humano com detalhes, né. Por exemplo: eu tenho crianças que eu observo que elas fazem cabelos diferentes, quando representam a família alguns desenhos com um cabelo mais cacheado, outro com uma outra representação, se representa cílios, sobrancelha, dedos... outros já não estão representando dessa forma, então nos relatórios eu faço uma descrição de como é o desenho, se são elaborados, se usa muitas cores, qual a preferência nos desenhos livres, né, de imaginação, qual a preferência por tipo de registro. Tem crianças que posso pedir para desenhar uma paisagem, vai ter um coração, desenhar a família, vai ter um coração, desenhar um objeto, vai ter um coração. Então eu procuro olhar isso e eu reservo momentos na dinâmica da sala para que as crianças façam desenhos que eu levo comigo para que eu consiga fazer essa análise, de como é a representação dos sentimentos e a coordenação das cores nos desenhos infantis e pensando isso na análise e diagnóstico individual da criança. (Professora Lollypop)

- O desenho é utilizado como forma na leitura e escrita. (Professora Chaveirinho)

²⁷ O professor articulador chegou nos CMEIs de Vitória/ES em 2021, para trabalhar musicalização com as crianças enquanto o professor regente estava em planejamento.

Segundo Deleuze (2003), os signos da arte possuem superioridade em relação aos demais signos, por isso vemos o desenho infantil como criação, como modo de enunciar suas histórias, suas aprendizagens, seus desejos com o jorro da diferença. “[...] O que torna os signos da arte privilegiados em relação aos demais é a maior potência da diferença que portam [...] o efeito da retroação da arte sobre a vida, fruto de uma aprendizagem inventiva [...]” (KASTRUP, 2001, p. 21-22), tornando assim o ponto de vista da diferença e da invenção, e não do sujeito. Corroborando, Derdyk (2020) nos diz:

O desenho não é mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito (p. 73-74).

A Educação Infantil é um território onde o desenho se faz presente cotidianamente, porém não é estudado na universidade nos cursos de Pedagogia. Embora exista uma lacuna nesse processo, “[...] nossa formação é contínua, [...] ela não se esgota em um curso de formação [...]” (ALVES, 2019, p. 104), cabe a cada docente recém-formado buscar por cursos de formação e por leituras sobre o assunto com o intuito de se aperfeiçoar cada vez mais, criando assim inúmeras possibilidades e repertórios para estimular a potência criadora das crianças. Do mesmo modo, compreendemos que é dever dos municípios propiciarem políticas formativas para seus profissionais, que atendam tanto suas demandas quanto as da legislação educacional vigente.

Corroborando, Alves (2019, p. 137) afirma que “[...] o pressuposto é de que a teoria ‘baseia’ o início da formação e que a prática, de fato, ‘entra’ na fase em que ‘aparecem’ as ‘disciplinas’ ligadas a *ensino-aprendizagem*, ou seja, depois da teoria”. Sendo assim, os processos de formação precisarão “[...] contribuir não somente para a aquisição de conhecimentos sobre a infância e as atividades pedagógicas, mas também para o desenvolvimento da sensibilidade do educador e do compromisso com a transformação da realidade educacional” (CIASCA; MENDES, 2009, p. 297) e social, fazendo com que as multiplicidades existentes sejam vistas e ouvidas.

Assim como nas demais etapas da educação, na formação acadêmica os currículos também priorizam, de certa forma, disciplinas e processos que são vistos como

hierarquicamente superiores por quem os define. Caso contrário, as universidades já teriam mudado a visão sobre a importância da Educação Infantil em sua grade curricular. Concordamos com Alves quando afirma que já conhecemos bem essa história, “[...] sobre ela já lemos muito. Vale, portanto, deixá-la por aqui e buscarmos a outra história - aquela da resistência a todo esse processo e de propostas alternativas ao que predominantemente se decidia e fazia” (ALVES, 2015, p. 96), buscando, assim, traçar novos currículos, com novas cores, novas linhas, novas potências e muitas possibilidades. Nesse movimento, as próprias professoras vão encontrando modos de fazê-las forças nos cotidianos escolares e na produção dos currículos e dos processos avaliativos das crianças.

A partir de 1949, com Ralph Tyler, os processos de avaliação ganham muita força ao articular ideias eficientistas às progressistas da época, chegando a permanecer por 20 anos no Brasil e nos Estados Unidos sem outras teorias que as indagassem (LOPES; MACEDO, 2011). Essa aposta de Tyler se baseou em pensar os currículos prescritos por meio da avaliação da aprendizagem dos alunos, o que podemos notar com grande força até os dias atuais. Fizeram parte da vida cotidiana de todos nós: provas para conseguir uma vaga na universidade, prova para conseguir uma vaga de emprego, prova para conseguir uma vaga para se especializar, e assim a vida segue feito um rizoma (DELEUZE, 2011a), onde os processos avaliativos estão sempre enraizados por todos os lados. Na Educação Infantil esse processo não é diferente e, para muitas crianças, se inicia de forma estressante e desgastante.

Durante o processo cartográfico, a aprendiz-cartógrafa participou de alguns momentos de avaliação diagnóstica nas turmas dos Grupos 6. As professoras regentes fizeram esse processo de formas diferentes, porém com a mesma finalidade de avaliar a criança em seu percurso de aprendizagem durante o ano letivo.

Um fato chamou muito a atenção na turma da professora Lollypop. Ela fez uma roda de conversas no início da aula e falou sobre a copa do mundo: o esporte (futebol), o país que está sediando o evento, a mascote, o tipo de vestimenta. Logo após encerrar esse assunto, a professora explicou para as crianças que elas iriam uma por vez em sua mesa para fazer uma atividade parecida com uma que já haviam feito no início do ano e, em seguida, iriam para a mesa da estagiária para passar canetinha.

O primeiro aluno foi José. A professora Lollypop falou cinco palavras (vulcão, dinossauro, estrela, lava e universo) pausadamente, repetindo-as várias vezes para que a criança escrevesse do seu jeito no papel e depois fizesse um desenho simbolizando a palavra escrita. A escolha das palavras foi referente ao projeto de sala desenvolvido durante o ano, as crianças já estavam familiarizadas com elas. José hesitou várias vezes, durante a escrita olhava para a professora regente, olhava para a aprendiz-cartógrafa e perguntava se estava certo, mesmo a professora dizendo:

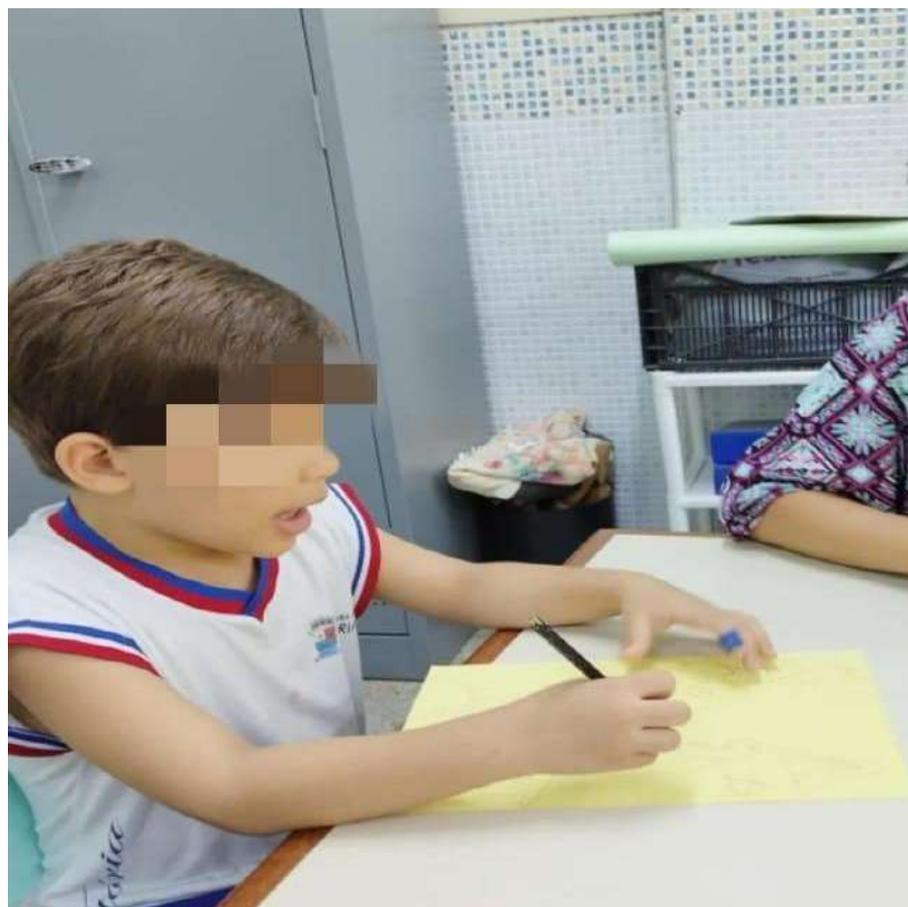
- Faz do seu jeito, José. Olha para a boca da tia... VULLLLCÃOOO
(Professora Lollypop)

- Tá certo?! Eu não quero fazer errado, tia. (José)

Desde a Educação Infantil o peso em fazer certo ou errado, em fazer um desenho bonito que agrade ao adulto, faz parte da vivência de muitas crianças, em que a insegurança e o medo de não agradar se sobressai ao que deveria ser um momento de alegria, experimentação, diversão e aprendizado de forma lúdica e leve. Entretanto, Deleuze (2003, p. 36) nos diz que “[...] é a essência que constitui a verdadeira unidade do signo e do sentido [...]”. Muitas vezes esse momento se torna pesado não pela condução da professora, e sim pelo fato de muitas crianças não se sentirem bem e felizes errando.

Portanto, cabe ao adulto sempre estimular as *produçõescriações* das crianças sem julgamentos e cobranças, pois cada sujeito tem seu tempo e errar faz parte do processo de aprendizagem, da ampliação do conhecimento, e – por que não – do desejo de traçar novas linhas por caminhos ainda desconhecidos.

Figura 41 – Avaliação diagnóstica CMEI “Arteiros” (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 42 – Sondagem de escrita (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

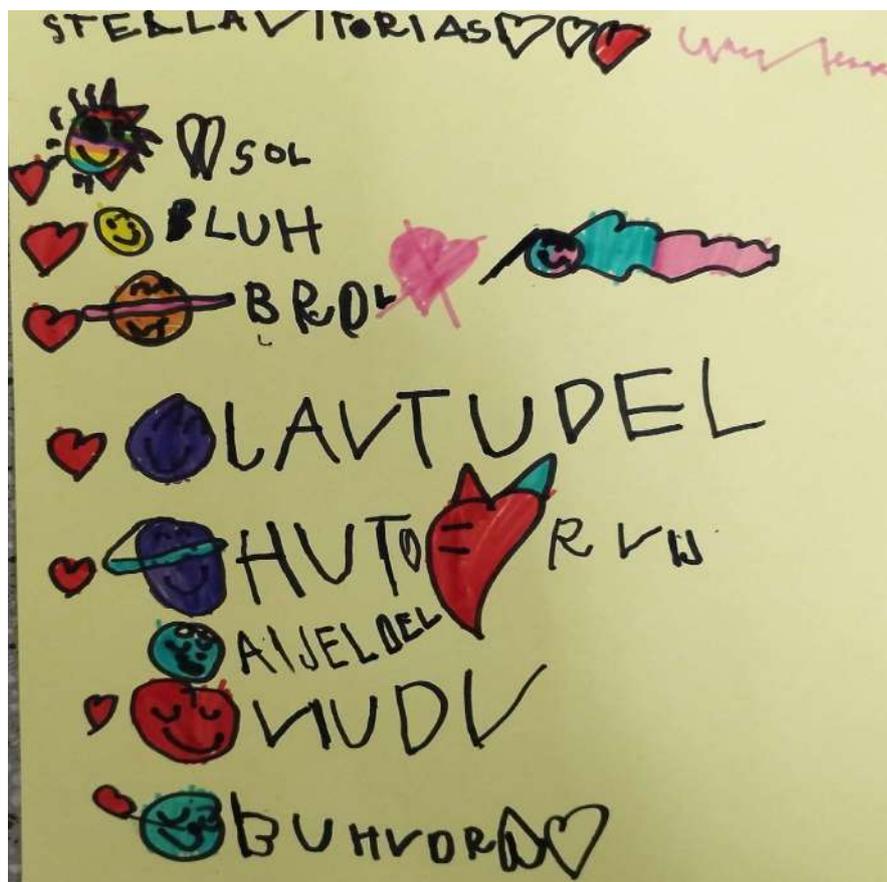
A professora Cacau fez o caminho contrário das demais regentes. Primeiro as crianças desenhavam no suporte (cartolina A4) o que quisessem a respeito do projeto dos planetas, depois ela se sentava junto à criança e perguntava o que ela havia desenhado, e, por fim, a criança escrevia a palavra para representar o desenho, simplesmente da forma que considerava correta, sem repetição e sem entonação vocal da professora. O processo foi mais leve, porém algumas crianças esqueceram o que realmente haviam desenhado a princípio e durante a escrita fizeram a troca por outro elemento.

“Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom [...] Pensamos que o próprio ‘objeto’ traz o segredo do signo que emite e sobre ele nos fixamos, dele nos ocupamos para decifrar o signo [...]” (DELEUZE, 2003, p. 25). Para as crianças, decifrar o mundo é o que lhes afeta, as move e as convida à sensibilidade do signo artístico, encontrando no desenho um ato motor, cognitivo, afetivo, psicológico, histórico, político e social, possibilidades de expressões de si e do mundo, colocando os problemas e as questões que instigam seu pensamento.

Mas o que bloqueia esse desejo de decifrar o mundo, de dar-lhe outras formas, cores, traços, significados, sentidos? Por que o processo de envelhecimento e inserção na dinâmica social capital vai minando esse desejo infantil e artístico em tantas pessoas? Como evocar esse convite à sensibilidade dos signos artísticos na Educação Infantil e na vida, para nos fazer vibrar, (re)agir, (re)existir, (re)significar o mundo?

As crianças e as docências nos dão pistas. Como nas turmas anteriores das professoras Chaveirinho, Pirlimpimpim e Lollypop, algumas crianças fizeram a escrita de forma muito tranquila e sem preocupações, enquanto outras ficaram tensas naquele momento. Os desenhos que as crianças mais representaram foram os planetas, o sol e a lua. Alguns outros elementos como corações e nuvens também apareceram em meio a muitas cores vibrantes das canetinhas, o material riscante preferido das crianças dessa turma.

Figura 43 – Sondagem (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Concordamos com Nunes (2019, p. 83) quando diz que os registros feitos sobre as crianças pelas professoras regentes são apenas uns dentre os tantos possíveis, “[...] uma seleção de parte dos encontros vividos e registrados pela professora. Nesse caso, o registro não descreve a criança e não se relaciona apenas com ela, mas revela o que afetou a professora e foi capturado como mais relevante”. É na potência dos afetos, nos bons encontros que vai se traçando a cartografia dos processos avaliativos.

O desenho da criança é usado em diversas situações relacionadas aos processos de avaliação na Educação Infantil. Um outro momento em que lançam mão desse signo artístico é na Avaliação Institucional, realizada anualmente no CMEI, tendo a equipe técnica como articuladora junto ao grupo de professoras, que reverbera nas ações com as crianças dos diferentes agrupamentos. Com o passar dos anos, as formas de abordagem foram modificadas com o intuito de realmente ouvir os desejos das

crianças de uma forma lúdica e agradável, para que elas pudessem se expressar sem inibições e, assim, contribuir de forma ativa nesse processo.

Assim, os qualificados modos de fazer docente contribuem para sistematizar os conhecimentos com as famílias, ampliar as experiências dos espaços domésticos, negociar a composição das crianças como parte de um grupo, dar visibilidade à composição curricular, que é sempre política em seu modo de afirmar a vida, expressar as divergências e lidar com as contrariedades que compõem a escola. Currículo, avaliação, afecção, conversas, reuniões, experimentações infantis. A avaliação como prática cartográfica de registros cotidianos é uma rede que faz composição com o trabalho pedagógico e com as crianças (NUNES, 2019, p. 93-94).

No ano de 2022, a Avaliação Institucional realizada no CMEI “Arteiros” foi a partir de uma história.

- A ação que nós fizemos na Avaliação Institucional foi trabalhada a partir da história: “Se a criança governasse o mundo”, de Marcelo Xavier, e fui conversando com elas: “o que as crianças poderiam fazer a partir da história?” Que eles também poderiam mudar o mundo, que não é porque eles são somente crianças que não podem trazer as ideias inventivas delas e aí eu fui partindo desse macro para o contexto da escola. Aí falei com eles “aqui no CMEI nós também queremos mudar muita coisa” e aí fui perguntando:

- O que elas mudariam na escola?*
- O que elas gostariam que fosse diferente?*
- O que elas poderiam mudar?*

E aí elas disseram que queriam um escorregador de bolinhas vermelhas, piscina no pátio todos os dias, pula-pula, mais fantasias, mais bonecas, uma casinha na árvore... um foguete para gente entrar dentro, fizeram até desenho relacionado com isso, porque para eles estava muito forte a questão do teatro de encerramento do ano, então fizeram estrelas, planetas... (Professora Pirlimpimpim).²⁸

Em conversa entre a aprendiz-cartógrafa e a diretora do CMEI “Arteiros”, relatou-se que na Avaliação Institucional as crianças pediram espelhos no banheiro masculino, pois só havia no banheiro feminino, e apontaram também a necessidade de uma divisória para separar um sanitário do outro, ambos os pedidos já atendidos. Quanto à casa na árvore, foi feito um projeto e encaminhado junto com uma solicitação para Seme, estão aguardando o retorno. A gestora menciona que mesmo que a secretaria não atenda a solicitação, a casa na árvore vai fazer parte da reforma do pátio.

²⁸ A professora Pirlimpimpim é pedagoga no contraturno do CMEI “Arteiros”.

Figura 44 – Casa na árvore - Avaliação Institucional (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

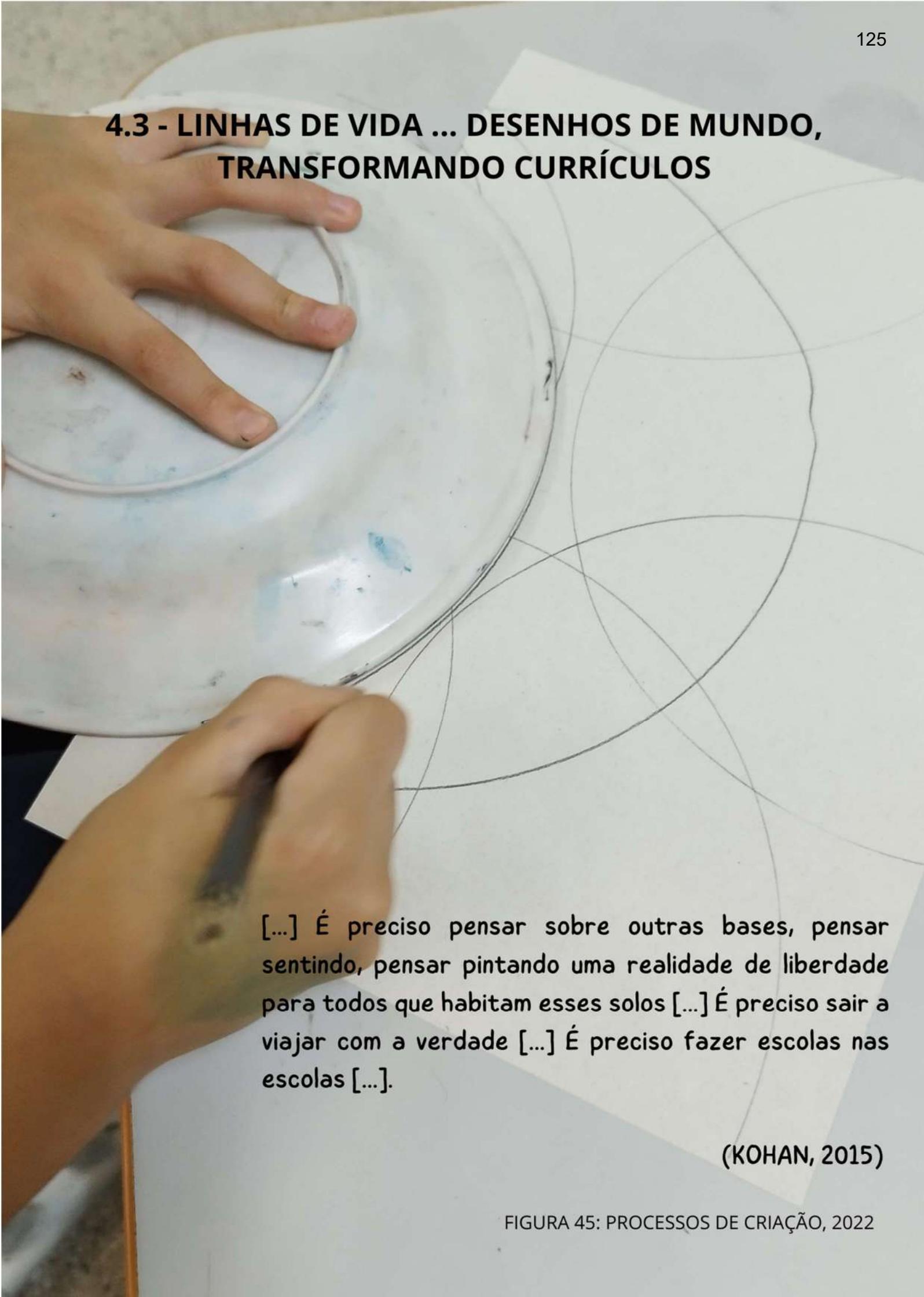
Nota-se, com esse tipo de Avaliação Institucional realizada no CMEI “Arteiros”, que a criança é considerada sujeito *praticantepensante* no processo de produção curricular e de avaliação dos atos de currículos, que existe a relevância em acolher suas enunciações, em se produzir outros olhares a partir dos modos de expressão de seus conhecimentos, de seus desejos por meio de seus desenhos. E, assim, busca-se perceber as potencialidades e colocá-las em evidência nas práticas curriculares cotidianas.

A avaliação docente a partir do desenho infantil vai muito além do que se espera da criança acerca do seu desejo, da expressão do seu pensamento e dos seus sentimentos. Ela deve alinhar a concepção de infância que considera a força da experiência (KOHAN, 2007), que se prolonga para além do tempo, que ultrapassa as categorias geracionais, com seu modo de ser e sua experiência, pois é inerente à criança algo que a atravessa, afeta e toca nos diferentes processos de aprendizagem,

como nos ensina Larrosa (2002). Assim, vão se iniciando a todo o tempo vários recomeços, nos quais os olhares infantis cartografam, produzem e enunciam desejos, narrativas e conversações em seus desenhos, potencializando outros modos de composição de ensino e de aprendizagens com as crianças nos currículos e também nas práticas pedagógicas.

O desenho infantil pode se constituir como desejo, força, potência para os processos formativos docentes quando os provocam ao exercício reflexivo de seus saberes, fazeres e poderes, quando permitem colocar em análise os processos de formação inicial e continuada e, desse modo, evidenciam lacunas e desafios. Assim, indica-se para as escolas que as enunciações das crianças circulem livremente, diariamente, entre suas vozes, seus corpos, seus movimentos, mas também nos registros que fazem pelos desenhos, expressando o mundo que conhecem, o mundo que sonham, as dores que vivem, as lutas que travam, as histórias que escrevem, os desejos que elaboram neste coletivo chamado de Educação Infantil.

4.3 - LINHAS DE VIDA ... DESENHOS DE MUNDO, TRANSFORMANDO CURRÍCULOS



[...] É preciso pensar sobre outras bases, pensar sentindo, pensar pintando uma realidade de liberdade para todos que habitam esses solos [...] É preciso sair a viajar com a verdade [...] É preciso fazer escolas nas escolas [...].

(KOHAN, 2015)

Durante as idas e vindas ao CMEI “Arteiros”, a aprendiz-cartógrafa, ao longo do período de pesquisa, acompanhou as turmas dos Grupos 6 e suas respectivas professoras: Chaveirinho, Pirlimpimpim, Cacau e Lollypop, nomes fictícios escolhidos por elas em uma roda de conversas, assim como foi feito com as crianças.²⁹ Momento muito divertido, de risadas, de afetos e também de muita ansiedade por esperar a vez de falar o codinome escolhido, momentos em que vemos surgir novas pistas, pequenos traços que vão desenhando as linhas que atravessam os processos de criação dos desenhos infantis a partir das enunciações de professoras e crianças.

As atividades desenvolvidas pelas professoras regentes dos Grupos 6 matutino e vespertino se basearam nos projetos de sala e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. No ano de 2022, algumas alterações foram feitas pela Seme quanto à quantidade de planejamentos (PLs) dos professores de todas as etapas de ensino na rede pública municipal de Vitória/ES, ampliando para um total de nove PLs para carga horária de 25 horas semanais, nos quais cinco PLs eram feitos de forma remota às quarta-feiras (dia instituído para o Grupo 6 de toda a rede) e quatro PLs eram feitos de forma presencial, distribuídos durante a semana. A partir daí, foram se constituindo *momentosmovimentos* que alteraram toda a rotina até então vivenciada por crianças e professoras.

Essa mudança não foi realizada a partir da oitiva dos sujeitos que fazem parte do contexto da sala de aula e se tornou permanente, ocasionando adversidades como: crianças cansadas devido à permanência ampliada no CMEI, dificuldade para fechar os horários de rotinas pela equipe técnica, dificuldade para manter o quadro de funcionários, principalmente de professores e AEs, pois há uma rotatividade muito maior de profissionais após a mudança mencionada.

Assim, como as normativas que chegam às escolas para regular a respeito de horários, materiais, gastos, tipologia, atribuições e demandas cotidianas nesse *espaçotempo*, também irrompem linhas traçadas em documentos curriculares federais e municipais, que por muitas vezes engessam e fazem as cores vivas e

²⁹ A escolha dos nomes pelas crianças foi realizada em roda de conversas diferente das professoras.

alegres ficarem um pouco foscas e sem vida, tamanha a força endurecida que se exercem sobre docentes, discentes, gestores e equipe técnica integrantes de todas as etapas da educação brasileira.

Durante o cartografar da pesquisa, algumas dúvidas surgiram com relação aos documentos oficiais utilizados pela rede municipal de ensino e a gestora escolar as sanou, junto à aprendiz-cartógrafa.

- Quais são os documentos curriculares que o CMEI “Arteiros” usa para balizar o trabalho com as crianças? (Aprendiz-cartógrafa)

- Os documentos são os que nós já temos acesso, que são as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil e os TIVs³⁰ (Temas Infantis de Vitória). A diferença é que este ano a Seme disponibilizou as Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo de 2023, nessas diretrizes foi feito o apontamento de que os trabalhos realizados dentro da Educação Infantil em cada turminha têm que ser ter o seu projeto de sala. A gente já trabalha o projeto da turma, mas agora esse projeto precisa estar atrelado ao Projeto Institucional. Então essa foi a grande diferença do que a gente tinha nos anos anteriores, projeto de sala atrelado ao Projeto Institucional, o que antes a gente não tinha, né. Por exemplo, ano passado teve o projeto dos planetas, tudo bem que ano passado nós não tivemos Projeto Institucional, mas quando eu trabalhava enquanto professora eu desenvolvi o meu projeto de sala e eu desenvolvi algumas ações do Projeto Institucional. Este ano não, este ano a gente tem um documento que é a Diretriz e que a gente deve atrelar o projeto de sala ao Projeto Institucional, então a diferença é essa. Então, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, ela direciona toda a parte da frequência da criança, do atendimento às famílias. (Narrativa da Diretora do CMEI “Arteiros”)

- E a BNCC, também é usada? (Aprendiz-cartógrafa)

- A BNCC é um documento que está posto, que está vigente e é norteador da Educação Infantil e, como tal, seguimos ele, porém, no nosso CMEI, também nos pautamos em outras documentações, porque entendemos que sua organização com metas e objetivos aprisiona muito o currículo. O coletivo desta unidade prefere as DCNEIs, porque entendemos que é uma legislação que é muito mais abrangente e nos proporciona maior autonomia para o desenvolvimento do trabalho. A Educação Infantil é o tempo de evidenciar o SER, as linguagens, as experiências e a descoberta do mundo pela criança. Nosso PPP foi construído tendo como base esse documento e os TIVs, que é o documento curricular municipal. (Narrativa da Diretora do CMEI “Arteiros”)

O currículo prescrito está posto, e isso é inegável. Também é irrefutável que o documento é usado para balizar o trabalho docente, porém existem as brechas onde as pequenas linhas vão se esquivando e redesenhando currículos outros, alegres e cheios de vida, onde as redes de conversações e as enunciações se tornam potências

³⁰ Os Temas Infantis de Vitória (TIVs) constam nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2020) da Prefeitura Municipal de Vitória. O documento está disponível para consulta no site AprendeVix: <https://drive.google.com/file/d/1Hj9jR6FkucvcPvKeHc-sgTmC-7LsVVCYZ/view>.

entre os sujeitos que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil. “É nesse desejo social da coletividade definida como um corpo político, que se inscreve a perspectiva do currículo como conversação e ação complexa conectada com uma produção de subjetividade inventiva/criativa” (CARVALHO, 2011, p. 83).

Alguns contratempos aconteceram durante o período da pesquisa, e a cartografia, por ser flexível e não ser calcificada a ponto de uma rigidez extrema, nos faz capazes de entender e de aceitar as possíveis mudanças inesperadas. No mês de outubro, acontecem festas e comemorações devido ao Dia das Crianças e, no CMEI “Arteiros”, a programação ocorreu durante todo o mês, com apresentações, banho de piscina, passeio de trenzinho pelo bairro, baile à fantasia, almoço especial e, como encerramento, um parabéns com delicioso bolo para crianças e funcionários. A aprendiz-cartógrafa participou de alguns desses momentos.

A equipe técnica se reuniu e optou por diluir as comemorações durante o mês de outubro, com a intenção de facilitar a organização das rotinas, tornando assim menos cansativas e mais prazerosas as vivências das crianças nas atividades organizadas. Porém, não foi o que aconteceu, já que a agitação, a euforia e a alegria tomaram conta dos *espaçotempos* durante todos os dias do mês de outubro, enquanto as crianças aguardavam a vez de seus agrupamentos participarem das propostas.

A falta de tempo das regentes e demais funcionários em articulação com a equipe gestora, situação agravada devido à ampliação do horário de trabalho com os alunos, ocasionou alguns problemas de comunicação. Mesmo com o uso de aplicativos para tornar essa distância menor e menos exaustiva, tornam-se inviáveis os momentos coletivos para tomada de decisões que implicam na rotina diária de todos os sujeitos que fazem parte do *espaçotempo* da Educação Infantil. Contudo, seguimos ao:

[...] encontro de sensações múltiplas em múltiplos *espaçotempos* sempre em fluxos constantes de cores múltiplas em múltiplas formas, outros modos de existência que não os postos, não por oposição aos contrários, mas como forças que fluem e confluem em potências de vidas. Devires (GOMES, 2012, p. 114).

No ano de 2022 não foram desenvolvidas propostas referentes ao PPP, pois em reunião coletiva no ano anterior ficou acordado que as regentes desenvolveriam

apenas os projetos de sala. A temática desenvolvida no Grupo 6 foi “Universo, Via Láctea e Sistema Solar: Somos poeiras de estrelas nesse imenso lugar” e as crianças simplesmente ficaram fascinadas com todas as etapas realizadas.

- No início do ano ainda não tínhamos o tema do projeto definido, fomos trabalhando atividades sequenciadas, com o livro “Sopa de Pedra”, “Flávia e o bolo de chocolate” que falam sobre a diversidade étnico-racial, fizemos o bolo de chocolate, nesse meio tempo queríamos conhecer as crianças, ver se despertava algum assunto a partir delas e foi o que aconteceu. Como eu cantava muitas músicas para descer com eles para o pátio e para o refeitório, uma das músicas despertou muito a atenção deles, que é uma música da palavra cantada. (Professora Pirlimpimpim)

Música: Ora Bolas

Oi oi oi, olha aquela bola

A bola pula bem no pé, no pé do menino

Quem é esse menino? Esse menino é meu vizinho

Onde ele mora? Mora lá naquela casa

Onde está a casa? A casa tá na rua

Onde está a rua? Tá dentro da cidade

...

Onde está a cidade? Tá do lado da floresta

Onde está a floresta? A floresta é no Brasil

Onde está o Brasil

Tá na América do Sul no continente americano

Cercado de oceano e das terras mais distantes

De todo o planeta

E como é o planeta?

O planeta é uma bola, que rebola lá no céu

Oi oi oi, olha aquela bola

A bola pula bem no pé, no pé do menino.

(Palavra Cantada)³¹

- Um dia, descendo a rampa, o aluno Among Us questionou:” tia, como assim o planeta é uma bola que rebola lá no céu? O planeta é uma bola?”. Foi então que eu iniciei toda a conversa com eles. Peguei o minissistema solar que estava esquecido no depósito da rampa, e comecei a trabalhar as questões do planeta terra, o movimento que ela faz ao redor de si mesma, do sol e fomos trazendo outros elementos do sistema solar, a lua, e o tema foi rendendo e o projeto foi surgindo aí. (Professora Pirlimpimpim)

O olhar atento e a escuta sensível da professora fazem com que as crianças se movam pelo signo artístico da música e formulem seus próprios problemas, inventando um movimento de pensamento/conhecimento, que aguça a curiosidade e os processos de aprendizagem. “[...] O processo de produção de sentido é visto como o entrelaçamento de redes de conversações que tanto definem um modo de viver, de

³¹ Disponível em: <https://youtu.be/CRzN1GYIYWM>.

sentir, de existir, de emocionar, como possibilitam [...] as problematizações e novas experimentações (CARVALHO; HOLZMEISTER, 2013, p. 169). A partir das redes de conversações, as linhas vão se entrelaçando e desenhando novos conhecimentos:

O conhecimento, dessa forma, gesta-se o tempo todo em experiência vivida, sentida, cuja imanência está nos movimentos, na relação, na invenção. O aprender, para alunos e alunas, não é apenas representar uma dada realidade, mas implica no coengendramento da vida vivida, experienciada, sentida, criada (DELBONI, 2012, p. 59).

Assim, uma das atividades propostas pela professora Pirlimpimpim foi um ditado de como fazer um vulcão. O suporte usado foi cartolina e, enquanto a professora pronunciava a palavra e a registrava no quadro, algumas crianças escreviam sozinhas a partir da sua fala e outras copiavam do quadro. A princípio, não era para ser feito desenho junto com o ditado, pois o vulcão já havia sido ilustrado e produzido no tridimensional anteriormente, porém se observou que algumas crianças desenharam algo relacionado com a escrita e outras fizeram desenhos aleatórios na cartolina. Um aluno chamou atenção da aprendiz-cartógrafa, pois se recusou a realizar a proposta, fazendo um desenho em vez da atividade.

- *Você não vai fazer o ditado? Copia primeiro, depois você desenha.*
(Aprendiz-cartógrafa)
- *Nãoooooooo! (Saitama)*

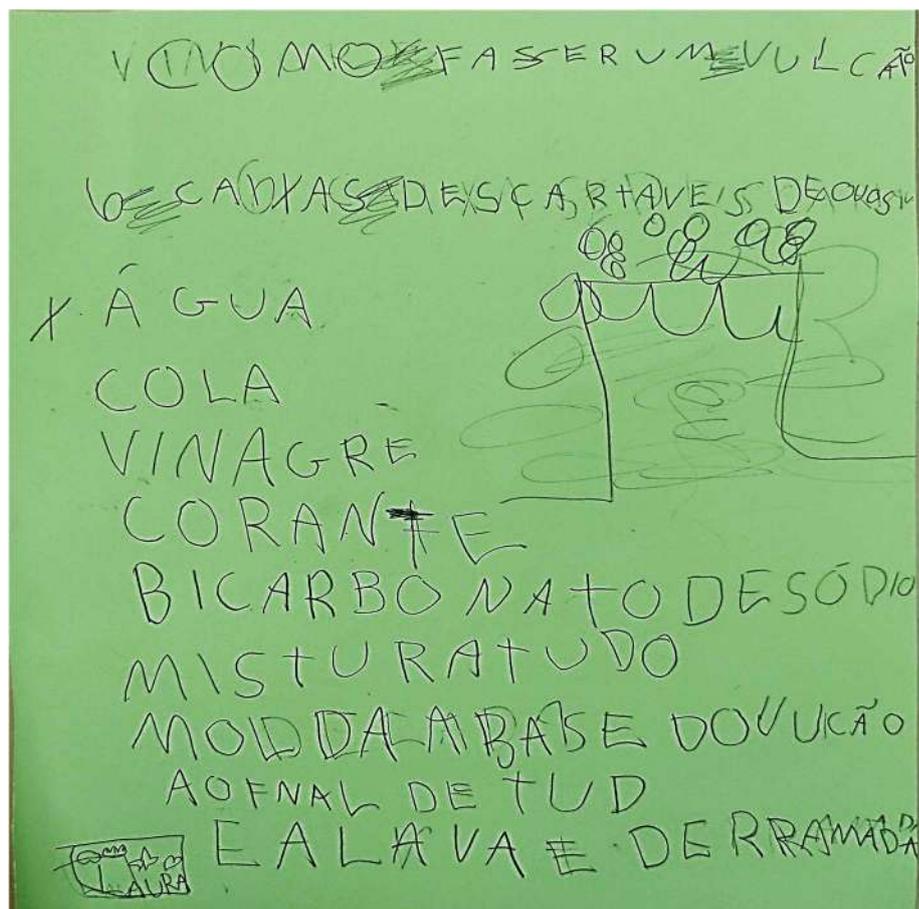
Ao fazer o relato para a professora Pirlimpimpim, ela disse:

- *O desenho é sempre prioridade para ele! (professora Pirlimpimpim)*

A professora não repreendeu as crianças por terem desenhado na atividade e afirmou que:

- *O desenho faz parte do processo de aprendizagem das crianças, tudo que elas fazem é parte desse processo e depois todo esse material vai para casa no final do ano letivo. (Professora Pirlimpimpim)*

Figura 46 – Como fazer um vulcão (2022)

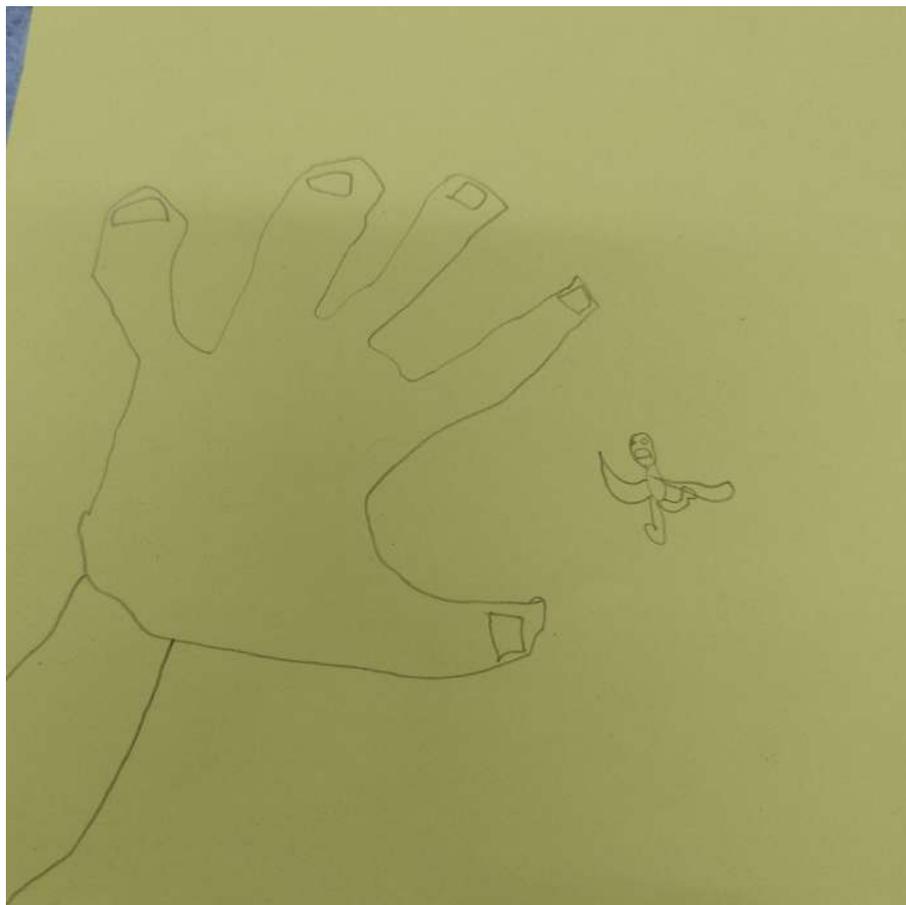


Fonte: acervo da pesquisa.

A professora Pirlimpimpim enfatiza que o que realmente importa é a produção da criança e na Educação Infantil, principalmente nos primeiros agrupamentos nos quais as crianças são muito pequenas, é normal acontecerem rasgos, furos e excesso de tinta durante o processo de criação. Processos que são verdadeiros produtores de aprendizagem. Concordamos com Faria e Gomes (2022, p. 19), quando nos dizem que:

Aprender sempre no infinitivo, inacabado, criancero, atravessado pela arte dos encontros com signos provocadores e brincantes com a vida. Preparar-se, abrir-se aos signos da aprendizagem [...] abertura ao olhar, ao ser sendo, a expansão e incertezas, é prática de pensamentos e perguntas, de mundos e desafios, de diferenças e de liberdade!

Figura 47 – Desenho de Saitama realizado durante a atividade do ditado (“eu e minha mão!”)



Fonte: acervo da pesquisa.

Os movimentos curriculares produzidos na turma da professora Lollypop fazem com que as crianças problematizem, pensem, imaginem e criem mundos a partir das histórias contadas e das propostas desenvolvidas em sua sala de aula. A partir da história: “O que Dani deve fazer?”, do autor Ganit Levy, em que há nove histórias em uma, abordando o poder da escolha, ela diz:

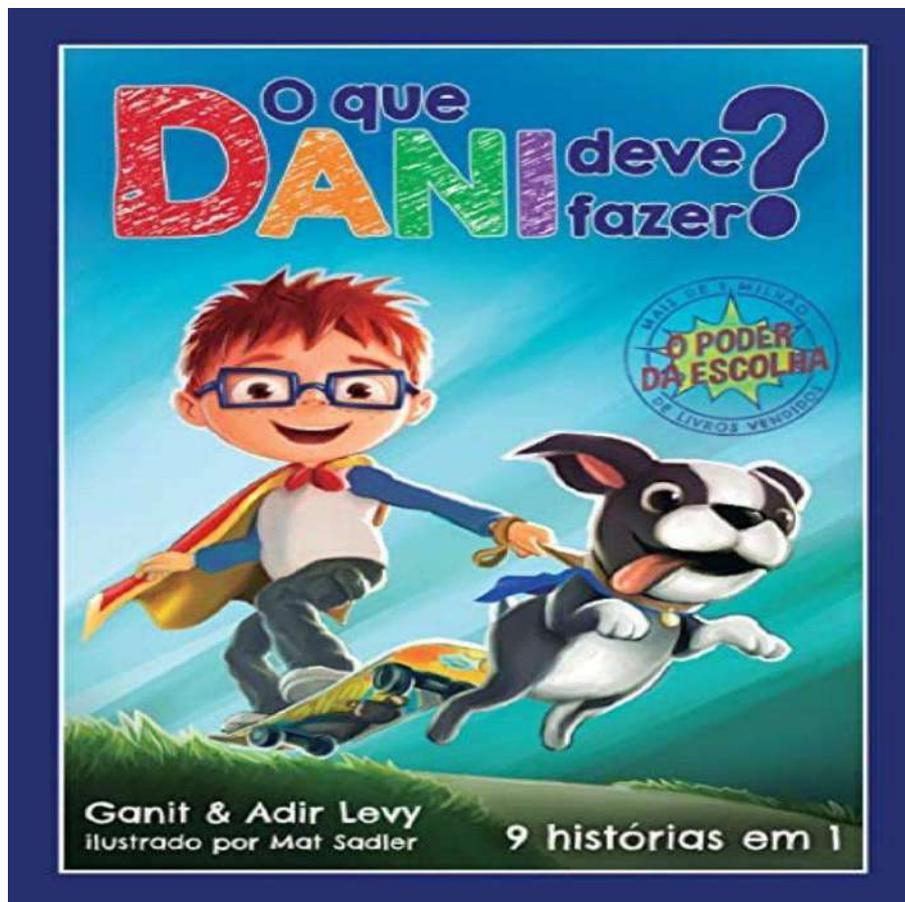
- Esse livro é ótimo! Conta a história de um menino chamado Dani, um aprendiz de super-herói, ele tem que tomar várias decisões. Eu vou contando a história e pergunto a página que elas querem que eu conte, cada página vai ser um rumo diferente dependendo da escolha, pode ser bom ou ruim, as crianças precisam tomar decisões diariamente, mesmo não percebendo. (Professora Lollypop).

A regente pediu para que cada criança desenhasse qual superpoder gostaria de ter e o porquê da escolha. As crianças elaboravam suas criações e vinham mostrar para a professora Lollypop e para a aprendiz-cartógrafa. Um a um, faziam as enunciações

de seus superpoderes:

- *Supervelocidade, para chegar rápido quando a pessoa passar mal; (Valentina Pontes)*
- *Superforça, para ajudar as pessoas; (Neymar)*
- *Superpoder de soltar água quando as pessoas sentirem sede; (Gatinha)*
- *Superlaser! Soltar laser quando a pessoa não tem fogo para esquentar as coisas, a comida; (Arlequina)*
- *Superpoder do gelo para apagar o fogo; (Tio Felipe)*
- *Superpoder do fogo para fazer churrasco; (Sol)*
- *Superpoder da mente para saber onde as pessoas estão; (Lucas)*
- *Superpoder do ouro, eu sou um moleque bom, quando as pessoas não tiverem dinheiro eu dou ouro para elas pra comprar as coisas; (Romeu)*
- *Superpoder de cuidar das flores. (Isadora)*
- *Romeu, qual é seu superpoder? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Meu superpoder é ajudar os pobres, a ter um ouro, a ter máscaras de ouro... eu sou um moleque de ouro, mas as minhas calças são pretas e, se vocês quiserem, eu posso ajudar vocês, quando as pessoas não tiverem dinheiro eu dou ouro para elas pra comprar as coisas, mas só que tem que falar a palavrinha mágica. (Romeu)*
- *E qual é a palavrinha mágica? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Por favor! (Romeu)*

Figura 48 – Capa do livro “O que Dani deve fazer?”



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 49 – Superpoder do ouro (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 50 – Superpoder: cuidar das flores



Fonte: acervo da pesquisa.

Praticamente todas as crianças desejaram ter superpoderes para ajudar outras pessoas, desejaram fazer coisas boas para si e para o próximo, pois o desejo “[...] não é mais simbólico do que figurativo, não mais significado do que significante: ele é feito de diferentes linhas que se entrecruzam, se conjugam ou se impedem, e que constituem este ou aquele agenciamento [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 79).

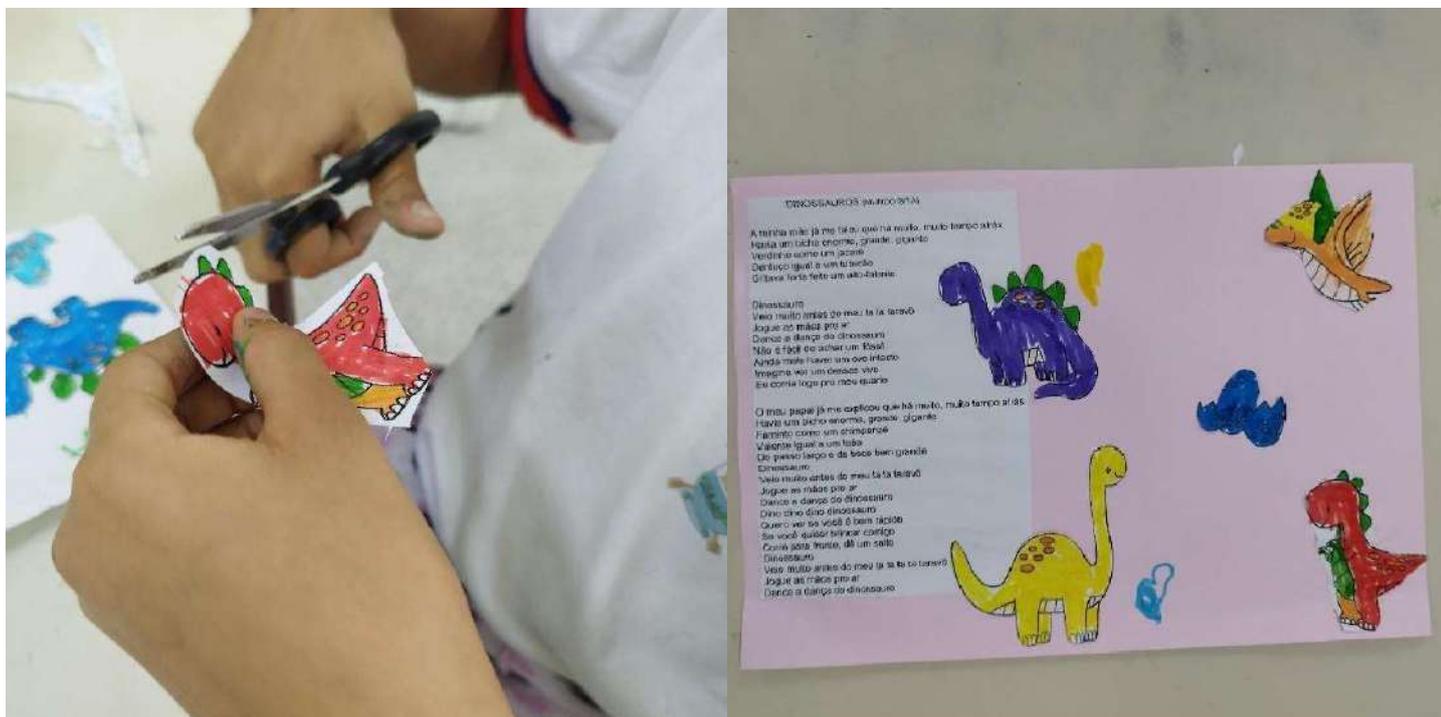
Traçando assim, nas linhas abstratas, os significantes desejos que coexistem em diversos níveis, partindo da perspectiva do que acontece no cotidiano da sala de aula, uma postura responsiva com o planeta, com os seres humanos, as crianças vão elaborando possibilidades de intervir no mundo, criando soluções mesmo que não reais, mas existenciais, que não esgotam os sentidos de viver e de praticar uma vida em coletivo, pois não há separação entre o “[...] indivíduo - caracterizado pelo desejo - e a coletividade - definida pela lei - [...] existe apenas um desejo social. É nesse desejo social, da coletividade definida como um corpo político, que se inscreve a perspectiva de comunidade singular” (CARVALHO, 2009, p. 67).

Dessa forma, como um movimento coletivo, criar um currículo inventivo na Educação Infantil e, assim, potencializar experiências significativas nas relações *vividas* nesse território. Mesmo compreendendo a complexidade das linhas de força e dos jogos de poder que operam também nos processos educativos, alguns potencializando as práticas docentes para uma educação mais engajada na prática de liberdade e de produção de sentidos, outros mais fixadas em modelos e propostas curriculares que aprisionam os desejos de conhecimento das infâncias.

Criança e desejo se misturam, o querer, o pulsar de ideias e de situações que vão adentrando o pensamento vão se tornando realidade. Em uma atividade referente ao projeto do sistema solar, a regente Chaveirinho trabalhou com a música do Mundo Bitá, "Dinossauros". As crianças pintaram os desenhos de quatro dinossauros impressos, que depois foram recortados por ela e pela estagiária. Logo após, a professora colou os desenhos pintados e recortados no suporte cartolina tamanho A4 ao lado da música impressa e as crianças desenharam uma paisagem para os dinossauros, usando os elementos conhecidos de uma história contada anteriormente sobre a extinção deles. O movimento feito pela regente e estagiária intrigou a aprendiz-cartógrafa e levou-a a questionar:

- As crianças não conseguem recortar? (Aprendiz-cartógrafa)
- Algumas conseguem recortar muito bem, tem várias atividades recortadas por elas, do jeito delas, mas dependendo da atividade e do tempo eu recorto para adiantar. (Professora Chaveirinho)

Figuras 51 e 52 – Experiências (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

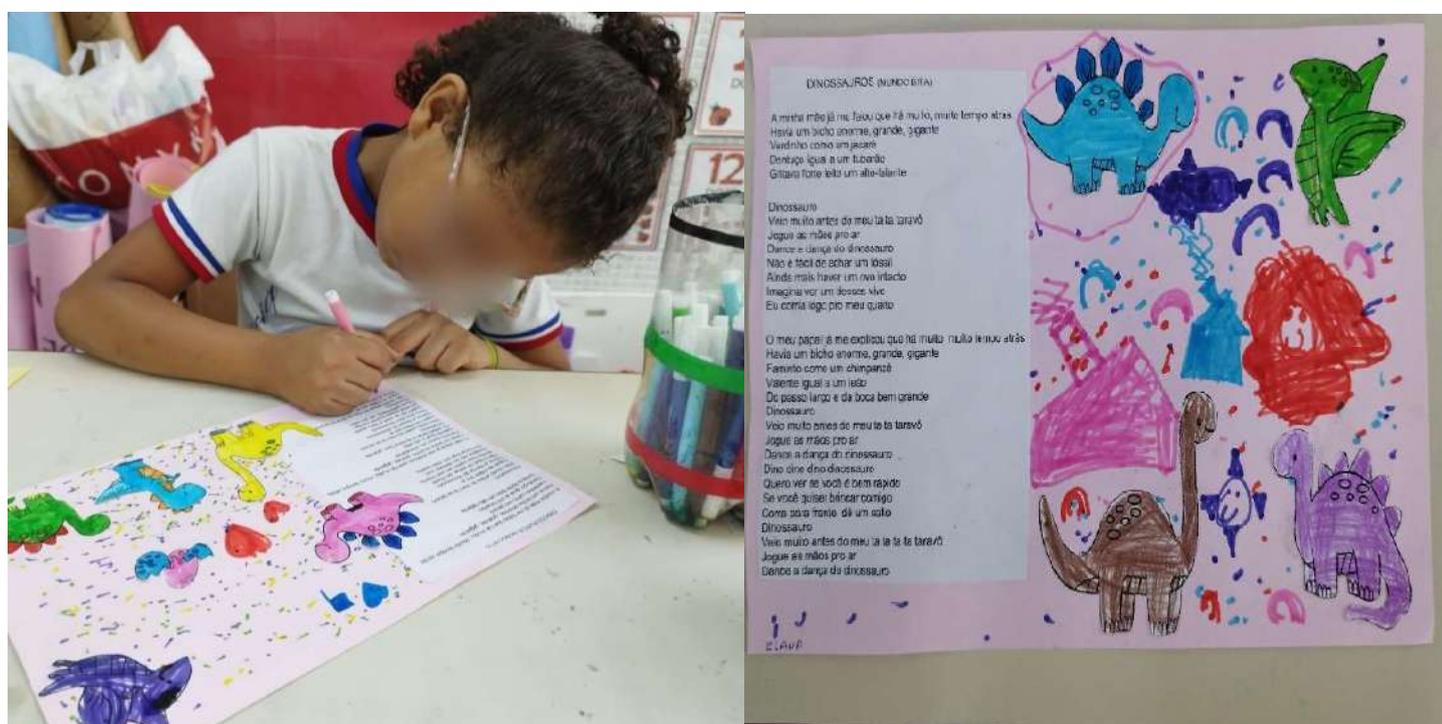
Logo após o meu questionamento, a regente pediu a uma criança para recortar os dinossauros que faltavam. A rotina da sala de aula é avassaladora e muitas vezes vai consumindo as verdadeiras necessidades dos sujeitos que compõem o cotidiano. Esse movimento de fazer para a criança, devido a essa escassez de tempo, gera outros processos e pode até ter o efeito contrário ao esperado. Seguimos inquietas em meio a novos questionamentos que se desenharam. O fazer para a criança pode desestimulá-la, fazendo-a acreditar que sua produção não é boa o suficiente para compartilhar com seus pares e familiares. Então, importa indagar: estaríamos nós, docentes, em busca da famosa perfeição, da estética do belo?

Corroborando, Larrosa (2002, p. 28) afirma que “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”, pois a criança, ao ter suas próprias experiências, amplia o conhecimento

de si e do mundo. As *experiências experimentações* a partir do desenho na Educação Infantil fazem pulsar o desejo de aprender, de criar, de se encantar consigo e com o outro e de se abrir para as novidades que estão por vir. Modelizá-las em um padrão ideal não fortalece a concepção de aprendizado ou de beleza, já que:

[...] os signos, entendido a sua pluralidade, são afetos de passagem, de mudanças de estado registrados por diferenças, variações e devires. O signo excede o pensar: é força que impele e compele; trata-se do impensado que exige a abertura do pensamento para o seu Fora, a partir do uso disjuntivo das faculdades que impede a reconhecimento [...] (NODARI; CORAZZA, 2019, p. 11).

Figuras 53 e 54 – Produção da paisagem de fundo da atividade “Dinossauros” (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Confirmou-se que na maioria das atividades propostas pelas professoras regentes o uso do desenho se fez presente, seja como forma de a própria criança representar a partir do desenho livre ou como representação dos enunciados das tarefas. Desenhos retirados da *internet* e de livros também são usados com frequência para ilustrá-las. A aprendiz-cartógrafa então se sentiu mais uma vez intrigada e curiosa em saber o que as crianças preferem.

- *Você prefere fazer o seu próprio desenho na atividade ou prefere quando tem o desenho pronto, só para pintar? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Gosto mais de ler e de desenho pronto; (Barbie Princesa)*
- *Gosto de desenho pronto; (Rosa)*
- *Gosto dos dois, gosto de desenhar e gosto de pintar o desenho da atividade; (Clarice)*
- *Desenhar; (Rafael)*
- *Gosto mais de desenhar; (Matheus)*
- *Desenhar; (Azul)*
- *Gosto de desenhar; (Mônica)*
- *Desenhar; (Verde)*
- *Gosto dos dois. (Flor)*

As enunciações das crianças demonstram escolhas, preferências e observações quanto ao que está acontecendo ao seu redor. Muitas vezes a forma adultocêntrica de ver e sentir o mundo faz com que suas opiniões sejam deixadas de lado, levando à pouca escuta atenta das crianças como *praticantespensantes* dos currículos. Com isso, torna-se necessário considerar a relevância de seus desenhos para a enunciação de suas histórias, de suas culturas, de suas experiências, de seus desejos e até mesmo das modelizações impostas pela lógica capital. Assim, ao “[...] saírem do pensamento representacional, que é da ordem da reconhecimento – na qual um mesmo eu reconhece um mesmo objeto e ingressarem no pensamento sem imagem, da ordem da invenção, o que possibilita a criação de sentidos” (NODARI; CORAZZA, 2019, p. 7), a partir dos signos artísticos que nos fazem pensar, interpretar, vão se criando novas formas de ver e de sentir o mundo.

Entretanto, a docência também faz vazar lógicas, reverter o poder que as crianças exercitam ao se enunciarem. Sendo assim, nas palavras de Paraíso (2019, p. 1418), “[...] interessam-me as resistências construídas todos os dias por professoras/es, nas escolas e em outros espaços [...] Afinal, é a criação inventiva que nos fará sair desse abismo a que fomos atiradas/os”.

A turma da professora Cacau ama desenhar:

- *As crianças da minha turma gostam muito de pintar com canetinha, mesmo eu falando que a canetinha seca e estraga não adianta, então, me rendi e fiz duas caixas exclusivas apenas com canetinhas para eles usarem nas pinturas. Os desenhos realmente ficam lindos e bem mais coloridos. Tenho canetinhas e outros materiais separados para serem usados em atividades específicas e nos cadernos... (Professora Cacau).*
- *As crianças sempre dão um “jeitinho”! (Professora Lollypop)*

Ao ouvir as crianças e suas enunciações, a professora Cacau reverteu o poder adultocêntrico, dissipando as práticas engessadas de um currículo que mostra a todo momento o que deve ser feito e a forma correta de se fazer. Por outro lado, observa-se também que as crianças sempre dão um “jeitinho” de burlar a forma “correta” de usar a canetinha. A professora sorri ao contar:

-Tiaaa, eu tô só fazendo a linha sem pintar, tá? (Princesa Sofia)

-Está bem! [risos] (Professora Cacau).

Momentos de burlas, transgressões fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, que não se contenta apenas com limitações, pois, mesmo na repetição, a diferença emerge e sempre busca algo novo, novas experimentações e um esperar de leveza e alegria. E assim as crianças vão aprendendo e vai se construindo um currículo multifacetado, feito a várias mãos, mentes e corações que buscam e vibram pelas descobertas, pelas conquistas de cada criança do CMEI “Arteiros”, visto em toda rede como potência nas experiências que proporciona às crianças, por criar e (re)criar *momentosmovimentos* que se tornam importantes na produção de possíveis.

[...] Estamos cada vez mais sentindo a necessidade de experimentar efeitos de transmutação sobre nosso modo de pensar, de sentir, de agir, de viver. Sentimos vontade de conquistar a capacidade de criar linhas libertárias de um desejo pleno. Um desejo que esteja livre da lamentação, da culpa, da tristeza, da cumplicidade silenciosa com o poder (PARAÍSO, 2019, p. 1427).

Figura 55 – Experimentos (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

- Quais documentos curriculares vocês usam para orientar a prática pedagógica? (Aprendiz-cartógrafa).

- Eu particularmente gosto muito de seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e os Temas Infantis de Vitória (TIVs) e sigo muito o PPP, eu não gosto de trabalhar com a BNCC. (Professora Pirlimpimpim)

- Por quê? (Aprendiz-cartógrafa)

- Porque eu acho que a BNCC engessa muito o currículo, é muito receita de bolo e eu não gosto! É muita compartimentalização do trabalho com leitura e escrita, trabalho com música, trabalho com o som, eu não gosto... é criar caixinhas para trabalhar as linguagens de forma muito didatizada e a gente sabe que na Educação Infantil não é bem assim que acontece, as linguagens, elas se entrelaçam o tempo todo e o conhecimento, ele vai fluindo de uma forma muito lúdica com as crianças. Você esteve lá e você foi testemunha disso, as minhas crianças ano passado aprenderam de um jeito muito natural. A Mulher Gato quando dei por mim, no final do mês de março, ela tava lendo tudo, entendeu? Então, claro que teve criança que foi mais lento, foi a partir do ritmo de cada uma, algumas conseguiram se desenvolver rapidamente, outras demorou um pouquinho mais. A Princesa Celeste, por exemplo, eu jamais imaginava que ia sair lendo e ela pegou de um jeito muito, mas muito, muito leve, muito suave no ritmo dela. Já o Henrique a mesma coisa, quando ele chegou não conseguia pegar no lápis, a coordenação motora dele era péssima e ele era muito, sempre foi muito inteligente e ele adorava as informações sobre a lua, sobre Mercúrio, sobre Marte e as curiosidades, sabe, as questões informativas, as pesquisas que nós estamos fazendo com as crianças, todo esse movimento lúdico, né, em trazer algo diferenciado dentro da proposta do trabalho. Com o projeto foi dinamizando, o trabalho foi articulando todas as ações e deixando o projeto muito redondinho. Na comemoração do dia da criança, a gente fez aquela Pizzaria dos Planetas que não fugiu do tema do projeto. Então nós estamos trabalhando no projeto no decorrer do ano inteirinho e de uma maneira prazerosa tanto para eles quanto para mim. Não ficou entediante, não ficou cansativo, não ficou

maçante, o trabalho, ele foi fluído e tudo, porque a gente trabalha na perspectiva das Diretrizes que fala muito dessa linguagem e do nosso PPP. (Professora Pirlimpimpim)

Assim como a professora Pirlimpimpim, acreditamos nas potências dos bons encontros, na produção de currículos inventivos, nas redes de conversações, nas enunciações das crianças, nas experimentações, nos processos de criação e nos acontecimentos:

Ressaltamos que o comum se configura em comunalidade expansiva, em agenciamentos coletivos de enunciação, em que as singularidades se expressam. Ao contrário de uma base que elenca um comum consensual supostamente representativo de todos, buscando o sentido de igualdade, identidade e diversidade, defendemos a ideia de um comum que se constitui em redes de multidão, em que o coletivo desliza entre as redes de poderes, de afetos, de linguagens e de conhecimentos, criando, com as diferenças, outros processos de subjetivação (SILVA; ZOUAIN; FERNANDES, 2021, p. 1172).

As demais professoras também contribuíram com narrativas referentes à BNCC:

- É importante porque ele é um documento que orienta o professor em todas as questões. (Professora Chaveirinho)

- Todo e qualquer documento para a Educação Infantil que possa servir de instrumento de aprendizagem é válido, mas será que condiz com a nossa realidade? Temos suporte? (Professora Cacau)

- Eu acho que foi um marco importante, né, para nortear a abrangência e o impacto das atividades que sei que acontecem, das vivências e das dinâmicas que a gente oferece na Educação Infantil, de forma, digamos assim, equitativa, não sei se ela é a melhor palavra, mas para nortear o trabalho ao longo, né, de todo nosso território. A gente sabe das especificidades regionais e as vivências e experiências que as crianças têm de acordo com os territórios, né, e os locais os quais elas vivem, mas a BNCC, ela traz uma normatização e uma orientação para nortear o trabalho docente. Então eu considero positiva e eu acho também que ela tem que ser um documento dinâmico, né, para ser assim revisitado e sofrer inovações de acordo com a realidade do que a gente vive nas escolas, mas eu acho muito importante. (Professora Lollypop)

Questionamentos, dúvidas, incertezas que ecoam nos pensamentos das docentes, que podem fazer vazar os movimentos de aprendizagem curriculares e acontecimentos, “[...] corpos coletivos, em meio às redes de conversação, potencializa a vida em composição com forças heterogêneas no plano de imanência, em um processo de invenção, que provoca deslocamentos nos movimentos curriculares” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 807).

Ao desenvolver o projeto de sala, a partir da roda de conversas com as crianças e de acordo com as demandas, faz-se necessário ampliar os afetos, as alegrias, a curiosidade, o desejo por aprender, por experimentar, por vivenciar momentos pensados com/para elas. Assim, tornam-se protagonistas das diversas multiplicidades planejadas e desenvolvidas pelas professoras regentes em meio aos anseios por novidades que pulsam na Educação Infantil, os quais fazem marcação nas memórias de crianças e adultos que passam por esse *espaçotempo* de *experimentosmomentos* únicos, que vão se articulando entre os *praticantespensantes*. Portanto:

Essas “redes de conversas” se dão nas inúmeras redes educativas que formamos com muitos outros e nas quais nos formamos permanentemente, nos tantos ‘*dentrofora*’ das escolas. Nessas redes educativas criamos ‘*conhecimentossignificações*’, nas relações com os outros seres humanos, necessários ao nosso viver cotidiano. O que é criado passa por trocas e negociações entre as diversas redes porque seus ‘*praticantespensantes*’ entram e saem delas em processos permanentes e diferenciados (ALVES, 2019, p. 19).

Figura 56 – Pizzaria dos planetas (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Os Temas Infantis de Vitória (TIVs) abordam temas como: linguagens, processos investigativos, alimentação e saúde, diferença e diversidade, dando abertura para composições de outros temas e de produções locais de cada região, que integram as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES:

Temas Infantis de Vitória refere-se a um conceito formulado por Sandra Corazza que, em ocasião de consultoria inicial deste documento, identificou, nos temas, a tradução de práticas docentes singulares neste município. Essa percepção se deu a partir da leitura dos textos das professoras e dos professores produzidos nos movimentos formativos de discussão curricular em 2014. Envolvendo forma, conteúdo, linguagens e metodologias, os temas são abordagens diferenciais traçadas nos encontros educativos, forjados nas relações cotidianas com as crianças e que podem se desdobrar em outros temas investigativos, num movimento contínuo de produção curricular (VITÓRIA, 2020, p. 80).

Para Corazza (2013, p. 148), “[...] currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados”. Caos cheio de *potênciasvivênciasexperiências* que fazem parte do contexto da Educação Infantil, vividas por crianças, professoras, pedagogas, AElS, estagiários(as), ASO, ASG, cozinheiras, coordenadora, secretárias e porteiros, um turbilhão de multiplicidades e desafios constantes, mas também vivacidade e desejos aprendentes.

No *site* da Secretaria de Educação de Vitória³², pode-se encontrar os documentos balizadores para o trabalho das instituições escolares de todas as etapas de ensino do município, como: Plano Municipal de Educação, Diretrizes Pedagógicas de 2023, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEI) de 2020, e outros documentos referentes à política educacional.

No documento referente à Educação Infantil, além dos TIVs, são abordados os conceitos de infância e currículo, a trajetória da Educação Infantil no município, gestão democrática, organização pedagógica e educação integral. O texto de apresentação das DCEI traz que:

³² <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental/EJA se constituem instrumentos organizadores da ação educativa, assegurando unidade na Rede Municipal de Ensino, além de estabelecerem correlação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Esses novos documentos curriculares estão alinhados aos princípios da educação pública municipal e atendem ao propósito da valorização da vida sustentado na tríade ciência, cultura e humanidades (VITÓRIA, 2020, p. 5).

Assim como a gestora do CMEI “Arteiros” e as professoras regentes fazem ressalvas e questionamentos a respeito da BNCC, as DCEI também trazem em seu texto que consideram que existem pontos de convergência e pontos de divergência com a Base Nacional Comum Curricular. Pontos que devem ser problematizados, refletidos e discutidos no coletivo, no que diz respeito às mudanças e à tomada de decisões quanto às singularidades e prioridades de cada território (DCEI, 2020). Concordamos, pois o currículo não deve e não pode limitar a forma como serão desenvolvidas as experiências que fazem parte da Educação Infantil.

Não se pode projetar um currículo fechado em que não existam entradas e saídas, escutas, falas, multidão... “Porque fazer currículo [...] Não é tarefa de alguma comunidade eleita, mas aventura agônica, aberta à plurivocidade. Não atende a nenhuma condição utópica [...] à qual se apela para interromper as continuidades” (CORAZZA, p. 148, 2013). Uma linha traçada que pode ser desviada, ampliada para outros *espaçostempos*, e que pode retomar a qualquer momento ao ponto de partida e continuar com movimentos suaves, fortes, sem cor ou coloridos... tornando-se múltiplos.

Essas falas envolvem ações e interações na produção de outro currículo, com práticas intensivas, que conectam o desejo de pensar e de aprender das crianças e dos professores, de maneira a articular os conhecimentos escolares com a vida, dando passagem aos afetos e possibilitando uma educação mais alegre, criativa, instigante, que favoreçam a constituição de outros modos de aprender (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 130).

Portanto, a partir do movimento de produção de currículos, professoras-crianças-gestora-comunidade escolar também elaboram novos saberes, novos sentidos, novos e bons encontros, nos quais a potência individual e coletiva se move, pedindo passagem aos afetos e aumentando nossa potência de agir, visto que “[...] conversas se constituem como dispositivos de produção de uma cultura escolar que inventa a sala de aula a partir das redes de conversações tecidas coletivamente [...]” (PÉREZ;

SILVESTRI, 2016, p. 52). De modo que os processos de *vivências experiências experimentações* mobilizados pelas professoras regentes a partir do desenho da criança tornam-se uma importante linha de força capaz de ampliar a potência de produzir currículos cada vez menos burocratizados, pragmáticos e individualistas e, com isso, torná-los mais flexíveis, ousados, dialógicos, inclusivos, dinâmicos e criativos.

Assim sendo, cartografando as linhas da pesquisa nos momentos de conversações com professoras e crianças, percebemos que as professoras se fazem resistência e potência, traçando linhas que se ampliam para além dos currículos prescritos, com suas regulamentações acerca dos sistemas federal e municipal de educação. As crianças são também *praticantes pensantes* no CMEI, pois os currículos “[...] se não trazem novidades para quem os vive, são pouco importantes. Mais interessantes e importantes são aqueles que desterritorializam, contagiam e provocam sensações: são notáveis [...] deixar a diferença fazer os seus jogos” (PARAÍSO, 2010, p. 601-602) e suas multiplicidades e sua criatividade e suas experimentações e seu conhecimento de si e do mundo. Em meio ao movimento, crianças e professoras vão traçando linhas coloridas de vida em mundos existentes dentro e fora da escola, que vão se juntando e transformando e criando novos começos e novos encontros e novos currículos e... e... e... (DELEUZE; GUATTARI, 2011a).

5- REDE DE CONVERSÇÕES: AFETOS E POTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Não é a criança que devém adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal.

(DELEUZE; GUATTARRI, 2012)

Neste capítulo, acolhemos os desdobramentos traçados na pesquisa-intervenção com o acompanhamento do dia a dia do CMEI com as professoras regentes e as crianças do Grupo 6. Nesse movimento, problematizamos, por meio das redes de conversações com crianças e professoras, quais sentidos são atribuídos aos desenhos para a potência criadora na infância. Seguimos os fluxos e colorimos as linhas percorridas, afinal, “[...] a instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo [...] um trabalho de cultivo e refinamento [...]” (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 135).

As linhas aqui traçadas como “[...] quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa: porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 32), desejo de conhecimento, de afetos, de produção, de sensações, de momentos que vão compondo o processo da cartografia, através das:

- Conversações com as crianças;
- Conversações com as professoras regentes.

E na potência de seguir a pesquisa com as professoras regentes e com os alunos do Grupo 6, seguimos caminhos ora suaves, ora vibrantes, ora inusitados:

[...] Pesquisar com é enredar-se no complexo movimento de tecer (fazer junto) redes de saberes fazeres com os sujeitos e suas vidas cotidianas; é pesquisar com a escola e pensar com a escola e com as professoras, é pesquisar com as crianças e dialogar com suas lógicas (PÉREZ; BONOMO; LIMA, 2015, p. 141-142).

Dialogar com as diferentes lógicas infantis permite compreender a Educação Infantil como território onde muita coisa acontece, se transforma, onde se inicia na vida das crianças o interesse por conhecimento, no traçar de linhas e de cores, na descoberta e experimentação de novos materiais, na troca dos afetos, na observação do outro e de si mesmo... enfim, colecionando memórias no presente, porque “[...] a força que as narrativas feitas têm na memória nos mostra como o acontecido realizou marcação em nós [...]” (ALVES, 2019, p. 112).

Sendo assim, a docência deve pensar nas marcas que quer deixar na memória infantil, pois, para Kohan (2007, p. 89), “[...] A memória se faz companheira e amiga da invenção, de um novo tempo, de um novo pensar [...]”, marcas deixadas através das experimentações, dos gestos, dos toques, dos desenhos.

Algumas *memórias-marcas* podem ficar em nosso subconsciente por pouco tempo ou para sempre, precisam apenas de um disparador para vir à tona e trazer sentimentos de frustração ou alegria, experiências vividas no passado que nos constituem no presente. “[...] Em vão a observação imediata nos mostra que o próprio fundo da nossa existência consciente é a memória, ou seja, prolongamento do passado no presente, isto é, em suma duração ativa e irreversível [...]” (BERGSON, 2010, p. 31).

Figura 58 – Memórias-marcas³³ (2003)



Fonte: acervo da pesquisa.

³³ Desenho em lápis sanguínea em papel canson no *campus* da Ufes, próximo à agência do Banco do Brasil, realizado pela aprendiz-cartógrafa em aula de campo na disciplina de Desenho, no curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2003.

O desenho acima retrata um tema que a aprendiz-cartógrafa gostava de produzir e até hoje faz parte constante de suas observações em momentos de contemplação da natureza, mas que durante sua graduação foi alvo de certo menosprezo por parte de um professor em uma aula de pintura, em que a atividade proposta era produzir uma pintura abstrata. Dedicção, tempo e esforço foram lançados para produzir o que se pediu, porém, a avaliação do professor não foi a esperada, *“volte para suas árvores, abstrato é muito difícil”*.

Após esse dia, foram feitas apenas as pinturas solicitadas para a avaliação da disciplina e nunca mais a aprendiz-cartógrafa produziu nenhuma pintura ou desenho a não ser para seu trabalho como professora de Arte na Educação Infantil. Marcas que ficaram gravadas na memória e que não se fazia ideia de que estavam lá, até o momento desta escrita. Palavra-gestos-attitudes que podem mudar uma vida, podem inibir ou estimular novas experiências no percorrer de novos caminhos.

No desenhar de letras e formas, muitas vezes ainda desconhecidas, criar novos sentidos ao que está posto como certo e imutável é se enveredar pelo caminho da invenção. É no vai e vem das pequenas mãos nos suportes e materiais riscantes que se vão moldando os processos de criação, as conexões, as vivências e as experiências, questionando o mundo com o mundo. Para Larrosa (2002, p. 25), “[...] a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova [...]”.

Que a pergunta seja vista também nas enunciações dos desejos infantis, pois a todo momento na Educação Infantil nos deparamos com as experiências da infância, e mais uma vez a conjunção “e...e...e” se impõe (DELEUZE, 2011a) e descobertas e vivências e experimentações e alegrias e conquistas vão compondo e constituindo e enchendo de significados e afetos as vidas das crianças. Seguimos nas trocas e conexões entre professora-aluno, aluno-aluno, professora-aprendiz-cartógrafa, aluno-aprendiz-cartógrafa das redes de *“conhecimentossignificações”*, sempre nos formando.

Para Alves (2019, p. 54) “[...] nos formamos nos tantos cotidianos em que vivemos, pude entender que, desde sempre, *‘aprendemos ensinamos’* nas aulas em que

trabalhamos, nas quais estamos juntos, docentes e discentes [...]”, assim, a aprendizagem se faz presente nesses movimentos no território do CMEI “Arteiros”.

Figura 59 – Descobertas (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Inspiramo-nos nas crianças, que são cartógrafas por natureza, “[...] porque exploram os meios das aulas, escolas, parques [...] traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos [...] e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados” (CORAZZA, 2013, p. 20). Transformações constantes que vão permeando o currículo e as infâncias, nos indicando, como Kohan (2007, p. 86), que “a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição de experiência”.

É preciso ampliar os horizontes da temporalidade “[...] nas aprendizagens, nas experiências, nas sensações *sentidas vividas* nesse território diariamente. [...] A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de

problematização [...]” (KASTRUP, 2001, p. 17). Que os desenhos infantis possam expressar invenções, experimentações e problematizações não emolduradas e fazer vazar os afetos, pois “[...] neste Universo, criaturas que não querem saber de alegrias tristes, mas só de alegrias que as regozijam – por serem o que são e por chegarem aonde chegam, por meio de suas potências infantis –, essas criaturas são as crianças [...]” (CORAZZA, 2013, p. 20).

Nas cartografias traçadas na Educação Infantil, a aposta em olhar com mais atenção para o desenho infantil está na compreensão de que “[...] a invenção torna-se assim condição epistemológica, estética e política do pensar [...]” (KOHAN, 2007, p. 90) e são nas redes de conversações, nas enunciações das crianças que “[...] todos nós nos formamos - ao mesmo tempo que formamos outros - nos tantos *‘espaçostempos’* cotidianos, *‘dentrofora’* das escolas mantendo relações com essas, portanto. [...]” (ALVES, 2019, p. 24).

Neste emaranhado de cores, letras, riscos e rabiscos que vão compor esse território crianceiro:

[...] Uma micropolítica não parte da infância como possibilidade nem define uma educação que transforme a infância, atualizando suas já pensadas potencialidades. Uma micropolítica gera novas potências infantis, devir-criança, infantilizar. O possível é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantilizar (KOHAN, 2007, p. 94).

Reiteramos, portanto, a aposta desta pesquisa com uma micropolítica gerada também no encontro das crianças com seu desenho, da docência com o pensamento infantil. Assim, concordando com Pérez, Bonomo e Lima (2015, p. 145) que “[...] pesquisar com as crianças é investir, não na falta, na ausência, mas nas potências, naquilo que ainda *‘não sendo’* é: as crianças e suas infâncias”. Elas seguem criando e recriando momentos que fazem “[...] das escolas *‘espaçostempos’* de encontros e desencontros, como na vida, o que ajuda a compreender e articular modos de nela criar com os outros, com alguma frequência e por algum tempo” (ALVES, 2019, p. 25).

No CMEI “Arteiros” residem diferentes e desiguais formas de viver a infância. Para Pérez, Bonomo e Lima (2015), falar, questionar, debater e criar soluções para problemas gerados no cotidiano escolar são movimentos que o povo criança realiza,

através de seu jeito singular de olhar o mundo, percebendo os pormenores do dia a dia, participando e criando cultura própria, modificando “microbianamente” o contexto sócio-histórico-cultural. Tomando o povo criança como potência em todos os *espaçostempos* do CMEI, elas são artistas, são arteiras, são novidadeiras, são tudo que quiserem ser, corroborando com Kohan (2007, p. 96), quando afirma que “[...] o devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa”.

Abrir o traçado de uma linha é buscar outros percursos e escrever nova geografia, contrapondo-se à modernidade, a uma forma de se pensar a infância e a invenção de aluno de modo enquadrado. “Assumir a infância como povo implica em pensar a educação da criança como a novidade do novo, o que exige uma ruptura radical com as noções de aluno e sujeito pedagógico [...]” (PÉREZ; BONOMO; LIMA, 2015, p. 143).

Muitas transformações ocorreram com o passar do tempo, processos de regulação, diferentes formas de classificar e de definir a infância em relação com o mundo do adulto. “[...] Aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo [...]” (KASTRUP, 2001, p. 21). Para a criança *serestar* em processo de criação é preciso investir em experimentações que, para o adulto, muitas vezes podem causar momentos de paralisia diante de tamanha coragem e desejo desse povo criança, desse povo crianceiro que colore com suas descobertas os *espaçostempos* da Educação Infantil.

Para tanto, é necessário reduzir “A distância entre conversação e prática educacional [...] intensificada pela burocratização do currículo, em que o saber escolar aparece como forma inserida num diagrama de forças de poder fazer e dizer” (CARVALHO, 2009, p. 183), para que professoras, crianças e comunidade escolar percebam a cada dia a riqueza e a potência das redes de conversações de que fazem parte em todos os contextos e etapas da educação.

É no movimento de encontro que a educação pode dar passagem aos afetos, pois “[...] o conhecimento é tecido de forma rizomática; um conhecimento entrelaçado de saberes de diferentes campos, em diferentes trânsitos e movimentos vão sendo

cartografados ao longo do processo [...]” (PÉREZ; SILVESTRI, 2016, p. 55). Aprendizados que também se constituem dos afetos enunciados através dos desenhos das crianças e dos movimentos entrelaçados nesse emaranhado de linhas que vão percorrendo por corredores, rampas, pátio, refeitório, salas de aula e que guardam segredos sussurrados ao pé do ouvido das professoras regentes.

Cabe a nós, então, indagar: será que é possível guardar certos segredos? É possível ser imparcial? É possível não tomar partido dos acontecimentos, “[...] nos tantos *‘dentrofora’* das escolas inúmeros *‘conhecimentossignificações’* [...] com todos nós, de uma rede a outra rede [criam elos], nos permitindo criar memórias - sempre transitórias - acerca dos acontecimentos cotidianos que vivemos” (ALVES, 2019, p. 102)?

Ser parcial ou imparcial, mediar, participar, estar junto adulto-criança criando a partir dos afetos e das conversas, potências de aprendizagem e potências inventivas em que “[...] aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados” (KASTRUP, 2007, p. 174). É mobilizar o desenho como potência para o pensar, o inventar, o ser em tempo presente.

É a partir da relação “[...] entre iguais que as crianças pensam, produzem e criam. A ação docente é uma ação diplomática – o professor é o embaixador, aquele que, mesmo sendo estrangeiro ao povo criança, o conhece e entende seus interesses e necessidades [...]” (PÉREZ; BONOMO; LIMA, 2015, p. 142). A aposta aqui está em ampliar cada vez mais essas relações para a produção de *conhecimentossignificações* emergentes em meio aos anseios das professoras regentes, podendo “[...] extrair partículas disso tudo; que são as mais próximas daquilo que eles estão em vias de se tornarem; e através das quais se tornam outros educadores, professores, pedagogos e artistas diferentes daqueles que são” (CORAZZA, 2013, p. 26). Mudar sem cessar, no sentido de Bergson, no território da Educação Infantil, e aprender com as crianças até nos tornarmos:

Artistas porque, definindo-se como sensíveis, fazem as mesmas coisas que a Arte. Ou seja, tanto as crianças Cartógrafas-Impessoais como a Arte não ordenam lugares, mas abrem rasgões para o Fora; movimentam-se sobre um devir-infantil e sobre o esquecimento da história e o abandono das lembranças de infância; percorrem passagens e linhas erráticas de materiais flexíveis e heteróclitos; desenroscam anéis de superfície pura, sem interior nem exterior; conectam e desconectam inimagináveis zonas de vizinhança; jogam pedras numa velocidade infinita contra todos os organismos; realizam viagens histórico-mundiais, sem saírem do Continente da Infância e da Arte; abrem e fecham portas, telhados e planos, enlouquecendo totalmente o pensamento do bom senso da Infância e do senso comum da Arte. Em suma, em devir-infantil, as crianças, cartógrafas-impessoais-artistas fazem até voar os morcegos que bicam as suas janelas (CORAZZA, 2013, p. 21).

Devir, devir-criança, para o qual não existe receita. Como diz Kastrup (2001), não existe método de trabalho ou programa para a aprendizagem inventiva, mas certamente há uma política pedagógica a ser praticada. A relação com o saber na política da invenção não se trata de consumir e acumular soluções, e sim de compartilhar e experimentar problematizações. Portanto, faz parte dessa política usar a arte como ponto de vista, pensar a potência criadora “[...] como forma de nos exercitarmos nessa invenção de verdade infantil [...]” (KOHAN, 2007, p. 90).

O exercício infantil exige que nós, pesquisadores, encontremos, nos laços produzidos pelas professoras e crianças, a potência da força que transforma “[...] a escola, quer a escola, luta pela escola... Infância que se potencializa no coletivo e transforma a escola no território do povo criança” (PÉREZ; BONOMO; LIMA, 2015, p. 143). Professoras, crianças, comunidade escolar e universidade juntos para traçar linhas de uma educação da diferença, na qual minorias são vistas e ouvidas, o povo criança.

Assim, concordamos quando diz Carvalho (2011, p. 76):

[...] consideramos que o currículo escolar, como redes de conversações e ações complexas, busca os possíveis da sua constituição fundado nas dimensões da conversação e da ação para a recriação de saberes, fazeres e afetos da/na/com a escola, constituindo redes de inteligência coletiva.

Buscar nas invisibilidades existentes na Educação Infantil, seguindo as linhas de uma cartografia rizomática, linhas que envolvam professoras regentes e crianças nas experiências do dia a dia entre as redes de conversações e as potências criadoras através do desenho infantil e das aprendizagens, pois “[...] aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em

nossa cognição presente” (KASTRUP, 2007, p. 175).

Na potência dos bons encontros, “[...] nos afetos experimentados, ativando uma sensibilidade potencializada pelo e no encontro” (CARVALHO; HOLZMEISTER, 2013, p. 163), nas experiências das infâncias que vão se constituindo nos acontecimentos *vividossentidosexperimentados*, que as enunciações dos desenhos, se tornam testemunhos de histórias de vida.

5.1 DESENHOS ... DOCUMENTOS... TESTEMUNHOS DE VIDA E EXPERIÊNCIA



ESSA SOU EU, JÚLIA, JULIE, LULUCA E LOUL ESTAMOS INDO NO SHOPPING.

(VALENTINA PONTES, 2022)

FIGURA 60: AMIZADES DE INFÂNCIA DO CMEI "ARTEIROS"

Com o passar do tempo, a criança foi se apropriando do seu espaço de direito, de ser vista realmente como pessoa, como um ser humano dotado de inteligência, que pensa, aprende, ensina, cria e inventa. “[...] A criação, a invenção tornam-se, então, condição para pensar. Mesmo, ou sobretudo, com memória [...] Em todo caso, sem invenção não há verdade, e ninguém vai querer pensar aí onde não há verdades” (KOHAN, 2015, p. 74). Sendo assim: o desenho da criança representa as verdades vividas por elas? O que de fato a criança representa através de seus desenhos é visto como algo de valor? Seus desenhos são vistos como documentos através dos tempos? Os enunciados gravados em seus desenhos são testemunhos de suas *vivências/experiências*?

Muitas mudanças ocorreram na Educação Infantil nos documentos oficiais federais e municipais desde que essa etapa foi implementada como obrigatória a partir dos quatro anos de idade em todo o território nacional³⁴. Mesmo com a renovação nos processos de ensino-aprendizagem, sob o olhar para a/com a criança, as famílias ainda apostam no material didático físico para o aprendizado da leitura e das “continhas”, visto como prioridade no período em que as crianças estão nos CMEIs. Todos os anos, no final de cada ano letivo, os responsáveis recebem pastas, portfólios e cadernos recheados de atividades e desenhos de seus filhos. Em nossa cartografia de pesquisa-intervenção, nos deparamos com algumas indagações: os desenhos criados/produzidos na Educação Infantil são guardados para que seu verdadeiro dono rememore-contemple-aprecie posteriormente as produções realizadas na infância? A professora regente vê esses desenhos com valor documental?

Perceber o currículo como rede de conversações e ações complexas remete à compreensão de que os conhecimentos, informações, signos, significações, afetos e afecções são produtos das relações estabelecidas com os outros e dos outros entre eles, evitando desse modo, a burocratização e a normalização de indivíduos ou grupos de indivíduos (CARVALHO; HOLZMEISTER, 2013, p. 168).

³⁴ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>.

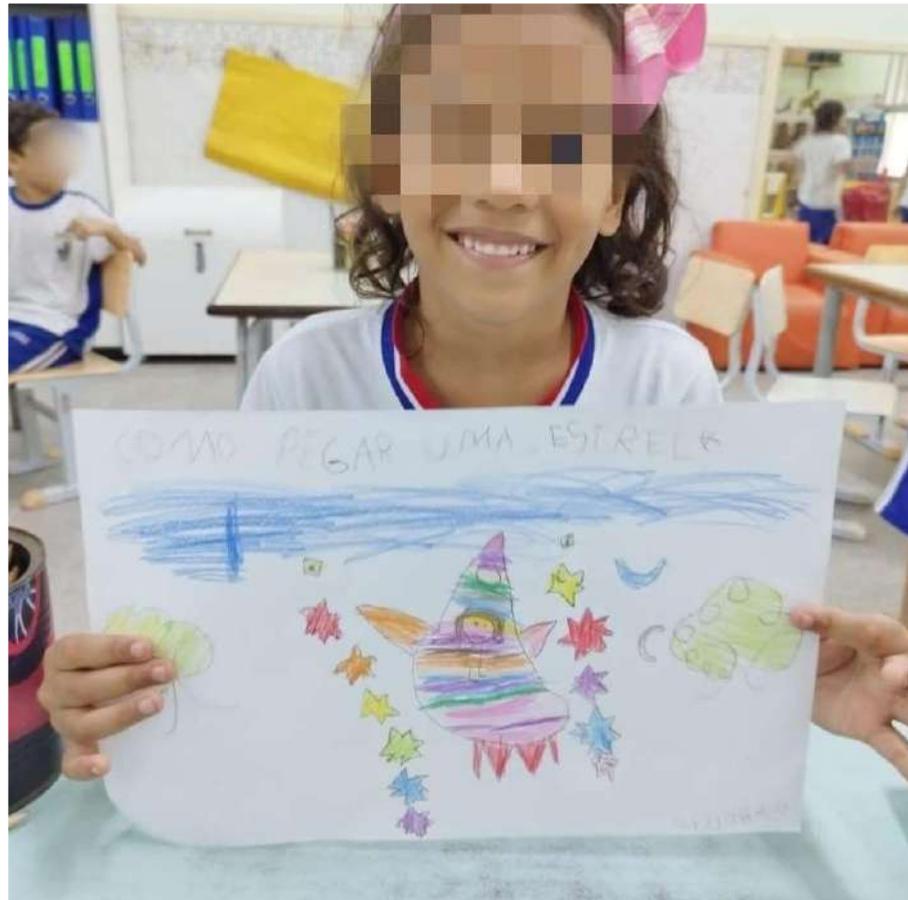
Em momento de conversação com as crianças abordamos esse assunto:

- Vocês gostam de levar os desenhos de vocês para casa? (Aprendiz-cartógrafa)
- Simmmm! (Crianças em coro)
- Por quê? (Aprendiz-cartógrafa)
- Minha mãe ama meus desenhos... ela coloca na geladeira. (Gatinha)
- Minha mãe colocou no quadro. (Arlequina)
- Eu gosto de desenhar minha família. (Lucas)
- Eu desenho na minha casa. Minha mãe comprou tinta pra mim! (Matheus)

Durante as conversações, diversos assuntos surgem e, nas enunciações dos desenhos das crianças, se tornam testemunhos, memórias...

- Tia, você está tirando foto dos desenhos? (Isabeli)
- Sim! (Aprendiz-cartógrafa)
- Então, tira uma foto minha e do meu desenho? Eu estou dentro do foguete para ir pegar a estrela lá longe. (Isabeli)

Figura 61 – Viajando no foguete (2022)

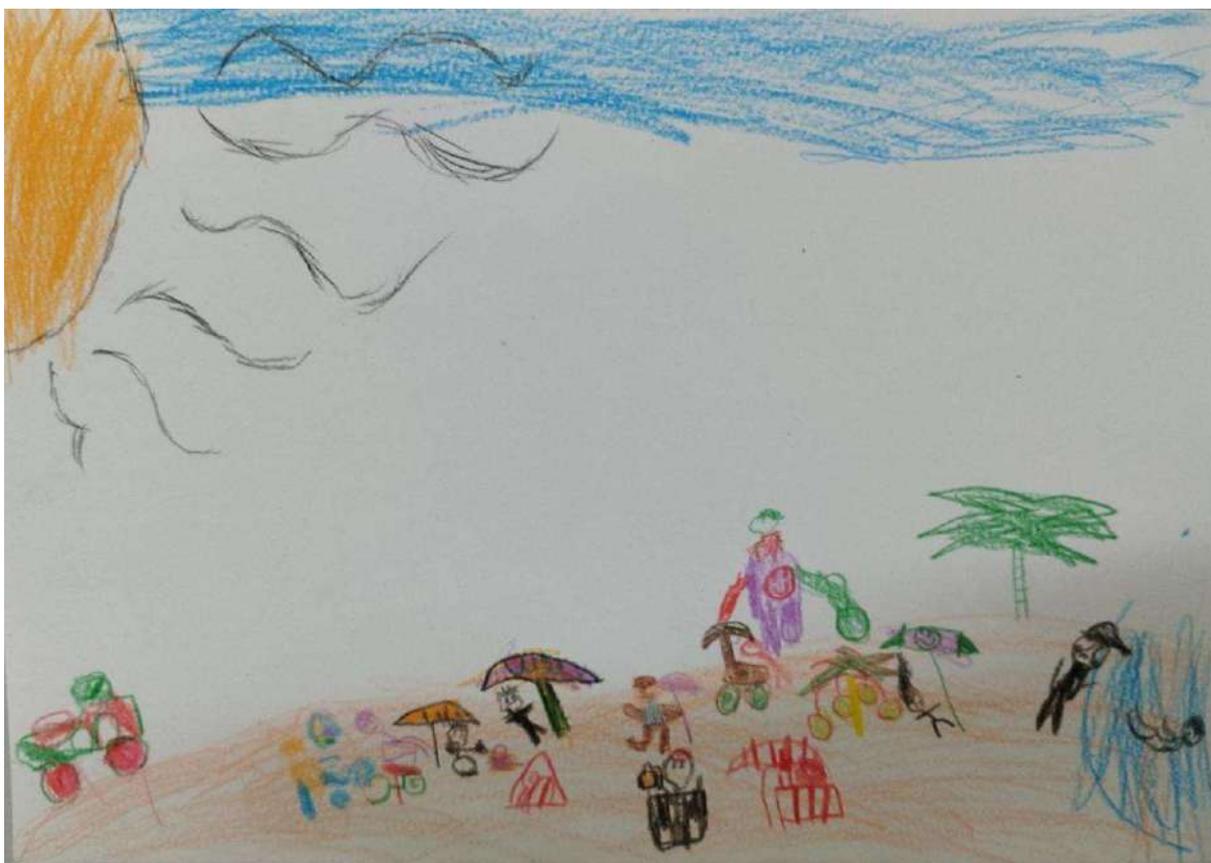


Fonte: acervo da pesquisa.

Valorizar os desenhos no tempo presente é estimular os processos futuros, nos quais a criatividade e a sensibilidade da criança serão ampliadas e instantes alegres e prazerosos gerarão sentimentos bons, afetos, memórias que ficarão registradas, seja nos momentos de aprendizagem em que a família participa ativamente, seja na escola durante as trocas de experiências com adultos ou outras crianças.

[...] Certamente, só pensamos com uma pequena parte do nosso passado; mas é com o nosso passado inteiro, até mesmo com a curvatura primordial da nossa alma, que desejamos, queremos e agimos. O nosso passado manifesta-se-nos, pois, integralmente pelo seu impulso e sob a forma de tendência, embora somente uma reduzida parte dele se torne representação (BERGSON, 2010, p. 19-20).

Figura 62 – Dia feliz na praia (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

No desenho acima, *Among us* representou em seu desenho o que mais gosta de fazer, o momento em que se sente feliz com sua família: ir à praia, brincar na areia, mergulhar, chupar picolé e andar de patinete... *lembranças* de um passado que se faz importante em seu presente, afetos familiares, aconchego, memórias que

ficarão documentadas enquanto o papel resistir... miudezas/riquezas de detalhes que no tempo futuro podem servir de parâmetro para o tempo atual e, quem sabe, até responder a perguntas ou mesmo inventar novos problemas: o que se vendia na praia naquela época? Tinha árvores? Pedras? Lembrar de pessoas que fizeram parte desse momento, relembrar sensações e no traçar das linhas *vividassentidascriadas*, assim como Bergson, ter a certeza de que “O universo dura. Quanto mais aprofundamos a natureza do tempo, melhor compreendemos que duração quer dizer invenção, criação de formas, elaboração contínua do inteiramente novo [...]” (BERGSON, 2010, p. 25).

Consideramos importante ter uma visão para além das compreensões essencialistas e etapistas da infância. Concordamos com Gobbi (2022) quando diz que discorda da “[...] concepção que tende a universalizá-la e não considerar que seus pontos de vistas e perspectivas são elaborados a partir e dentro de relações de classe social, de gênero, etárias e de raça que informam e são informados pelas crianças” (GOBBI, 2022, p. 139). Se a criança não tem aprendizado e desenvolvimento iguais, por que o desenho deveria ser universal, visto que existem tantas diferenças em relação à vida de cada uma?

Assim como o currículo, o ponto de vista da criança acerca de seu conhecimento de mundo e de suas histórias de vida, representado em seus desenhos, também não é neutro, portanto, “O ponto de vista depende sempre da posição ocupada, e jamais é neutro, sendo construído em diferentes movimentos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002 *apud* GOBBI, 2022, p. 140).

Um momento histórico recente, vivido em 2020, foi o fechamento das escolas em todas as partes do mundo devido à pandemia de covid-19.³⁵ Período em que fez parte de nossas vidas o isolamento, a angústia, o medo e, para muitos, a perda de familiares. Com o retorno das aulas presenciais em 2021, muitas regras deveriam ser seguidas, dentre elas: nada de abraços, nada de compartilhamento de objetos. Assim, o brincar junto deu lugar ao brincar sozinho, o uso de máscaras fez parte por muito tempo do nosso cotidiano, os afetos foram mostrados através de nossos olhares e,

³⁵ Nas escolas da rede municipal de Vitória/ES, as aulas foram suspensas de março de 2020 a abril de 2021. O retorno foi iniciado de forma escalonada e gradativa, de acordo com a faixa etária e de risco de contaminação pelo vírus.

por vezes, burlas foram feitas, pois os corpos de crianças e professoras vibravam e necessitavam de abraços apertados para dizer que tudo ficaria bem.

“Continuidade de mudança, conservação do passado no presente, duração verdadeira, o ser vivo parece assim partilhar esses atributos com a consciência [...]” (BERGSON, 2010, p. 38), tempos difíceis de um passado penoso de esquecer e superar, tempos que ficaram registrados nos desenhos das crianças e que podem ser usados como testemunhos desse período, como forma de representar uma época, uma experiência *vividasentida* quando o desejo de estar junto traçou rotas de fuga através das burlas e fez pulsar novamente a busca de afetos de vida.

Corroborando, Carvalho (2019) nos diz que:

[...] O desejo é sempre movimento se reformando: é processo afirmativo de fluxos e linhas de fuga. O “corpo sem órgãos” não é um corpo orgânico, mas um corpo como o corpo político, que está sempre no processo de formação e deformação, produzido por uma síntese conectiva rizomática. Não há definição entre o indivíduo - definido pelo desejo - e a coletividade - definida pela lei - mais precisamente existe apenas um desejo social (CARVALHO, 2019, p. 99).

Figura 63 e 64 – Vivências-experiências-pandemia de covid-19 (2021)



Fonte: acervo da pesquisa.

Com o investimento científico na produção da vacina contra o novo coronavírus (SARS-CoV-2), a pandemia foi sendo controlada à medida que a população foi imunizada. Com isso, aos poucos as coisas foram voltando ao “novo normal”, abraços, sorrisos, brincadeiras de pega-pega, compartilhamento de brinquedos e materiais foram voltando ao cotidiano da Educação Infantil e novas linhas e cores foram sendo traçadas e descobertas pelas crianças e pelos adultos que compõem esse território, onde os acontecimentos estão sempre à espreita.

Figura 65 – Pocahontas eternizando a tecnologia (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

A aprendiz-cartógrafa, ao pousar sua atenção na sala da professora Cacau, se deparou com a avidez e a curiosidade de Pocahontas. Com tantas tecnologias à disposição das crianças, não seria estranho observar dedinhos tocando e desenhando a tela do celular para tentar descobrir a senha e quem sabe encontrar um divertido jogo ou até mesmo “baixá-lo”. Situações como essa acontecem a todo momento, mas nesse dia foi diferente. Enquanto a aprendiz-cartógrafa se distraía com os abraços

dos outros colegas de turma, o olhar de Pocahontas se voltou para o *smartphone* de forma incomum. Ela quis eternizar em seu desenho o aparelho celular usado como dispositivo para registro das conversas, dos vídeos, dos desenhos e dos acontecimentos durante as aulas. Ela foi além de apenas olhar, pegar e brincar; ela quis deixar marcado, gravado no suporte e em sua memória.

Nesse sentido,

[...] O objeto desenho, por vezes, é compreendido de maneira estática, quando pode ser compreendido como produto e produtor de relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos e entre as crianças, desenhistas ou não. Elas carregam componentes históricos e sociais como artefatos culturais que também são, mas também, emoções e criações fortuitas. A imaginação é parte condutora dessas relações entre todos, e evoca amizades, inimizades, atos mais ou menos cúmplices ao longo do processo de feitura do desenho, numa complexa trama (GOBBI, 2022, p. 141).

Eternizado através dos tempos, o desenho registra o uso das tecnologias da época, identificando o acesso que a criança tinha aos materiais usados tanto como suporte quanto como riscante naquele momento vivido. Do mesmo modo, por meio da leitura de mundo existente naquele objeto, curiosidades sobre o passado ficam gravadas e vêm à tona. O desenho se torna, portanto, uma potente ferramenta com histórias de vidas, memórias, significados, existências e (re)existências, “[...] isso significa que uma das grandes contribuições é compreender as crianças como agentes e produtoras de culturas capazes de forjar outros modos de entender suas relações [...]” (GOBBI, 2022, p. 140).

Durante uma das rodas de conversas com as crianças, ocorreram momentos de muita curiosidade, aprendizados nos quais trocas e afetos aconteceram e, no traçar das linhas coloridas dos diversos desenhos expostos pela aprendiz-cartógrafa, narrativas como:

- *Um peixe rosa, que está triste porque está com fome e eu não tenho comida para dar para ele;*
- *Uma menina brincando debaixo da árvore com a mãe;*
- *Era uma vez uma namorada com cabelo laranja que gostava de flores e gostava de mel;*
- *Batatinha frita 1, 2, 3 e sua cama.*

Essas foram as enunciações das crianças no momento do processo de

criação/produção dos desenhos. Alguns tiveram maior eco entre as crianças, sendo um deles:

- *Esse desenho foi produzido por uma criança que mora muito longe daqui, lá na Alemanha. E esse desenho é muito importante, sabem por quê? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Nãoooo! (Crianças em coro)*
- *Ele foi usado pela polícia da Alemanha para tentar descobrir uma motorista que atravessou o sinal vermelho em alta velocidade. Pode atravessar o sinal vermelho? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Nãooooo (Crianças em coro)*
- *Por quê? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Porque é perigoso, tia. (Rafaela)*
- *Pode acontecer um acidente. (Helicóptero)*
- *Então, a mulher passou em alta velocidade pela barreira policial e as crianças viram tudo porque estavam esperando para atravessar a rua. Como elas viram tudo, a professora pediu para que desenhassem o que tinha acontecido. A professora levou os desenhos para a polícia e eles foram usados como parte oficial da investigação. Os desenhos viraram documentos importantes, as crianças disseram que a mulher era loira e tinha cabelo curto. (Aprendiz-cartógrafa)*

Figura 66 – Crianças de olho nos acontecimentos



Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/11/16/desenhos-de-criancas-de-6-anos-estao-ajudando-a-investigar-motorista-na-alemanha.ghtml>

A valorização do desenho das crianças faz com que se sintam estimuladas a solucionar problemas e a indagar sobre situações reais de suas vidas cotidianas que

requerem observação, a captar fatos que julguem importante relatar através das enunciações em seus desenhos ou até mesmo de forma oral, através de suas narrativas. “Explorar *com* as crianças a linguagem, ter um *espaço tempo* de aula como lugar da narrativa, da escrita de si e do outro, talvez sejam caminhos de testemunharmos outra política, outra escola, outra educação, que se permite dizer o avesso do mundo” (PÉREZ; BONOMO; LIMA, 2015, p. 153). As crianças, com suas narrativas, enunciações, desenhos-testemunhos, nos ensinam a olhar o mundo de forma diferente, sempre à espera de possíveis.

Já em um momento de conversação com as professoras, foi importante colocar em análise a relação do desenho infantil como documento:

- *Vocês veem o desenho infantil como um documento? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *O desenho é mais um elemento do documentar a prática pedagógica, então ele é um documento para contribuir nessa visibilidade do trabalho que é desenvolvido, tanto que ele vem para a capa dos relatórios, mas ele também pode dizer muito sobre a evolução e o desenvolvimento daquela criança, mas ele só se transforma em documentação pedagógica quando o professor tem um olhar sensível, um olhar cuidadoso para aquele desenho realizado por uma dada criança. (Professora Pirlimpimpim).*
- *Sim, através dele podemos observar a evolução desse processo e de como, ao longo do tempo, observamos como muita coisa mudou, contribuindo para a compreensão e percepção de alguns conceitos e práticas observados através deles. (Professora Cacau)*
- *Sim! (Professora Chaveirinho)*
- *Eu considero, porque o desenho infantil, ele é o registro do sentimento e das percepções, né, das crianças, tanto que pode ser usado também para a gente compreender como ela pensa, como ela processa, né, os eventos que acontecem com ela, as situações pelas quais ela passa. Então eu considero, sim, um documento e serve como o valor documental porque a gente consegue entender como ela pensava, né, como ela depois elabora e reelabora aquilo que aconteceu, aquela situação que ela viveu ou a percepção que ela tinha, né, se houve uma mudança nessa percepção ou não. É um documento que tem um valor de registro histórico na vida dessa criança. (Professora Lollypop)*

Em meio a tantos acontecimentos e situações vividas, Gobbi (2022) reflete sobre o desenho como testemunho:

Desenhar torna-se um meio de captar e registrar o que parece efêmero e contar, cada um a seu modo, as histórias dos ambientes em que nos encontramos, ou ainda, que criamos ou recriamos em linhas e traços. [...] Os desenhos são documentos históricos, pois apresentam a soma de vivências, memórias de pessoas de diferentes idades que circulam em determinados espaços. Guardam, desse modo, a capacidade de desenquadrar a vida e elementos já cristalizados nela (GOBBI, 2022, p. 151).

Figura 67 – Água caindo do céu³⁶ (2022)

Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61457910>.

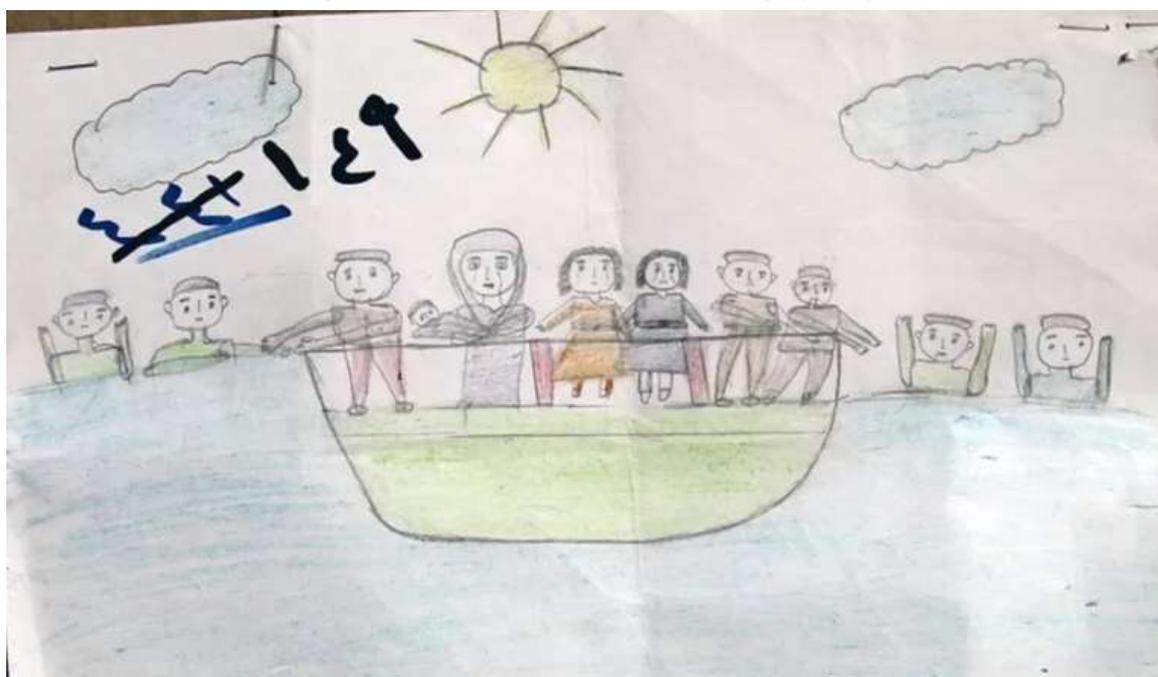
Em diversos países onde a guerra fez ou faz parte do cotidiano das infâncias, as cenas vistas retratam o terror e o horror *vividossentidos*. As crianças desenharam seu conhecimento de mundo, e mesmo tão pequenas já são (re)existência em um universo que às vezes pode ser muito cruel. Essas criações são documentos que ficarão registrados enquanto perdurar o suporte usado no seu processo de produção. Registros de um momento histórico, *vivênciaseperiências* de crianças que não tiveram acesso a uma infância, produzidos em um contexto em que o brincar e o ser-criança não é tão importante quanto as preocupações do universo dos adultos – que, nessa situação, não tratam apenas de moradia, alimentação, saúde, educação, e sim de se manter vivo.

Muitos têm de deixar suas cidades, suas casas e levar apenas na memória as lembranças do que viveram ali, “*memóriasmarcas*” (ALVES, 2019) que serão

³⁶ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61457910>. A maioria dos desenhos não são de crianças de 5 a 6 anos, porém é fundamental retratar as *vivênciaseperiências* existentes nesse contexto.

lembradas e desejadas de serem vividas plenamente de novo. Porém, não é tão simples assim, as feridas deixadas pelas vivências traumáticas deixam por muito tempo os desenhos sem cor, sem desejos alegres. E frases muito fortes ditas por crianças são ouvidas por quem busca aos poucos colocar cor novamente nos desenhos e na vida delas. "Talvez, se morrermos, poderemos brincar"³⁷, relata o médico Mohammad Khalid Hamza, sobre o sentimento ecoado por várias crianças que sofreram com a guerra na Síria.

Figura 68 – Memórias-marcas-esperança (2018)



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43976069>.

O desenho infantil, a partir das conversações e dos enunciados presentes, se torna um ato-testemunho, histórico-cultural, social, ambiental, que retrata a violência e os costumes de um povo. A partir dos momentos de conversações, das narrativas e das enunciações existentes nos desenhos infantis, eles se tornam potentes documentos, (re)existências que vão sendo criadas e mostradas para o mundo no traçar de linhas e cores como testemunhos de suas *vivências/experiências/marcas*.

Nas palavras de Carvalho (2009), entendemos que:

³⁷ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43976069>. Os desenhos que fazem parte das reportagens são criados a partir dos atendimentos psicológicos ofertados às vítimas da guerra.

[...] Ao se dizer a pessoa se tranquiliza. E o aprender a dizer-se na temporalidade de uma história, ao se narrar, a pessoa aprende a reduzir a indeterminação dos acontecimentos, dos azares, das dispersões. A pessoa aprende a ter um passado; a saber o que lhe acontece, dando uma origem, uma trama, um sentido, sendo, portanto, o narrar distinto do conversar, mas, ao mesmo tempo, um conversar consigo mesmo. Não é, senão, um conjunto de relações consigo mesmo e com os outros [...] (p. 197).

Na Educação Infantil, em que o desenho faz parte constante do cotidiano de todas as crianças que compõem esse território, torna-se necessário um olhar mais compreensível por parte do adulto, no sentido de valorizar essas criações para que no futuro possam ser vistas como verdadeiros documentos, verdadeiros testemunhos de um tempo vivido, de descobertas, de experimentações, proporcionando sensações guardadas e lembradas ao olhar a superfície onde essas memórias foram gravadas. Esse cuidado com a produção infantil deve ser estendido a suas casas e a ambientes como espaços de lazer e restaurantes com área *kids*, enfim, a qualquer lugar onde se disponibilize materiais para desenhar e colorir. Nesse processo, “[...] O desenho passa a ser testemunho ao mesmo tempo em que é agente, pois sua presença e circulação podem alterar as relações entre as pessoas, produzindo conhecimento sobre o objeto desenho [...]” (GOBBI, 2022, p. 148) e, assim, produz também novos afetos e novas potências curriculares.

5.2 - CONVERSAS COM AS CRIANÇAS: O DESENHO INFANTIL COMO INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO

... a "técnica da conversa" é, antes de tudo, a arte da conversa, e sua finalidade não é homogeneizar os sentidos fazendo desaparecer as divergências, mas procurar emergir a convergência das/nas/com as diferenças.

(CARVALHO, 2011)



FIGURA 69 - CRIANDO E RECRIANDO POSSÍVEIS - 2022

Durante a primeira roda de conversas³⁸, a aprendiz-cartógrafa expôs várias impressões de desenhos retirados de *sites* da internet e também de desenhos produzidos por crianças do Grupo 6 de CMEIs da rede de ensino de Vitória/ES, que foram disponibilizados por professores de Arte, de Educação Física e regentes de classe da Grande Vitória com o intuito de provocar o pensamento das crianças do CMEI “Arteiros” ao compartilhar com elas suas experiências desenhantes.

Figura 70 – Conversas-aprendizagem (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

O contato com os profissionais foi feito através do grupo de dinamizadores efetivos da PMV (Arte, Educação Física e Música) no aplicativo *WhatsApp*. Foi pedido que contribuíssem com a pesquisa enviando desenhos e os respectivos relatos das crianças durante seu processo de produção/criação. Porém, após a terceira solicitação sem ter o retorno desses profissionais, entramos em contato via *instagram* com uma colega da graduação em Artes Visuais da aprendiz-cartógrafa, que fazia parte de um outro grupo de dinamizadores efetivos e contratados. Neste, conseguimos um retorno favorável e rápido, professoras regentes dos municípios da região metropolitana de Vitória, Viana e Vila Velha também contribuíram com desenhos de seus alunos e com seus relatos.

³⁸ Em alguns momentos, usaremos “rede de conversas” ou “roda de conversas” em vez de “redes de conversações”, por se tratar da educação infantil e a roda ser usada pelas professoras regentes no momento de acolhida das crianças.

Os desenhos selecionados na *internet* eram de crianças moradoras da África, da Alemanha, de Belo Horizonte e de outros lugares não citados. Momentos de atenção e muita curiosidade para ver e ouvir o que os autores dos desenhos disseram enquanto desenhavam, e as crianças foram se expressando através de cochichos seguidos de momentos de silêncio... discordâncias... “eu não gostei desse desenho”... “eu amei”... risadas... E assim, cada imagem foi contemplada e apreciada pelas turmas, “[...] só a arte realiza plenamente o que a vida apenas esboçou [...] Os signos da arte se explicam pelo pensamento puro como faculdade das essências [...]” (DELEUZE, 2003, p. 52).

Todas ficaram muito entusiasmadas por ver as cores vibrantes e os desenhos produzidos/criados pelas crianças representando sua cultura. No entanto, observamos também alguns olhares cabisbaixos e tristes por saberem que crianças de alguns países da África não têm material, espaço disponível e adequado para estudar, que passam momentos de escassez no que diz respeito às necessidades básicas, como alimentação, moradia, saúde, educação, higiene etc. Muitas semelhanças e diferenças *vividassentidas* no contexto social, mas, através do desenho, o que é nublado se torna alegre, se torna um começo ou um recomeço de desejos, de possíveis.

Tanto a nossa identidade quanto a identidade dos outros (a diferença) aparecem como absolutas, como essência, como experiências originais, primordiais. A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que “é” é inteiramente dependente daquilo que “não é”. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela (SILVA, 2001, p. 46-47).

Os desenhos selecionados na internet eram de crianças de escolas de San Isidro, Córdoba – Espanha, de Menlo Park, Las Lomitas – Califórnia, da Alemanha, de Belo Horizonte e de locais não citados, além das produções/criações de crianças refugiadas da cidade de Sudão do Sul na África, que saíram de suas casas apenas com roupas em suas mochilas. Os desenhos destacam apenas uma realidade dentre tantas existentes no território continental africano. Desse modo, a fim de não trazer uma representação única sobre os desenhos infantis, também utilizamos imagens da página “Pequenos Grandes Mundos”³⁹ na plataforma do *instagram*, na qual um casal

³⁹ <https://www.comkids.com.br/pequenos-grandes-mundos/>.

de ilustradores argentinos registra suas viagens pelos quatro continentes compartilhando a arte com crianças. O projeto terá a experiência compilada em um livro, em um documentário, em um blog e em várias redes sociais.

Figura 71 – Não importa o lugar... o que importa é desenhar...



Fonte: <https://www.thechurchnews.com/pt/global/2022/8/18/23311582/igreja-unicef-ajudam-criancas-refugiadas-sudao-sul>

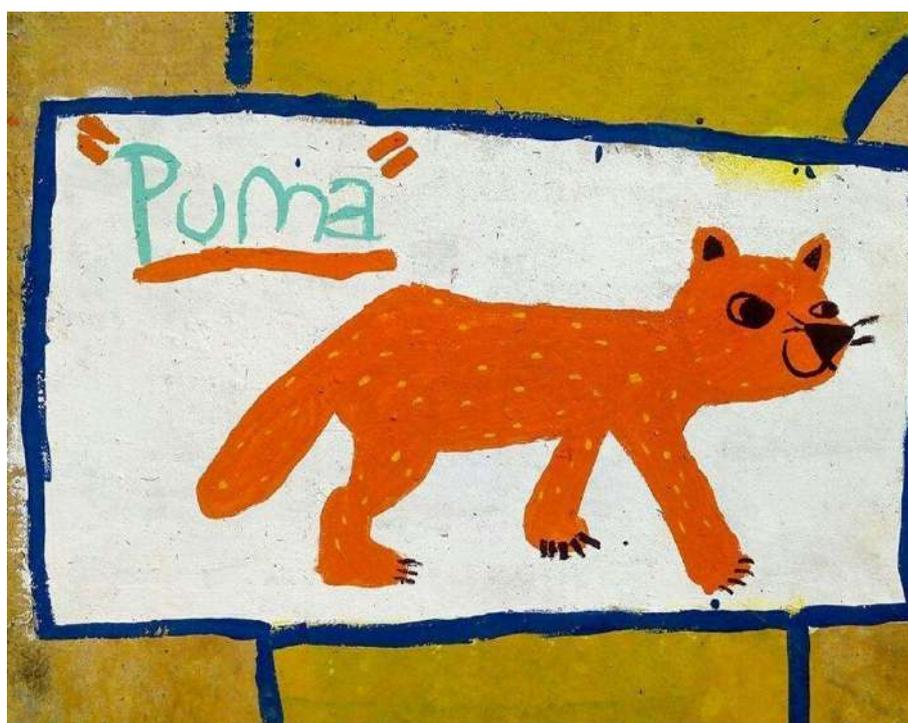
Figura 72 – Máscaras (2021)



Fonte: <https://www.instagram.com/pequesgrandesmundos/>

- *Eu gostei dessa máscara! (Ariel)*
- *Tia, pinta nosso rosto? (João)*

Figura 73 – Puma (2021)



Fonte: <https://www.instagram.com/pequesgrandesmundos/>.

- *Isso parece um gato! (Dinossauro)*
- *Não é um gato. Quem sabe qual animal é esse? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *É um puma, tia, está escrito aí (Naruto)*

Olhos atentos apreciando as imagens, e a aprendiz cartógrafa pergunta para a turma:

- *O que vocês sentem quando estão desenhando? (Aprendiz-cartógrafa)*

As respostas das crianças foram as mais inusitadas possíveis.

- *Me sinto calma e concentrada igual nessa foto. (Rapunzel)*
- *Sinto como se estivesse voando. (Pocahontas)*
- *Satisfatório! É como apertar um “pop it”. (Capitão América)*
- *Me sinto calmo. (Minions)*
- *Feliz! (Moana)*
- *Me sinto feliz! (Branca de Neve)*
- *Eu também! (Stank)*
- *Eu amooo desenhar! (Unicórnio arco-íris)*
- *A maioria das crianças disseram que se sentem felizes quando estão desenhando. (Aprendiz-cartógrafa)*

Após a roda de conversas, fizemos a proposta de que cada um desenhasse o que quisesse ou o que mais havia gostado nos desenhos das outras crianças do mundo. Os materiais disponibilizados foram papel canson, lápis grafite, lápis de cor, giz de cera e canetinha. Observamos que as crianças gostam muito de desenhar e pintar com canetinha, todas as professoras confirmaram essa constatação feita pela aprendiz-cartógrafa durante a roda de conversas com as regentes.

O que era desconhecido começa a ser descoberto, a importância de dar voz e vez às crianças se faz necessário. “[...] No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração [...]” (KOHAN, 2007, p. 87), o olhar atento da aprendiz-cartógrafa se faz presente na sala de aula, à espreita por intensidades, acontecimentos da força infantil. Aos poucos, as crianças foram se agrupando e se organizando com a divisão do material. Nesse momento, algumas crianças pediram para levar as imagens apresentadas para as mesas e copiarem.

- *Você não precisa copiar! É para fazer o que mais gostou nos desenhos ou fazer o que quiser, fazer do seu jeito. (Aprendiz-cartógrafa).*
- *Mas tia, eu achei a casa deles linda, quero fazer igual! (Pocahontas).*

A aprendiz-cartógrafa não fez mais objeções e apenas aguardou a finalização das *criações/produções* das crianças. Observou que, em todas as turmas do Grupo 6, as crianças fizeram vários tipos de moradias: casas, castelos e prédios. Mesmo que a criança tenha o empenho em copiar o desenho apreciado, durante o processo de *produçãocriação* vão surgindo outros elementos, linhas e cores que são as de preferência da criança, fazendo com que seu desenho se torne único, pois, como nos diz Deleuze (2003, p. 36) “[...] é apenas no nível da arte que as essências são reveladas [...]”.

Assim, cada um vai desconstruindo, descobrindo e expressando, através de seus desenhos, suas preferências, seus desejos, suas criações e suas potências. Aqui não existe certo ou errado, bonito ou feio, o que importa são os enunciados gravados nos suportes, os enunciados *vividosexperenciados* que vão se tornando aprendizados através de todos os signos existentes.

Figura 74 – A casa deles é linda!⁴⁰ (2021)



Fonte: <https://www.instagram.com/pequesgrandesmundos/>.

⁴⁰ Moradia em que as crianças se inspiraram durante a roda de conversas para desenharem suas próprias casas.

Figura 75 – Casa de Pocahontas (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 76 – Compilado de fotos - Cada um com sua casa (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 77 – Compilado de fotos - Cada um com sua casa (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Ao longo dos anos, várias formas de se trabalhar a Arte – e, especificamente, o signo do desenho –, foram se modificando e ganhando status diferentes. Através dos desenhos, as crianças vão se apropriando e ampliando seu repertório nas diversas linguagens, nos diversos elementos e traços, nas diversas ideias, vivências e experiências estéticas e, assim, vão se constituindo sujeitos com opiniões e desejos. “Cada sujeito exprime o mundo de um certo ponto de vista. Mas o ponto de vista é a própria diferença, a diferença interna e absoluta [...]” (DELEUZE, 2003, p. 40).

Cada criança, a partir de seus conhecimentos de mundo e de suas experiências pessoais, vai criando e recriando em seus desenhos diferentes enunciações. E, na interação entre crianças, professora regente e aprendiz-cartógrafa nas redes de conversações, estabelece “[...] encontros que potencializem os saberes, fazeres e afetos constituindo um movimento da comunidade educativa que outorgue alternativas possíveis e sensíveis” (CARVALHO, 2019, p. 104).

Movimento em que as potências são vividas e experimentadas, pois o que importa é o processo pelo qual a criança passa quando reproduz o que está sendo apreciado por ela. Não estamos dizendo que não vão existir momentos de direcionamento das propostas relacionadas ao desenho, mas há de se pensar qual o intuito e a necessidade de se manter com rigidez um processo que deve ser prazeroso, alegre, e ultrapassar a prescrição existente nos processos de ensino-aprendizagem de todas as etapas da educação. Que, desse modo, ao usar as “[...] redes de conversações, potencialize o cotidiano escolar como *espaçotempo* de (re)invenção” (CARVALHO, 2013, p. 169).

Por mais que esta pesquisa não tenha o intuito de analisar os desenhos como os demais trabalhos encontrados nas plataformas de pesquisas, é inegável o que é observável de potência nos desenhos das crianças do Grupo 6 do CMEI “Arteiros”. A partir da apreciação dos desenhos mostrados nas rodas de conversas pela aprendiz-cartógrafa, diversos elementos constituidores do cotidiano foram adicionados nas criações infantis: prédios, jardins, brincadeiras, festa de aniversário, CMEI, família e amigos, além de muitas cores, muitos afetos, muitas alegrias representadas de forma única a partir dos conhecimentos de si e do mundo, fazendo ecoar os processos de aprendizagem.

Afinal, como nos diz Kastrup (2001, p. 23), “[...] A aprendizagem inventiva não é espontânea, mas sim constrangida, não apenas pelo território que já habitamos, mas também pelo presente que experimentamos [...]” e, assim, as crianças vão moldando, e não emoldurando, as diferenças existentes em seu *espaçotempo* familiar, cultural e político.

Figura 79 - Compilado de fotos - Menino de Marte⁴¹ (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Outro momento que chamou a atenção das crianças durante uma roda de conversas foi o desenho do menino que morava em Marte, criado/produzido por um aluno de uma das escolas da PMV que contribuíram com a pesquisa. Como o projeto de sala do Grupo 6 foi sobre os planetas, o morador de Marte deu o que falar durante a roda de conversas, pois algumas crianças não concordaram com a quantidade de olhos que o menino tinha, outras falaram que ninguém mora em Marte e outras que os moradores são iguais aos seres humanos. Houve, ainda, aquelas que quiseram

⁴¹ O desenho referência não foi inserido pois foi acordado entre a aprendiz-cartógrafa e os professores que disponibilizaram as criações que seriam usados apenas para apreciação das crianças nas rodas de conversas.

retratar o habitante tal qual no desenho original, e assim foram fazendo diversas tentativas para tentar reproduzi-lo. Nesse processo, também foram agregando elementos, traçando linhas em novas... belas... potentes direções e, assim, novos movimentos... novos desejos... novos sentidos vão sendo criados e compartilhados com a professora, com a aprendiz-cartógrafa e com as crianças.

- *Tia, estou fazendo o homem de Marte. (Davi)*
- *Eu também, mas o meu é bem diferente! (Verde)*
- *Estão ficando lindos! (Aprendiz-cartógrafa)*

A maioria das crianças das turmas do Grupo 6 do CMEI “Arteiros” estão juntas desde o Grupo 3. Com isso, têm vínculos, amizades, afetos, companheirismo, trocas e admiração pelo amigo(a) que desenha bem, segundo os parâmetros criados por eles, servindo muitas vezes de inspiração. Inclusive, algumas vezes o colega identifica o desenho e o criador não.

Em uma das rodas de conversas, como a aprendiz-cartógrafa faz parte do território do CMEI “Arteiros” como professora de Arte, ela fez uma brincadeira com as crianças para ver quem conseguia descobrir de quem era o caderno de desenho. Enquanto passava as folhas uma a uma, se iniciou a agitação e, para sua surpresa, a maioria das crianças não identificou seu próprio caderno ou não aceitou que aqueles desenhos eram seus.

- *Quem adivinha, de quem é esse caderno? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *É de Ladybug. (Jasmim)*
- *Não é meu, não! (Ladybug)*
- *É sim, tia! É dela, sim. (Jasmim)*
- *Vamos ver quem acertou? (Aprendiz-cartógrafa)*
- *É seu sim, Ladybug! (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Não, tia... eu não fiz isso e nem isso... (Ladybug)*
- *Olha aqui o seu nome, você não está lembrando dos desenhos porque você fez no início do ano, já faz tempo. (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Ah! É porque eu era pequena e não sabia desenhar muito bem. (Ladybug)*

E assim, um a um, olhamos todos os cadernos e poucas crianças identificaram suas produçõescriações.

- *Vocês acham que vocês desenhavam melhor agora ou no início do ano? (Aprendiz-cartógrafa)*

- *Agoraaaaa (Crianças)*
- *Por quê? (aprendiz-cartógrafa)*
- *Agora eu sou grande. (Ladybug)*
- *Sei desenhar um monte de coisa agora e antes eu não sabia. (Amanganhôs)*
- *Antes eu pintava borrado. (Homem Aranha)*

Muitas gargalhadas e gritos de “Não! Não é meu esse caderno” foram ouvidos durante a brincadeira, mas ao poucos eles foram se acalmando e aumentando a curiosidade de esperar ver seu caderno. Nesse movimento, claro que alguns colegas falavam:

- *Você sempre desenhou bonito, Ladybug! (Mulher Gato)*
- *Mas agora eu desenho muito melhor, porque eu sou grande! (Ladybug)*

Figura 80 – De quem é esse caderno? (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

O conhecer e o identificar o desenho do colega só é possível a partir das trocas que acontecem de forma coletiva nos momentos de brincadeiras, atividades em que as crianças se sentam próximas umas das outras nas mesas, nos percursos de deslocamento para as rotinas do CMEI e nas rodas de conversas, nas quais esses

movimentos se tornam potência na produção de currículos, como nos diz Carvalho (2019):

As trocas cotidianas na escola se fazem fundamentais, na medida em que é fortalecida a ideia de potência coletivas, o individual vai se misturando com o grupal, social, facilitando, assim, que as informações circulem e os saberes sejam ressignificados a todo o momento através e a partir de outros tantos saberes que compõem esse currículo praticado no cotidiano escolar. O currículo, portanto, nesse contexto se coloca como espaço de aproximações e trocas do coletivo (CARVALHO, 2019, p. 106).

A busca pelo belo para agradar ao adulto também faz com que as crianças se cobrem no momento de sua criação/produção e, em vez de curtir o processo, a experiência, o momento presente, tornam-se reféns de algo que diminui sua potência, sufoca o conhecimento, a alegria, esmaga a coragem, encurrala os sentimentos e pensamentos que precisam traçar novas linhas de fuga, linhas de força, linhas que não se deixam prender, linhas que se lançam para além dos limites das folhas, dos cadernos e de tudo que tem moldura, que é rígido, pois o desenho da criança está para além das margens que o adulto quer impor a ele, é *potência invenção criação*.

5.3 - CONVERSÇÕES COM AS PROFESSORAS... AFETOS E POTÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR

[...] através das redes de conversações, fazer circular os saberes-fazeres ali produzidos e, colocá-los em relação de força com os saberes pedagógicos instituídos [...]

(CARVALHO; HOLZMEISTER, 2013)



FIGURA 81: POTÊNCIAS- AFETOS-APRENDIZAGENS - 2022

No traçar das linhas que se entrecruzam com as experiências *vividassentidas* no cotidiano da Educação Infantil, por professoras regentes e crianças do Grupo 6 matutino e vespertino, os processos de *ensinoaprendizagem* se unificam pois existe a troca constante entre adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto. Movimentos constantes que enchem de vida os corredores e salas e pátio e refeitório e cozinha e secretaria e... e... no território do CMEI “Arteiros”, tornando-se, nas palavras de Deleuze (2011a), um rizoma, em que o emaranhado de saberes, poderes e redes de afetos “[...] se entrelaçam ao currículo praticado e vivido no cotidiano escolar como rede de conversações pensadas como rede de trabalho afetivo, no sentido de que o essencial nelas é de fato, a criação e a manipulação dos afetos” (CARVALHO; HOLZMEISTER, 2013, p. 169) e vão se constituindo num fluxo contínuo que nunca para.

Roda de conversas fazem parte do cotidiano da Educação Infantil em todos os agrupamentos, desde os bem pequenos até os maiores. Nesses momentos, muitas coisas acontecem, segredos, curiosidades e surpresas são revelados, amizades são iniciadas, risadas e choros também fazem parte constante desse território. É um tempo no qual as professoras regentes conversam com as crianças sobre diversos assuntos e sobre situações que as próprias crianças trazem para compartilhar. Também na roda de conversas a rotina diária é combinada, a explicação das atividades é realizada, enfim, as redes de conversações⁴² compõem a articulação entre os sujeitos que fazem parte da Educação Infantil, considerando que:

O currículo, pois, se coloca não como fronteira ou possibilidade, mas como espaço real de produção de experiências coletivas, como um acontecimento, espaço de vivências. Esse currículo, nesse contexto, vai se constituindo na medida em que os profissionais se envolvem com ele, considerando sua complexidade, não simplesmente uma colocação curricular burocratizada e dogmatizada, normalizada, mas uma prática curricular como potência inventiva, que vai se fazendo ao caminhar, um currículo que é oportunizado através das muitas tessituras e participações ativas dos sujeitos que compõem o universo escolar (CARVALHO; HOLZMEISTER, 2013, p. 165).

Isso posto, a aprendiz-cartógrafa oportunizou momentos de roda de conversas também com as professoras regentes. Faria e Gomes (2022) defendem que não há docências sem a abertura ao encontro... encontro com os signos, aqui representado

⁴² Aqui chamada de roda de conversas devido à característica da Educação Infantil.

pelos desenhos das crianças, com os enunciados existentes em suas criações/produções, com os corpos, com o mundo e com o outro e, assim, o planejamento docente acontece, a partir do inusitado, da curiosidade, de momentos que vão surgindo a partir da história das professoras regentes e das crianças de forma potente, contextualizada com o que realmente importa na vida dos sujeitos que compõem o *espaçotempo* da Educação Infantil. Corroborando:

Entretanto, a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa e criativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada - conversação recriada aberta e inacabada (CARVALHO, 2009, p. 189).

E em nossas conversações – roda de conversas – com professoras regentes, vimos o pulsar de novos encontros, pois mesmo estando no mesmo *espaçotempo* do CMEI “Arteiros”, somos engolidas por cobranças e demandas em que o tempo cronos passa mais rápido do que nossa vontade de fazer, mais rápido do que nossa escuta para com nosso aluno, mais rápido do que nossa voz.

Torna-se necessário investir, nesse momento de nossa cartografia, na interação com as docentes e assim ser potência nas relações dos indivíduos e grupos, para interagirem e “[...] dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos por meio de conversações e ações compartilhadas” (CARVALHO, 2019, p. 103). Assim, nas redes de conversações, vamos desenhando um currículo vivido a partir das ações e das conexões entre os sujeitos integrantes desse coletivo, que burla quando necessário as relações de poder que querem engessar os processos pulsantes no território da Educação Infantil.

A aprendiz-cartógrafa fez uma seleção com fotos dos desenhos das crianças de todas as turmas do Grupo 6 matutino e vespertino e, enquanto as imagens eram reproduzidas, diversos assuntos surgiram a partir da visualização desse signo artístico, o que fez movimentar os *pensamentosentimentos* das docentes. Corroborando, Deleuze nos diz que:

A arte possui um privilégio absoluto, que se exprime de várias maneiras [...] A obra de arte é um mundo de signos que são imateriais e nada tem de opaco [...] o sentido desses signos é uma essência que se afirma em toda a sua potência [...] o signo e o sentido, a essência e a matéria transmutada se confunde e se unem numa adequação perfeita [...] Sem dúvida, a própria arte é sempre um objeto de aprendizado, em que passamos pela tentação objetivista e pela compensação subjetiva, como em qualquer outro campo [...] a arte é a finalidade do mundo, o destino inconsciente do aprendiz (DELEUZE, 2003, p. 48-49).

Figura 82 – Letras-cores-enunciações (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Enquanto apreciavam a reprodução dos desenhos, em alguns momentos as professoras regentes expressavam suas opiniões, lembranças e anseios: “*Que lindo!*”, “*Olha as cores, nós não conseguimos fazer essas combinações*”, “*Tudo que criança faz fica lindo!*”, “*Eles adoram canetinha, olha só?*”, “*A canetinha começou a secar a tinta*”... E também tentaram descobrir os autores dos desenhos, pois não estavam separados por turma e não tinham identificação do nome.

- *Esse é do José, né? (Professora Lollypop)*
- *Sim! (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Os traços dele são característicos, às vezes ele faz os detalhes mais quadrados. (Professora Lollypop)*

Figura 83 – Dinossauro (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Figuras 84 e 85 – Descobertas-aprendizagem (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

É unânime a opinião das professoras regentes – Chaveirinho, Pirlimpimpim, Cacau e Lollypop – sobre a importância do desenho na produção de conhecimento das crianças na Educação Infantil.

As professoras Cacau e Pirlimpimpim demonstram grande encantamento pelo desenho infantil. Não o veem como um simples passatempo, e sim como uma potência curricular.

- Através do desenho dá para trabalhar tanta coisa, através do desenho as crianças expressam suas maneiras de ver e sentir o mundo, expressam o que elas estão sentindo. (Professora Cacau)

- O desenho reflete muito sobre a criança, né! A gente vê a personalidade, a gente vê um conteúdo abordado, é uma forma de expressão deles mesmo e do que eles aprendem. (Professora Lollypop).

-Acho que o desenho é importante na produção de conhecimento das crianças, assim como nas outras linguagens, a leitura e a escrita, por exemplo, quando a gente pede para escrever são formas diferentes das crianças se expressarem, então acho que o desenho é a expressão do pensamento delas até mesmo antes delas saberem ler e escrever, né. (Professora Pirlimpimpim)

Figura 86 – Processos (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

- *Esse você sabe de quem é, Cacau, esse é da turma do matutino que você fez extensão no início do ano. (Aprendiz-cartógrafa)*
- *É do Chris?⁴³ (Professora Cacau)*
- *Sim! (Aprendiz-cartógrafa)*
- *Eu ficava impressionada, ele fazia do jeitinho dele, mas ficava um tempão pintando, mudando de cor e coloria a folha toda. Tem criança que faz de qualquer maneira para ir brincar e ele não, ele caprichava, ficava concentrado desenhando. (Professora Cacau)*

E reiteram a importância do desenho infantil durante o processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil.

- *Eu considero o desenho infantil um registro importante do desenvolvimento da aprendizagem da criança, a gente consegue ver através do desenho como ela lida primeiro com a coordenação motora fina, né, como ela lida com as cores, como ela enxerga as cores, como ela usa as cores nas representações e o grau de detalhamento desse desenho representa a percepção e o registro da criança. Então, eu acho que falando, né, da experiência que eu tenho com o Grupo 6, crianças de 5 e 6 anos, o desenho juntamente com o registro da linguagem da escrita, dos números e a representação do desenho nos ajuda diagnosticar a aprendizagem dessas crianças. E também para a gente entender que pontos a gente deve concentrar atividades e ofertar experiências para essas crianças. (Professora Lollypop)*
- *Acredito que a criança ao desenhar retrata o que vivencia e sente, ou seja, expressa suas emoções através do desenho, onde passa por várias etapas até a construção da escrita. (Professora Cacau)*
- *É importante porque é no desenho que a criança expressa seus sentimentos na questão cognitiva, afetividade, social e cultural. (Professora Chaveirinho)*
- *Quando a gente consegue visualizar a criança em seus desenhos é porque conseguimos nosso objetivo, o desenho é um aliado. (Professora Pirlimpimpim)*

⁴³ Como o aluno não se expressava verbalmente, na roda de conversas para a escolha dos codinomes a aprendiz-cartógrafa falou “Chris” e aguardou sua reação. Ele sorriu e acenou com a cabeça, indicando que havia gostado da sugestão.

Figura 87 – As pessoas tentando entrar na casa, mas o monstro não deixa! (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

As docentes afirmam que os processos existentes durante a criação dos desenhos infantis, assim como as enunciações presentes nas produções, demonstram o que elas estão vivendo no momento. Nas conversações durante as rodas de conversas, é possível observar situações que possam estar gerando mudanças no comportamento dos infantes, fazendo com que as professoras liguem o sinal de alerta, ficando mais atentas para tentar solucionar e ajudar caso necessário, pois o olhar sensível e atento, os afetos transformam, e “[...] A experiência é o que ocorre ‘entre’ o que constitui e transforma os envolvidos em processos curriculares de conversações e ações complexas” (CARVALHO, 2009, p. 197).

- Eu, por exemplo, tenho a Flor,⁴⁴ que não verbaliza nada, mas faz desenhos maravilhosos, ela se expressa através deles, então, o desenho infantil é muito importante, é uma forma da criança se expressar. (Professora Lollypop)

⁴⁴ A escolha do nome de Flor se deu da mesma forma que a do aluno Chris.

Figura 88 – Expressão (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Outro ponto citado pelas professoras regentes é a importância da formação continuada e da presença de professores de áreas específicas, como Arte, Educação Física, Música e Educação Especial, vista como potência na produção de conhecimento para crianças e professoras regentes, uma vez que existe a troca constante entre esses sujeitos. Corroborando, Pérez e Silvestri (2016) nos dizem que:

[...] Em nossa concepção, a formação de professores é um processo vivo de construção coletiva de conhecimentos, que se efetua a partir e no diálogo com os saberes docentes, os saberes das diferentes áreas de conhecimento escolar e os saberes das crianças, suas diferentes lógicas operatórias e *estilos cognitivos* (PÉREZ; SILVESTRI, 2016, p. 51).

A Educação Infantil é um território onde o tempo desliza em meio ao “caos”, mas que se faz um lugar absoluto em sua grandiosidade de possibilidades, “[...] permitindo colorir o currículo escolar por meio de uma constituição de outros possíveis pela experiência infantil” (RODRIGUES; PRATES, 2012 p. 140). A professora Lollypop relembra sua infância e afirma a importância desses profissionais no contexto da

Educação Infantil como forma de ampliar e estimular a aprendizagem inventiva das crianças.

- Uma coisa que eu não me lembro é se na minha época não tinha na Educação Infantil – na verdade era Jardim de Infância e era uma professora só –, não tinha os dinamizadores igual tem hoje, então eu acho que o fato de ter dinamizador das diferentes áreas e inclusive na área de Artes, isso é fundamental até mesmo pra gente, para nosso trabalho é um olhar diferente e a gente começa a entender, a olhar como uma formação, eu acho que isso é um ganho muito grande para a Educação Infantil. E eu não me lembro disso quando criança, a gente desenhava basicamente como um passatempo e esse olhar do desenho é um olhar mais contemporâneo. (Professora Lollypop)

As conversações são inesgotáveis... E nos encontros, nas trocas e experimentações vão se colorindo as linhas desenhadas por crianças e professoras do CMEI “Arteiros”, linhas potentes, que a aprendiz-cartógrafa percebe durante o movimento cartográfico e nas conversações com as professoras regentes.

- Os modos como o desenho tem sido trabalhado na Educação Infantil dão às crianças condições de expressar suas maneiras de ver e sentir o mundo? (Aprendiz-cartógrafa)

- Eu acho que em parte! Acho que precisa ser um pouco mais dosado, eu percebo que a gente trabalha o desenho como potência curricular. Vou dar um exemplo do nosso tema do projeto deste ano, a gente acabava atrelando muitas vezes para as crianças desenharem a partir do tema do projeto e muitas vezes a gente se pegava com as crianças pedindo para desenhar e elas não queriam desenhar aquilo que estava sendo solicitado, elas queriam desenhar de forma livre. Então, para elas se expressarem aquilo que elas estão sentindo e vivendo a sua volta no seu mundo, eu acho que precisa ter um momento do desenho livre, sem nenhuma pretensão de a gente articular algum tema ou algum projeto ou alguma ação docente e, ao mesmo tempo, a gente também precisa potencializar como professores para o desenho ter um sentido, um significado para eles. Nem tanto ao mar nem tanto ao céu, não dá para deixar tão solto sempre também, mas em alguns momentos precisa porque eles querem também desenhar de forma livre. (Professora Pirlimpimpim)

Figura 89 – Desenho livre (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

As professoras regentes concordam com a narrativa da professora Pirlimpimpim a respeito do desenho livre, as crianças às vezes querem apenas desenhar sem ter algo pré-definido. E, no traçar das linhas no papel, o pensamento também vai se movimentando de forma imprevisível e caótica.

[...] a arte não é um alvo, mas um atrator caótico, um ponto que é tendencial, sem ser fixo e sem possibilitar falar em regimes estáveis ou em resultados previsíveis. Colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção. A arte surge como um modo de exposição do problema do aprender [...] entender que toda aprendizagem começa com a invenção de problemas [...] (KASTRUP, 2001, p. 19).

- Em contrapartida, eu também percebo assim, quando a ação, a estratégia, a metodologia ela está bem articulada, vou dar o exemplo do nosso teatro: foi cansativo a gente ensaiar várias vezes a apresentação, mas o que eu percebi, que ficou tão gravado na mente deles, né! A história, a narração, a criação do enredo do teatro, que quando eu pedia a eles para desenhar alguma coisa, vinha automaticamente foguete, lua, estrelas, então você percebe que quando há o interesse, vai fluindo de forma muito natural, sem ficar “martelando”, pedindo o tempo todo. Você sabe quando o projeto ou que está desenvolvendo é interessante ou está surtindo algum efeito para eles, quando você vê eles desenhando em lugares diferentes os elementos ... (Professora Pirlimpimpim).

Figura 90 – Foguete - Projeto de sala (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Anseios, medos, divergências de pensamentos, cobranças pessoais e experiências que vão compondo as lacunas existentes entre os *saberes-fazer*s docentes, pois “[...] pensar não é simplesmente dominar habilidades, técnicas, ferramentas de pensamento. Pensar é ser sensível [...]” (KOHAN, 2015b, p. 77). Sensibilidade, afetos e potências que fazem parte do território da Educação Infantil, a escuta e o olhar o/para outro se torna o diferencial dos sujeitos que traçam linhas de todas as formas, texturas e cores e vão (re)criando, (re)significando os aprendizados.

Quando a docência se abre aos interesses das crianças, possibilita que os currículos se componham pela multiplicidade e, assim, pode:

[...] considerar a natureza dos vínculos estabelecidos no processo curricular, não importa, não deixando, entretanto, de vislumbrar a dinâmica global das redes, atentando para os processos engendrados no cotidiano escolar como acontecimentos mais localizados que permitem uma melhor compreensão da natureza íntima do vínculo, elemento sem o qual as próprias redes não existiriam (CARVALHO, 2011, p. 84).

- *Gostaria de ser mais inventiva, mas falta tempo. Não dá para ficar com o currículo engessado, a gente erra muito mesmo sem perceber. E a gente assim aqui, eu acho que principalmente na Educação Infantil, não dá para você ficar também parado e estagnado, engessado, né, então isso aí casa direitinho, mas nem sempre a gente consegue também, né. Temos que fazer o que a gente acha que tá certo, né. (Professora Cacau)*

- *Eu sou inventiva! Acho que a Educação Infantil precisa. (Professora Pirlimpimpim)*

- *Este ano não trabalhamos com muitos recursos diferentes, acho que poderíamos ter trabalhado mais! (Professora Lollypop)*

- *Eu gosto de diversificar! Este ano eu tava olhando lá no meu feedback do trabalho desenvolvido e eu fiz um tanto de coisa: eu trabalhei muito com argila, trabalhei muito com carvão, trabalhei com papéis diferentes, principalmente a Educação Infantil eu acho que aquele papel A3 no início é essencial, o que a gente fez exatamente primeiro semestre, papel canson que é um papel com uma gramatura diferente, algodão cru, mas outra coisa também que eu gosto que eles gostam muito é tinta guache, eu acho que trabalhei bastante este ano com variedade de materiais, então, assim, foi bastante coisa em relação ao tema e às histórias infantis. (Professora Pirlimpimpim)*

- *Eles gostaram muito do molde vazado e sempre pediam para fazer, massinha de modelar, lixa. (Professora Chaveirinho)*

As docentes têm perspectivas diferentes no que diz respeito ao desenvolvimento das propostas de sala. Porém, utilizar muitos recursos, suportes e ideias não é o que assegura a condição de invenção da criança, mas sim a abertura para as problematizações de si e do mundo e a formulação de problemas práticos. Para Kastrup (2008), “[...] a invenção não está nas nossas mãos, pois falamos de um processo sem inventar, sem centro de controle [...] não sabemos previamente quais os inventos ou produtos emergirão desse processo [...]” (KASTRUP, 2008, p. 120-121).

No entanto, não se pode negar que os estímulos oferecidos às crianças aumentam a curiosidade de experienciá-los. Sentir-se afetado pelo desenho infantil é deixar que o pulsar de pensamentos, de desejos, de sentimentos e de afetos se faça presente em cada momento do cotidiano da Educação Infantil *vividosedidopraticado*. É ser livre de corpo e alma nas experiências que se fazem corriqueiras nesse território mágico, que desperta ideias e a vontade de ser livre. Assim como atesta Carvalho (2009), quando nos diz:

[...] É isto a liberdade: reconhecer-se como causa eficiente interna dos apetites e imagens, dos desejos e ideias, afastando a miragem ilusória de uma vontade que escolhe entre os fins possíveis ou segundo causas finais externas. Somos livres quando somos causa adequada do que passa em nós e fora de nós e quando, fortes de corpo e alma, somos capazes da

multiplicidade simultânea, isto é, de um corpo capaz de ser afetado e afetar outros corpos de inúmeras maneiras simultâneas e de alma capaz de pensar inúmeras ideias e sentir inúmeros afetos simultâneos [...] (CARVALHO, 2009, p. 79).

- A gente vê o sentimento das crianças, quando chegam tristes. (Professora Chaveirinho)

-Então, sentir a infância e entrar com eles nos sentimentos que o desenho representa é muito legal, mas quando é um desenho que não é agressivo, não é um desenho, é feio, como é que eu vou explicar: tipo o Raposa, todo mundo faz um gatinho bonitinho com rostinho bom e ele desenha um gatinho assim, com olhos e cara de mau, e é isso que toca às vezes, os desenhos dizem muita coisa e ele já passou por algumas situações, né! É muito arredo e temos que ficar atentas a essas situações, conversar e tentar descobrir o que realmente está acontecendo com a criança e, assim, poder ajudar. (Professora Cacau)

Figura 91 – Monstro (2022)



Fonte: acervo da pesquisa.

Na narrativa da professora Cacau, o desenho do Raposa não é feio esteticamente, e sim o fato de que ele traz em seus traços as marcas de suas vivências/experiências de vida, do seu contexto familiar, que, para muitas crianças da comunidade pesquisada, está relacionado à violência, ao abandono. E, nas palavras de Deleuze

(2018, p. 55), fazer com que a diferença em seu estado de maldição possa “[...] sair de sua caverna e deixar de ser um monstro; ou, pelo menos, só deve subsistir como monstro aquilo que se subtrai ao momento feliz, aquilo que constitui somente um mau encontro, uma má ocasião [...]” e, a partir dos bons encontros entre os sujeitos que fazem parte desse território da Educação Infantil, fazer com que a potência dos signos artísticos do desenho infantil sirva para trazer à tona o que está escondido, preso, sufocando as infâncias.

Durante as conversações com as regentes, constatações foram feitas a respeito da evolução das crianças no que se refere à escrita e à produção do desenho. Segundo a aposta das docentes, ambos estão atrelados nos processos de aprendizagem.

- Você vê a evolução da criança no desenho também, assim como a gente vê na leitura, na escrita... que a gente faz aquela proposta da escrita, na sondagem, que nós fazemos a proposta da escrita com as palavras. O que que eu percebo, assim, eu percebo quando eles chegam, eles não estão com aquele detalhamento todo de desenhar e hoje, quando eu vejo o desenho deles e vejo o desenho do início, eu vejo a evolução deles e não tem como a gente não se afetar. Porque quando você pega tudo aquilo que foi trabalhado no decorrer do ano, tem muito de desenho, tem mais desenho e produção de arte de trabalho deles e a partir dos temas que a gente vem desenvolvendo. E a escrita, eu acho que ela se relaciona muito mais no segundo semestre, porque eles estão com mais maturidade, estão evoluindo mais na questão de desenvolvimento da idade, então, assim, eu acho que não tem como desatrelar o desenho e não nos deixar de afetar pelo desenho, porque o desenho, ele está arraigado aí nesse trabalho que a gente faz. Então, eu me afeto. (Professora Pirlimpimpim)

- Realmente, de quando eu peguei a turma para agora tem muita diferença em relação ao desenho, eles evoluíram muito. (Professora Chaveirinho)

Fazer das redes de conversações com crianças e professoras uma prática de ação complexa, uma vez que o currículo é mais do que uma conversação, ele é ação (CARVALHO, 2009) e atravessa os diferentes protagonistas desse território, onde o ser/estar sensível às enunciações das crianças, quer seja em seus desenhos ou em suas narrativas orais, é um exercício constante e necessário para as docentes, visto que:

[...] O que era inofensivo pode tornar-se inquietante e surpreender. O devir da cognição surge como uma suspensão da ação, ocorrendo num instante em que não fazemos senão dignificar o comum, torná-lo incomum. Mas o devir não é, por si só, produtivo. Ele apenas abre o processo de invenção, que só se completa se o devir causa ressonância e envolve no trato com aquilo que nos forçou a abandonar o já conhecido. Nesse caso, é na prática com a matéria, na configuração de novos mundos, que produzimos,

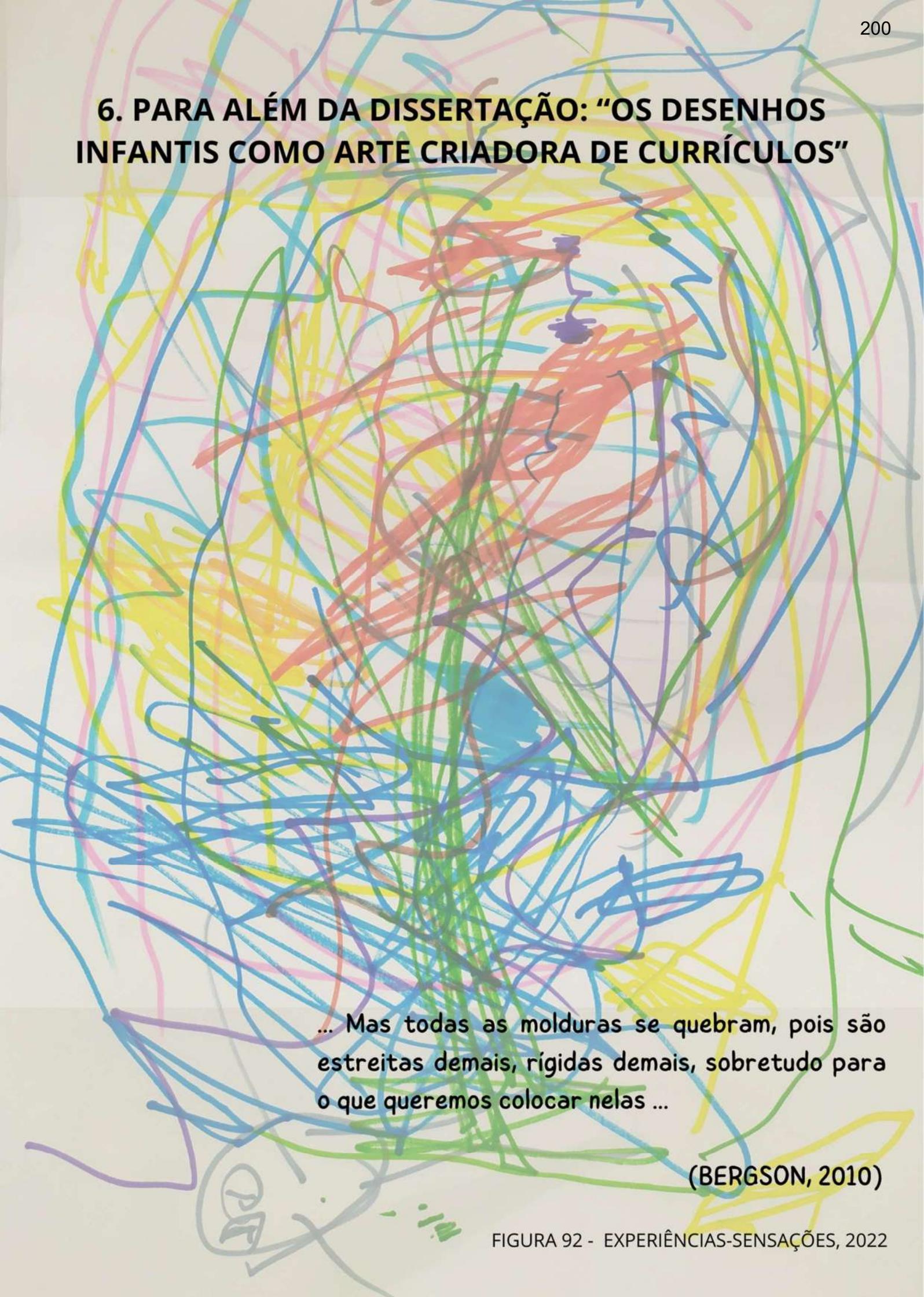
concretamente, novas formas de conhecer e pensar (KASTRUP, 2007, p. 235-236).

- Então, eu acho que pensando no desenho, essa questão das enunciações e do protagonismo infantil é pouco, de não é só ela desenhar e elas conversarem entre elas, mas é o adulto ouvir, é considerar aquilo que elas estão trazendo pelo desenho, né, como forma de expressão. Então, eu acho que tá envolvido isso, a questão da educação de protagonismo e do processo inventivo. Mas, eu acho que o momento crucial para a gente ouvir as crianças é na hora da roda, é que a gente consegue ouvir as crianças melhor, porque assim, a gente vai para roda conta uma história, contextualiza que a gente quer trabalhar. Por exemplo, aquela produção do livro, né, o que que cada grupinho desenhou na hora, eu não consigo ouvir o que estão dizendo, não consigo parar para dar atenção ao que eles estão fazendo, mas depois eu resgato no dia seguinte, vou para a roda, até para retomar a atividade que vai continuar a ser feita. Então acho que o nosso momento para ouvir ele é mais nesse contexto aí, ou quando uma ação é muito pontual como a questão da avaliação, a vinda do prefeito, por exemplo, quando a gente foi fazer o aniversário da lua, “o que que vocês querem que tenha no aniversário da lua?”. Então fazemos uma produção de texto que está atrelada ao desenho, então acho que nesses momentos a gente consegue dialogar melhor. Mas é sempre? Não, não é sempre, porque vai depender da quantidade de criança, o tumulto, a correria e o próprio tempo das rotinas e esses tempos que a gente tem, ele demarca de forma muito incisiva o trabalho com a criança, então nós, adultos, a gente acaba sendo atropelado também por essa rotina “louca” que a gente vive. (Professora Pirlimpimpim)

- A Educação Infantil já foi mais afetada por um currículo prescritivo e às vezes a gente acaba direcionando. (Professora Pirlimpimpim)

A observação feita pela professora Pirlimpimpim mostra o quanto o cotidiano da Educação Infantil é atravessado por demandas, imprevistos, caos e situações que fogem ao controle. Ela faz um alerta a respeito do currículo prescrito, que já foi muito mais usado no CMEI “Arteiros”, e afirma que hoje o que se almeja é um currículo inventivo, livre das amarras, dos engessamentos existentes, até porque é usado um documento da Educação Infantil como balizador do trabalho pedagógico, porém, sabemos que essa não é a realidade em sua totalidade da rede municipal de ensino. E, a partir de currículos mais inventivos, novas potências vão sendo traçadas para ampliar os processos de criação e invenção das crianças.

6. PARA ALÉM DA DISSERTAÇÃO: “OS DESENHOS INFANTIS COMO ARTE CRIADORA DE CURRÍCULOS”



... Mas todas as molduras se quebram, pois são estreitas demais, rígidas demais, sobretudo para o que queremos colocar nelas ...

(BERGSON, 2010)

Neste capítulo, apresentamos outro ponto importante no movimento desta pesquisa, ramificações de um rizoma que se constitui para além da dissertação. Movimentos, “[...] acontecimentos que nos deslocam e nos desafiam a compreender as infâncias possíveis em meio às imposições de um mundo contraditório, em processos radicais de mudanças” (PÉREZ; BONOMO; LIMA, 2015, p. 150). Elaborar junto com as crianças e professoras regentes, a partir das redes de conversações, um catálogo de desenhos como produto educacional da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, intitulado: “Os desenhos infantis como arte criadora de currículos”.

O produto educacional se faz necessário devido à característica do nosso curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no qual se ressalta a obrigatoriedade da elaboração de um produto educacional “[...] que acompanha a dissertação [e] deverá ter estreita relação com o tema da dissertação e aplicação na prática educativa ou de gestão”, conforme consta em seu regimento interno.⁴⁵

O programa de Mestrado Profissional em Educação (MPE) tem como proposta formar profissionais que contribuam na teoria e na prática, possibilitando saberes-fazer para os processos educativos. Sendo assim:

O profissional egresso do MPE será capaz de articular conhecimentos interdisciplinares oriundos das linhas que integram o programa, na busca de soluções para problemas que afetam a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como a gestão de processos educacionais que transcendam os espaços das salas de aula. Poderá atuar no ensino, na gestão, na pesquisa, e na extensão em espaços educacionais, utilizando a aplicação do conhecimento produzido embasado no rigor metodológico, nos fundamentos científicos e tecnológicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO).⁴⁶

Consideramos que tecer um produto educacional a partir desta pesquisa-intervenção apresenta grande relevância na prática docente, por se dedicar a problematizar as experiências de produção do desenho infantil e a compreender como estas provocam a potência criadora de crianças e de professoras na Educação Infantil. Desse modo,

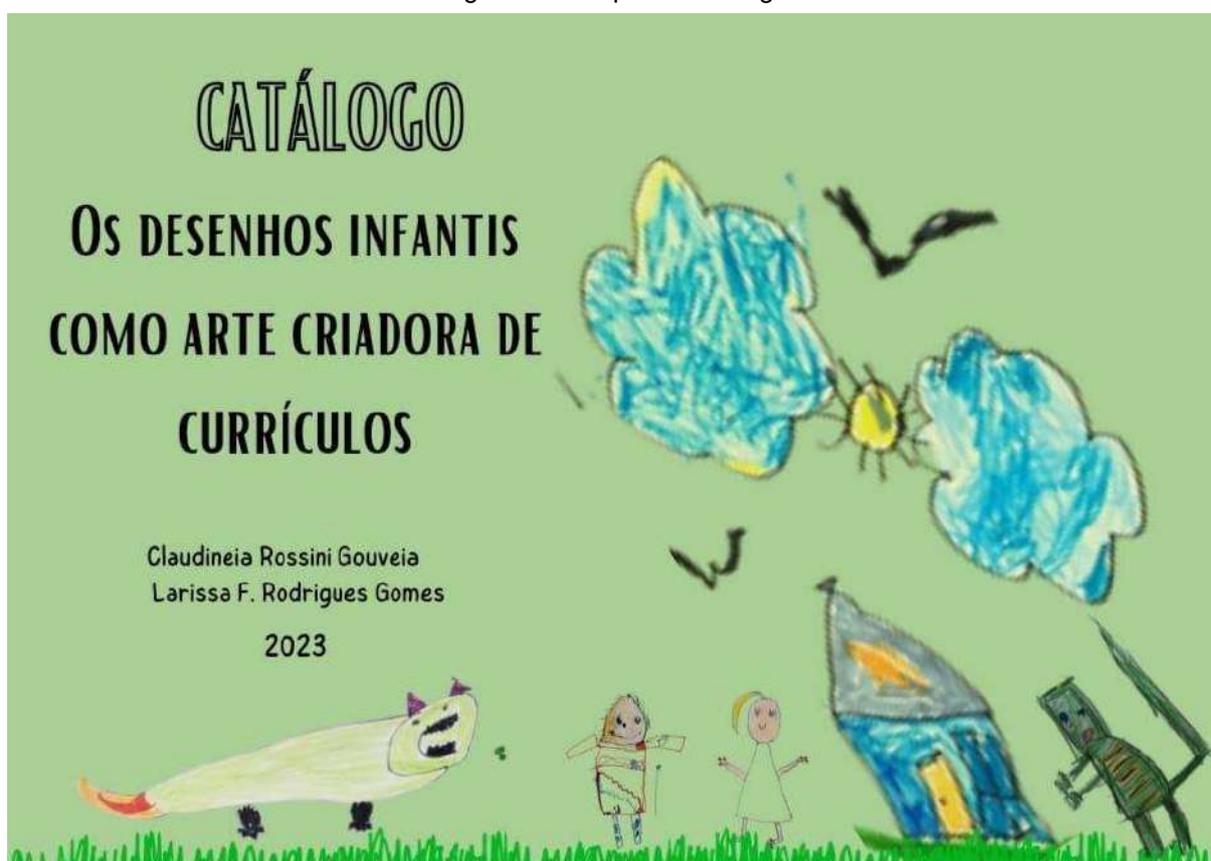
⁴⁵ Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento_ppgmpe_2018_final_novo.pdf.

⁴⁶ Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/detalhes-do-curso?id=120>

as contribuições da pesquisa envolvem a formação docente e a discussão de currículos, potencializando, dentro desse contexto, a prática docente e o protagonismo infantil entre outras/os professoras/es, reconhecendo-as/os como *pensantespraticantes* de suas próprias teorias-práticas.

Constituiu-se, também, como instrumento de inflexão, reflexão e inspiração para professores que acreditam na necessidade de o processo educativo ser objeto permanente de debate, assim como o olhar e a escuta sensível das crianças quanto à observação do desenho na Educação Infantil e de seus processos de criação. Sendo assim, a partir das *narrativasenunciaçõesconversações* das professoras regentes, capturadas nas rodas de conversas, e dos desenhos produzidos pelas crianças, além de algumas propostas desenvolvidas pelas docentes durante a cartografia da pesquisa no território do CMEI “Arteiros”, foi produzido o catálogo.

Figura 93 - Capa do catálogo



Fonte: acervo da pesquisa.

O desejo de produzir um catálogo se deu como possibilidade de, a partir dos desenhos

infantis e das narrativas das professoras regentes, compor um dispositivo de pesquisa no qual as versões de currículos *vividopraticados* no cotidiano do CMEI possam ser vistas/pensadas/analizadas e permeiem as rodas de conversas, promovendo esses momentos de compartilhamentos com outros docentes, por meio de escutas e afetos. Corroborando, assim, para aguçar o desejo das/os professoras/es de se manterem em uma formação contínua, uma vez que visualizarão de forma concreta as práticas experienciadas em seu dia a dia na sala de aula.

A intenção é disponibilizar o catálogo virtual em uma plataforma de longo alcance e de forma gratuita para acesso livre de professoras/es e de pessoas interessadas na pesquisa realizada, como o *site* do PPGMPE, além de uma cópia impressa para o CMEI *lócus* da pesquisa e para a Secretaria de Educação (Seme). Esse processo se faz necessário e instiga os limites e as possibilidades do papel da aprendiz-cartógrafa a acompanhar os processos do desenho na Educação Infantil.

O que importa para nós não é uma forma de desenho, e sim o que ele quer dizer, o que ele traz, o que ele quer enunciar, o que provoca o pensamento, quais aprendizagens e movimentos estão por trás daquele movimento artístico, ético e político, daquele signo artístico. “[...] 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” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 18), seguimos, então, *traçandovivendo* momentos e experiências, criando memórias e aprendizados.

A relevância social da produção do catálogo como produto educacional se torna potente e fundamental à medida que a intenção é expandir e produzir, nos sujeitos que fazem parte do cotidiano das escolas, o desejo por viver na prática um currículo intensivo, no qual docentes e discentes sejam os autores dos cotidianos.

A partir das *narrativasenunciações* e das sugestões de propostas realizadas pelas docentes, fazer deslizar novamente as cores esquecidas e traçar linhas que se entrelaçam formando um rizoma, que não pode ser eliminado – mesmo com as forças contrárias, os abafamentos, as podas, ele renasce ainda mais forte, potente e cheio de novas cores, evidenciando a diferença. Sendo assim, importa-nos que as

professoras regentes compreendam:

[...] o cotidiano da escola e da sala de aula como território de multiplicidades e, portanto, transversal e rizomático: a noção de transversalidade é ferramenta conceitual fundamental à apreensão da complexidade das relações cotidianas, ao possibilitar a articulação de conexões que produzem outras significações, novos caminhos para os conhecimentos e para as aprendizagens na escola (PÉREZ; SILVESTRI, 2016, p. 57).

Espera-se, com a disponibilidade do catálogo, que seu uso seja recorrente para professores que estão ingressando na carreira e também para aqueles que já têm um longo percurso percorrido na educação e muitas vezes se veem sem ânimo devido às mazelas causadas pelos que detêm o poder nas instâncias superiores. Que os signos artísticos do desenho infantil possam fazer pulsar novamente o desejo por mudanças, a partir dos processos de formação contínuos, pois “[...] a reflexão é permanente, quando tem como ponto de partida a prática concreta e finalmente, quando desalicerça certezas ao evidenciar, nessa dinâmica, as manias e as ironias que se entrelaçam ao cotidiano instituído/instituente” (PÉREZ; SILVESTRI, 2016, p. 59-60). Que os docentes possam renovar no cotidiano escolar as potências *vividaspraticadas* em cada CMEI, EMEF e onde mais a cor dos desenhos das crianças do CMEI “Arteiros” chegar.

O catálogo será organizado em onze capítulos, distribuídos da seguinte forma:

- 1 - Currículo e os atravessamentos dos signos artísticos nas experiências de criação do desenho infantil
- 2 - Desejo-desenho-crianceiro
- 3 - Desenhos e processos avaliativos
- 4 - Desenhos de mundo, transformando currículos
- 5 - Desenhos... documentos... testemunhos de vida e experiência
- 6 - Desenhos como disparadores de conversações com as crianças
- 7 - Desenhos como disparadores de conversações com as docências
- 8- Processos de criação
- 9 - Considerações
- 10 - Coleções
- 11 - Referências

7 - DESENHOS... LINHAS QUE SE CRUZAM... LINHAS INCABADAS DA PESQUISA...

... A lógica de um pensamento não é um sistema de equilíbrio [...] A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos. Pensava-se estar no porto, e de novo se é lançado ao alto mar...

(DELEUZE, 2011a).

As linhas traçadas com a pesquisa no CMEI “Arteiros” foram potencializadoras. Os processos de *invençãocriação* de professoras regentes e crianças dos Grupos 6 matutino e vespertino reverberaram diferentes *movimentosmomentosintensidades* observados nesse território, fazendo a aprendiz-cartógrafa sentir, ouvir, problematizar e, assim, traçar considerações sobre a potência criadora dos desenhos infantis, nas conversações com crianças e professoras regentes e na produção de currículos na Educação Infantil.

O processo de pesquisa se desenhou a partir das inquietações em compreender como as experiências de produção do desenho infantil provocam a potência criadora de crianças e de docentes, enquanto professora de Arte da Educação Infantil na rede de ensino de Vitória/ES, assim como pelos resultados obtidos no mapeamento de produções acadêmicas acerca da Filosofia da Diferença em interseção com o Desenho e a Educação Infantil, realizado nas plataformas CAPES, BDTD, ANPED e DGP. O baixo número de produções encontradas reforçou a importância e a relevância desta pesquisa para ampliação dos estudos sobre essas temáticas.

Com o desdobramento do mapeamento, traçamos linhas referentes aos currículos, à formação continuada de professores e às redes de conversações, as quais nos ajudaram a compreender a relevância de pesquisas acadêmicas no campo da Educação que valorizem a produção do desenho infantil como enunciações inerentes ao tempo da infância, que precisam vibrar nos currículos e se fazerem cada vez mais potência e resistência para não serem reestratificadas de forma equivocada.

Também revelou a necessidade de se construir ações coletivas, compartilhadas, em que se possa colocar em análise não só as regulações que os docentes têm sofrido, as precarizações de profissionalidade, a violência simbólica e física, mas também os modos pelos quais podem e vão compor redes de *saberesfazerespoderes* capazes de resistir a essas e a tantas outras maquinações impostas pela sociedade do capital.

Seguimos as linhas traçadas e coloridas a partir das enunciações das crianças em seus desejos-desenhos que subvertem os padrões sugeridos/impostos, fazendo políticas de criança, políticas crianceiras. Linhas que representam resistência contra a burocratização e a modelização de seus desenhos e de suas existências infantis.

Ressaltamos a importância de as professoras regentes e dos demais adultos que fazem parte do contexto da Educação Infantil reverem o olhar adultocêntrico e, assim, ampliar seus modos de criação e expressão, seus repertórios, suas possibilidades de escolhas e seus questionamentos. Dessa maneira, estimulando os processos de aprendizagem das crianças e considerando suas subjetividades e singularidades, pois a lógica escolarizante está sempre à espreita, com o intuito de invadir a infância, de modelar seus desejos e de restringir cada vez mais o valor do desenho infantil.

A cartografia revelou que, embora exista um currículo prescrito, há brechas que permitem que os currículos sejam redesenhados e se tornem mais vivos e alegres, por meio das conversas e enunciações entre os *praticantespensantes* na Educação Infantil. Deleuze (2011a, p. 123) nos diz que “[...] Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados [...]”. Defendemos um currículo pensado e criado com/para as crianças, levando em consideração suas *vivênciasexperiências*, evitando a modelização dos desejos infantis, expressando, assim, seu desejo-crianceiro de forma livre. As docentes relatam a necessidade de adaptação e de revisão dos documentos curriculares oficiais, dialogando com a realidade das escolas.

Os materiais organizados ao longo do ano letivo no CMEI “Arteiros” servem como fontes documentais para facilitar a transição da Educação Infantil para o ensino fundamental, pois são compostos pelos desenhos infantis usados como ferramentas de avaliação pelas regentes, servindo de percepção sobre o desenvolvimento, as habilidades motoras, a imaginação e a representação dos sentimentos das crianças. Esse relatório também conta com uma avaliação diagnóstica, que é uma etapa importante nesse processo realizado pelas docentes.

A pesquisa também evidencia que existe uma lacuna na formação acadêmica inicial das professoras regentes referente ao desenho infantil. O foco das aulas de Arte era em atividades práticas, motivo pelo qual expressaram uma necessidade de processos formativos continuados mais abrangentes, que incluam a linguagem da Arte e das diferentes áreas que também integram o contexto da Educação Infantil da rede

municipal de ensino de Vitória/ES, por meio de políticas formativas que atendam às demandas dos profissionais e às exigências da legislação educacional.

“[...] Precisamos compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e que o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos, entra em todos os contextos, encarnado em nós” (ALVES, 2015, p. 125). Portanto, é fundamental que a formação acadêmica e os processos de formação continuada valorizem o desenho infantil como uma linguagem expressiva que não reflete apenas os desejos, pensamentos e sentimentos das crianças, mas também desafia os docentes a refletirem sobre seus saberes e práticas, promovendo processos formativos contínuos. Os desenhos produzidos/criados pelas crianças enriquecem as práticas pedagógicas, transformando currículos, permitindo a introdução de novas formas de ensino e aprendizagem. Para isso, é necessário buscar nos tantos *dentrofora* existentes nas redes de conhecimentos.

As crianças foram conquistando cada vez mais reconhecimento de sua capacidade intelectual e de sua individualidade ao longo do tempo, se tornando cada vez mais sensíveis, criativas e inventivas. Sendo o desenho infantil considerado uma forma de expressão que representa suas experiências, vivências e testemunhos de vida, esses desenhos são registros das *memóriasmomentos* alegres e prazerosos *vividossentidos* em família, na escola e na sociedade.

Os desenhos criados/produzidos pelas crianças se tornam documentos que podem ser apreciados no futuro, permitindo que relembrem e contemplem suas produções/criações da infância a partir das relações estabelecidas na época em que foram registrados. Os desenhos se tornam, ainda, documentos que contam histórias, memórias e significados, revelando a capacidade das crianças de criar e de compreender suas relações consigo e com o mundo. Assim, sua valorização como forma de expressão e de registro histórico-cultural se torna parte fundamental na compreensão das experiências das crianças e na promoção de novas perspectivas educacionais.

As linhas de cartografia evidenciam também que as professoras reconhecem o desenho como uma forma de expressão e produção de conhecimento, permitindo-

lhes compreender melhor o desenvolvimento das crianças e direcionar as atividades educativas de acordo com suas necessidades. No entanto, é necessário equilibrar a liberdade criativa com momentos em que o desenho é direcionado para objetivos pedagógicos. As professoras reconhecem a importância de estímulos à inventividade e sensibilidade, a partir da diversificação de recursos/suportes oferecidos às crianças, embora nem sempre seja possível alcançar plenamente essas ideias traçadas devido aos imprevistos existentes no cotidiano da Educação Infantil.

As redes de conversações estabelecidas durante as rodas de conversas proporcionam às professoras regentes a oportunidade de interagir com as crianças e, através das trocas que são permeadas por afetos e saberes, são coengendradas para a construção de um currículo mais flexível, que se adapta e se transforma nos movimentos existentes ao longo das linhas traçadas e percorridas.

Por fim, consideramos as multiplicidades existentes no território da Educação Infantil, que são potencializadas nas rodas de conversas entre professoras e crianças, entre crianças e crianças, juntamente com a valorização do desenho infantil e de seus processos de criação/produção, como movimentos essenciais para promover uma aprendizagem inventiva e potente através de ações compartilhadas. Assim, favorecendo a troca de conhecimentos e a aposta nos desenhos infantis como arte criadora de currículos, ao afirmar nas cartografias dos cotidianos que podemos tecer entre os signos, as infâncias e as docências.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 131-149.
- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em Imagens e Narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Editora Cortez, 2019.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, out. 1976.
- ARAUJO, Elisangela Alves de. **Tecendo sentidos**: a educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as). 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, Distrito Federal, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 21 de abr. 2022.
- CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 801-818, set./dez. 2018.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos tecidos em redes de conversações: para além da objetivação do outro. **Revista Internacional de formação de professores**. Itapetininga, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 90-107, jul./set., 2019.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011.
- CARVALHO, Janete Magalhães; HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. Potência das redes de conversações no cotidiano escolar: entre formas, forças e modos de constituição. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 15, jul./dez. 2013.
- CIASCA, Maria Isabel Filgueiras de; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na Educação Infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago.

2009.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-10, 26 jul. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

DAY, Giseli. **O texto visual**: processos de criação e fabulação nos desenhos infantis. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2019.

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

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. Tradução: Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. Désir et plaisir. **Magazine littéraire**, n. 325, p. 57-65, out. 1994.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Tradução Roberto Machado, Aurélio Guerra Neto, Bruno Lara Resende, Ovídio de Abreu, Paulo Germano de Albuquerque, Tiago Seixas Themudo. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011b. v. 2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? São Paulo: Editora 34, 2020.

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

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 92-108.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **O planejamento como ensaio docente**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022.

FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenhos entre mundos: elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir de seus pontos de vista. **Política & Trabalho - Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 57, jun/dez 2022, p. 135-152.

GOMES, Marco Antonio Oliva. Sobre cores, tintas e vida nos muros da escola: a arte do grafite como potência para uma estética da existência. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em Territórios Curriculares**. Petrópolis, RJ: Editora et alii, 2012. p. 113-124.

GONÇALVES, Camila Borini Vazzoler. **As Fabulações das Crianças nos Agenciamentos dos Currículos**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GONZALEZ, Soler; TRISTÃO, Martha. Educação ambiental autopoietica com oficinas de mapas entre os manguezais e os cotidianos escolares da Ilha das Caieiras. *In*: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 11., 2014, São João Del Rei. **Anais [...]**. São João Del Rei, MG: Universidade Federal de São João Del Rei, 2014.

KASTRUP, Virgínia. Estratégias de resistência e criação: competência ética e estratégias de resistências. *In*: Guareschi, N. (org). **Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 120-130.

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

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, Arte e Invenção**. Psicologia em Estudos, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan/jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia. Políticas Cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 76-91.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade, ignorância** – ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

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

LOBOS, Juliana Paoliello Sánchez. **Cartografia dos afetos: ou da alegria como experimentação política da gestão inventiva nos territórios criancieiros**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossiê temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação Sociedade e Cultura**, n. 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Sammy William. Infância e Currículo. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 40., set./out. 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA. p. 1-5.

NODARI, Karen Elizabete Rosa; CORAZZA, Sandra Mara. Um drama no currículo - oficinas de transcrição. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/31380>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções** compartilhadas no currículo e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Currículos com crianças**: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana. 2019. 167 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PAOLIELLO, Juliana. **O devir-docência das “pessoas grandes” agenciado pelos devires-menores do povo criança**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 401, n. 140, p. 580-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista E-Curriculum**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 1414-1435, 19 dez. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49–58, jan-abr. 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa- intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 150-171.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; BONOMO, Lorena Lopes; LIMA, Marcia Fernanda Carneiro. O povo criança e suas infâncias: fragmentos de uma pesquisa coletiva. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 4, 2015.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; SILVESTRI, Mônica. As teorias em movimento e a conversa como metodologia na formação de professoras. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, V. 2 N. 3 – pág. 48-62, out/jan. 2016.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições Curriculares na Educação Infantil**: por um aprendizado afetivo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019

RODRIGUES, Larissa Ferreira; PRATES, Maria Riziane Costa. Colorindo o currículo: outros possíveis pela experiência na infância. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em Territórios Curriculares**. Petrópolis, RJ: Editora et alii, 2012. p. 125-141.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Danielle Campo Dall'Orto dos. **Narrativas e subjetivação docente dos professores dinamizadores de educação física na Educação Infantil**. 140 f. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SILVA, Sandra da; ZOUAIN, Ana; FERNANDES, Nathan. Entre Políticas de Regulação e Resistências Coletivas: imagens-cinema agenciando linhas de vida aos movimentos circulares. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 1169-1187, set./dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Aline Dezengrini de. **Autoformação e registro docente**: a educação infantil como tempo e espaço de encontro. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

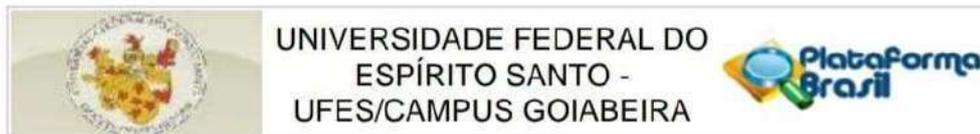
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Mestrado Profissional em Educação**. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/detalhes-do-curso?id=120>. Acesso em: 29 jun. 2023.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**: um outro olhar. Vitória: Secretaria Municipal de Educação/ Gerência de Educação Infantil, 2020.

VITÓRIA. **Regimento Comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica. Gerência de Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Temas Infantis de Vitória – TVIs**. Vitória, 2017.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O desenho Infantil e suas contribuições para a capacidade criadora de currículos na Educação Infantil.

Pesquisador: CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60774222.6.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.584.034

Apresentação do Projeto:

A intenção dessa busca compor através de uma escuta sensível junto às professoras regentes, por entender que na educação infantil o desenho é uma linguagem muito abordada por esse profissional no cotidiano da sala de aula. Deste modo, objetiva-se compreender como as experiências de produção do desenho infantil potencializam a capacidade criadora de crianças e de professores na Educação Infantil. Temos como intencionalidades: Mapear, em teses e dissertações, como o desenho infantil tem sido debatido nas produções acadêmicas pelo viés da filosofia da diferença na última década; Cartografar como os signos artísticos atravessam as experiências de produção do desenho infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES; Problematizar, por meio das redes de conversações com crianças e professoras, quais sentidos são atribuídos aos desenhos para a capacidade criadora na infância; Elaborar com crianças e professoras um catálogo de desenhos como produto educacional da pesquisa, intitulado: "Os desenhos infantis como arte criadora de currículos". Tecemos um debate teórico que se compõe pelas linhas de pensamento de autores como: Silva, Lopes e Macedo para falar da teoria pós-crítica; Deleuze e Guattari, Kastrup (2009) para falar da cartografia; Deleuze para falar dos signos artísticos e agenciamentos; Bergson (2010) conceito de evolução criadora; Larrosa conceito de experiência; Maturana e Varela conceito de autopoiese; Kohan com o conceito de devir-criança; Corazza com o conceito de artístagem e Alves para tratar do currículo como redes de conhecimentos e de significações. Como base teórica-metodológica

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO -
UFES/CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 5.584.034

usamos a cartografia cunhada por Deleuze e Guattari, Kastrup (2009) como método de pesquisa-intervenção na qual pressupõe o trabalho do pesquisador que não se faz de modo normativo, por regras acabadas, nem com objetivos previamente determinados. Através das narrativas das professoras e crianças, observação-intervenção dos desenhos infantis acreditamos ser possível compreender como se dão os processos de criação do desenho infantil

através dos signos artísticos. Por fim, espera-se elaborar com crianças e professoras um catálogo de desenhos como produto educacional da pesquisa, intitulado: "Os desenhos infantis como arte criadora de currículos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os signos artísticos se expressam nas produções de desenho infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

Objetivo Secundário:

Mapear, em teses e dissertações, como o desenho infantil tem sido debatido nas produções acadêmicas pelo viés da filosofia da diferença na última década; Cartografar os atravessamentos dos signos artísticos nas experiências de produção do desenho infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES; Problematizar, por meio das redes de conversações com crianças e professoras, quais sentidos são atribuídos aos desenhos para a capacidade criadora na infância; Elaborar com crianças e professoras um catálogo de desenhos como produto educacional da pesquisa de mestrado profissional, intitulado: "Os desenhos infantis como arte criadora de currículos".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos desta pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto e/ou constrangimento em responder algumas das questões formuladas.

Para minimizar tais riscos, serão adotados os seguintes protocolos: apreciação previamente dos instrumentos que serão utilizados e, se necessário a alteração ou retirada de algo que cause desconforto ao indivíduo; realização da pesquisa durante o segundo semestre, rever a frequência do acompanhamento caso solicitado pelo participante, para diminuir o cansaço; possibilidade de conferência das transcrições para observar se há algo a ser incluído, excluído ou alterado; preservação da sua identidade e de sujeitos que forem mencionados, com aplicação de pseudônimos.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO -
UFES/CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 5.584.034

usamos a cartografia cunhada por Deleuze e Guattari, Kastrup (2009) como método de pesquisa-intervenção na qual pressupõe o trabalho do pesquisador que não se faz de modo normativo, por regras acabadas, nem com objetivos previamente determinados. Através das narrativas das professoras e crianças, observação-intervenção dos desenhos infantis acreditamos ser possível compreender como se dão os processos de criação do desenho infantil

através dos signos artísticos. Por fim, espera-se elaborar com crianças e professoras um catálogo de desenhos como produto educacional da pesquisa, intitulado: "Os desenhos infantis como arte criadora de currículos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os signos artísticos se expressam nas produções de desenho infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

Objetivo Secundário:

Mapear, em teses e dissertações, como o desenho infantil tem sido debatido nas produções acadêmicas pelo viés da filosofia da diferença na última década; Cartografar os atravessamentos dos signos artísticos nas experiências de produção do desenho infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES; Problematizar, por meio das redes de conversações com crianças e professoras, quais sentidos são atribuídos aos desenhos para a capacidade criadora na infância; Elaborar com crianças e professoras um catálogo de desenhos como produto educacional da pesquisa de mestrado profissional, intitulado: "Os desenhos infantis como arte criadora de currículos".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos desta pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto e/ou constrangimento em responder algumas das questões formuladas.

Para minimizar tais riscos, serão adotados os seguintes protocolos: apreciação previamente dos instrumentos que serão utilizados e, se necessário a alteração ou retirada de algo que cause desconforto ao indivíduo; realização da pesquisa durante o segundo semestre, rever a frequência do acompanhamento caso solicitado pelo participante, para diminuir o cansaço; possibilidade de conferência das transcrições para observar se há algo a ser incluído, excluído ou alterado; preservação da sua identidade e de sujeitos que forem mencionados, com aplicação de pseudônimos.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO -
UFES/CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 5.584.034

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEJUSTIFICATIVA.pdf	13/07/2022 22:26:17	CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERESPONSAVEIS.pdf	13/07/2022 22:24:13	CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.PDF	05/07/2022 19:19:54	CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/07/2022 18:53:19	CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	28/06/2022 20:03:33	CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	28/06/2022 12:50:55	CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA	Aceito
Outros	Solicitacao.pdf	28/06/2022 12:49:20	CLAUDINEIA ROSSINI GOUVEIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 15 de Agosto de 2022

Assinado por:
ANDRÉ DA SILVA MELLO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com