



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

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

RAYRA SARMENTO FERREIRA SUBTIL

**CRISTAIS DO TEMPO: CARTOGRAFIAS DE REGISTROS
AVALIATIVOS NA PRÉ-ESCOLA**

**VITÓRIA - ES
2023**



RAYRA SARMENTO FERREIRA SUBTIL

**CRISTAIS DO TEMPO: CARTOGRAFIAS DE REGISTROS
AVALIATIVOS NA PRÉ-ESCOLA**

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 grau de Mestre em Educação.

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

**VITÓRIA – ES
2023**

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

S941c Subtil, Rayra Sarmiento Ferreira, 1990-
Cristais do Tempo : Cartografias de registros avaliativos na pré-escola / Rayra Sarmiento Ferreira Subtil. - 2023.
221 f. : il.

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

1. Crianças. 2. Educação infantil. 3. Currículo. 4. Cartografia. 5. Professores de educação infantil. I. Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

RAYRA SARMENTO FERREIRA SUBTIL

CRISTAIS DO TEMPO: CARTOGRAFIAS DE REGISTROS AVALIATIVOS NA PRÉ-ESCOLA

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 grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES

Data: 10/10/2023 17:55:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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



Documento assinado digitalmente

KEZIA RODRIGUES NUNES

Data: 11/10/2023 07:47:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Kezia Rodrigues Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Vidal Perez
Universidade Federal Fluminense
Membro externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 11/10/2023 às 13:25

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/816272?tipoArquivo=O>

Dedicatória

Aos meus pais Roberto e Maria.



Agradecimentos

Agradeço a Deus pela sua bondade e misericórdia em minha vida, pois são elas que me sustentam através do amor Dele por mim.

Agradeço aos meus pais Roberto e Maria por me permitirem ver a alegria nos olhos deles, quando me veem chegar. Eu amo vocês!

Agradeço ao meu esposo Rodolpho por segurar a minha mão, me fazendo ter certeza que sou capaz de muitas coisas que em alguns momentos eu acho que não. Você é fortaleza!

Agradeço aos meus irmãos Rhamona e Everton e aos meus sobrinhos Victória, Manuela, Niara, Tayê, Davi e Eloá por compreenderem ou tentarem compreender as minhas ausências e por me motivarem a ir atrás dos meus anseios.

Agradeço aos meus sogros Delza e Izalvo por serem presentes em minha vida, cuidando de mim como se fosse filha. Obrigada pelo afago de família!

Agradeço aos meus cunhados Fábio, Fabiano, Vanessa e Breno por serem mais do que cunhados. Por serem irmãos!

Agradeço as minhas amigas que acompanham a minha trajetória e que em inúmeras vezes me deram um abraço caloroso em dias difíceis e me ajudaram de maneira especial, sendo ponte para os sonhos.

Agradeço a professora Rosalina que encantou a minha infância, sendo inspiração para um futuro docente.

Agradeço a oportunidade de estudar no PPMGPE/UFES o qual tem oportunizado a construção de trabalhos que potencializam os sentidos da prática docente.



Agradeço a minha querida orientadora professora Dr^a. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes por acreditar em mim e potencializar as minhas memórias da infância em uma escrita acolhedora e por ser um jardim que transborda amor.

Agradeço a querida professora Dr^a. Kezia Rodrigues Nunes por ser uma inspiração para a minha vida em vários sentidos e significados. E por acreditar na minha trajetória para a docência.

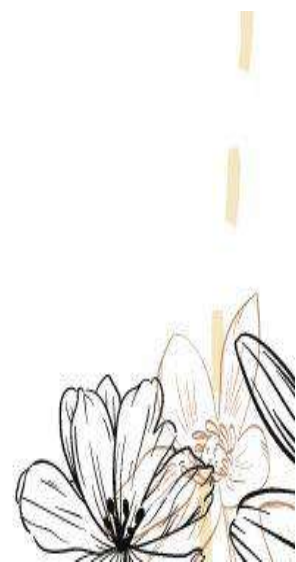
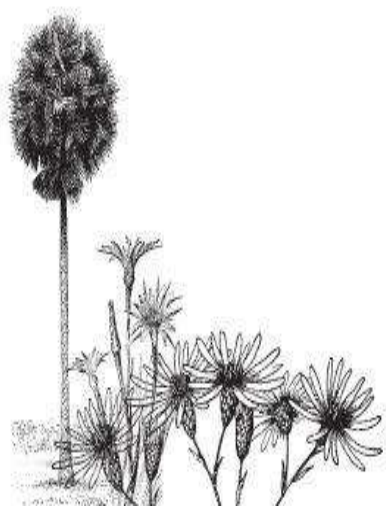
Agradeço a querida professora Dr^a. Carmem Lúcia Vidal Perez por seu olhar carinhoso e por transformar palavras em afeto.

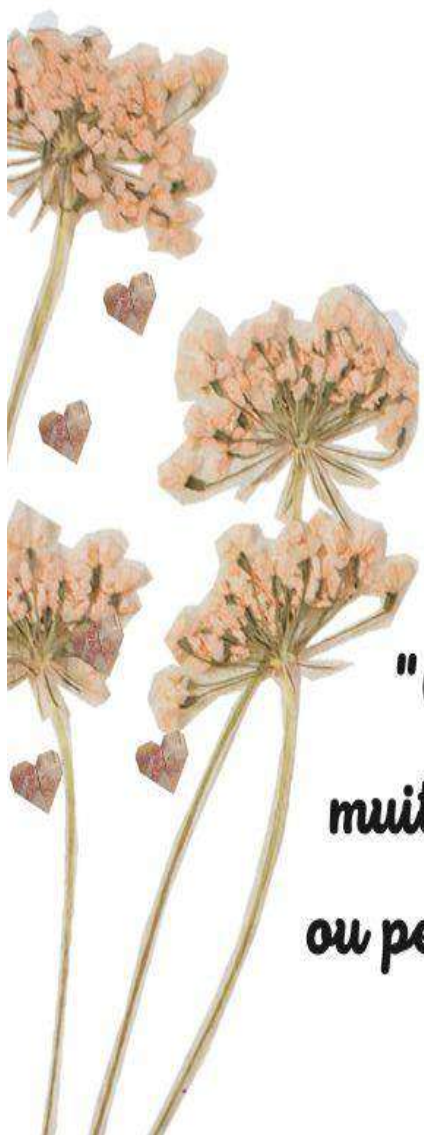
Agradeço a minha amiga Claudineia por ter passarinhado comigo voos estudantis cartografando as imagens de potentes pesquisas para a educação infantil.

Agradeço pela vida, pela alegria, pelos encontros, pelas memórias e lembranças ao compor este trabalho, tanto no tempo vivido na escola onde a pesquisa aconteceu, assim como nas escolas em que exerci a vida docente durante o meu tempo enquanto aluna do mestrado.

Agradeço aos meus colegas de trabalho que me estenderam a mão várias vezes em momentos acolhedores e necessários para o conforto dos pensamentos acelerados e abraços afetivos que me moveram a continuar.

Agradeço.





"Ora, àquele que é poderoso para fazer tudo muito mais abundante além daquilo que pedimos ou pensamos, segundo o poder que em nós opera".

Efésios 3:20

RESUMO

A presente dissertação é um movimento rizomático que se move através das memórias infantis e da infância docente de uma professora pesquisadora envolvida com a cartografia. Sendo a avaliação da aprendizagem na educação infantil e os registros avaliativos o campo problemático desta construção em modos de escrita e conversações. Apresenta como problema de pesquisa compreender e cartografar vivências que inspiram os registros infantis e em como atravessam e ajudam a compor os processos avaliativos das crianças na educação infantil, realizados através de registros fotográficos, atividades, filmagens e brincadeiras que são compartilhadas e mobilizadas como procedimentos que tensionam a avaliação na educação infantil, tendo a cartografia conforme Kastrup (2020) como algo movente nesta pesquisa e em como fomentam os currículos inventivos na pré-escola. Portanto, as intencionalidades dos movimentos cartográficos deste trabalho estão constituídas em um debruçar nas produções acadêmicas em um movimento de escrita realizada em teses e dissertações do campo da educação que versam acerca do currículo e avaliação na educação infantil. A pesquisa de campo com a perspectiva de tessitura de uma pesquisa-intervenção ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Cariacica – ES. Neste sentido para rascunhar as linhas de intencionalidade foram utilizados os seguintes processos de produção de dados: conversações com as professoras e conversações com as crianças, acompanhamento do cotidiano escolar, levantamento dos registros avaliativos considerados pelos docentes e pela escola como documentação pedagógica e a análise das produções infantis. A pesquisa apresenta um inventário produzido com/entre os praticantes das escolas como continuidade dos movimentos rizomáticos. A pesquisa é tecida entre as enunciações de Deleuze e Guattari (2011;2012), Bergson (2010), Corazza (2007; 2008), Kohan (2011), Gomes (2015), Nunes (2012), Larrosa (2002), Rolnik (2016), Passos, Kastrup e Escóssia (2020) entre outros autores. O percurso da pesquisa destaca a necessidade de ampliação de estudos teóricos - práticos no campo da avaliação inventiva da aprendizagem entre professores da educação infantil. Demonstra que docência na educação infantil no município de Cariacica está empenhada em produzir sentidos e afetos com experiências que ampliam as potencialidades da infância a partir do protagonismo das crianças no envolvimento das rotinas e atividades propostas nos centros municipais de educação infantil. Porém, destaca-se a consolidação de um marcante currículo prescritivo para as práticas docentes. Em relação as conversações infantis, as crianças demonstraram protagonismo em suas vivências na instituição, compartilhando suas experiências com entusiasmo e satisfação. A conversação com as professoras da instituição demonstrou a necessidade de discussão sobre o montante de documentos prescritivos a serem construídos na educação infantil.

Palavras-chave: Avaliação na educação infantil. Currículos. Cartografia. Infâncias.

ABSTRACT

The present dissertation is a rhizomatic movement that moves through the childhood memories and the teaching childhood of a teacher-researcher involved with cartography. The evaluation of learning in early childhood education and the evaluative records are the problematic field of this construction in modes of writing and conversations. It presents as a research problem to understand and map experiences that inspire children's records and how they cross and help to compose the evaluation processes of children in early childhood education, carried out through photographic records, activities, filming and games that are shared and mobilized as procedures that tension the evaluation in early childhood education, having the cartography according to Kastrup (2020) as something moving in this research and how they foster the inventive curricula in preschool. Therefore, the intentionalities of the cartographic movements of this work are constituted in a scrutiny of academic productions in a movement of scri-reading performed in theses and dissertations in the field of education that deal with curriculum and evaluation in early childhood education. The field research with the perspective of weaving a research-intervention took place in a Municipal Center for Early Childhood Education located in the city of Cariacica – ES. In this sense, to draft the lines of intentionality, the following processes of data production were used: conversations with teachers and conversations with children, monitoring of daily school life, assessment records considered by teachers and the school as pedagogical documentation and analysis of children's productions. The research presents an inventory produced with/among school practitioners as a continuity of rhizomatic movements. The research is woven between the enunciations of Deleuze and Guattari (2011;2012), Bergson (2010), Corazza (2007; 2008), Kohan (2011), Gomes (2015), Nunes (2012), Larrosa (2002), Rolnik (2016), Passos, Kastrup and Escóssia (2020) among other authors. The research highlights the need for expansion of theoretical-practical studies in the field of inventive evaluation of learning among teachers of early childhood education. It shows that teaching in early childhood education in the city of Cariacica is committed to produce meanings and affections with experiences that expand the potential of childhood from the protagonism of children in the involvement of routines and activities proposed in municipal centers for early childhood education. However, the consolidation of a markedly prescriptive curriculum for teaching practices stands out. Regarding the children's conversations, the children demonstrated protagonism in their experiences in the institution, sharing their experiences with enthusiasm and satisfaction. The conversation with the teachers of the institution demonstrated the need for discussion about the amount of prescriptive documents to be built in early childhood education.

Keywords: Evaluation in early childhood education. Curriculum. Cartography. Children. Memories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro afeto.....	26
Figura 2 – Criança e memória.	28
Figura 3 – Professorapesquisadoracartografa.....	32
Figura 4 – Registro e verbos de um infantilizar.....	44
Figura 5 – Mapa de Cariacica – ES.....	81
Figura 6 – Bandeira de Cariacica –ES.....	82
Figura 7 – Fugir das formas.....	111
Figura 8 – Ponto de vista.....	112
Figura 9 – Um convite à criancice.....	114
Figura 10 – Processos de inventividade.....	115
Figura 11 – Eu me vejo na parede.....	116
Figura 12 – Corpos coletivos.....	117
Figura 13 – Registro e memória.....	118
Figura 14 – Atividade Dia da Água.....	119
Figura 15 – Cartaz coletivo sobre o Dia da Água.....	120
Figura 16 – Atividade Dia da Mulher.....	121
Figura 17– Atividade Dia do Circo.....	122
Figura 18 – Atividade Dia dos Povos Indígenas.....	123
Figura 19 – Construção de grafismos indígenas.....	124
Figura 20 – Grafismos indígenas.....	125
Figura 21– Exposição dos grafismos indígenas.....	125
Figura 22 – Diferença.....	127
Figura 23 – Todos contra o bullying.....	128
Figura 24 – Árvore dos elogios.....	129

Figura 25 – Fazer bullying não é legal.....	130
Figura 26 – Fazer o amigo chorar.....	131
Figura 27 – Bater no colega.....	132
Figura 28 – O que é bullying.....	133
Figura 29 – Vivência de outros modos.....	135
Figura 30 – Balançar.....	140
Figura 31 – Parquinho.....	140
Figura 32 – Brinquedo.....	141
Figura 33 – Amizade.....	141
Figura 34 – Diversão.....	142
Figura 35 – Massinha.....	142
Figura 36 – Mão na massa.....	143
Figura 37 – Biscoito.....	143
Figura 38 – Subindo em árvore.....	144
Figura 39 – Arte.....	144
Figura 40 – Papel picado.....	145
Figura 41 – Recortar.....	145
Figura 42 – Desenhar.....	146
Figura 43 – Emoticons.....	149
Figura 44 – Sentimentos e expressões.....	150
Figura 45 – Coletividade.....	155
Figura 46 – Somos coletividade.....	157
Figura 47 – Convite para participar da pesquisa.....	159
Figura 48 – Avaliação na educação infantil.....	161
Figura 49 – Caderno de planejamento.....	166
Figura 50 – Registros pedagógicos 1.....	170

Figura 51 – Registros pedagógicos 2.....	171
Figura 52 – Registros pedagógicos 3.....	172
Figura 53 – Planejamento diário.....	173
Figura 54 – Expectativas.....	174
Figura 55 – Capa do documento formativo do módulo 1.....	176
Figura 56 – Capa do documento formativo do módulo 2.....	178
Figura 57 – Planejamento.....	179
Figura 58 – Ferramentas avaliativas.....	181
Figura 59 – Capa do documento oficial “Construindo mini-histórias”.....	183
Figura 60 – Modos de fazer 1 e 2.....	184
Figura 61 – Modos de fazer 3 e 4.....	186
Figura 62 – Modos de fazer 5 e 6.....	187
Figura 63 – Modos de fazer 7 e 8.....	188
Figura 64 – Modos de fazer 9 e 10.....	189
Figura 65 – Conhecendo a árvore sensorial.....	191
Figura 66 – Despertando a curiosidade com a árvore sensorial.....	192
Figura 67– A euforia da árvore sensorial.....	193
Figura 68 – O entusiasmo.....	194
Figura 69 – Inventariar.....	199
Figura 70 – Escriteiras da infância.....	201
Figura 71 – A infância continua.....	205
Figura 72 – Transformar os espaços.....	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ausência das escrituras	88
Quadro 2 – Educação e filosofia da diferença.....	91
Quadro 3 – Avaliação na educação infantil.....	101
Quadro 4 – Ensino por códigos.....	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Educação e filosofia da diferença.....	87
Gráfico 2 – Educação Infantil e Deleuze.....	87
Gráfico 3 – Educação Infantil e Bergson.....	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Educação Infantil

IC – Iniciação científica

LDBEN – Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUPEC3 – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEB – Programa de Pós-Graduação em Educação Básica

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

UEI – Unidade de Educação Infantil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 – O JORRO DO TEMPO DE UMA ALUNA PROFESSORA.....	18
2 – TEMPO DE INFANTILIZAR.....	38
3 – IMAGENS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
4 – IMAGENS AVALIATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
5 – MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS.....	74
6 – ESCRILEITURAS RIZOMÁTICAS.....	83
6.1 – O CURRÍCULO INVENTIVO NA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	90
6.2 – MOVIMENTOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	99
7– MOVIMENTOS DA IMAGEM ESCOLA.....	109
7.1 – CONVERSÇÕES COM AS CRIANÇAS	136
7.2 – CONVERSÇÕES DOCENTES	153
7.3 – CONVERSÇÕES COM O PRESCRITO E O PRATICADO	175
8 – INVENTARIANDO CARTOGRAFIAS NO COTIDIANO DOS REGISTROS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	197
9 – CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES.....	202
10 – REFERÊNCIAS	210
11 – ANEXOS.....	218



CAPÍTULO 1

0

JORRO DO TEMPO

DE UMA ALUNA

PROFESSORA

“Você próprio é que terá de encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de fator de a (fe) tivação em sua existência”.



Sueley Rolnik



Este capítulo introdutório demonstra a minha trajetória enquanto professora constituída de lembranças do tempo da pré-escola e do então, ensino fundamental. Mas, não como lembranças a serem esquecidas, e sim, como lembranças a serem revisitadas de outras formas em suas potências rizomáticas¹ e multiplicidades de cristais do tempo.

Vemo-nos, com efeito, diante da exposição de um mundo onde IMAGEM=MOVIMENTO. Chamemos Imagem o conjunto daquilo que aparece. Não se pode nem mesmo dizer que uma imagem aja sobre outra ou reaja a outra. Não há objeto móvel que se distinga do movimento executado, nada o que é movido se distingue do movimento recebido. Todas as coisas, isto é, todas as imagens se confundem com suas ações e reações: é a variação universal. Toda imagem não passa de um “caminho sobre o qual passam em todos os sentidos as modificações que se propagam na imensidão do universo”. Cada imagem age sobre outras e reage a outra em “todas as suas faces” e “através de todas as suas partes elementares”. “A verdade é que os movimentos são muito claros como imagens, e que não cabe procurar no movimento outra coisa além do que se vê” (DELEUZE, 2018, p. 98).

Além disso, o plano das imagens-movimento é um bloco de espaço-tempo em uma perspectiva temporal, ao mesmo tempo que se trata de uma perspectiva sobre um tempo real que não está confundido com o plano ou com o movimento. Pois, com isso, é possível pensar a existência de imagens-tempo as quais são capazes de dispor, elas próprias, de todas as espécies de variedades de imagens, sendo percepções, ações e afecções (DELEUZE, 2018).

¹ Rizomáticas fazendo analogia aos rizomas como raízes secundárias em desenvolvimento com formas muito diversas para que ocorram novas conexões, conforme Deleuze e Guatarri (2011). O termo “rizoma” será abordado durante a pesquisa, visto que as multiplicidades são rizomáticas o qual será abordado em outros momentos da pesquisa.

Tomando a perspectiva da imagem-tempo e a compreensão da relação com a experiência temporal de Deleuze (2018), há um convite para se desvincular da representação do tempo objetivo, conquistando um espaço-tempo autônomo que seja capaz de expressar a multiplicidade e a virtualidade do que é real.

Para Deleuze e Guattari (2011, p.48):

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, 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...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Por isso, tendo em vista que o “eu” já escapou das formas e busca a multiplicidade nas relações construídas no campo escolar, essa pesquisa se manifesta como uma intencionalidade de vida que está além de um fazer puramente pedagógico para afetar e ser afetado através de imagens-movimento que deslizam sobre imagens-lembranças em uma territorialidade rizomática totalmente sensibilizada pelos movimentos cartográficos².

Sobre os cristais do tempo Rodrigues (2015, p. 181) afirma que “o afetar e o ser afetado pelos corpos-alunos emergem entre os intervalos das imagens, fazem um enquadramento, um corte que faz surgir um corpo sensível capaz de sentir e viver o tempo em sua duração, os cristais do tempo”.

Segundo Deleuze (2018) é a imagem-cristal que fornece a razão e as suas composições. Por sua vez, não há virtual que não se torne atual, como se fosse um avesso e um direito perfeitos. “(...) Imagem-cristal em que os espelhos multiplicados tomaram a atualidade de duas personagens, que só poderão reconquistá-la quebrando-os todos, encontrando-se, assim, lado a lado (DELEUZE, 2018, p. 108)”.

Para Deleuze (2018) o cristal é uma cena e uma pista, antes de ser um anfiteatro visto que o ator está intrinsecamente ligado ao próprio papel público, atualizando a imagem virtual do papel, que se torna visível e luminoso tal como em uma expressão.

² A cartografia como metodologia de pesquisa segundo Kastrup (2020) será melhor detalhada no quinto capítulo denominado “Movimentos cartográficos”.

O que constitui a imagem-cristal é a operação mais fundamental do tempo: já que o passado não se constitui depois do presente que ele foi, mas ao mesmo tempo, é preciso que o tempo se desdobre a cada instante em presente e passado, que por natureza diferem um do outro, ou que dá no mesmo, desdobre o presente em duas direções heterogêneas, uma se lançando em direção do futuro e a outra caindo no passado. É preciso que o tempo se cinda ao mesmo tempo que se afirma ou desenrola: ele se cinda em dois jatos dissimétricos, um fazendo passar todo o presente, e o outro conservando todo o passado. O tempo consiste nessa cisão, e é ela, é ele que se vê no cristal. A imagem-cristal não era o tempo, mas vemos o tempo no cristal. Vemos a perpétua fundação do tempo, o tempo não cronológico dentro do cristal, Cronos e não Chronos (DELEUZE, 2018, p. 121).

Como menção a duas personagens da imagem-cristal, apresento-me como um encontro entre as minhas imagens-lembranças e imagens-tempo para dialogar com a atualidade da imagem-professora que leciona e pesquisa na curiosidade de ampliar os rizomas para formar novas redes de *sentidosproduções*³ em um presente que reporta ao passado e se conecta com o futuro para fornecer continuidade ao processo de vida.

E com as misturas dos tempos, em variadas imagens, ocorre a necessidade de retomar o tempo passado, para interligar ao tempo presente legitimando à docência vivida e almejada para além do tempo cronos. Surgindo a necessidade de falar do eu mesclado ao nós coletivo, como conjunto de átomos docentes praticantes.

Um átomo é uma imagem, logo, um conjunto de ações e de reações. Meu olho, meu cérebro, são imagens, parte do meu corpo. Como meu cérebro conteria as imagens, desde que é uma imagem dentre as outras? As imagens exteriores agem sobre mim, transmitem-me movimento e eu restituo movimento: como as imagens estariam em minha consciência, desde que eu mesmo sou imagem, isto é, movimento? E, nesse nível, posso ainda falar de mim, de olho, de cérebro e de corpo? Apenas por mera comodidade, pois nada ainda se deixa assim identificar. Seria antes um estado gasoso. Eu, meu corpo, seria antes um conjunto de moléculas e de átomos incessantemente renovados (DELEUZE, 2018, p. 98).

Em um jorro do tempo que segundo Machado (2009) possibilita que o visionário veja no cristal sentidos libertados com desdobramentos e com cisão entre presente e passado em um presente que passa e em um passado que se conserva constituindo o tempo em sua diferenciação. Segundo Rodrigues (2015, p. 21) “um tempo que não

³ Essa forma de escrever usando neologismos remete a autora Nilda Alves para trazer significações e afetos aos movimentos curriculares, será usada na pesquisa para compor com a escrita provocando corpos vibráteis na intenção de ultrapassar os contextos da dicotomia moderna.

se mantém cronos, mas que porta em virtualidade as pré-condições objetivas e subjetivas da existência, as diferenças, as singularidades e as intensidades”.

Continuando as discussões sobre o tempo, em 2013 eu realizei o vestibular para pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Quando saiu a lista dos aprovados eu fiquei extremamente feliz, pois sempre gostei do aspecto escolar e dos momentos de partilha que a escola traz. Então, em 2014 eu efetivei a minha matrícula para iniciar no segundo semestre, no período noturno, já que na época, durante o dia eu trabalhava em período integral como professora em um curso técnico de enfermagem, devido ao curso de bacharelado em enfermagem concluído em 2012 na Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, na qual cursei o curso com bolsa de 80%, devido a nota alcançada no Exame Nacional do Ensino Médio em 2011.

Durante a licenciatura em pedagogia, entre agosto de 2017 até julho de 2018, eu me desenvolvi enquanto professora-pesquisadora ao estudar sobre as iniciativas público – privadas na educação pública do Espírito Santo, atuando como bolsista de iniciação científica (IC) no Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo – LAGEBES. Enquanto, aluna de IC, houve a realização dos trabalhos “O Programa Ensina Brasil e a precarização na formação de professores”, “O privado na gestão da rede estadual de educação do Espírito Santo” e “O movimento empresarial do Espírito Santo e os projetos desenvolvidos na educação pública”.

No decorrer do curso de pedagogia, no contato com disciplinas que tratavam sobre a as temáticas que envolvem a educação infantil, me aproximei do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas (NUPEC3) buscando aprofundamento em relação a avaliação na e da educação infantil. A permanência neste grupo de extensão foi uma experiência potente a qual me tornou ainda mais desejosa para lecionar na educação infantil para conhecer sobre os processos curriculares que permeiam a infância.

No NUPEC3 ocorreu a realização de trabalhos em composição com outros professores pesquisadores, tais como, “Ampliando sentidos e possibilidades para pensar currículos e avaliações em creches”, “Avaliação na educação infantil:

ampliando sentidos com professoras em creches”, “A creche enquanto lugar de *saberesfazeres*”, “Avaliação na educação infantil na perspectiva docente”, “Currículo e avaliação na educação infantil: redes de sentidos em contextos de violência”. Além da participação nos cursos “Currículo, formação e planejamento docente no contexto em tela”, “Contar histórias: a arte de brincar com as palavras”, “VI Composições curriculares: docências inventivas na educação infantil” e “IV Construir currículos: PPP com o CMEI Geraldo Menegucci”.

Durante o estágio obrigatório em um Centro de Educação Infantil localizado em Vitória - ES, eu tive certeza que a educação infantil era um território que eu queria habitar, vivenciando experiências afetivas e inventivas. Então, tive a oportunidade de retornar a esse espaço para realizar a pesquisa de campo do trabalho de conclusão de curso (TCC), com o tema “Processos avaliativos na educação infantil: usos e apropriações docentes na creche.”

A partir de agosto de 2018, realizei a residência pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado em Vitória - ES, proporcionando ainda mais motivação para trabalhar em centros de educação infantil. Então, após finalizar as disciplinas eu coleei grau em 2019 de forma antecipada para ingressar como professora em designação temporária em um processo seletivo realizado na Prefeitura Municipal da Serra - ES. Nesta prefeitura, atuei até 2021 na educação infantil, como regente dos grupos 5 e 2.

No entanto, as possibilidades de vivências com as crianças e as construções coletivas, assim como os diálogos com os docentes que atuam na pré-escola, geraram inquietações, principalmente sobre como as professoras têm percebido a avaliação na educação infantil em meio aos documentos prescritivos e as vivências das crianças em meio a um trabalho que tem sido realizado de forma aligeirada com aumento do montante de documentos a serem preenchidos, muitas vezes de forma padronizada.

Dessa forma, o que tem sido analisado, observado, considerado? Como mediar a aprendizagem e as necessidades da infância? Como promover a avaliação na educação infantil sem o aprofundamento sobre o tema nas escolas e a despreocupação com os relatórios que são organizados ao observar o que fazem as

crianças? Considerando tais inquietações, ocorreu a escolha da temática para esta pesquisa, também somando ao fato da dificuldade em encontrar trabalhos sobre este assunto durante a revisão bibliográfica para a composição do TCC.

Como constante inquietação com o que se passava na pré-escola, ao atuar no grupo 5, em que a realização dos relatórios individuais seleciona critérios a serem escritos com a intencionalidade de informar sobre as crianças que fazem a transição da educação infantil para o primeiro ano das séries iniciais, as tensões sobre como a avaliação na educação infantil está sendo realizada, aumentaram.

Portanto, com a vontade de potencializar o desejo da pesquisa docente, em julho de 2021, eu ingressei no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa “Docência e Gestão de Processos Educativos” com a intenção de compreender mais sobre os processos avaliativos na educação infantil.

Em 2022, deixei de ser professora em designação temporária após ter sido nomeada em dois concursos públicos. Na primeira convocação realizada pela Prefeitura Municipal de Viana - ES tenho atuado atualmente no segundo ano das séries iniciais, me possibilitando analisar os relatórios dos alunos que foram realizados pelos professores na pré-escola, assim como a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Na segunda convocação realizada pela Prefeitura Municipal de Vila Velha - ES, atualmente leciono no terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. Mesmo com dois cargos provenientes de concurso público, realizarei outros processos seletivos para atuar na educação infantil, por compreender como sendo um lugar de pertencimento docente onde estão inseridas as minhas imagens-lembranças.

Relembrar o passado e atualizar com o futuro está na potência dos flashbacks e para Deleuze (2007) os flashbacks se relacionam a imagem atual com a imagem-lembrança, remetendo a um presente e a um passado, sendo multiplicidades de circuitos, cada um percorrendo uma zona de lembranças e voltando a um estado cada vez mais profundo da situação atual.

Segundo Rodrigues (2015) as imagens-lembranças trazem narrativas e atualizam imagens virtuais através dos flashbacks, pois permitem entender os vários circuitos que ajudam a elaborar um plano de composição para a pesquisa. As zonas de lembranças convocam a memória psicológica e o seu curso empírico do tempo ao fazer reviver experiências e processos narrativos.

Flashbacks do tempo que trazem um pensar sobre a potência da vida infantil como experiência essencial no processo de criação existencial, pensando no registro infantil cartografado para ser sentido e vivido, provocando enunciações de uma vida bonita.

A conexão da imagem atual com imagens-lembrança aparece no flashback. Este é, precisamente, um circuito fechado que vai do presente ao passado, depois nos traz de volta ao presente. O flashback é um procedimento convencional, extrínseco: ele se insinua, em geral por uma “fusão”, e as imagens que ele introduz são, frequentemente, superexpostas ou tramadas. Como se houvesse o letrado: “Atenção! Lembrança”. O flashback deve receber sua própria necessidade de outra parte, exatamente como as imagens-lembrança devem receber de outra parte a marca interna do passado. É preciso que não seja possível contar a história no presente. É preciso, portanto, que alguma outra coisa justifique ou imponha o flashback, e marque ou autentique a imagem-lembrança (DELEUZE, 2018, p. 76-77).

Este pertencimento docente está elencado a minha infância, quando eu, pequena criança, na pré-escola, era entusiasmada com a escola. E pensando na processualidade e multiplicidade das significações, que são inacabadas, o encontro com a pesquisa, me torna aprendiz-cartógrafa⁴, por buscar compreender como os registros infantis são produzidos, pensados, compartilhados e experienciados na educação infantil através dos docentes durante os processos avaliativos das crianças e em como os registros tecem elementos disparadores para a tessitura da avaliação da criança e para a potência do trabalho docente e dos currículos vividos na pré-escola e também sobre o que as crianças enunciam sobre isso.

O aprendiz é constrangido à tarefa de reinventar-se, visto que a aprendizagem, envolve então uma atitude-limite, que faz escapar da polarização existente entre sujeito-objeto e interior-exterior. É certo que a relação de ensino-aprendizagem

⁴ Termo utilizado concernente a cartografia da autora Kastrup (2001) para associar a minha vida com a pesquisa cartográfica.

dependa de um mestre que não se furte de sua condição de aprendiz, o que é uma questão de política cognitiva (KASTRUP, 2001).

Como um registro infantil despretensioso de convencimento por uma lógica da verdade absoluta, ao pensar na potência dos encontros que ocorrem na escola, trago uma imagem, um registro-afeto, com a professora da educação infantil, em 1996. Com a imagem-lembrança, uma música que sempre cantávamos em sala de aula. Muitas memórias que tenho da pré-escola são agenciadas a partir dela, que me marcou enquanto docente, sendo minha professora até a 4ª série do ensino fundamental. Ela foi a primeira pessoa a me dizer que “eu deveria ser professora”. Portanto, “quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase superada, ela se torna situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem se importar a idade da experiência” (KOHAN, 2011, p. 244).

Figura 1 – Registro afeto



Fonte: Arquivo pessoal – 1996.

Meu corpo é portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece

escolher, em uma certa medida, a maneira de devolver o que recebe (BERGSON, 2010, p. 14).

Ainda guardo um álbum de fotos com o qual ela me presenteou ao final da quarta série do ensino fundamental por eu não ter faltado nenhum dia de aula. Claro que eu me surpreendi com o presente, mas ainda mais por não ter faltado nenhum dia. Eu sabia que no outro ano, seríamos alunos de outros professores e que aqueles momentos desejosos da infância iriam “acabar”, pois a partir da 5ª série do ensino fundamental, a grade curricular apresentava disciplinas ministradas por professores diferentes, mudando a configuração que eu possuía enquanto turma e sala de aula com apenas um professor para todas as disciplinas e o mesmo professor durante o ano letivo.

Por ora, eram dias letivos com afetos, motivados e felizes. Não posso deixar de mencionar que muito do que realizo hoje em minha profissão e que ainda penso em realizar é proveniente da inspiração dos tempos de aluna da “Tia Rosa”. Kohan (2011, p. 239) afirma que “a infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda”. É uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição, pois é a infância, infância com a experiência que está aberta, inacabada. Somos seres de linguagem, de histórias e de experiências. De infância.

Até mesmo a escolha da profissão veio do imaginar as memórias dos encontros dessa fase feliz que vivi, visto que grande parte do desejo de ser professora, veio dessa fase da minha vida. Ah! Como era incrível e divertido estar na sala de aula, brincando, aprendendo e usando massinha para modelar as ideias. Fase que guardo com muito carinho e emoção. Dessa forma, essas experiências e memórias afetivas são mobilizadas e atualizadas no processo de subjetivação docente.

Para Carvalho (2019) a subjetividade não define os sujeitos a partir de algo interior a eles, como em um plano individual, visto que os indivíduos são como terminais dessa subjetividade exterior e das relações de forças, como em toda produção social e material. Sendo assim, corpos também inibem ou induzem ações.

Deleuze (2018, p.125) afirma que:

A subjetividade nunca é a nossa, é o tempo, ou seja, a alma ou o espírito, o virtual. O atual é sempre objetivo, mas o virtual é o subjetivo: primeiro era o afeto, o que sentimos no tempo; depois o próprio tempo, pura virtualidade que se desdobra em afetante e afetado, “a afecção de si por si” como definição do tempo.

Dessa forma, pensando nas estratificações das imagens-lembranças, rascunha-se um tempo de vida em imagens que evocam zonas de lembranças do tempo da pré-escola para retomar discussões sobre os registros avaliativos da educação infantil. Como um meio de exteriorizar o que ficou no pensamento da infância para retomar as vertentes do cotidiano escolar que se transformam continuamente.

Figura 2 – Criança e memória



Fonte: Arquivo pessoal – 1996.

Lembro-me de vibrar com as atividades realizadas, com tinta, mãos sujas e papéis recortados. Recordo os registros das produções infantis expostos no varal, de forma afetiva, com os pregadores coloridos que marcavam o capricho e o cuidado da

professora com a organização da sala de aula. A mesa com mais três coleguinhas sentados a minha volta, proporcionava alegria fazendo com que as atividades parecessem ainda mais encantadoras. Rabiscar, desenhar, cortar, colar, girar, correr e inventar, que alegria! Um começar criancieiro em sua potência do encontro. Como menciona Rodrigues (2015, p. 79) “Sorrisos, brincadeiras, alegrias, encontros de corpos que só se potencializam com a chegada de outros corpos”.

Rememoro agora os sentimentos felizes dessa parte da minha vida ao retornar na escola em que estudei, na condição de aluna pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFES (PPGMPE/UFES) para experienciar novas aprendizagens e significâncias com as crianças. E compreender como os registros infantis se constituem como práticas de avaliação na educação infantil, espaço tão cheio de potências para mim, compondo conversações com os professores e com as crianças do CMEI.

Pois, ao pensar sobre o encontro entre infância e educação, ao mobilizar as zonas de lembranças deste tempo que permanece em virtualidade, ao ter vivido a experiência de ser professora na pré-escola, na busca por compreender e cartografar vivências que inspiram os registros infantis e em como atravessam e ajudam a compor os processos avaliativos da criança na educação infantil, realizados através de registros fotográficos, atividades, conversações e brincadeiras que são compartilhados e mobilizados como procedimentos que avaliam a aprendizagem, tenho a cartografia como algo movente nesta pesquisa e em como fomentam os currículos inventivos e desejantes de experiências na pré-escola.

Para Deleuze (2002) os afetos são sentimentos que se referem ao espírito, indicando uma passagem ou transição de um estado para outro. Mas, sobre as afecções Deleuze (1997) afirma que se referem ao corpo, estando ligadas a um encontro entre corpos, pois implicam em uma assinatura de um corpo sobre o outro. Visto que, as afecções são signos ou vestígios que um corpo deixa sobre o outro quando ocorre um encontro.

Para Rolnik (2016), a cartografia acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos e a criação de outros mundos para expressar afetos contemporâneos. Portanto, a pesquisa é afeto. Me movo pelo antes, pelo agora

e na continuidade do depois. Com o desejo de infantilizar à docência, através das afecções. Para Bergson (2010) as afecções se produzem através dos estímulos que são vindos de fora e dos movimentos executados, sendo diversas afecções cada uma delas apresenta uma maneira e um convite a agir. Como afirma Bergson (2010, p. 11) “na medida em que a conheço não apenas de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções: é meu corpo”.

Com as multiplicidades dos trabalhos desenvolvidos em redes no NUPEC3, a participação em bancas de trabalhos de conclusão de curso, tem somado as práticas de *professorapesquisadorcartógrafa* em prol de ampliar as produções feitas tanto pelos graduandos, tanto para mim, enquanto aluna do mestrado profissional e enquanto professora atuante em duas redes municipais de ensino, como também para fortalecer o grupo de pesquisa e extensão o qual busca legitimar os movimentos curriculares. Dessa forma, houve a participação na banca dos seguintes trabalhos de conclusão de curso: “Currículo e avaliação formativa na creche: ampliando sentidos com os processos cotidianos” e “Entre a educação infantil e o ensino fundamental: práticas de avaliação discente”, “Currículo e avaliação institucional na educação infantil: concepções e desafios”, “As concepções de currículo e avaliação discutidas nos trabalhos de conclusão de curso do curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo”, demonstrando a importância de discutir sobre currículo e a avaliação na educação infantil, em meio a territórios que ainda são pouco desbravados em relação a estas temáticas entrelaçadas.

Como estudante do PPMGPE/UFES tenho as inquietudes de conhecer ainda mais sobre o tema deste projeto de pesquisa, para elencar em minha formação e prática docente, vivências que estejam para além do que tem sido postulado em rotinas de trabalho que aprisionam os saberes infantis em frequentes documentos modelizantes. Há aqui um encontro com o atual e o virtual que fazem jorrar em sua mistura de afetos diferentes, outros tantos sentidos com uma vivência dos atos em duração, como imagens-lembrança que perpassam do estado virtual para o atual, o qual convida a escrita da duração de um ato, com as imagens que os indivíduos produzem e com as quais se produzem. O virtual e o atual não se separam, mas são indivisíveis devido à coexistência do passado e do presente na virtualidade das condições objetivas e

subjetivas da existência, com singularidades, diferenças e intensidades, compondo novas atualizações e sentidos (RODRIGUES, 2015).

Por isso, como um método cartográfico, a pesquisa vai tomando forma, expandindo-se na imensidão de saberes que não se desqualificam e nem se encerram com as multiplicidades que produzem, pois ao produzirem, deixam marcas, deixam registros. Como fios que se tecem, o desejo da pesquisa alinhava-se entre memórias, também nos registros infantis de pré-escola como lembranças, assim como nos registros que têm sido produzidos na atualidade, acerca da avaliação da aprendizagem na educação infantil.

Dessa forma, os registros pedagógicos são enunciações de momentos vivenciados pelos sujeitos que compõem o cotidiano escolar, por ora serão atuais e por ora serão refletidos nas lembranças dos acontecimentos. Mas, com proporção de elencar conceitos e conteúdos vigentes da escola. E mesmo que o tempo passe pelas frestas dos acontecimentos, tais registros ainda terão significados e denotarão estratificações de experiências individuais e coletivas.

Assim, pensamos em uma escola movida pela produção de afetos. Agora docente, que sentidos e produções eu posso despertar nas crianças? Que sentimentos estão sendo compartilhados na sala de aula? Afetos alegres? Afetos tristes? Algo que move, que impulsiona as redes tecidas no cotidiano escolar. É ser docente na potência dos encontros.

O que tem emergido na narrativa docente é desejo. Um agenciamento do desejo em tecer encontro com algo que é mágico e fantástico no cotidiano escolar. Um encontro com outro pensamento, com a música, com os adereços, com alunos e professores. Agenciamentos de currículos que extrapolam os limites de um currículo acabado e pronto com o que é prescrito. Um desejo que ousa escapar do currículo endurecido (RODRIGUES, 2015).

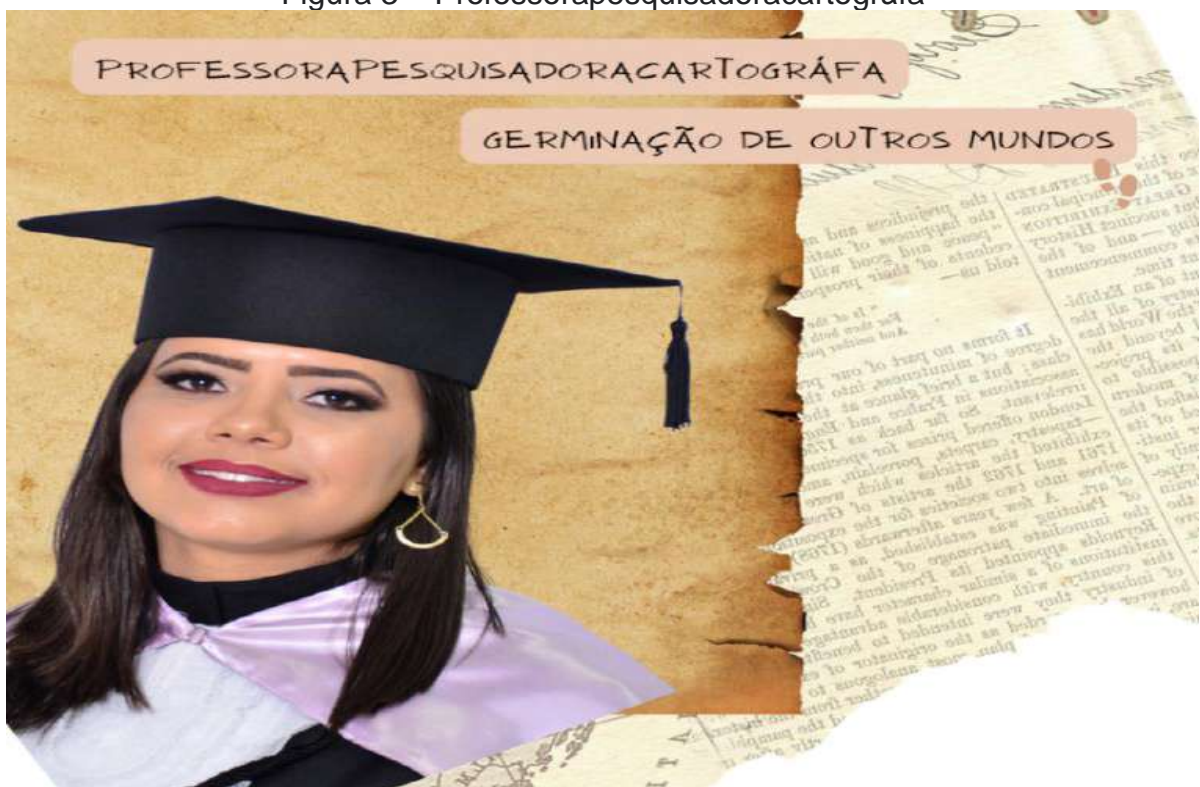
Considerando como Lopes (2013) que o sujeito é um projeto inconclusivo, um significante circulando a depender de uma significação adiada e que o currículo nesse processo de desconstrução e transformação social é um processo de invenção de nós

mesmos, é impossível significar o mundo completo, porém é preciso investir nessa significação.

Portanto, esta pesquisa também se move para ir além do que se encontra pré-determinado, além do que já está posto como uma certeza universal, das lógicas classificatórias e de modelos únicos a serem seguidos sem permitir que o inesperado aconteça e que seja também disparador de aprendizagens e experiências educativas consideradas e apontadas como elementos que avaliam a educabilidade da/com as crianças.

E a tarefa do cartógrafo é dar língua para afetos que pedem passagem, precisando estar mergulhado nas intensidades de seu tempo e que atento às linguagens encontradas, possa devorar as que parecem elementos possíveis para compor cartografias, constituindo-se em um corpo vibrátil sensível aos efeitos dos encontros dos corpos e suas reações, com agenciamento dos corpos e movimentos de criação de sentido para efetuar essa passagem de encontros (ROLNIK, 2016).

Figura 3 – Professora pesquisadora cartógrafa



Fonte: Arquivo pessoal – 2018.

No processo de construção do sujeito praticante que para Ferrazo (2007), são os sujeitos que estão nas escolas, nos currículos praticados, através das relações formais e informais que ligam os sujeitos, levando a construção de novos *saberesfazeres* que estão na invenção das escolas, então vou me tornando *professorapesquisadoracartógrafa*, para constituir infâncias, a partir da minha infância, infância-aluna que agora se torna infância-aluna-professora-pesquisadora-cartógrafa.

Considera-se então, que essa maneira de se pensar a pesquisa está no bojo do pós-estruturalismo, visto que (SILVA, 2021) descreve que o objeto dos discursos pós-estruturalistas é, efetivamente, um produto de sua criação, com um currículo a ser descoberto. Sendo o currículo, uma questão de poder, pois faz sobressair entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, estando conectada entre saber, identidade e poder.

Para Lopes (2013) um tempo de pós-modernidade que ocasiona o fim das utopias e das certezas, um tempo de desmoronamento da ideia de verdade, da objetividade, na natureza ou lógica da evidência. Um tempo de lutas da diferença e de aceleração das trocas culturais e também dos fluxos globais, tempo de compreensão do espaço-temporal.

Além disso, o pós-estruturalismo questiona o privilégio que é conferido à consciência humana e também a sua possibilidade de autonomia e autoconhecimento, pois valorizam a linguagem como constituinte social, considerando a cultura em termos simbólicos e linguísticos. Visto que os sistemas simbólicos, tais como cidade, escola, governo, dentro vários outros, são compreendidos como sistemas de códigos, não se constituindo de um movimento ou até mesmo um conjunto de doutrinas comuns. Dessa forma, a ideia de estrutura deve ser substituída pelo discurso, onde não há estruturas fixas com significações, e sim, reestruturações discursivas (LOPES, 2013).

Por isso, a pós-modernidade se difere das teorias tradicionais que visam o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos do ensino. Da mesma forma que difere das teorias críticas devido as ideologias, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, relações

sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação. Tendo as teorias pós-críticas vertentes como identidade, alteridade, diferença, subjetividades, significação e discursos, assim como saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2021).

Portanto, o campo problemático da pesquisa em questão está imerso em compreender como os registros infantis estão sendo considerados como disparadores pelos docentes em seus processos avaliativos; Compreender se a formação docente contempla as enunciações infantis nos registros avaliativos, sendo necessário conhecer quais e como os registros avaliativos estão sendo produzidos na pré-escola e se são utilizados para o planejamento individual e coletivo, provocando composição de práticas curriculares e mobilizando as aprendizagens inventivas.

Desse modo, esta pesquisa está organizada em capítulos que mobilizam as discussões cartográficas para dar continuidade a vida docente. O primeiro capítulo descreve a trajetória de *professorapesquisadoracartógrafa* em um movimento de jorro do tempo, intitulado como **O JORRO DO TEMPO DE UMA ALUNA PROFESSORA**, o qual discorre sobre os dispositivos imagem-lembrança, imagem-tempo e cristais do tempo, conceitos deleuzianos para relembrar a trajetória de vida docente até chegar ao percurso do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

O segundo capítulo denominado **TEMPO DE INFANTILIZAR** dialoga sobre os movimentos da infância como um atravessamento de linhas existenciais e uma experiência coletiva com multiplicidades rizomáticas que buscam escapar ao que está formulado como modelo padronizado. Para isso, utiliza os intercessores teóricos Bergson (2010), Deleuze e Guattari (2020, 2018), Deleuze (2018), Santos (2016), Martins (2019), Carvalho (2019), Kohan (2011), Freire (2020), Rodrigues (2015), Freire (2021) e Nunes (2012).

O terceiro capítulo com o título **IMAGENS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL** abrange a forma pela qual a educação infantil começou a ser estruturada na educação brasileira, tratando sobre os documentos oficiais utilizando os

intercessores teóricos Glap (2013), Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), Larrosa (2002), Barros e Passos (2020), Sacristán (2000) entre outros.

O quarto capítulo denominado **IMAGENS AVALIATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL** é concernente aos modos como a avaliação na educação infantil tem a intencionalidade de elencar as mobilizações entre os registros e as vivências infantis na concepção dos professores que realizam os registros pedagógicos, utilizando autores como Micarello (2017), Ciasca e Mendes (2009), Nunes (2012), Marcarini (2012), Medeiros (2012), Hoffmann (1996), entre outros.

No quinto capítulo intitulado **MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS**, a metodologia da pesquisa será abordada para discutir os modos de produção da pesquisa a partir dos autores Kastrup (2020), Barros e Passos (2020), Passos, Kastrup e Escóssia (2020), Escóssia e Tedesco (2020), Roos (2014), Silva (2021), Rolnik (2016), Corazza (2008), Kohan (2011).

Para compor a revisão bibliográfica e ampliar os modos de pensar os temas em discussão, foi realizada uma mobilização no sexto capítulo denominado **ESCRILEITURAS RIZOMÁTICAS** em uma busca por pesquisas que dialogassem com as intencionalidades da pesquisa a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) entre o período de 2011 a 2021 para analisar quais foram as produções acadêmicas sobre a avaliação na educação infantil e o currículo relacionados a filosofia da diferença, nos programas de mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico e doutorado profissional.

Já o capítulo 6.1 denominado **O CURRÍCULO INVENTIVO NA FILOSOFIA DA DIFERENÇA** aborda os trabalhos encontrados na busca realizada na Plataforma Capes ao qual foram selecionados trabalhos com os descritores “educação e filosofia da diferença”, dialogando com Fiorio (2013), Schaefer (2015), Oliveira (2016), Silva (2020), Faria (2020), Prates (2012) e Prates (2012).

No capítulo 6.2 descrito como **MOVIMENTOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** foram elencados os trabalhos encontrados na Plataforma Capes, os quais

discorrem sobre o descritor avaliação na educação infantil, abordando autores como Lazari (2013), Sousa (2013), Nagase (2018), Kramer (2007), Glap (2013), Machado (2014), Prado (2015) e Müller (2021) possibilitando uma análise sobre os modos pelos quais a avaliação na educação infantil se insere.

O capítulo sete denominado **MOVIMENTOS DA IMAGEM ESCOLA** discorre sobre a escola em que ocorreu a pesquisa de campo, dialogando com os autores Pérez et al (2015), Ciasca e Mendes (2009), Hoffmann (1996), Hoffmann (1998), Santos et al (2021), Pérez (2007), Lira, Dominico e Martins (2018), entre outros.

O capítulo 7.1 intitulado como **CONVERSAÇÕES COM AS CRIANÇAS** trata sobre as conversações infantis no local em que a pesquisa ocorreu com análise realizada a partir dos autores Paraíso (2015), Deleuze (2018), entre outros.


O capítulo 7.2 denominado **CONVERSAÇÕES DOCENTES** discorrerá sobre as enunciações das professoras que atuam na escola em que a pesquisa foi realizada, relacionando aos autores Carvalho (2019), Escóssia e Kastrup (2005), Deleuze (2018), Espinosa (2007), Carvalho, Silva e Delboni (2018).

O capítulo 7.3 denominado **CONVERSAÇÕES COM O PRESCRITO E O PRATICADO** aborda como o currículo prescrito tem estado emanado nas proposições curriculares e nas propostas pedagógicas que são utilizadas pelos professores da rede municipal de Cariacica – ES.

Já o capítulo 8 denominado **INVENTÁRIO DAS CARTOGRAFIAS NO COTIDIANO DOS REGISTROS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** aborda sobre o produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa, o qual trata-se a um inventário elaborado a partir das vivências na pesquisa de campo.

O capítulo 9 apresenta as **CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES** abrindo precedentes para a continuidade da pesquisa que deseja ir a diante para mais escrituras envolvendo a avaliação na educação infantil.

O capítulo 10 apresenta as **REFERÊNCIAS** mencionando os aportes teóricos utilizados na constituição do trabalho. E por sua vez, o capítulo 11 apresenta os **ANEXOS** com elementos que foram utilizados para constituição da mesma.



CAPÍTULO 2

**TEMPO DE
INFANTILIZAR**



"O tempo depende do movimento" ***Gilles Deleuze***

Pensamos em uma infância que não descolore, que não se isenta de produzir sentidos, pois o mundo criancieiro pulsa composições infantis, com várias cores que mesclam entre si, que agenciam e são agenciados por signos e maquinarias. Pensamos, pois conforme Deleuze e Guattari (2011, p. 17) “não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados”.

Desse modo, a partir deste momento, essa escrita tenta assumir o 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 (SANTOS, 2022, p. 16).

Sendo assim, por vezes, a escrita se dará pelo “eu” e por vezes pelo “nós” para assumir a forma como fomos multiplicados no transcorrer da pesquisa, compondo novos rizomas e signos das vivências coletivas. “Os próprios signos são os traços de expressão que compõem essas imagens, as combinam e não param de recriá-las, levadas ou carregadas pela matéria em movimento” (DELEUZE, 1990, p. 47).

Como máquinas que fazem acoplamentos e conexões, sempre em fluxos. Fluxos que operam em regime associativo. Uma produção da produção, com uma forma conectiva, operando em extração de fluxos, pois o desejo efetua junções de contínuos fluxos essenciais fragmentados e em fragmentação (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Maquinação, procedimento, diálogo entre currículo, dobras e redobras, inúmeros fractais que são produzidos no inédito entre as formas da escrita, provocadores de outros acertos, pensamentos, fazeres e viveres, fazem com que a escrita surja (MARTINS, 2019).

Como diz Bergson (2010), as sensações, os sentimentos, as volições e representações são modificações entre as quais a existência se partilha e que são tingidos de cores diferentes promovendo uma mudança constante. Mas, não é interessante que o que é real escape, pois, se não, escapará o que tem vida, pois a vida é desejo, é produção!

Ao considerarmos a proposta de não deixar que o real escape, este capítulo nos remete a um começo possível, mas porque não nomear como começos possíveis? Fazemos ora uma cor, ora outra, mudamos constantemente e começamos a criar novos significados. O que não é inacabado, mas registra-se em momentos, memórias, papéis e formas, forças, conversas e enunciações viventes em um tempo de infantilizar.

Infantilizar em territórios rizomáticos que conforme Deleuze e Guattari (2011) se formam em redes cotidianas como multiplicidades que não permitem a individuação dos sujeitos, pois crescem em grandezas e dimensões, permitindo que um rizoma se rompa, se quebre em um lugar qualquer, retomando a partir de linhas e seguindo outras linhas. Linhas de fuga que se remetem umas às outras fazendo novos rizomas que não podem ser justificados por nenhum modelo estrutural, pois sempre há novas entradas com raízes enxertadas desenvolvendo inúmeras multiplicidades.

Dessa forma, somos atravessados por linhas existenciais que se enquadram em linhas molares, moleculares e linhas de fuga, pois as configurações dos cotidianos escolares e os dispositivos que possuem, não são dadas de imediato. Por isso, a cartografia é necessária para que seja possível atravessar por elas e enxergar as composições que habitam a vida escolar (CARVALHO, 2019).

Através de uma experiência coletiva, todos que a atravessam, tanto de uma maneira mais intensa, quanto menos intensa, mesmo que em direções opostas, saem transformados, tanto quanto em relações com os outros ou consigo mesmo. Nos transformamos pelo que é múltiplo, tanto pelo que pensamos, pela relação que temos com o que pensamos, com o que sabemos e com a relação que temos com o que não sabemos, o que somos e a relação que temos também com o que somos, possuindo a intenção de ultrapassar práticas e saberes fossilizados, cristalizados e estigmatizados (KOHAN, 2011).

Como diz Freire (2020), um projeto vale a pena ser tentado desde que ocorra no diálogo, pois o projeto vai se constituindo nas conversas e nas perguntas. Mas, o projeto deve trazer um pouco de memória também em que se pergunte sobre a educação e o tempo. Para contar sobre uma infância nossa, retomando como um objeto de reflexão, pelas zonas de lembranças, um tempo infantil que ainda vive e se trans-forma.

Portanto, a vontade de compreender os cotidianos escolares tem se constituído por um modo geográfico de rascunhar linhas e de perfurar seriações e padrões, contando com intensidades que atravessam os múltiplos territórios que sempre estão em transformações, possibilitando a diferenciação (RODRIGUES, 2015).

“Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).

Mesmo que sem linearidade cronológica, sem sequência exata, o tempo passa, mas ao mesmo tempo se conserva e atualiza experiências, redes de afetos e aprendizagens. Tal como a imagem-movimento que cresce a partir da primeira imagem e então não para de crescer (DELEUZE, 2018).

Por um lado, a imagem-movimento exprime um todo que muda, e se estabelece entre objetos; é um processo de diferenciação. A imagem-movimento tem (o plano), pois, duas faces, segundo o todo que ela exprime, segundo os objetos entre os quais ela passa. O todo está sempre se dividindo em função dos objetos, e reunindo os objetos em um todo: “tudo” muda de um para o outro. Por outro lado, a imagem-movimento comporta intervalos: se a relacionamos com um intervalo, aparecem espécies distintas de imagens, com signos pelos quais elas se compõem, cada uma em si mesma e umas com as outras (como a imagem-percepção em uma extremidade do intervalo, a imagem-ação na outra extremidade, a imagem-afecção no próprio intervalo). (DELEUZE, 2018, p. 51).

Dessa forma, a infância é criação, tendo em vista que cada um de nós é uma espécie de criação, com influências da própria obra que produz (BERGSON, 2010). E aí que está a boniteza da infância, em criar e recriar acontecimentos em uma nova tela que surgirá com múltiplos significados, sentidos e afetos aprendentes. Boniteza como nos

termos de Freire (2021) a qual denota uma palavra com postura de criatividade, inovação, invenção e curiosidade, palavra que sedimenta sentimentos, emoções e valores.

Como um adulto vivenciando a infância, faço as minhas memórias, como imagens-lembranças para evocar a necessidade de discutir sobre o que tem sido produzido na educação infantil. Visto que para Kohan (2011) a infância nos convida a pensar. Introduz-se no pensar, afirmando-se a si mesma no ato do pensamento. Afirma-se para interromper seus pontos fixos e seus espaços não pensados, abrindo possibilidades. Possibilidades que apresentam uma inquietude infantil que é irrenunciável, por sempre estar pensando as experiências da infância, com uma inquietude que resiste, inventa, cria, atualiza, sempre de outro modo.

As crianças ampliam para os movimentos escolares, as vivências produzidas em suas rotinas e em suas redes discursivas. A criança na educação infantil rizomatiza uma multiplicidade de desejos, sendo que os diversos *espaçotempos* produzem experiências infantis e diferentes modos de ser na escola. Por isso, não há somente um jeito de realizar os currículos que estão postos quando consideramos as linhas e fluxos que possuem (NUNES, 2012).

Para Kohan (2011), o modo de ser criança, difere do modo de ser adulto, pois vive o não vivível, pensa o não pensável e espera o que é inesperado. Um modo de pensar a criança que é uma metáfora de um tempo sem a continuidade do passado, presente e futuro. Mas, uma criança sem idade, sempre presente, enquanto duração de uma vida possível.

Infâncias que vão descobrindo, cartografando as experiências criativas e inventando novas linhas de pensamentos. Novas linhas que possuem ações e infinitas possibilidades nos modos de ser criança, de ser infância. E isso nos interessa, a potência da criação infantil. Linhas que compõem agenciamentos. Para Deleuze e Guattari (2011) um agenciamento é o crescimento das dimensões em uma multiplicidade que muda de natureza conforme aumenta as suas conexões.

Um agenciamento maquínico é direcionado para os estratos que fazem parte dele, sem dúvida, uma espécie de organismo, ou bem uma totalidade significativa, ou bem uma determinação atribuível a um sujeito, mas ele não é menos direcionado para um corpo sem órgãos, que não para de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas assignificantes, intensidades puras, e não para de atribuir-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 18).

Já o agenciamento coletivo de enunciações os quais possuem a micropolítica do campo social está funcionando interligado ao agenciamento maquínico, por conter uma conexão com a linguagem semântica e pragmática que os enunciados possuem (DELEUZE; GUATARRI, 2011).

Para Carvalho (2009) um corpo sem órgãos referindo ao desejo coletivo, sempre reformando em um processo de fluxos e linhas de fuga em contrapartida as linhas segmentárias e modelizantes. Não se trata de um corpo orgânico, mas um corpo sempre em processo de formação e deformação, produzido com síntese de conexões rizomáticas.

Sendo assim, um modo existente define-se por certo poder de ser afetado, para o aumento ou a diminuição da potência de agir (conatus). Diz-se, conforme o caso, que a potência de agir ou força de existir aumenta ou diminui quando a potência do outro modo se lhe junta, ou, ao contrário, se lhe subtrai, imobilizando-a e fixando-a. A passagem a uma perfeição maior ou o aumento da potência de agir denomina-se afeto ou sentimento de alegria; a passagem a uma menor perfeição ou a diminuição da potência de agir, de afeto ou sentimento de tristeza (CARVALHO, 2009, p. 78).

Assim, a concepção de um corpo (envolvendo tanto a dimensão física como o mundo das ideias) pode produzir aumento ou diminuição da potência de agir e, dessa forma, do ponto de vista dos afetos (bons e maus encontros), a distinção entre paixões e ações; mas as ações são baseadas não na servidão, mas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, ou seja, pelo uso da razão. Portanto, razão, afetos e afecções estão intrinsecamente relacionados, pois, pelas afecções, podemos aumentar nosso grau de compreensão e, escapando das paixões e da alienação, produzimos ações reflexivas sociais e comunitárias (constituição do comum) (CARVALHO, 2009, p. 93).

No entanto, em um movimento de individuação, ainda me lembro da textura do material usado para fazer a grama do envelope de atividades da imagem abaixo. Como um instrumento avaliativo da pré-escola, esse recurso também produziu marcas

em mim. Um envelope que marcava o encerramento de um ciclo para que outro pudesse vim. Um envelope que guardou vários verbos que foram construídos na coletividade de crianças vivenciando suas experiências de aprendizes.

Figura 4 – Registros e verbos de um infantilizar



Fonte: Arquivo pessoal -1996.

Os registros e verbos de um infantilizar tomam conta de movimentos que afetam a produção de sentidos e movem as memórias e os movimentos da educação infantil. Os registros adicionam perspectivas e entusiasmos ao pensar sobre o que se deve a escola. Que educação infantil temos vivido? Como temos elaborado os pensamentos da escola como corpos coletivos? Como temos afetado as crianças sobre a inventividade e a novidade de vida?

Rodrigues (2015) afirma que a escola como território de formação não é fixa, mas perpassa por lógicas que naturalizam ou dogmatizam o constituir-se professor, assim

como o aprender e o ensinar. E em meio a essas lógicas, também existe o traçado de linhas de fugas as quais são decorrentes das microlutas que acontecem como invenções, negociações, compartilhamentos, sensibilidades e coletividades.

A infância produz e experimenta signos que ficam marcados na memória, atualizando e compondo experiências que tornam os sentimentos e aprendizagens vivas e intensas. Para Kohan (2011), a infância é condição, não sendo possível abandoná-la, visto que não há um ser humano inteiramente adulto.

Os corpos coletivos orientam as práticas discursivas que são apresentadas nos entremeios das argumentações como condição da potência de vida, portando o poder que apresenta uma proposta de ativar a sensibilidade do concentrado de forças existente na subjetividade dos que a vivem. Para assim, ativar a sensibilidade das forças que transbordam a cartografia no entorno, exigindo um trabalho de criação que desenhe novos contornos (CARVALHO, 2019).

Sendo assim, os registros infantis trazem contornos cartográficos e formas de vida que afetam, fazem brincar, pintar, recortar, colar, sonhar, massinha de modelar, amar, encantar, cantar como expressões que verbalizam os acontecimentos na educação infantil, com eles e para além deles.

Portanto, a docência é composta por experiências de encontros com outros pensamentos, forjando outros sentidos para os movimentos educativos, cartografando e mobilizando o pensamento para a criação das imagens que implicam em cuidados com o outro e consigo mesmo (RODRIGUES, 2015).

Para Deleuze e Guattari (1997) o devir produz ele próprio. O que é real é o próprio devir e não os termos fixos que fazem algo ser definido, pois o devir não é imitação, tampouco são as relações formais. Mas,

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64).

Segundo Lopes (2011) o devir é um entretempo intensivo que ocorre com a superação do corpo, em sentido material e físico, a sua dimensão extensiva, para entrar em uma relação com o real quando ordenado por puras intensidades. O devir é uma disparação, provocado quando algo se faz passar entre o corpo e o mundo, ramificando o próprio sentido atual de tal relação.

Assim, convidados por Bergson (2010), apostamos que a vida quando considerada como uma evolução criadora é algo que transcende a finalidade. Pois, não podemos duvidar que a vida em seu conjunto, seja uma evolução, dotada de uma incessante transformação.

Dessa forma, uma evolução criadora também na compreensão sobre a avaliação na educação infantil, pois as crianças possuem as suas subjetividades e elas se constituem em uma amplitude de significados e afetos que transpõem os relatórios organizados pelos docentes. Sobre as subjetividades, Lopes (2013, p. 8) afirma que “o sujeito-entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada”.

Sendo assim Deleuze (2018) afirma que a identidade da imagem e do movimento é que nos leva a alcançar a conclusão de que a identidade da imagem-movimento e da matéria são idênticas.

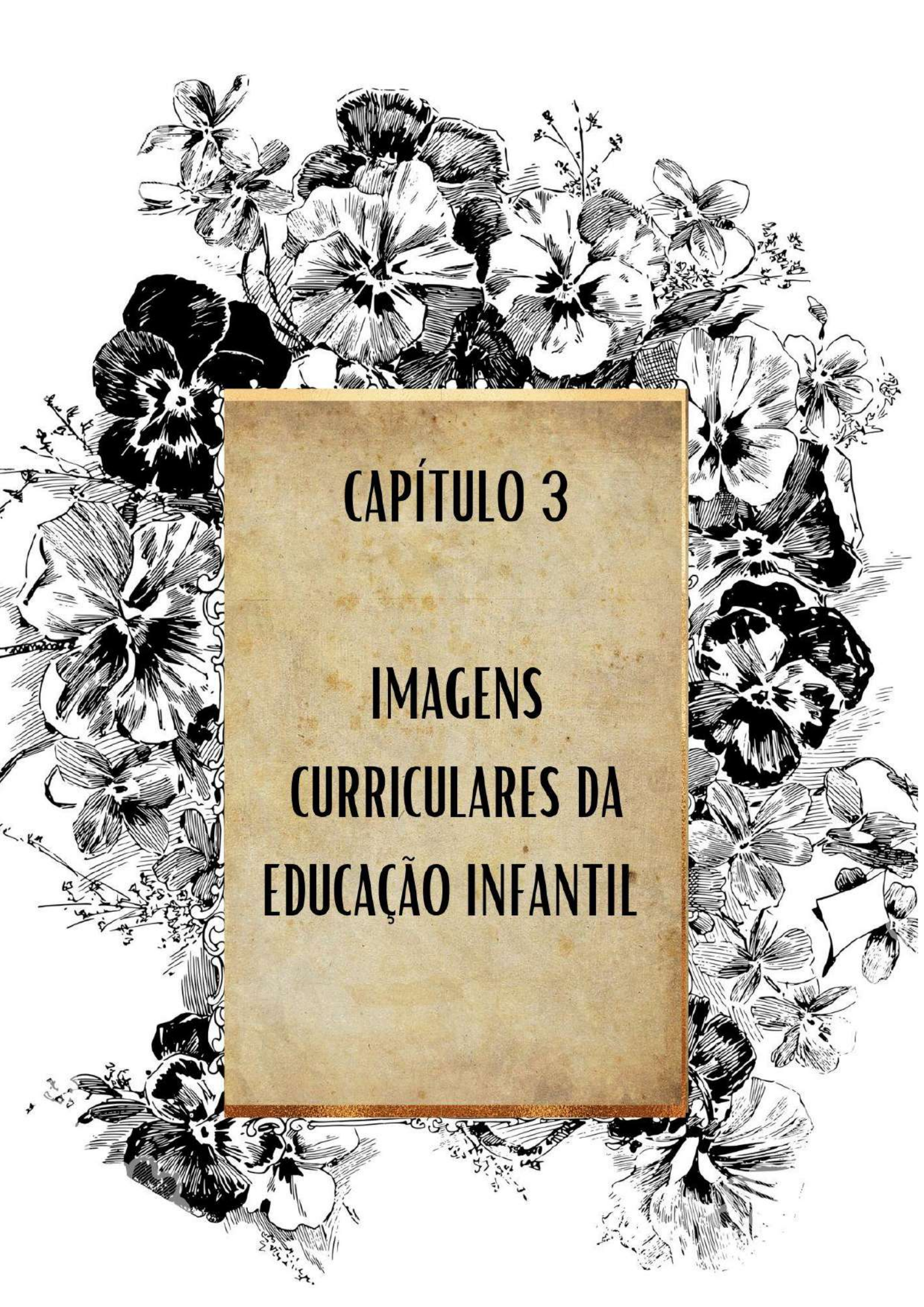
“Dizei que meu corpo é matéria, ou dizei que ele é imagem...A imagem movimento e a matéria fluente são estritamente a mesma coisa”. Seria esse universo material o mesmo do mecanismo? Não, pois o mecanismo implica sistemas fechados, ações de contato, cortes imóveis instantâneos. Ora, é precisamente nesse universo ou nesse plano que se recortam sistemas fechados, conjuntos infinitos; ele os torna possíveis pela exterioridade de suas partes. Mas ele próprio não é uno. É um conjunto, mas um conjunto infinito: o plano de imanência é o movimento (a face do movimento) que se estabelece entre as partes de cada sistema e de um sistema ao outro, a todos atravessa, embaralha, e os submete à condição que os impede de serem absolutamente fechados (DELEUZE, 2018, p. 99).

E saber como esses processos de significação do currículo operam na educação infantil se torna necessário para compreender quais interesses estão em jogo, quais disputas e relações de poder se estabelecem no contexto escolar e da aprendizagem das crianças em seus processos avaliativos. Quais percursos das

aprendizagens se tornam ou ganham evidência nos registros infantis e nos registros avaliativos dos docentes? Esses percursos conseguem ultrapassar os sistemas fechados das prescrições curriculares?

A relação entre currículo e avaliação que nos interessa considera os sujeitos e suas demandas sociais, culturais, estéticas, éticas, religiosas, dentre outras. Além disso, compreende como currículo não um documento, mas processos de desenvolvimento, ou seja, toda a rede de relações e experiências que compõe as vidas das crianças. Para valorizar essa concepção, o método da pesquisa moveu uma atitude de experimentação, que buscou acompanhar percursos, implicar modos de produção, conectar redes ou rizomas, narrar nossos processos de diferenciação (NUNES; NEIRA, 2021, p. 858).

Dessa forma, na produção do conhecimento sobre o currículo, a pesquisa se desdobra no próximo capítulo para dar continuidade a pesquisa cartográfica na perspectiva de promover apontamentos sobre as proposições curriculares para a educação infantil.



CAPÍTULO 3

**IMAGENS
CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

*"Não há, de fato, nem linha reta, nem círculo que se fecha".
Gilles Deleuze*



Este capítulo apresenta a intencionalidade de discorrer sobre os eventos curriculares concernentes a educação infantil no Brasil e como, ao passar dos tempos, as concepções que denominamos “imagens” foram sendo transformadas em seu caráter prescritivo na composição dos documentos normativos relativos ao ensino e aprendizagem, além da burocratização na infância.

A educação infantil começou a ser estruturada no Brasil a partir do século XX com diferenciações em relação a classe social das crianças, estando de certa forma, para os mais necessitados financeiramente, vinculada a órgãos de assistência social e estando aproximada aos processos de escolarização para famílias com maior poder aquisitivo (GLAP, 2013).

No entanto, os formatos predominantes de atendimento às crianças de zero a seis anos (creche e jardim de infância) desobrigaram o Estado de assumir a responsabilidade com a educação das crianças, possibilitando o surgimento da idealização que a creche era destinada aos pobres e a pré-escola aos mais abastados. Há evidências que desde o seu surgimento, os jardins de infância foram mantidos, principalmente por iniciativas privadas, sendo oferecidos para crianças de quatro a sete anos, filhas da classe média. E, as creches por sua vez, atendiam filhos de operárias e domésticas a partir dos primeiros meses de vida em organizações mantidas essencialmente pela iniciativa filantrópica, com raras exceções (KRAMER; NUNES, CARVALHO, 2013).

Em relação ao caráter assistencialista, o uso das creches e dos programas pré-escolares usados como estratégias para combater a pobreza e a resolver problemas ligados à sobrevivência infantil, foi por muitos anos, justificada para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, além da

escassez de recursos materiais, precariedades de instalações, formação insuficiente dos seus profissionais e pela alta proporção de crianças por adulto (BRASIL, 1998).

Por isso, segundo Leite Filho (2008) citado por Kramer, Nunes e Carvalho (2013) nem sempre houve no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação infantil, não se reconhecendo por muitos séculos o acesso as instituições de educação destinadas a pré-escolares como um direito, mas sim como um favor.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17).

Segundo Kramer, Nunes e Carvalho (2013) a década de 1980 foi decisiva na formulação de uma nova postura em relação aos direitos infantis e juvenis. No âmbito específico da educação, é um período em que a sociedade civil organizada reivindicava a educação das crianças pequenas.

Dessa forma, o Estado supervisionava e subsidiava as entidades que atendiam as crianças desfavorecidas socialmente. O atendimento a criança de zero a seis anos ficou historicamente vinculado aos ministérios da Saúde, da Previdência, da Assistência Social e da Justiça, porém não foi assumido por nenhum deles, pois não foi constituído como dever do Estado até 1988 (MIRANDA E NETO, 2006 *apud* KRAMER; NUNES, CARVALHO, 2013).

O então denominado Movimento Nacional Criança e Constituinte, criado a partir da Portaria Interministerial 449 em setembro de 1986 do Ministério da Educação, foi organizada com a intenção de elaborar propostas para a área da criança. E com a instauração da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 no dia 1º de fevereiro de 1987 no Congresso Nacional em Brasília, possuindo a finalidade de elaborar uma Constituição democrática para o Brasil. Após o regime militar, foram registradas maior significação em relação ao processo de conquistas da educação infantil (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013).

Dessa forma, Kramer, Nunes e Carvalho (2013) afirmam que colocar a criança como prioridade na Constituição Federal de 1988 foi resultado de mobilização, luta e políticas em defesa da infância brasileira. Portanto, com a promulgação da CF (BRASIL, 1988) houve a instituição do dever do Estado em assegurar às crianças e aos jovens, o direito à educação, conforme o artigo 208, inciso quarto “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Assim, Kramer, Nunes e Carvalho (2013) asseguram que a educação das crianças, antes concebida como amparo e assistência, passou a ser um direito do cidadão e dever do Estado, em uma perspectiva educacional e a creche juntamente com a pré-escola passou a ser reconhecida como instituição educacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº. 8.069/90 (BRASIL, 1990) colabora com a CF ao enfatizar que toda criança tem direito à educação e a se desenvolver plenamente, sendo preparada para a cidadania, reconhecendo as crianças como cidadãs e sujeito de direitos de brincar, de querer, de sonhar, de opinar e de possuírem afeto (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma em seu primeiro artigo que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e também nas pesquisas, além dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais.

Já o artigo 4º da lei citada anteriormente, afirma que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. E os docentes devem, conforme o artigo 13, participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, colaborando com as atividades de articulação da escola com as famílias e as comunidades (BRASIL, 1996).

Segundo Brasil (1996) tratando - se da educação infantil que é a primeira etapa da educação básica, o artigo 29 destaca que esta etapa tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social ao complementar a ação da família e da comunidade. Em relação ao currículo, o artigo 26 menciona que o currículo da educação infantil deve ter base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O artigo 30 aponta que a educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Já o artigo 31 trata sobre a organização da educação infantil de acordo com a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, carga horária mínima atual de 800 horas a ser distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional, assim como, o atendimento à criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 horas para a jornada integral com o controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência de no mínimo 60% do total de horas e com a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

Portanto, a LDBEN/96 (BRASIL, 1996) afirma a relevância da educação infantil, destacando também a necessidade de registros pedagógicos sobre as crianças na pré-escola, através da realização da avaliação na educação infantil a partir do desenvolvimento, assim como com a expedição de documentos que atestem os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Então, a organização de um currículo que contemple a criança e suas necessidades provém de um discurso pedagógico da modernidade (NADRODOWSKI, 1996). Lima, Dominico, Martins (2018) mencionam que é possível indagar para que e para quem o currículo na educação infantil é pensado e organizado e que a educação brasileira concernente a educação infantil, apresenta documentos importantes para sustentar a

garantia do atendimento, apresentando orientações pedagógicas desta etapa da educação básica.

O documento normativo “Referencial Curricular para a Educação Infantil” (RCNEI) (BRASIL, 1998), tem por objetivo apontar metas de qualidade que contribuam para um desenvolvimento integral das identidades das crianças, desenvolvendo a capacidade de crescerem como cidadãos em que os direitos para a infância são reconhecidos, ampliando sentidos para as crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural das mesas. O documento possui a funcionalidade de servir como um guia de reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais atuantes com as crianças de zero a seis anos de idade ao respeitar o estilo cultural e a diversidade cultura brasileira.

Ainda assim, a RCNEI (BRASIL, 1998, p. 18), afirma que:

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. Essas práticas tolem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.

Dessa forma, os RCNEI's dividiram-se em três volumes, organizados a fim de (BRASIL, 1998, p. 7):

Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O documento RCNEI (BRASIL, 1998) cita especificidades a serem alcançadas pelas crianças, tais como afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, sendo que a qualidade das experiências oferecidas para as crianças deve poder contribuir para o exercício da cidadania, estando relacionados aos princípios do respeito da dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nos aspectos das diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas. Assim como, o direito de brincar, como forma particular de expressão e pensamento, interação e comunicação infantil. Também sobre o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis para ampliar o desenvolvimento das capacidades relativas com a expressão, comunicação, interação social, pensamento, ética e estética. Além disso, a socialização das crianças através da participação e da inserção nas mais diversas práticas sociais, sem que ocorra nenhuma discriminação. E, o atendimento aos cuidados essenciais para a sobrevivência e o desenvolvimento da identidade.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reunindo princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com o objetivo de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil (BRASIL, 2010).

A DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12, 13) propõe algumas definições:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Para a DCNEI (BRASIL, 2010), as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Éticos em relação a autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Os princípios políticos se referem aos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e ao respeito a ordem democrática. Já os princípios estéticos estão relacionados a sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade, expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Brasil (2012) refere que as matrículas efetuadas na educação infantil apresentam crescimento significativo, sendo os municípios os responsáveis pela oferta, gestão e avaliação dessa etapa educacional, protagonistas dos principais processos de formulação sistemática da avaliação ao se articular com outras estratégias de avaliação da educação básica. Isso ocorre porque segundo Brasil (1998) a expansão da educação infantil a nível mundial tem ocorrido de forma aumentada, acompanhando a intensificação da urbanização e a participação da mulher no mercado de trabalho, assim como as mudanças e organizações das estruturas familiares.

Segundo Brasil (2010) conforme as práticas pedagógicas que constituem a proposta curricular da educação infantil, as mesmas devem apresentar como eixos norteadores as interações e brincadeiras garantindo experiências que promovam o conhecimento

de si e do mundo através de experiências sensoriais, expressivas e corporais. O favorecimento da imersão das crianças nas inúmeras linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Possibilitar experiências de construção de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, além do convívio com gêneros textuais orais e escritos, ampliação da confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas, dentre outros apontamentos.

Por sua vez, a educação infantil que produz afetos, mas também produz e é produzida por documentações, não está colocada como despreziosa ao ensino das crianças. Kohan (2005) afirma que para se relacionar a uma infância que não pode ser medida, a educação deve apresentar uma marca de normativa estética, ética e política estando instaurada pelos legisladores e para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assim ajudar as crianças a possuírem um futuro com um mundo mais belo, pois a infância é o material dos sonhos políticos a serem realizados, sendo a educação o instrumento para realizar tais sonhos.

Através das experiências vividas na escola, também interessa saber sobre em que e como os registros infantis são tecidos pelos professores, o que é enunciado através deles, o que eles denunciam e no que apostam a partir do que está posto nas documentações. Segundo Subtil e Gomes (2018), em diálogo com as prescrições curriculares nacionais e com as legislações, considerando as experiências didáticas da docência na educação infantil, tem sido identificado nas práticas das professoras a preocupação com o protagonismo das crianças, pois os movimentos vividos na escola têm intenção de proporcionar os encontros alegres que ampliam a vida das crianças.

Compreendendo que o fazer pedagógico é alinhavado por diferentes imagens e práticas curriculares, o que nos provoca a saber como os currículos estão sendo produzidos na educação infantil e quais são as implicações junto aos registros pedagógicos e as experiências docentes com as crianças e com os pares da escola, principalmente ao se considerar que as experiências são inacabadas. Bergson (2010) menciona que a nossa consciência é a consciência de um certo ser vivo, a qual é colocado em um certo ponto do espaço e então, se vai de fato na mesma direção que

o seu princípio, é incessantemente puxada no sentido inverso e obrigada, embora caminhando para a frente, a olhar para trás.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) afirmam que uma experiência a qual aceita um currículo constituído por um pensamento nômade, que enxerga no espaço-tempo de uma aula, a possibilidade do ato criativo, sendo um acontecimento, o inusitado e o intempestivo, propicia devires, um vir - a - ser que não está preocupado com o futuro ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas sim, com o que é possível inventar como experimentação de outras coisas e mundos.

Além disso, o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação, visto que se a experiência é constituída em um território de passagem, a experiência por certo, é uma paixão. Pois, a experiência é captada em uma lógica de paixão, através de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto um sujeito passional. Por isso, o saber da experiência ocorre na relação entre o conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2002).

Ao trazer a memória como um pouso atento de um olhar para a continuidade da infância, nos movemos a pesquisar a educação infantil e os registros infantis, curriculares e avaliativos em busca do conhecimento da inventividade e das significações na pré-escola. Segundo Kastrup (2020), os signos são acolhidos em uma atitude atencional de ativa receptividade, sendo especialmente interessantes quando são expostas a um problema e forcem a pensar. Por sua vez, a atenção tateia, explora de forma cuidadosa o que lhe afetam sem produzir compreensão ou ação imediata, mobilizando a memória e a imaginação, o passado e o futuro de uma forma difícil de discernir.

O encontro com os signos, é, então, uma experiência crítica, pois se dá sobre os limites do território que é habitado. O signo põe o problema, força a pensar e exige a decifração e sentido, produzindo uma reconfiguração permanente dos limites da subjetividade e do território. Toda aprendizagem inventiva é crítica, no sentido de que concerne aos limites e envolve sua transposição, impedindo o sujeito de continuar sendo sempre o mesmo (KASTRUP, 2001, p. 24).

Dessa forma, o objetivo da cartografia nos movimentos curriculares é desenhar a rede de forças em que o objeto ou o fenômeno em questão está conectado, com suas modulações e o seu movimento permanente (BARROS; PASSOS, 2020). Ao longo da pesquisa, o aprendiz-cartógrafo é provocado e contagiado pelas experiências de habitação do território, abandonando as formas rígidas, as regras fixas e experimentando a abertura concedida pela atenção flutuante em uma espreita para avaliar e tomar decisões na experiência concreta, dando oportunidade para o aprendizado dos movimentos dos territórios (PASSOS; EIRADO, 2020).

Portanto, a educação infantil acontece através de um currículo estruturado. E ainda assim, mesmo apresentando um currículo organizado e prescritivo, a educação infantil deve possibilitar meios para que as crianças vivam e construam as suas próprias experiências.

Para Sacristán (2000) o currículo pressupõe uma confluência de práticas com a concretização dos fins sociais e culturais atribuídos a educação escolarizada em que os conteúdos estão condicionados aos processos históricos e de ritos e mecanismos que denotam as tradições de cada sistema educativo.

E com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a infância nas escolas de educação infantil brasileiras tem sido organizada a partir de campos de experiências e eixos norteadores e o seu uso como prescrição curricular tem sido obrigatório nas composições pedagógicas.

Em sua apresentação a BNCC (BRASIL, 2017) se caracteriza com um documento de caráter normativo definidor de conjuntos orgânico e progressivo para aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de acordo com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

O documento cita que há aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das crianças. Mas, como delimitar o que é essencial no contexto infantil em relação as experiências que se tornarão memórias conforme as experiências infantis vão acontecendo? Pensamos que há mais do que normas e conteúdo para “aprisionar” a

infância em obrigatiedades normativas. Há mais do que acontece para potencializar a vida infantil. Mas, mesmo com as discussões contrárias a BNCC entre os professores, o documento se mantém como formulador de currículos.

Segundo Frangella (2021) a BNCC tornou os códigos como parâmetros rastreáveis, permitindo um inventário do que tem sido ensinado nos termos gerenciais definindo padrões que estabelecem a qualidade desejada de tais práticas.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

A padronização além dos conteúdos, também está nas competências gerais, que tratam sobre a “mobilização de conhecimentos” tais como os conceitos e procedimentos; “habilidades” que são as práticas cognitivas e socioemocionais; atitudes e valores para resolver as demandas complexas do cotidiano em relação ao exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Como competências da Educação Básica da BNCC, Brasil (2007, p. 9) destaca:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e

sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problema e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Como meios de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI, a BNCC oferece condições para que as crianças aprendam e possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural, a partir dos eixos estruturantes “interações e brincadeiras” conforme o artigo 9º das DCNEI.

Como direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular, aborda os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como sendo, conforme Brasil (2017, p. 38):

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Conforme Brasil (2017, p. 38) a BNCC apresenta cinco campos de experiências para elencar aos eixos estruturantes e aos diretos de aprendizagens baseados nas DCNEI's, sendo:

O eu, o outro e o nós - É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corpo, gestos e movimentos - Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço

e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação - Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações

com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Além disso, as aprendizagens que as crianças devem possuir conforme a prescrição da BNCC (BRASIL, 2017) são denominadas como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo elaborados conforme a faixa etária, estando divididos em creche no qual estão os grupos de bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e o grupo das crianças bem pequenas que possuem entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Já o grupo da pré-escola, compreende crianças pequenas que tenham de 4 a 5 anos e 11 meses. Ressalta-se ainda que esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados conforme os campos de experiência e são relativos a estruturas compostas por códigos alfanuméricos e espera-se que as crianças na condição de alunos, alcancem tais habilidades ao final de cada ano letivo.

Frangella (2021) menciona que a formulação dos códigos e a forma como eles são apresentados constituem dispositivos de regulação e prática docente, reverberando uma análise discursiva que se apropria dessa linguagem em articulações para responsabilizar o docente pela qualidade e o sucesso da educação, ressignificando

assim, tanto qualidade quanto sucesso a partir de parâmetros que se são mensuráveis.

Em meio aos códigos alfanuméricos que orientam o ensino e a aprendizagem educacional brasileira, há indagações a respeito das particularidades vivenciadas na sala de aula. É possível colocar tudo que se passa em códigos? É possível organizar as experiências infantis em tabelas que só contemplam cinco campos de experiências? Só podemos oferecer a possibilidade das crianças se reinventarem e criarem as suas construções a partir do que já está pronto?

Há muito que se questionar sobre a obrigatoriedade normativa de tal documento. Pode ser que para alguns docentes, a estruturação por códigos dê a impressão de uma facilidade na organização do trabalho pedagógico, mas não se deve desconsiderar as proposições do trabalho ocorrendo sob vigilância das competências administradas pelos professores e alcançadas pelos alunos, como se isso unicamente qualificasse o trabalho docente.

Portanto, Frangella (2021) afirma que é necessário problematizar os códigos e os signos de uma autoridade normativa a qual é tomada como verdade incontestável, pois se expressa de forma racional a uma proposição clara, objetiva e comum que promete igualdade de conteúdos, demonstrando um ato democrático ilusório.

Parece, à primeira vista, que o recurso ao uso dos códigos se justifica, mais uma vez, em termos de facilitação, o que é reforçado a cada item. Essa apresentação expõe sem dúvida um caráter prático e instrumental, mas diferente do que é dito em termos de facilitar o acesso a outros materiais e plataformas, facilita também uma rede de controle que adensa processos de centralização curricular (FRANGELLA, 2021, p. 1153).

Kastrup (2001) afirma que a formação das habilidades e competências específicas tem produzido resistência necessária para o desmanchamento das formas, reduzindo o risco da inconsistência, impondo limites a flexibilidade e ao risco de o erro converter-se num fim em si mesma.

Oliveira (2002) menciona que as propostas curriculares devem ajudar a orientar os caminhos da prática nas instituições, visto que tem crescido a necessidade para que o currículo seja elaborado em torno das crianças e não dos adultos com o objetivo de promover o desenvolvimento através das interações e brincadeiras.

Por isso, Brasil (2010) menciona que pensar em um currículo para a educação infantil, exige a reflexão sobre a prática educativa, com o que será privilegiado e como serão desencadeadas as experiências de conhecimento com as crianças a fim de uma formação mais humanizada, adquirida pela resolução de conflitos e pelas descobertas, através da educação ética, política e estética.

Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compreensão espaço-temporal. Estamos aqui ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares (LOPES, 2013, p. 8).

Cruz, Oliveira e Fantacini (2017) afirmam que diante de todos os fatores que a criança necessita, o cuidar e o educar são elementos essenciais e significativos para o crescimento e o desenvolvimento infantil, visto que o cuidar significa acompanhar, apoiar e incentivar, compreendendo a importância da interação afetiva e no bem estar do outro. Juntamente com o cuidar, está o educar, o qual se refere a mediação da criança ao conhecimento através da intencionalidade pedagógica. Assim, o cuidar e o educar são meios integrados e essenciais existentes na prática pedagógica, sendo fatores que contribuem diretamente no desenvolvimento integral da criança, mediando a autonomia dos mesmos.

Sendo assim, ao decorrer dos movimentos curriculares da educação infantil desde o século XX até o período atual no Brasil, podemos elencar a existência de imagens curriculares que a Educação Infantil foi assumindo ao longo da história da educação brasileira.

Tais imagens podem ser elencadas como assistencialista concernente ao período das instituições filantrópicas e privadas que subsidiaram o cuidado as crianças pequenas

de baixa renda. Também podemos destacar a imagem de formação anunciada pela existência de leis que garantem a performance da imagem da institucionalização do direito da criança e dos professores que precisaram ser amparados pelas imagens das documentações vigentes que garantissem as formas das imagens do cuidar e educar, as imagens das formas interacionistas e das experiências brincantes, além das imagens avaliativas que serão analisadas no próximo capítulo.



CAPÍTULO 4

IMAGENS

AVALIATIVAS DA

EDUCAÇÃO INFANTIL



"A imagem atual e a imagem virtual coexistem e se cristalizam".
Gilles Deleuze



Este capítulo trata sobre a avaliação na educação infantil de forma a apresentar imagens que discorram sobre suas intencionalidades na perspectiva docente, sendo enumeradas conforme é tecido para abordar a temática. Pensamos em imagens como uma proposta, pois conforme menciona Alves e Oliveira (2004), é preciso incorporar as imagens que ocorrem nas práticas cotidianas da escola como uma tentativa de propor compreensões e de explicar melhor a complexidade e a dinâmica do cotidiano escolar relacionado as práticas avaliativas.

A avaliação é um tema relevante e atual, pois faz parte dos eventos cotidianos das nossas vidas (SAUL, 2007). Para Micarello (2010) o processo avaliativo contempla várias reflexões e sentidos que se produzem com diferentes finalidades, pois na prática profissional dos professores a avaliação proporciona subsídios para ações futuras, representando a primeira imagem avaliativa. Por isso, a avaliação não pode ser considerada com uma finalidade em si mesma, mas deve ser planejada e orientada por diversos critérios.

Na segunda imagem abordada, a avaliação na educação infantil oferece elementos para que os professores possam conhecer as crianças, compreendendo as características pessoais e grupais, as emoções, as reações, os desejos e os interesses e os modos que possuem e pelos quais se apropriam da cultura que estão inseridas com a capacidade de transformá-las. Então, a avaliação contribui para que os laços entre os professores, escola e família sejam estreitados e assim, colaborem para os diferentes momentos que serão vivenciados pelas crianças (MICARELLO, 2010).

Ressaltando a terceira imagem avaliativa, temos a avaliação como algo que deve estar de acordo com a situação vivida pelo aluno, devendo ser observada e registrada

pelo professor para que possa entender o momento que a criança vivencia novas experiências, assim como as necessidades individuais. Ou seja, o professor é o facilitador para que ocorram novas descobertas na vida da criança, sendo ao mesmo tempo o espectador que precisa estimular, permitir e incentivar, proporcionando situações que promovam o desenvolvimento infantil (CIASCA; MENDES, 2009).

A quarta imagem relativa à avaliação na educação infantil, diz respeito a não assumir finalidades seletivas e classificatórias, conforme a legislação brasileira.

A avaliação da aprendizagem é competência da escola. Como previsto no art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.394/96), na Seção II, Da Educação Infantil, “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Portanto, tem como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB número 05/2009) explicitam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança (BRASIL, 2012, p. 14).

As observações e os registros que ocorrem na educação infantil devem ser contextualizados ao considerar a criança em sua concretude, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais. Pois, elas fazem parte da construção de um processo dinâmico e complexo do desenvolvimento pessoal e social, sendo considerada como a quinta imagem avaliativa. Dessa forma, os registros podem ser diferenciados, ao utilizar gravação de falas, diálogos, escritas, fotografias, vídeos e dos trabalhos com as crianças (BRASIL, 2012).

Portanto, as experiências educativas propostas, a qualidade do ambiente físico, as relações sociais, assim como, os relacionamentos profissionais e a organização do trabalho entre os docentes também estão contemplados na avaliação (BRASIL, 2015), sendo fortalecidos como a sexta imagem avaliativa na composição deste capítulo.

A escola é um *espaçotempo* no qual os professores planejam, orientam e dialogam (NUNES, 2012). Para Garlet (2018), a docência ocupa o corpo e o pensamento dos

professores, não apenas quando estão atuando, mas ressoa posteriormente, ao ser disparada por afetos que são produzidos nesses momentos. A docência é transformada em um pensamento-problema, pois traz a impossibilidade de ser fechada em alguma categoria ou até mesmo em algo conhecido. Por isso, as imagens e escritas devem ser operadas para manter sua heterogeneidade possibilitando que os ditos e os não ditos possam aparecer, para que a docência aconteça em meio a experimentação, a fim de desfazer o estratificado e ampliar formas possíveis de dizer e ver o outro, constituindo a sétima imagem avaliativa.

Conferindo a oitava imagem avaliativa, citamos Marcarini (2012) ao mencionar que a docência na pré-escola é marcada com registros de crianças que quando chegam aos centros de educação infantil pela primeira vez, apresentam comportamentos de tristeza, curiosidade e alegrias, ou seja, demonstram uma diversidade de sentimentos e reações. E ao docente, por sua vez, cabe acompanhar esses momentos retomando os seus significados, pois as inquietações trazidas por esses momentos indicam que os professores devem levar a criança a se adaptarem com os tempos e os espaços da escola.

Sendo que, a infância não é de um fazer único, mas é marcada com aberturas de problematizações de um estilo inquietante, com novas criações. Por isso, é necessário pensar com a experiência, com os processos de constituição de si, com o que está sendo produzido na Educação Infantil (MEDEIROS, 2012). Esse processo de construção de si, apresenta-se como a nona imagem avaliativa.

Pensando no que está sendo produzido nas escolas Marcarini (2012) menciona que todos os períodos com as crianças são períodos diagnósticos, no qual são avaliados os aspectos sociais, emocionais e cognitivos das crianças, principalmente em relação à escrita e ao desenho. Deve-se considerar também que a escola apresenta um preparo para receber as crianças com murais, cartazes e na organização dos brinquedos. O que também, de certa forma, compõe os registros infantis. Destacando os períodos diagnósticos como a décima imagem avaliativa.

Para Hoffmann (1996) a avaliação se torna uma necessidade no momento em que a discussão deixa de ser de cunho assistencial e passa a ser educativo, afirmando que

os processos avaliativos na educação infantil devem ser questionados em relação a intencionalidade básica que possui. Conferindo a décima primeira imagem avaliativa. Pois, a exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, propriamente como um elemento de pressão das famílias de classe média a partir de propostas pedagógicas destacando-se como um recurso de controle sobre a escola e sobre os professores para formalizar e comprovar o trabalho desenvolvido com as crianças.

Sendo assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirma que a avaliação na educação infantil é definida como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem que são oferecidas e ajustadas em detrimento das necessidades das crianças. Tratando-se da décima segunda imagem avaliativa.

E por sua vez, a LDBEN, Lei Federal nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) afirma que a avaliação na educação infantil deve ser realizada mediante o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Tratando-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) a avaliação da aprendizagem possui a importância de avaliar o que as crianças aprenderam antes com os conhecimentos prévios e as experiências, assim como dar continuidade na construção de novos conteúdos de aprendizagem. É o que podemos elencar como a décima terceira imagem avaliativa.

Sendo Hoffmann (1996) o docente deve possuir ação e reflexão permanentes, como uma forma de oportunizar vivências que sejam enriquecedoras para que as crianças possam ampliar as possibilidades de descobrir o mundo. Como movimentos avaliativos na educação infantil, a autora menciona que existem a exploração de projetos ou vivência de situações pela criança, observação, diálogo, reflexão e variação da exploração de objetos e ou situações, conferindo nessa abordagem a posição de décima quarta imagem avaliativa.

A BNCC (BRASIL, 2017) compreende a avaliação na EI como uma ação referente aos fazeres pedagógicos, desenvolvida a partir do acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Para isso, o documento traz que a prática docente deve priorizar a observação e o registro da trajetória de aprendizagem e do desenvolvimento de cada

criança, assim como do grupo a partir dos campos de experiências e objetivos de aprendizagens sendo que estes últimos representam a décima quinta imagem avaliativa.

Portanto, em relação a avaliação na educação infantil, segundo Brasil (2010, p. 29):

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Dessa forma, avaliação que tem sido realizada na educação infantil tem por pressuposto a necessidade de mudanças significativas, tornando imprescindível o diálogo entre os professores e professoras das instituições de ensino, considerando que a avaliação não é realizada para quantificar o aprendizado. Sendo importante, potencializar as representações contidas nos processos avaliativos, buscando compreender como as crianças têm se percebido dentro deste processo (SUBTIL, 2018).

Para Nunes e Neira (2021) os debates que articulam o currículo e a avaliação na educação infantil são permeados por diferentes temáticas e tensões que conferem visibilidade aos processos que são vivenciados pelos sujeitos e também os que são articulados pelas instituições.

Com isso, temos visto uma crescente padronização das formas de avaliar a educação infantil a partir da BNCC que delimita o desenvolvimento das crianças nos campos de experiências e nos objetivos de aprendizagens a que se propõe. Mas, existem infâncias que pulsam muito mais do que o que tem sido posto pela padronização do ensino que busca engessar que em cada dia letivo, as proposições realizadas com as crianças estejam de acordo com o que o documento delimita, como por exemplo, a partir do que vem sendo imposto pelas competências e habilidades em formato dos códigos alfanuméricos.

Portanto, as imagens avaliativas da educação infantil, compõem um cenário brasileiro que encaminha as percepções sobre as crianças de forma a registrar o que elas têm produzido, do mesmo modo que busca padronizar o que os docentes que atuam na educação infantil realizam.

A formatação pelo controle imposto pelas normativas curriculares indica a necessidade de resistir as tramas impostas na tentativa de fornecer um sentido para que a infância percorra suas próprias experiências sem estar entrelaçada pelos moldes do currículo prescrito e das formas como a avaliação na educação infantil tem sido acrescentada nos documentos pedagógicos. Dessa forma, o próximo capítulo abordará sobre a metodologia deste trabalho ao compor os movimentos cartográficos da pesquisa.



CAPÍTULO 5

**MOVIMENTOS
CARTOGRÁFICOS**



"É o circuito de duas imagens virtuais que estão sempre se tornando atual, uma relativamente à outra, sempre se lançando".

Gilles Deleuze



A intencionalidade deste capítulo é discorrer sobre a metodologia da pesquisa que apresenta a cartografia como base teórica e dialógica na composição das imagens entrelaçadas entre os capítulos deste trabalho e para além dele como algo que deve possuir continuidade nos rizomos do cotidiano escolar.

Trata-se de uma pesquisa cartográfica com movimentos que trazem a importância da pesquisa como algo que move os saberes que são construídos no cotidiano das relações e dos acontecimentos entre os participantes da pesquisa acompanhado de processos de subjetivação.

Por certo, a cartografia se rizomatiza como metodologia de pesquisa para esta dissertação, já que o método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de invenção (KASTRUP, 2020). Para Barros e Passos (2020), sempre que o cartógrafo entra em campo, ocorrem processos em curso cuja pesquisa de campo requer a habitação de um território que, inicialmente, não é habitado. Dessa forma, o pesquisador se mantém no campo em contato direto com as pessoas em seu território existencial.

A pesquisa cartográfica é um método de pesquisa - intervenção que pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não ocorre através de modos prescritivos, por regras já prontas e nem por objetivos que são estabelecidos previamente. A orientação cartográfica ocorre por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre ao se considerar os efeitos dos processos do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e os seus resultados (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020).

Toda pesquisa é uma intervenção e a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia o sujeito e o objeto, a teoria e a prática em um plano de experiência (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020). A pesquisa cartográfica se diferencia das outras pesquisas, pois o trabalho do cartógrafo possui quatro variedades do funcionamento atencional que o constituem, sendo o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. O rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que faz o rastreio, objetiva uma espécie de meta ou alvo móvel e praticando-se a cartografia, ocorre o envolvimento da habilidade para lidar com as metas em variação contínua (KASTRUP, 2020).

Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade, visto que rastrear também é acompanhar as mudanças de posição de velocidade, de aceleração e de ritmo. A atenção do cartógrafo é, inicialmente, aberta e sem foco e a concentração é explicada por uma sintonia com o problema, tratando - se de uma atitude de concentração pelo e no problema (KASTRUP, 2020).

A atenção do cartógrafo, realiza uma exploração do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse sem grandes preocupações com possíveis redundâncias, tudo caminha até que a atenção seja tocada por algo. O toque sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre aciona o processo de seleção. Então, o toque pode levar tempo para acontecer e pode ter diferentes graus de intensidade. No desenvolvimento de uma pesquisa de campo revelam-se múltiplas entradas. Através da atenção dispensada ao toque, a cartografia assegura um do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, o qual constitui uma exigência positiva do processo de investigação (KASTRUP, 2020).

O gesto do pouso indica que a percepção dos sentidos se reconfigura em um novo território que se forma no campo de observação. A atenção muda de forma, realizando uma parada em um campo que se fecha. Sobre o reconhecimento atento, ocorre quando é necessário calibrar o funcionamento da atenção, repetindo mais um gesto de suspensão, pois o objetivo é cartografar um território antes não habitado ao se produzir conhecimento ao longo de um percurso de pesquisa, o que envolve então a própria criação do território de observação (KASTRUP, 2020).

A pesquisa cartográfica contribui para pensar no problema da pesquisa em como se entrelaça com a filosofia da diferença já que a ética do cartógrafo é transdutiva e transversal traduzida na capacidade de transferência amplificadora e intensiva em que o sujeito e o objeto de pesquisa estão apresentados como duas dimensões distintas. É a inseparabilidade entre o sujeito e objeto que animam a cartografia no processo de investigar o mundo (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2020).

Uma experimentação na filosofia da diferença, com movimentos e fluxos que atravessam a potência de uma docência, a potência de uma vida, que é miúda, vazada e cotidiana para escutar as questões de vida e de docência (ROOS, 2014).

Para Silva (2021, p. 87) na concepção pós-estruturalista, “a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo”. Por isso, está nos processos de significação, visto que a diferença é discursivamente produzida e sendo uma relação social, o processo de significação da diferença ocorre em conexão com as relações de poder, estando em permanente questão e continuidade.

O cartógrafo não só tem que trabalhar com a circularidade fundamental e reconhecer a coemergência “eu-mundo”, mas, sobretudo, ele precisa garantir a possibilidade de colocar em xeque tais ponto de vista proprietários e os territórios existenciais solidificados a eles relacionados. Seu paradigma não é o do conhecer, mas o do cuidar, não sendo também o do conhecer para cuidar, mas o do cuidar como única forma de conhecer, ou ainda, o paradigma da inseparabilidade imediata entre cuidar e conhecer (PASSOS; EIRADO, 2020, p. 123).

Segundo Rolnik (2016) o que temos captado através de movimentos do desejo invisível e visível é a existência da produção do real social, sendo o desejo, fundamentalmente, uma produção, pois as cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo e de forma indissociável em territórios que tomam o corpo, visto que um não existe sem o outro.

O docente que busca atentar - se a filosofia da diferença, é tomado em segmentos de devir, os quais são processos de desejo, extrator de partículas que está em vias de tornar-se diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu e das funções que executa. Estuda,

aprende, ensina, compõe e lê para desencadear devires. Um devir que é o próprio ser rico em potências (CORAZZA, 2008).

A cartografia amplia o debate sobre a inventividade da aprendizagem como uma potência criadora de currículos, avaliação e infância. Assim como Escóssia e Tedesco (2020) mencionam, a pesquisa cartográfica intensifica a comunicação, possibilita relações entre relações, atrações e contágios, ativando o plano coletivo de forças. O cartógrafo deve se deixar levar em certa medida pelo plano coletivo, por ser uma atitude atencional própria do cartógrafo.

Uma avaliação inventiva pensada na abertura ao imprevisto, como menciona Kohan (2011) que pode ser de outra forma, ao que ainda não sabemos e nem podemos. Pois, a infância é tornar múltiplo, diverso, é novidade. É prolongar a vida do acontecimento sem que deixe de ser um acontecimento para manter viva a possibilidade da transformação e da criação. É dar espaço a outridade em cada acontecimento.

Infância ao nascer com possibilidade de quebrar a inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo e uma expectativa de uma repetição que é livre e complexa, uma expectativa que não pode ser inscrita na lógica do estabelecimento (KOHAN, 2011).

O cartógrafo, quando imerso no plano das intensidades, está aberto aos movimentos de um território, criando no trabalho de campo, no estudo e na escrita, variáveis em conexão e vidas que emergem e criam uma prática coletiva (BARROS; PASSOS, 2020). Pois, para Rolnik (2016, p.47) “fazer passar os afetos: é isso que parece gerar brilho”.

E com o movimento do desejo que produz intensidades e sentidos fazem surgir agenciamentos de corpos, em qualidades vibráteis, pois o desejo só funciona com agenciamento o qual movimenta ao mesmo tempo, a criação de sentidos para efetuar essa passagem. Afetos e línguas que formam constelações singulares com dispersão de intensidades e germinação de outros mundos (ROLNIK, 2016). “As intensidades dessubjetivizam: quando surgem, inesperadas, são verdadeiras correntes de

desterritorialização atravessando de ponta a ponta a vida de uma sociedade, desmapeando tudo” (ROLNIK, 2016, p. 57).

É na experiência que o cartógrafo acompanha a emergência do si e do mundo e para realizar sua tarefa, não pode estar localizado como um observador distante, nem pode localizar o seu objeto como coisa idêntica a si. Por isso, o cartógrafo lança-se na experiência. Passos e Eirado (2020, p.142) “afirmam que o aprendiz-cartógrafo deve cultivar uma posição de estar com a experiência e não sobre esta”.

Portanto, na presente pesquisa, o campo problemático consiste em compreender como os registros infantis estão sendo considerados como disparadores pelos docentes em seus processos avaliativos. Ampliando olhares para se compreender como a formação docente contempla as enunciações infantis nos registros avaliativos. Por isso, emerge a necessidade de conhecer os registros avaliativos que são produzidos pelos professores da pré-escola, como assim também conhecer como que esses registros avaliativos são utilizados para o planejamento individual e coletivo e em como provocam a composição de práticas curriculares e mobilizam as aprendizagens e experiências inventivas. Pois, como afirma Kastrup (2001) a aprendizagem é sobretudo, uma invenção de problemas e a experiência de problematização, se distingue da experiência de reconhecimento. Dessa forma, a aprendizagem começa quando não há o reconhecimento, mas sim, o estranhamento e a problematização. Então, uma avaliação inventiva, seria um olhar problematizador sobre as experiências educativas na educação infantil e não somente uma descrição do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

O produto da aprendizagem é uma atividade criadora, que elimina o suposto determinismo do objeto ou do ambiente, uma atividade sempre em devir, aprendendo em uma relação com o instrumento de maneira incessante (KASTRUP, 2015). Nessa trilha, seria também a avaliação na educação infantil um modo de criar registros, criar outras narrativas para o que pode as infâncias em relação. O que pode a vida nas escolas.

Portanto, as intencionalidades dos movimentos cartográficos deste trabalho são:

1º movimento – debruçar nas produções acadêmicas com a intencionalidade de:

a. Realizar um movimento de escrita em teses e dissertações do campo da educação que versam acerca do currículo e avaliação na educação infantil.

2º movimento – pesquisa de campo com a perspectiva de tessitura de uma pesquisa-intervenção com um CMEI em Cariacica – ES.

Neste sentido para rascunhar as linhas de intencionalidade

b. Mobilizar processos de produção de dados (conversações com as professoras/pedagogas/equipe técnica administrativa). Conversações com crianças. Acompanhamento do cotidiano escolar. Levantamento dos registros avaliativos considerados pelos docentes e pela escola como documentação pedagógica;

c. Tecer redes de conversas, acompanhamento, fotografias e vídeos das produções das crianças, compreendendo o que são ou não consideradas com produto avaliativo;

d. Elaborar um inventário com/a partir do material produzido com/entre os praticantes da escola.

O locus intencionado para a realização da pesquisa será em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que remonta os tempos da minha infância, pois foi lá que convivi enquanto aluna do pré-um e do pré-dois, como era chamado antigamente. Lá compus parte das minhas memórias doces e do encantamento pela sala de aula. Eu amava ir à escola ver a professora e os coleguinhas na curiosidade do que aconteceria no dia.

Localizado no município de Cariacica – ES, a pesquisa se desenvolveu nos turnos matutino e vespertino, nos grupos 4 e 5, em consideração a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para a faixa etária de 4 e 5 anos, durante os meses de março a maio de 2023⁵. Para isso, foram utilizados instrumentos como, relatórios, conversas, portfólios e registros pedagógicos para compor a pesquisa. O CMEI contempla turmas do grupo 4 até o grupo 5.

Para a realização da pesquisa no CMEI em questão, houve a apresentação da proposta da pesquisa para a diretora da instituição em uma conversa que abrangeu

⁵ Período após a aprovação do projeto no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo.

os benefícios das intencionalidades da pesquisa para a comunidade escolar e para o município de Cariacica – ES.

Em relação as demandas burocráticas com a Secretaria Municipal de Cariacica, foi necessário realizar um pedido oficial por escrito e apresentar os termos de consentimento para familiares, crianças e profissionais, assim como, entregar o comprovante de matrícula atestando vínculo com o PPGMPE/UFES. Assim como, a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética da UFES⁶ e uma cópia do projeto de pesquisa.

O CMEI está localizado em um município que faz parte da Região Metropolitana da Grande Vitória, em um bairro movimentado que contém um vasto comércio, uma escola municipal referente as séries iniciais, creche e escola particular. O mapa abaixo contempla o município de Cariacica - ES na qual a pesquisa ocorreu:

Figura 5 – Mapa de Cariacica – ES



Fonte: Google imagens. 2023.

Dessa forma, o CMEI contempla no letivo de 2023 três turmas referentes ao grupo 4 e duas turmas referentes ao grupo 5. Já no turno vespertino, apresenta três turmas do grupo 4 e quatro turmas do grupo 5. Sendo apenas turmas referentes a pré-escola.

⁶ Pesquisa aprovada conforme o Parecer Consubstanciado nº 5.965.686.

Com a isso, a instituição apresenta 5 professoras regentes no turno matutino e 7 professoras regentes no turno vespertino. Além de duas professoras de arte e educação física e professores de inglês, que foram remanejados posteriormente para as séries fundamentais.

A escola também conta com duas coordenadoras de turno, duas pedagogas, a gestora da unidade e uma funcionária responsável pela portaria da instituição. Concernente a limpeza e organização alimentar, o CMEI apresenta as mulheres que estão na função de merendeiras e nos serviços gerais. É possível perceber que o CMEI apresenta as mulheres como vozes de atuação do espaço cartográfico em questão. Médice e Oliveira (2021) afirmam que a educação brasileira é amplamente marcada pela presença importante da mulher na docência em todas as etapas e níveis da educação nacional.

Na imagem abaixo é possível ver a bandeira do município de Cariacica confeccionada pelas crianças do CMEI:

Imagem 6 – Bandeira de Cariacica – ES



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Dessa forma, a revisão bibliográfica corrobora para as vertentes dialógicas da pesquisa, a partir de um movimento de escrituras rizomáticas que será abordada no próximo capítulo.



CAPÍTULO 6

**ESCRILEITURAS
RIZOMÁTICAS**



“A imagem-movimento não desapareceu, mas só existe como a primeira dimensão de uma imagem que não para de crescer em dimensões”.

Gilles Deleuze



Neste primeiro movimento da pesquisa cartográfica, pensamos em um rizoma que faz o mundo como um mundo pesquisado, mas que não se encerra nele, porém vai tomando outras formas através de um compasso tal como criação, que não se encerra por ter múltiplas possibilidades de fazer mundos diferentes. Deseja-se então saber, que modos e mundos serão traçados e cartografados na busca pelas linhas que constituem a pesquisa.

Dessa forma, a intencionalidade deste capítulo é realizar um movimento de escrileitura em teses e dissertações referentes ao campo da educação que discorram sobre o currículo e a avaliação na educação infantil.

Entendendo a cartografia de pesquisa como um modo de rascunhar novos mundos, outras posturas éticas e políticas de educação, apostamos a partir de Corazza (2007), na escrileitura conceituada como um texto que reivindica uma postura multivalente de coautoria entre leitor e escritor para tornar-se um exercício do pensamento. Ainda assim, a escrita-pela-leitura e leitura-pela-escrita traz suposições de textos permanentemente sujeitos às interferências do leitor, podendo ser escritas de múltiplos modos.

A escrileitura é um ato político, fazer a pesquisa também nos torna em ato político, pois estamos descobrindo o que nos referencia e nos marca no que já está posto. E de que modos estas produções podem tecer a inventividade com os nossos desejos de pesquisa e de saber (CORAZZA, 2007). Segundo Schwantz (2015) a escrileitura permite a dobragem de si sobre o aprender ao demonstrar possibilidades de desapego aos métodos na construção de um aprender sensível aos signos que se passam nas experimentações da escritura como uma possibilidade de exercício artístico e literário em favor do pensamento. Neste sentido, a escrileitura nesta pesquisa em evolução,

se insere no campo problemático para nos ajudar a entender o que tem sido escrito pelas pesquisas que retratam a temática avaliação na educação infantil.

Para Kohan (2011) quando recuperamos a infância no ato de escrever significa que estamos afirmando a experiência, a novidade e o que não é determinado, previsto ou previsível. Estamos afirmando o impensado e o impensável, um devir-criança singular que busca encontros e resiste aos agenciamentos individualizadores e totalizadores, apostando na singularidade do acontecimento.

No caso da cartografia, a mera presença no campo da pesquisa provoca a exposição do cartógrafo a vários elementos salientes, os quais parecem convocar a atenção. Muitos desses elementos, não passam, entretanto de meros elementos de dispersão, no sentido em que ocorre a produção de um sucessivo deslocamento do foco atencional. Por isso, a abertura da atenção do cartógrafo, não significa que ele deve prestar atenção a tudo que lhe ocorre. Dessa forma, a redireção é uma resistência aos dispersores (KASTRUP, 2020).

Neste contexto, o exercício movente do pensamento se baseia no investimento em conhecer as produções acadêmicas no campo da educação, entre os trabalhos que fazem sentido com a perspectiva da pesquisa, acerca dos processos avaliativos inventivos na pré-escola. Para Barros e Passos (2020) esses movimentos de experimentação de novas oportunidades para pesquisa estão constituindo - se a partir da pesquisa cartográfica, tendo em vista que cartografar é acompanhar processos, e compreendemos que a processualidade da pesquisa está presente em todos os momentos da pesquisa, tanto nas linhas, na escrita e em cada sujeito, pois em todo o tempo, estamos em obra para a cartografia, sendo que a produção de processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Pois, é necessário ampliar os sentidos de avaliação para além de uma lógica classificatória e preparatória para uma projeção de futuro.

Como existem as microfendas sutis e maleáveis, produzidas quando há algo melhor do outro lado e com fendas e rupturas (DELEUZE; GUATTARI, 2012), a pesquisa apresenta fluxos para auxiliar na constituição do rizoma. Rizoma que para Deleuze e Guattari (2011), compreende linhas de segmentaridade segundo a estratificação que

possui, territorializado, organizado, significado e atribuído, mas que também habita em linhas de desterritorialização por onde foge sem parar e que não é dicotômico, mas sempre possui novas entradas.

Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras...se estiver presente (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 83).

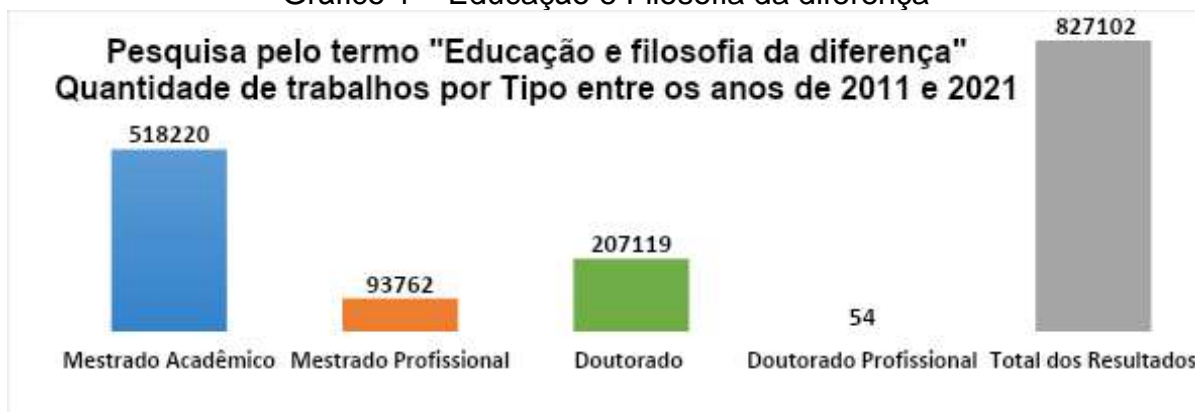
Instala-se então, sobre um o estrato, nesse caso os das pesquisas, conforme Deleuze e Guattari (2012), para experimentar as oportunidades que elas nos oferecem, buscando um lugar favorável com eventuais movimentos de desterritorialização para tornar outros possíveis, como linhas de fugas a serem vivenciadas fazendo com que aconteçam uma nova terra com contínuos de intensidades.

Para compor o movimento escritor investigativo e político no campo da pesquisa acerca da avaliação inventiva na Educação Infantil, o “Catálogo de Teses e Dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) foi utilizado nas tentativas de fortalecer os rizomas e promover significações à pesquisa, entre o período de 2011 a 2021 para analisar no decorrer deste período quais foram as produções curriculares a partir dos descritores Educação e Filosofia da Diferença, Educação Infantil e Deleuze, Educação Infantil e Bergson. Sendo que as linhas rizomáticas foram construídas a partir de trabalhos realizados nos programas de mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico e doutorado profissional.

Inicialmente pensou-se em pesquisar apenas nos programas de doutorado e mestrado profissional, visto que compõem com nosso programa de pós-graduação. porém com o número reduzido de trabalhos realizados sobre o tema, o que demonstra a necessidade em realizar novas pesquisas e ampliação das temáticas em meio acadêmico e na formação de professores, tornou - se imprescindível a busca pelos trabalhos nos programas de mestrado acadêmico, doutorado acadêmico, além do mestrado e doutorado profissional.

Sendo assim, em relação a quantidade de trabalhos pelo descritor “Educação e filosofia da diferença” foi encontrado o seguinte, conforme o gráfico abaixo:

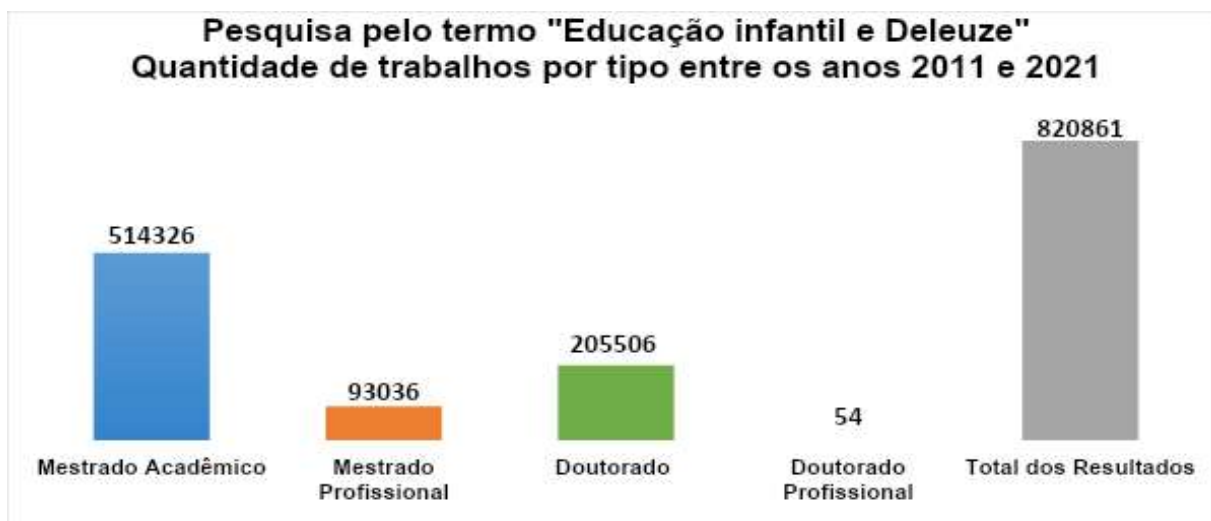
Gráfico 1 – Educação e Filosofia da diferença



Fonte: Acervo da pesquisa.

Sobre o descritor “Educação Infantil e Deleuze”, a quantidade de trabalhos encontrados está disposta na tabela abaixo:

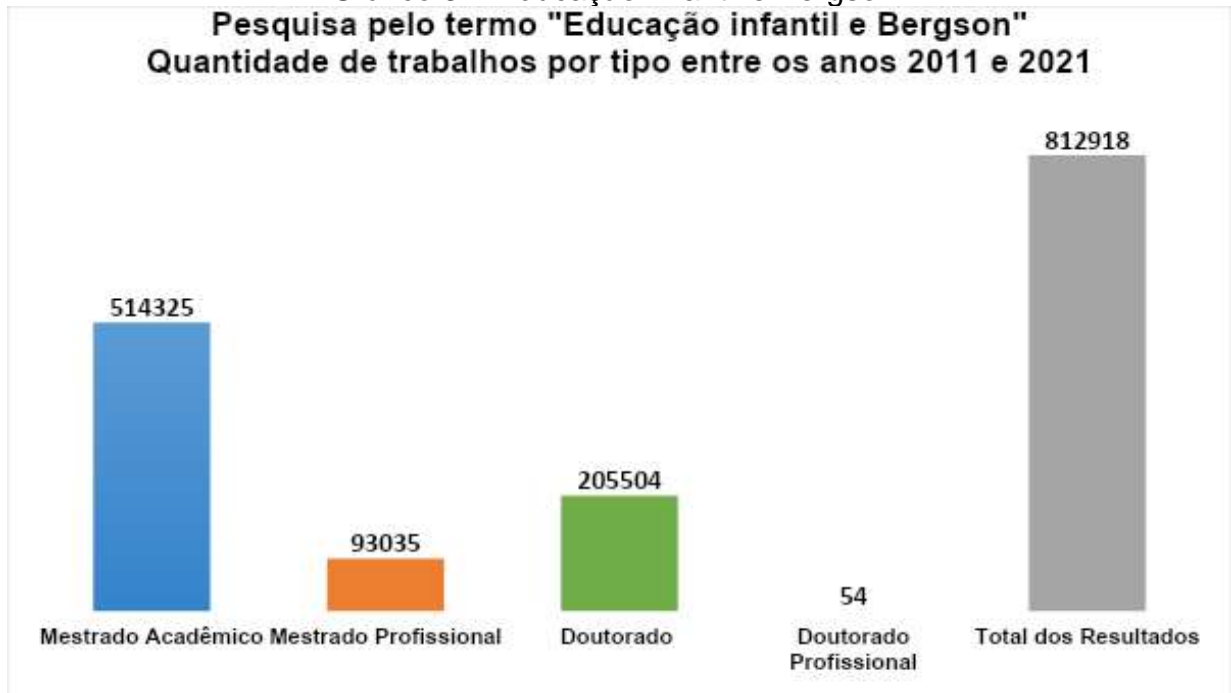
Gráfico 2 – Educação Infantil e Deleuze



Fonte: Acervo da pesquisa.

E para o descritor “Educação Infantil e Bergson” a quantidade de trabalhos encontrados através da busca na plataforma, está explicitado abaixo:

Gráfico 3 – Educação Infantil e Bergson
 Pesquisa pelo termo "Educação infantil e Bergson"
 Quantidade de trabalhos por tipo entre os anos 2011 e 2021



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na busca pelos escritos para compor este trabalho, desejamos pesquisar as seguintes pesquisas dispostas na tabela abaixo, porém são trabalhos que não possuem divulgação autorizada na plataforma CAPES (apesar de aparecerem em meio as buscas). Uma problematização desta busca encontra-se na ocorrência destes trabalhos, que contemplavam a temática da pesquisa, mas não possuem a divulgação autorizada. Não sendo possível então, cartografar através destas escrituras.

Quadro 1 – Ausências de escrituras

Ano	Tipo	Descritor	Título	Principais autores de referência	Relação com o campo problemático
2017	Tese	Educação e filosofia da diferença	Por uma educação liberadora: alianças conceituais entre Deleuze e Bergson.	Deleuze Bergson	Infância Filosofia da diferença
2017	Tese	Educação e filosofia da diferença	Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma	Deleuze Guattari	Currículo. Cartografia

			cartografia conceitual (2000-2015)		
2018	Dissertação	Educação e filosofia da diferença	Docência em travessias: quem a formação docente pensa que é?	Deleuze Guattari	Formação docente Filosofia da diferença
2019	Dissertação	Educação e filosofia da diferença	Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias, currículos e docências inventivas	Deleuze Guattari Bergson	Currículos Docências inventivas
2021	Dissertação	Educação e filosofia da diferença	Filosofia e suas reações na infância: por uma gaia ciência	Paulo Freire Heráclito	Filosofia com crianças
2020	Dissertação	Educação e filosofia da diferença	Docência na Educação Infantil como nova trajetória profissional e de vida	Paulo Freire Walter Benjamin	Educação infantil

Fonte: Acervo da pesquisa.

Dessa forma, os descritores mencionados foram mobilizados na seleção de trabalhos, ajudando na busca por produções acadêmicas que evidenciassem a discussão do/sobre/com os currículos e avaliação na educação infantil. Deste modo, a sistematização dos trabalhos, gerou um mapeamento tecido em dois subtópicos, sendo a) o currículo inventivo na filosofia da diferença e b) movimentos avaliativos na educação infantil, os quais serão desenvolvidos nos próximos capítulos.



CAPÍTULO 6.1

**O CURRÍCULO
INVENTIVO NA
FILOSOFIA DA
DIFERENÇA**



“A imagem-movimento não desapareceu, mas só existe como a primeira dimensão de uma imagem que não para de crescer em dimensões”.

Gilles Deleuze



No primeiro movimento, buscou-se na plataforma CAPES, concernente ao catálogo de teses e dissertações, trabalhos considerando o descritor “Educação e filosofia da diferença” no período referente aos anos de 2011 até 2021. Período de dez anos, pois 2021 foi o ano que ingressei no mestrado profissional, sendo um delimitador para saber o que tem se falado sobre a educação e a filosofia da diferença no transcorrer desse período.

A busca foi feita com a seleção, além do período demarcado pelo tempo, da grande área de conhecimento delimitado pelas ciências humanas, pela área de conhecimento, delimitada pela educação, pelas áreas de avaliação e concentração também demarcados como educação e o nome do programa selecionado também foi educação, na tentativa de filtrar o encontro com trabalhos concernentes ao tema.

A escolha dos trabalhos ocorreu em um período de aproximadamente cinco dias, considerando a leitura dos trabalhos selecionados. Após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, foram escolhidos 8 trabalhos a partir do descritor “Educação e filosofia da Diferença”:

Quadro 2 – Educação e filosofia da diferença

DESCRITOR “EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DA DIFERENÇA”					
PERÍODO 2011-2021					
ANO	PROGRAMA	AUTOR (A)	TÍTULO	PRINCIPAIS AUTORES	RELAÇÃO COM O CAMPO PROBLEMÁTICO

2012	Mestrado em Educação PPGE Universidade Federal do Espírito Santo	Maria Riziane Costa Prates	Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo	Deleuze e Parnet (1998) Guattari (1995)	Aprendizagem afetiva Prática curricular
2013	Doutorado em Educação PPGE Universidade Federal do Espírito Santo	Angela Francisca Caliman Fiorio	Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil	Certeau (1994) Larrosa (2004)	Currículo e aprendizagem inventiva
2014	Mestrado em Educação PPGE Universidade de Santa Cruz do Sul	Maria da Glória Munhoz Roos	A alegria de uma docência	Spinoza (2007) Nietzsche (2003) Deleuze (2002) Foucault (1995) Guattari (1995) Larrosa (2004)	Potência docente Alegria no cotidiano da docência
2015	Mestrado em Educação PPGE Universidade Federal de Pelotas	Josimara Wikboldt Schwantz	Biografemário de um aprender: "escrileituras em meio à vida"	Kastrup (2013) Deleuze (2003) Corazza (2011)	Escrileituras Filosofia da diferença

2015	Doutorado em Educação PPGE Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer	O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental	Nietzsche (2011) Spinoza (2011) Kohan (2004)	Educação Infantil Experiências
2016	Mestrado em Educação PPGE Universidade Federal do Pará	Kelry Leão Oliveira	Um currículo dança? Perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir dos projetos de linguagens da UEI cremação, Belém-PA.	Larrosa (2000) Corazza (2001) Certeau (2014)	Infância Currículo na perspectiva da diferença Invenções
2019	Mestrado em Educação PPGE Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Jailza dos Santos Martins	Abecedário da aula	Corazza (2008) Deleuze e Parnet (2019)	Escrituras Filosofia da diferença
2020	Doutorado em Educação Programa de Pós-Graduação em educação: conhecimento e inclusão social Universidade Federal de Minas Gerais	Erika Mariana Abreu Soares	Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa	Deleuze e Guattari (2014) Larrosa (2015) Foucault (1999) Abramowicz (2013)	Infância como movimento de criação
2020	Mestrado Profissional em	Maria Teresinha	Organização dos espaços	Kohan (2003)	Experiências

	Educação Básica PPGEB Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Milan da Silva	potencializadores de experiências criativas na educação infantil	Kuhlmann (1998)	Educação Infantil
2020	Mestrado Profissional em Educação PPGMPE Universidade Federal do Espírito Santo	Izaque Moura de Faria	Planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas	Deleuze e Guattari (1995) Kastrup (2015) Passos (2013) Escóssia (2015) Rodrigues (2015)	Planejamento Currículo Formação docente Possíveis Agenciamento

Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao pensarmos na escrita na busca pelos trabalhos, a compreendemos a partir de três funções, conforme Schwantz (2015) menciona, sendo a função política, pois busca atravessar toda maquinária de uma linguagem que é tomada por representação. Pela função ética, já que problematiza os modos de subjetivação na contemporaneidade e pela função estética, visto que produz várias possibilidades de vida e pensamento.

Com a seleção dos trabalhos pesquisados, é possível ver que as escritas se entrecruzam em relação ao desejo cartográfico da pesquisa, visto que traçam linhas que produzem sentidos e afetos com a infância. Pois, segundo Ross (2014) cartografar é construir mapas que são compostos por linhas diversas: linhas duras ou de determinados seguimentos (família, profissão, classes sociais, gêneros e sujeitos), linhas flexíveis ou moleculares as quais atravessam os seguimentos que são traçados, neles, desvios e modificações, e linhas de desterritorialização que carregam o segmento para o movimento de fuga ou de fluxo. Linhas imanentes, tomadas umas nas outras.

Não escrevo a vida de alguém específico. Escrevo um pouco de mim, escrevo um pouco de nós. Escrevo das professoras que vivem em mim e escrevo das professoras que encontrei, que encontro e que encontrarei pelo caminho, através de uma escrita que vai se compondo (ROSS, 2014, p.28).

Para Fiorio (2013) a infância encontra-se no que estamos sempre nos tornando, sempre à beira, nunca em completude, com um devir-criança de entrar no campo da experimentação que captura e transforma a escrita em uma questão de vida. A importância do devir-criança está em pensar a criança do ponto de vista de uma experiência com multiplicidades intensivas, imanentes ao paradigma ético, estético e político que suspende o que se fixa no cronológico e linear.

Ainda assim, as experiências que temos em nossas vidas e as nossas lembranças do tempo escolar, fazem parte do que também nos atravessa na prática docente. Para Schaefer (2015) os professores também possuem a sua história, os seus registros e as suas influências na forma de agir e de pensar, pois a prática docente nos remete para ações que guardamos na memória.

Há vidas dentro do ambiente escolar com inúmeras complexidades, singularidades e histórias, coexistindo com relações entre pensamento e ação, entre movimento e aprendizagem com redimensionamentos e possibilidades de aprender com ações e pensamentos interligados pelo fio condutor que é o corpo (SHAEFER, 2015).

Ao pensar nas singularidades da educação infantil, é necessário propor sentidos para um espaço que seja possível viver a criatividade e a autonomia das crianças, pensando em um espaço que considera a diferença que move o currículo para ultrapassar os parâmetros formais de educação, pensando em experimentações poéticas do currículo (OLIVEIRA, 2016). Para Soares (2020) as crianças experimentam o currículo de uma maneira inventiva, escapando de formas de controle impostas pelas tramas curriculares.

A criatividade da criança é um processo de construção que não está emoldurado com os documentos curriculares, mas é construído alicerçado ao desenvolvimento do pensamento, da memória, da brincadeira e da imaginação. O desenvolvimento da

criatividade está baseado em uma ação mediada pela cultura, contexto histórico e vivência das crianças. Sendo os professores, mediadores para a ocorrência do processo criativo (SILVA, 2020).

Segundo Faria (2020) um currículo pode apresentar multiplicidades de acontecimentos, pois cada possível produz e se efetua nas práticas educativas, causando a expansão curricular que em correria ziguezagueia entre movimentos possíveis para criar, transpor e transbordar *conhecimentossignificações* através de problematizações e sentidos.

Prates (2012) considera que os currículos na educação infantil têm possibilitado encantamentos, desapontamentos e discursos que ora confrontam e ora conformam, constituída por processos que permitem que os fazeres cotidianos feitos por professoras, crianças e sujeitos constituam esse coletivo. Sendo necessário importar, visibilizar e tornar-se parte dessas práticas, considerando que um currículo é tudo que atravessa a teoria e a prática escolar, o engajamento político, coletivo e a junção do saber e do fazer para compor possíveis na educação infantil. Afirma ainda que:

Uma atenção que se liga, talvez, a aprendizagens de sensações experimentadas, o que pode produzir necessidades de um maior envolvimento no currículo escolar pela relação do sensível, pois, embora a leitura, a escrita, o planejamento e objetivos sejam fundamentais no processo educativo, interessa também a percepção e valorização de outras possibilidades de vida e acontecimentos na escola. Questões e delineamentos do currículo debatidos no sentido de implicamento com uma posição política, não de busca de verdade, universalização teórica, de apontamentos; mas como um dos possíveis desdobramentos deste como prática discursiva nos movimentos em torno da produção de sentidos que define o que é currículo na educação (PRATES, 2012, p. 62).

Fiorio (2013, p. 92) indaga o seguinte “Por que as pessoas do cotidiano, em especial as crianças, não são reconhecidas como criadoras de currículos?”. Uma pergunta que produz inquietação em relação ao que tem sido produzido pelas crianças como possíveis em suas vivências infantis na escola. E pouco tem sido considerado e viabilizado como produção válida. Uma pergunta que faz pensar além das práticas rotineiras.

Como refere Prates (2012) uma busca pela criação de possíveis com a produção de outros modos de existência e acontecimentos de uma educação pelo prazer e pelo aprendizado afetivo. Vamos pensar em quanto tempo dura um sorriso na educação infantil, quanto tempo dura uma emoção, uma criação, a vontade e o desejo de estar na escola, de aprender compartilhando vivências nesse espaço? Enquanto durar esse diálogo sincero entre professoras e crianças através do compartilhamento de vivências que não são impostas, mas estão constituídas no imbricamento de discussões, afetos e vivências.

Segundo Prates (2012), os desafios e conflitos são constantes na coletividade da escola, são infâncias e convivências que permeiam a multiplicidade com tentativas de constituição de aprendizados potencializados pelo brincar, pelo trabalho com a música, experimentações educativas alegres, porém, com a necessidade de conversações entre currículos e os diferentes campos de vida da criança. Prates (2012, p. 74) afirma que:

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

Portanto, ter as infâncias na diferença e acreditar na potência dos assuntos e interesses que surgem das crianças, faz com que ocorra uma captura discursiva com as mesmas, compreendo a impossibilidade de falar por elas, na opção de falar com elas e no sentido de compreender os desejos que possuem, com pistas pelas vivências em uma subjetividade marcada por um currículo interessante e significativo. Pensando em palavras que convidam a ir além do que já é conhecido no cotidiano da educação infantil, instigados por um gesto filosófico de pensar uma atividade como plenitude, alegria, positividade e conexão de corpos e encontros (PRATES, 2012).

Por isso, Fiorio (2013) afirma que criar currículo com crianças implica em aceitar que o pensamento curricular não começa a partir de um desejo natural de querer aprender ou ainda, através de um acordo didático feito em sala de aula. Mas, sim, pelo encontro com alguma coisa que não estabeleça relação com os modos habituais de ver e

pensar o ato curricular, permitindo aberturas para algo novo, para fazer e pensar. Currículos que buscam experimentações em processos de invenções curriculares, através de um devir-criança para curricular, trabalhar, ensinar e pesquisar.

Como refere Ross (2014, p. 18) que propõe:

Um olhar sobre professores potencializados pela força maior da alegria, numa pesquisa que se ocupe em sentir o que aumenta a potência de vida. Dar valor ao que não é visto como válido, pensar numa docência para além da tristeza. Um exercício político de criação de si, numa ética baseada na estética da existência! Poderia isso se tornar uma pesquisa de uma vida docente, sem que a pesquisa capture a vida? Poderia a verdade da pesquisa dar lugar à experiência?

Dessa forma, como um movimento coletivo, vibramos pela existência de um movimento curricular inventivo na educação infantil para potencializar o que pensam as crianças e o que podem fazer como experiências significativas em suas relações de *sentidosproduções* na pré-escola. Sendo necessário que os docentes tenham os arcabouços curriculares que ultrapassem a essência do currículo que aprisiona o conhecimento da infância.

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 et al, 2015, p. 153).

A partir do pouso atento e do devir-olho (CORAZZA, 2008), que não se coloca como estátua, não para os indivíduos, mas vai aos acontecimentos puros e a outros devires, os quais funcionam por meio de potências afetivas, como forma de afetar e de ser afetado relacionamos os registros infantis e a avaliação na pré-escola.

Portanto, o próximo capítulo discorrerá sobre os movimentos avaliativos na educação infantil a partir dos encontros com os textos que dialogam sobre a temática, encontrados durante a busca pelas escrituras rizomáticas que foram tecidas nesta pesquisa.



CAPÍTULO 6.2

**MOVIMENTOS
AVALIATIVOS NA
EDUCAÇÃO
INFANTIL**



“Há devir, mudança, passagem”.
Gilles Deleuze



Com a necessidade de compor encontros rizomáticos com a avaliação na educação infantil, após a realização de uma busca pelo descritor “avaliação na educação infantil” entre 2011 a 2021 para conhecer sobre o que tem sido produzido neste período de dez anos, houve a pesquisa para encontrar os trabalhos que tratavam sobre essa temática no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

A busca foi feita com a seleção, além do período demarcado pelo tempo, da grande área de conhecimento delimitado pelas ciências humanas, pela área de conhecimento, delimitada pela educação, pelas áreas de avaliação e concentração também demarcados como educação e o nome do programa selecionado também foi educação, na tentativa de ir ao encontro dos trabalhos concernentes ao tema. Houve o encontro com os trabalhos nos programas de mestrado e doutorado acadêmico, mas nos programas de mestrado profissional e doutorado profissional não foram encontrados trabalhos com essa temática

Após a leitura dos títulos e resumos, em um tempo de 10 horas aproximadamente, houve a escolha de sete trabalhos apresentados na próxima tabela. Também é possível perceber que falta discussões sobre o assunto nos programas de mestrado e doutorado profissional em todo território brasileiro. Essa ausência traz impactos práticos para o trabalho docente, para a produção curricular e para as concepções da infância e avaliação na educação infantil, pois sem discussões sobre a avaliação na educação infantil, os movimentos prescritivos podem se sobressair em relação as propostas que evidenciam a experiência infantil. Os trabalhos encontrados estão dispostos na Tabela 3:

Quadro 3 – Avaliação na educação infantil

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL					
2011 a 2021					
ANO	PROGRAMA	AUTOR (A)	TÍTULO	PRINCIPAIS AUTORES	RELAÇÃO COM O CAMPO PROBLEMÁTICO
2013	Mestrado em Educação PPGED Fundação Universidade Federal do Piauí	Juliana Ferreira de Sousa	A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina	Hoffmann (2002)	Prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação infantil
2013	Mestrado em Educação PPGE Universidade Estadual de Ponta Grossa	Graciele Glap	Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012	Sarmiento (2007) Kramer (2007) Kuhlman Jr. (2010)	Sistematização da avaliação na educação infantil
2013	Mestrado em Educação PPGE Universidade do Estado de Mato Grosso	Cleuza Brito da Silva de Lazari	Avaliação na educação infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação	Hoffmann (2011) Esteban (2001)	Concepção dos professores sobre avaliação na educação infantil
2014	Mestrado em Educação PPGE Universidade de Santa Cruz do Sul	Niqueli Streck Machado	A ação docente de documentar na educação infantil	Barros (2003) Richter e Barbosa (2011) Kohan (2003)	Investigação da Experiência na infância e na documentação pedagógica

2015	Mestrado em Educação PPGEDU Universidade Federal do Rio Grande	Gabriela Ortiz Prado	A avaliação na educação infantil – reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação	Hoffmann (2003) Bondioli e Bechi (2003)	Compreender a avaliação na educação infantil a partir de uma professora
2018	Mestrado em Educação PPGE Universidade Estadual de Maringá	Raquel Hissae Nagase	Políticas de avaliação da educação infantil: da formação à performatividade – o cumprimento de uma AGEE no município de Maringá	Figueiredo (2010) Ristoff (2003)	Analisar como a avaliação na educação infantil ocorre
2021	Mestrado em Educação PPGE Universidade do Vale do Itajaí	Lilian Rosee Müller	Avaliação na educação infantil: o que a produção científica tem proposto para a prática docente	Hoffmann (2012) Prado (2015)	Análise da produção científica sobre avaliação na educação infantil

Fonte: Acervo da pesquisa.

Buscamos compreender que os movimentos avaliativos na educação infantil precisam ser analisados para auxiliar na ampliação das perspectivas que estão em torno das crianças na pré-escola.

Com isso, considerando a dimensão política da educação, a avaliação deve ser realizada para tomar decisões sobre a qualidade do ensino, em uma educação que busque a formação do sujeito autônomo, crítico e reflexivo para interagir com sujeitos, valores e culturas diferenciadas (LAZARI, 2013). Pois, conforme Nagase (2018) a educação é um campo amplo com sujeitos, práticas e políticas que também podem ser objetos avaliativos.

Ou seja, para Sousa (2013) a avaliação é parte do processo educativo para ajudar os professores a planejarem ou criarem situações para as crianças terem oportunidade de avançar nos processos de aprendizagem com a intenção de observar as conquistas, dificuldades e possibilidades ao longo do ano letivo. Destacando o acompanhamento dos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social através de vários instrumentos, como registros individuais e observações.

Sendo que o professor deve buscar uma postura investigativa no trabalho desenvolvido com as crianças, tais como durante brincadeiras, analisando o significado e a importância que as crianças demonstram durante as atividades, cabendo ao professor a constante reflexão de sua prática docente (SOUSA, 2013).

A prática docente é cercada de desafios e que a avaliação, por diversas vezes, pode apresentar-se como um deles, merecendo a atenção necessária para que o professor possa dar apoio, suporte às crianças, auxiliando-as, identificando suas potencialidades e dificuldades, descobrindo, muitas vezes em contato com a família, as peculiaridades de cada criança (MÜLLER, 2021, p.19).

Ainda assim Glap (2013) afirma que os processos avaliativos estão intrinsecamente ligados aos juízos de valores sobre algo, de sujeitos, objetos e lugares, em que ninguém se mantém neutro, visto que todos são carregados de verdade ou meias verdades e os processos avaliativos abrem possibilidades para reflexões, críticas, mudanças, alterações e transformações. Por conseguinte, pensar em uma avaliação como construção e prática necessária para o desenvolvimento infantil exige que as concepções acerca de homem, sociedade, mundo, infância e o papel da escola sejam discutidos e analisadas.

Kramer (2007) afirma que a avaliação é um tópico importante da proposta curricular, sendo que as práticas avaliativas direcionadas ao professor devem ter interferência positiva para o conhecimento e para a superação das dificuldades docentes.

Além disso, do ponto de vista pedagógico, Glap (2013) menciona que a avaliação na educação infantil deve estar constituída de elementos indispensáveis ao professor para rever as práticas e também orientar as aprendizagens individuais e coletivas das crianças ao considerar que a avaliação neste segmento se relaciona as observações

constantes sobre como as crianças interagem com as pessoas, com as crianças e com os objetos ao seu redor. Na EI, muitos são os significados e as aprendizagens oriundas do próprio desenvolvimento infantil estimulados pelo meio que cerca as crianças. Portanto, a autora afirma que os professores devem usar múltiplos registros avaliativos para acompanhar o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, com práticas avaliativas formativas, articuladas ao cuidar, ao educar e ao brincar. Para isso, os docentes podem utilizar os relatórios, pareceres, diários, desenhos, fotografias e portfólios.

Saber sobre o que tratam os documentos oficiais sobre a avaliação na educação infantil e se as avaliações estão ocorrendo de forma a contribuir para o desenvolvimento das crianças, ainda é um desafio, pois mesmo que o tema esteja avançando no Brasil, ainda é pouco explorado e falado nas escolas (LAZARI, 2013).

Por sua vez, a documentação pedagógica é o que tem tornado o trabalho docente visível ao criar um espaço democrático sobre as aprendizagens. Tendo como objetivo acompanhar os processos de aprendizagem, consolidando-se em um instrumento de reflexão da prática docente e da proposta pedagógica que vem sendo colocada em ação. Colocar em ação no sentido de proporcionar às crianças, o direito de inventar palavras, histórias, brincadeiras, enredos, novos modos de viver e de conviver (MACHADO, 2014). Além disso, provavelmente as avaliações externas podem influenciar o que acontece dentro das escolas, tanto nas propostas pedagógicas, quanto no trabalho docente e também na avaliação das crianças (PRADO, 2015).

Ao pensarmos sobre a educação infantil e os efeitos desse modo de regular do Estado, que tem como um dos principais instrumentos a avaliação, uma política educacional consolidada, surge uma aflição. A educação infantil, primeira etapa da educação básica e a última a ser reconhecida legalmente, apresenta especificidades diversas das outras etapas; envolve profissionais que muitas vezes, devido à política e legislação, não possuem uma formação mínima apropriada (NAGASE, 2018, p. 99).

Sousa (2013) afirma em seu trabalho intitulado “a avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina” que

a prática avaliativa em seu campo de pesquisa, estava fundamentada na perspectiva legal, ou seja, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil com a primazia pelo desenvolvimento de habilidades, dos conteúdos e das competências concernentes ao domínio afetivo, cognitivo, social e o psicomotor, sendo que a ação pedagógica visava a realização de atividades para obtenção de informações e análises interpretativas da ação educativa, avaliando através da observação e registro elaborados por meio de fichas de desempenho e testes de níveis para diagnosticar o nível de escrita dos estudantes. No entanto, não consideram esse movimento investigativo, e sim, para cumprir as exigências dos documentos advindos da secretaria municipal de educação.

Em sua pesquisa “Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012” Glap (2013) afirma que a avaliação na/da educação infantil tem a necessidade de estar em consonância com o que é esperado para a formação e desenvolvimento das crianças pequenas. Para isso, deve-se oferecer possibilidades para a construção da sua identidade através de atividades que são diferenciadas e que proporcionam desenvolvimento integral a partir dos eixos curriculares propostos pelas DCNEI’s, mas a avaliação na educação infantil não deve estar associada somente com a avaliação do aluno ou da aprendizagem, sendo necessário considerar que a escola precisa ser percebida como um disparador a ser compreendido em todas as relações desenvolvidas no interior das instituições, assim como os sujeitos que compõem a comunidade escolar, como por exemplo, pais, alunos, diretores e coordenadores pedagógicos, cozinheiros e etc.

Ainda em sua pesquisa, evidenciou que o foco das pesquisas entre 2000 até 2012 relativos à avaliação na educação infantil, estão voltados para a avaliação do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, referente aos procedimentos e instrumentos utilizados para a realização.

A pesquisa “Avaliação na educação infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação” da autora Lazari (2013) analisou que de acordo com a proposta pedagógica do município em questão, existe uma necessidade de os professores possuírem melhor conhecimento sobre a prática pedagógica e o que a concepção de avaliação na EI está de acordo com a

preconização da LDBEN 9394/96 e pela RCNEI, visto que a avaliação apresenta um papel importante na organização do planejamento das ações pedagógicas posteriores, sendo necessário conhecer sobre o currículo desta etapa da educação básica para o desenvolvimento integral da criança, assim como conhecer as abordagens teóricas relativas a avaliação na educação infantil. Também aborda que os resultados obtidos através das avaliações sejam instrumentos para avaliar a prática docente.

Em seu trabalho “A ação docente de documentar na educação infantil”, Machado (2014) demonstra a importância dos portfólios e das narrativas como instrumentos para avaliar os processos de aprendizagem na educação infantil, retratando a ação de narrar histórias de diferentes modos e com escolhas constituídas pelos docentes e pelas crianças.

Na pesquisa de Prado (2015) intitulada “A avaliação na educação infantil – reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação”, a autora menciona que na prática avaliativa é possível perceber que avaliadores e avaliados estão envolvidos na avaliação, pois ao mesmo tempo em que avaliam, também são avaliados. Além disso, propõe a necessidade de romper com as concepções preestabelecidas e enraizadas em uma cultura tradicional a qual prioriza a avaliação como classificatória e compreender a avaliação como um processo que não rotula, não julga, não exclui e não acontece no fim, mas durante o processo de aprendizagem.

Por isso, considera que não se trata apenas de mudanças na forma de avaliar, mas sim, de uma alteração que exige transformações que afetem todo processo educativo, incluindo o planejamento e as interações entre professores e alunos para além da legislação vigente, dos documentos oficiais e das propostas pedagógicas. E sobre os relatórios realizados pelos professores na educação infantil considera que:

Os relatórios são uma forma de traduzir essas concepções e podem revelar uma avaliação classificatória oriunda de uma prática baseada em verificação; uma avaliação mediadora que advém de uma proposta de acompanhar desenvolvimentos e mediar saberes ou ainda, uma avaliação classificatória que parece não condizer com a ação docente

mediadora e dialógica desenvolvida pelo professor, o que pode indicar “um não saber” desse professor em relação a avaliação (ou seu registro) que passa a ser uma burocratização desprovida de sentido. Os relatórios analisados ao longo dessa pesquisa, indicam também um trabalho solitário do professor em relação ao grupo de crianças e em relação aos outros professores e à equipe diretiva. Ou seja, não foi possível evidenciar um movimento coletivo entre o grupo de professores e a coordenação da escola, no que tange a discussão e a reflexão sobre a elaboração e constatações expressas nos relatórios. O professor elabora sozinho uma escrita, a partir de seu olhar sobre a criança e sobre seu trabalho, sem partilhar suas impressões com aqueles que vivenciam junto a ele essa realidade. A possibilidade de discutir, questionar e refletir a partir de um ponto de vista diferente se extingue na ausência do diálogo sobre essa escrita, tanto com os colegas quanto com as crianças (PRADO, 2015, p. 127).

Na pesquisa de Nagase (2018), “Políticas de avaliação da educação infantil: da formação à permormatividade - o cumprimento de uma AGEI no município de Maringá”, a autora refere que a importância da avaliação no campo educacional depende mais da concepção de educação, de sociedade e da ideologia do que da fundamentação dos instrumentos utilizados. Salienta, portanto, que as disputas em torno da avaliação na educação infantil não se limitam apenas nos instrumentos e metodologias, mas na própria concepção de educação e sociedade em um propósito pedagógico e democrático ou ainda em uma função economicista e mercadológica.

Em sua pesquisa Müller (2021), analisou que a formação do professor e o acompanhamento das crianças em vários aspectos, incluem a prática pedagógica cotidiana, assim como a reflexão do professor nos momentos de mediação e atenção com as diversas experiências, habilidades e capacidades das crianças. Sendo que a maior ênfase é referente ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com interesse de alcançar os objetivos propostos pelos currículos prescritivos. No entanto, a criança precisa ser considerada como sujeito de direito.

Os documentos legais analisados, referentes ao período de 2010 a 2020, já sinalizavam a reflexão da prática pedagógica, que segue o mesmo percurso, acompanhar a criança em todos os aspectos do seu desenvolvimento e garantir os seus direitos, sempre sem o objetivo de selecionar ou classificar, utilizando os instrumentos de observação e registro. Ao identificar os interesses dos pesquisadores brasileiros sobre avaliação na Educação Infantil, observamos o olhar voltado para uma avaliação de qualidade, que contemple a organização do tempo, a utilização dos instrumentos avaliativos, a reflexão das professoras e toda a instituição no seu contexto (MÜLLER, 2021, p. 57).

Os trabalhos apresentados demonstram que há necessidade de ampliação sobre o tema, até mesmo dentro das escolas, pois há controvérsias em relação a avaliação na educação infantil, e uma preocupação em cumprir com os documentos prescritivos e formais que abordam a educação infantil.

E a infância é um campo de experiência com inúmeras significações, não há como avaliar a educação infantil com a intencionalidade de sufocar as crianças em práticas curriculares que não as permita vivenciar os afetos dos rizomas que são tecidos com os seus pares no ambiente escolar, assim como com os professores e toda comunidade escolar em que a criança está inserida. É necessário romper com a lógica das prescrições curriculares para alcançar a inventividade da infância.

As escrituras rizomáticas realizadas para encontrar trabalhos que discorressem sobre a temática abordada nesta pesquisa, apontam para a grande necessidade do provimento de mais pesquisas que questionem as burocracias e as formas de docências exercidas no Brasil a partir dos documentos prescritivos, pois os documentos não só orientam o trabalho a ser realizado, mas também limitam de certa forma, as experiências docentes e infantis.



CAPÍTULO 7

**MOVIMENTOS
DA IMAGEM
ESCOLA**



Este capítulo apresenta a intencionalidade de explicar sobre a imagem escola onde a pesquisa ocorreu, percorrendo sobre as vivências e experiências dos acontecimentos imersos na coletividade dos sujeitos que habitam a instituição de ensino a partir da cartografia.

Usamos o termo imagem escola conforme (RODRIGUES, 2015, p.53):

As imagens escola agenciaram o olhar, compuseram com o *pensamentopesquisa* a tentativa de compreender como os cotidianos escolares se constituem permanentemente não só por uma geografia de linhas de serializações e padronizações, mas com intensidades que atravessam os múltiplos territórios do *aprenderensinar* que não param de sofrer metamorfoses e de possibilitar a diferenciação.

Dessa forma, nos interessa compreender como a escola possui em suas multiplicidades, linhas de fuga para escapar do aprisionamento das concepções já padronizadas, tanto em relação ao trabalho pedagógico, tanto em relação ao desenvolvimento das atividades realizadas com as crianças e na relação com a escola referente a capacidade de produzir experiências.

Agimos pelo método cartográfico o qual é útil para descrever os processos mais do que os estados das coisas, indicando um procedimento de análise a partir do qual a realidade a ser estudada aparece, por sua vez, na composição de linhas (PASSOS; EIRADO, 2020 *apud* DELEUZE; GUATTARI, 1995).

É pela desestabilização das formas, pela sua abertura (análise) que um plano de composição da realidade pode ser acessado e acompanhado. Trata-se de um plano genético que a cartografia desenha ao mesmo tempo em que gera, conferindo ao trabalho da

pesquisa seu caráter de intervenção (PASSOS; EIRADO, 2020, p. 109).

Ao analisarmos o campo em que estamos inseridos, abrimos as formas de realidade e transversalidade, permitindo observar que as linhas penetram as formas e que as formas são arranjos de linhas de forças. Portanto, esse procedimento exige mais do que uma mera atitude neutra e descritiva do pesquisador (PASSOS; EIRADO, 2020).

Trata-se de mostrar também que todo campo da observação emerge da experiência entendida como plano implicacional em que o sujeito e o objeto, teoria e prática têm sempre suas condições de gênese para além do que se apresenta como forma permanente, substancial e proprietária (PASSOS; EIRADO, 2020, p. 110).

Figura 7 – Fugir das formas



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Então, para Passos e Eirado (2020) a cartografia é uma metodologia de pesquisa a qual resulta na dissolução do ponto de vista do observador, pois estreita-se em pontos de vista de terceira e primeira pessoa, penetrando a circularidade que aparece na experiência do conhecer o conhecimento e no aprofundamento do que é conhecido. O cartógrafo está imerso em um movimento tateante, acompanhando acontecimentos

que ele não conhece de antemão, tomando os processos de emergências de si como desestabilização dos pontos de vistas que colapsam a experiência no “eu”.

Portanto, para Passos e Eirado (2020, p. 123):

Ora, a posição paradoxal do cartógrafo corresponde à possibilidade de habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista, e por isso, sua tarefa principal é dissolver o ponto de vista do observador, sem, no entanto, anular a observação.

Lançamos então a pergunta: “Há experiências ou experimentações sem ponto de vista? (PASSOS; EIRADO, 2020, p. 128).

Figura 8 – Ponto de vista



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Tal como a imagem acima com a criança tecendo seu nome usando miçangas a partir do ponto de vista de um observador atento que possui a experiência vivida no momento, o “nós” em primeira e terceira pessoa busca tecer as próprias experiências nos encontros que ocorrem no CMEI.

Toda experiência é, a princípio, sem ponto de vista. São determinados tipos de pontos de atuação/incorporação em sobrevoo e pré-fixados pela crença na anterioridade de sujeito e objeto relativamente à experiência que tornam a experiência proprietária. Mas, essa apropriação não se faz sem uma política e um poder vigente. No

coletivo em que vivemos, praticamente todas as situações nos convidam a tomar o mundo como dado e o eu como centro natural de perspectiva. Pensamos não ser responsáveis pelo que acontece nesse mundo aparentemente indiferente a nós, porém há interdependência entre mim e o mundo. Somos corresponsáveis por o todo que experimentamos, por nosso modo de existência, assim como pelo mundo que surge diante de nossos olhos. Se surgimos das experiências é muito menos para nos entronizar no eu, e muito mais para vivermos nossa existência como um processo de cuidado de si e do mundo (PASSOS; EIRADO, 2020, p. 128).

Como diz Larrosa (2002), as experiências nos passam, nos acontecem e nos tocam. E, não, o que se passa, o que acontece e o que se toca. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, necessita de um gesto de interrupção, um gesto quase impossível nos tempos que se passam, pois requer um tempo para pensar, um tempo para olhar, para escutar, para pensar mais devagar, para olhar mais devagar e também para escutar mais devagar, para sentir, demorar-se nos detalhes, parar o juízo, parar a opinião, parar a vontade, parar o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza. Abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, possuir paciência e dar-se tempo e espaço aos detalhes crianceiros.

A escola nos convida a entrar para viver as experiências rizomáticas através de suas paredes coloridas que dizem haver mais para saber, mais sobre um infantilizar que pulsa nos movimentos infantis. Nas paredes externas da escola há pinturas feitas pelas crianças para anunciar o espaço de vida infantil. Demarcar que aquela escola é um centro municipal de educação infantil, cheia de vida e potência que transforma as relações dos que ali habitam. As paredes convidam ao encontro com o inesperado.

Assim, que imagens escola estão sendo produzidas em nossas escolas? Buscamos cartografar imagens de uma vida dupla, molar e molecular, que ainda se tece em meio às linhas fugitivas de um corpo coletivo que não se aprisiona, mas que produz manobras flexíveis dando abertura ao campo de possibilidades diversas (ZOUAIN, 2019, p. 139).

O CMEI mostra que as crianças possuem voz e vez, protagonizando o que lhes é proposto como um convite a criancice. Um CMEI colorido e movido pela criatividade de professoras que buscam na inventividade mostrar que as crianças estão

vivenciando seus modos infantis e que estão tendo seus anseios escutados para legitimar a aprendizagem e a construção do sujeito histórico social.

Figura 9 – Um convite à criança



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Portanto, é necessário que as atividades propostas no CMEI sejam realizadas a partir da própria criança, que ela mesma dê sentido aos modos como pensa, fala e se constitui criança. Quando a produção infantil é mascarada pela visão adultocêntrica, a criança não é compreendida em sua completude, o que minimiza as experiências infantis.

A infância apresenta suas novidades inventivas como criação de outros modos. Quando assumimos a infância como um povo, estamos pensando na educação da criança como uma novidade do novo. Novidade que exige uma ruptura radical sobre as concepções de aluno e sujeito pedagógico. Com a invenção da infância, está a invenção do

aluno, pois a modernidade institucionalizou a escola como um espaço próprio da infância (PÉREZ et al, 2015, p. 144).

Imagem 10 – Processos de inventividade

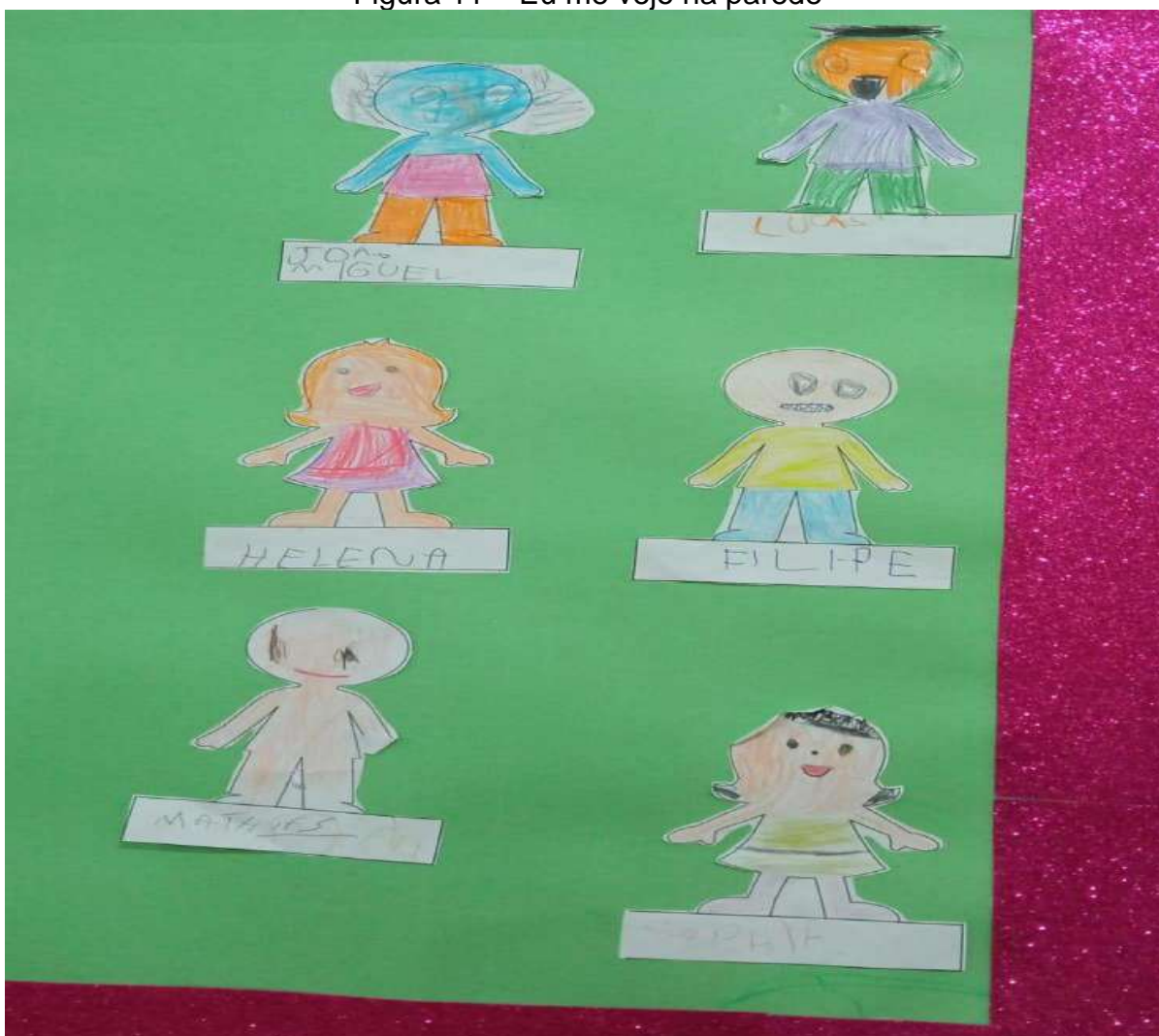


Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Buscamos estar com as crianças, ouvi-las narrar sua própria existência, suas experiências no e com o mundo cotidiano que habitam e, compartilhar suas histórias, imagens e saberes na tentativa de compreender como pensam e vivem suas infâncias. Na escola habitam diferentes e desiguais formas de viver a infância. O povo criança é um povo que fala, pensa, questiona debate e cria soluções para seus problemas cotidianos. O povo criança vê o mundo com outros olhos - um olhar singular que se volta para o pequeno, para o miúdo, para o insignificante. O povo criança participa da cultura produzindo uma cultura própria que modifica (microbianamente) o contexto sócio, histórico-cultural mais amplo (PÉREZ et al, 2015, p. 144).

Para Pérez et al (2015) as infâncias são diferentes e configuram diferentes modos de ser criança. As diferenças cotidianas estão em suas hipóteses de vida e marcam diferentes formas de viver suas infâncias com escritas cotidianas que definem o lugar da criança em suas histórias. Por sua vez, uma história que é inscrita na história dos outros. Elas habitam em um território de interrupções pela presença de outras crianças, territórios de potências em crianças e infâncias, com diversos modos de aprendizagens que não se controlam, pois ocorrem em fluxo.

Figura 11 – Eu me vejo na parede



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

No CMEI, o envolvimento da criança com o seu espaço e a sua identidade é constante. Gira em torno de atividades desenvolvidas a partir do calendário de datas comemorativas e temáticas que são despertadas através dos acontecimentos da turma e eventos da escola.

Há uma preocupação em relação a criança ser quem realiza as atividades que ornamentam as paredes para que o que for produzido faça sentido para elas. Dando-se preferência para as produções que realizam ao invés de produções confeccionadas pelos adultos em decorrência das atividades infantis. A intenção é envolver as crianças em seu protagonismo de vida.

Figura 12 – Corpos coletivos



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Ao observar as crianças, nos deparamos com a grande tarefa de oferecer melhores oportunidades de conhecer a si próprias e a realidade, por meio de experiências ricas e significativas. Por sua vez, quando os professores compreendem a criança, redimensionam o seu fazer a partir de um mundo infantil descoberto e ressignificado. E a partir dessa significação acontece a qualidade de sua interação com a criança, e é essa a própria complexidade da avaliação na educação infantil (HOFFMANN, 1998).

Figura 13 – Registro da memória



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

O cotidiano é planejado pelo professor a partir do conhecimento que ele adquire sobre suas crianças articulado à sua proposta educativa. Entretanto, esse planejamento se reconstrói com base nos interesses, necessidades e reações das crianças a cada momento. O tempo e o espaço do cotidiano estão sempre atrelados ao possível e ao necessário de cada grupo de crianças, reestruturando - se, reconstituindo-se a partir do acompanhamento de sua ação pelo professor (HOFFMANN, 1996, p. 34).

A avaliação em educação infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica. O reconhecimento de uma criança

é construído lentamente, pela sua própria ação e por suas próprias ideias que se desenvolvem em uma direção: para maior coerência, maior riqueza e maior precisão. Portanto, mediar a ação educativa, significa para o educador a abertura de entendimento a essas permanentes possibilidades, consciente de que as suas expectativas podem não corresponder às formas peculiares e próprias da criança responder às situações (HOFFMANN, 1996, p. 48).

O currículo no CMEI se relaciona com as atividades que são expostas nas paredes tanto dos corredores, quanto das salas de aula. Ressaltando que as crianças estão imersas na sociedade e que a sociedade faz parte delas e por isso elas acompanham os acontecimentos sociais. Para Lira, Dominico e Martins (2018) as datas comemorativas surgiram em relação ao estudo da história e da arte para relacionar os fatos históricos com o presente.

Dessa forma, as crianças são imersas nas atividades, muitas vezes realizadas de forma coletiva e algumas vezes realizadas individualmente, conforme as imagens abaixo:

Figura 14 – Atividade Dia da Água



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 15 – Cartaz coletivo sobre o Dia da Água



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

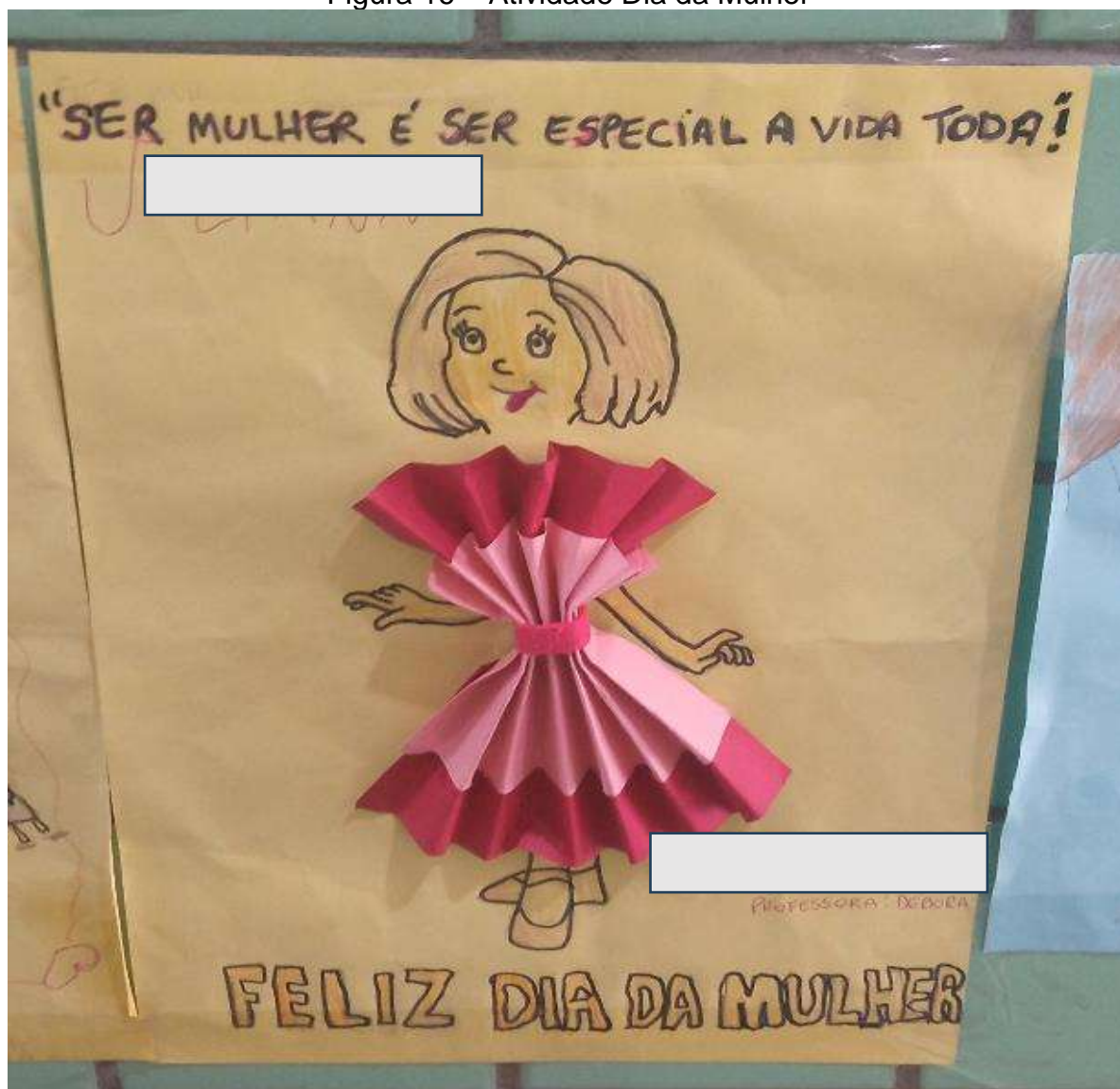
As atividades sobre o dia da água oportunizaram as discussões sobre as vivências da criança em relação ao meio ambiente para que elas possuíssem a percepção que é necessário preservar a água para o futuro, para que o consumo daqui há alguns anos possa continuar existindo. Isso demonstra que a intencionalidade pedagógica precisa se articular com outras lógicas para além do consumo e da superioridade do homem sobre a natureza, devendo gerar proposições reflexivas quanto o contexto geral da água para o planeta.

O cartaz abaixo demonstra uma atividade que foi proposta para ser realizada em casa com as famílias. As crianças deveriam fazer um cartaz indicando o papel da mulher na sociedade com um título que enaltecesse o dia da mulher.

Quanto ao “Dia da Mulher”, data muito explorada pelas empresas, enaltecida na publicidade e exibida na mídia, ao convocar os telespectadores a presentear as *honrosas* mulheres do nosso dia a dia. O quanto temos pensado com as crianças sobre qual é o espaço

ocupado pela mulher na sociedade, na vida cotidiana e no trabalho? Como o lugar secundário e marginalizado da mulher na sociedade tem sido, inclusive, reforçado por meio de brincadeiras que insistimos em dizer que são *de menina* no cotidiano da Educação Infantil? (LIRA, DOMINICO; MARTINS, 2018, p. 147).

Figura 16 – Atividade Dia da Mulher



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

A atividade abaixo referente ao Dia do Circo deixou as crianças entusiasmadas, ele foi fixado na parede da sala de aula e representa aproximadamente a mesma altura delas.

Figura 17 – Atividade Dia do Circo.



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Em ambas as atividades, tanto concernente a comemoração ao Dia da mulher, quanto ao Dia do Circo pode-se ver um traço marcado pela execução do adulto, através da estética elaborada, demonstrando um perfeccionismo além dos traços, rabiscos e recortes infantis.

Barbosa (2006) e Oliveira (2002) mencionam que sem a participação das crianças, ocorre a negação da infância e de sua interpretação, predominando uma linguagem adultocêntrica.

Segundo Lira, Dominico e Martins (2018) outro ponto a ser problematizado é que em muitas vezes, as datas são trabalhadas exigindo pouca ou nenhuma reflexão na participação das crianças, tais como na confecção de atividades ou lembrancinhas que são exaustivamente recortadas e montadas pelos professores durante os

momentos de trabalho extraclasse. Fazendo com que em muitas atividades as crianças não opinem, não participam, não possam fazer do seu próprio modo, visto que precisam seguir um modelo.

As professoras da instituição também elaboraram atividades sobre o Dia dos Povos Indígenas, conforme a imagem abaixo:

Figura 18 – Atividade Dia dos povos indígenas



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Quanto aos índios, por exemplo, o quanto temos conversado com nossas crianças sobre as mudanças no seu modo de vida, na sua existência, no seu cotidiano nas cidades quando vendem seus produtos, pedem comida e/ou dormem nas ruas? Eles estão na nossa vida, mas de que maneira são percebidos? Ou mantemos aquele discurso superficial de que há modos de vida diferentes dos nossos, cantam e dançam com pinturas e cocares, sem saber o que, de fato, isso representa em sua cultura (LIRA; DOMINICO; MARTINS, 2018, p. 147).

Qual imagem da atualidade temos demonstrando de forma crítica para os nossos alunos? Temos massificado as relações com os antepassados, generalizando o eurocentrismo ou temos realizado propostas para fomentar análises críticas e reflexivas quanto aos temas relativos as datas comemorativas? É importante dialogar com as crianças sobre tais datas para que as crianças possam se posicionar criticamente no meio em que estão inseridas socialmente.

Em uma proposta de atividade para a construção de grafismos indígenas, a professora explicou para as crianças a função dos desenhos e como ele elaborado nas aldeias. Então, os alunos puderam realizar os próprios grafismos, utilizando urucum, açafrão e café. A diversão é garantida e o aprendizado também. Houve empolgação e admiração no momento da conclusão da atividade.

Figura 19 – Construção de grafismos indígenas



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 20 – Grafismos indígenas



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 21 – Exposição dos grafismos indígenas



. Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Ainda, no que se refere a datas comemorativas Lira, Dominico e Martins (2018, p. 139) mencionam:

Representam momentos que precisam ser problematizados com a intenção de pensar: O que evocam tais celebrações? A que servem? Que intencionalidades têm esse trabalho? O que agregam ao

desenvolvimento das crianças? Como se relacionam com as necessidades e curiosidades das crianças?

É importante ressaltar que semana após semanas, os temas se sobrepõem quando as datas comemorativas são parte central do planejamento pedagógico, podendo se transformar em um aprender fragmentado em que muitas vezes, tem se operado com o que a escola acha o mais importante (LIRA; DOMINICO, MARTINS, 2018).

A preocupação em utilizar as datas comemorativas no currículo da educação infantil fica evidente com o trecho acima. As datas não podem ser utilizadas sem que o contexto seja trabalhado de forma efetiva, pois precisa ter intencionalidade para que a criança possa compreender o motivo de estar imersa em acontecimentos comemorados com tempo e período estipulado pela sociedade. Os autores afirmam que “Problematizar o trabalho pedagógico pautado pelas datas comemorativas exige que reconheçamos como ele tem sido organizado, o que tem privilegiado e como são encaminhadas as experiências pedagógicas com as crianças” (LIRA; DOMINICO; MARTINS, 2018, p. 140).

E quando falamos sobre o ambiente da educação infantil, devemos nos atentar para que nessa fase de vida, entre os 5 e os 6 anos de idade, é a fase em que se inicia a socialização e a aquisição de conhecimento, além das descobertas do corpo em geral. Sendo necessário começar propor atividades com a intencionalidade pedagógica de respeitar as diferenças de cada um (MOREIRA, 2022).

Por sua vez, as escolas fazem parte do contexto social e infelizmente, nos primeiros meses do ano 2023, houveram vários atentados violentos em algumas escolas brasileiras. Então, a instituição de ensino realizou várias abordagens sobre a temática bullying para evitar a disseminação da violência entre as crianças, conforme as próximas imagens:

Figura 22 – Diferença



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

O cartaz tem a seguinte descrição que faz parte de uma música chamada “Normal é ser diferente” do grupo de artistas “Grandes Pequeninos” do álbum lançado em 2015 denominado “O mundo é grande e pequenino”:

*“Você não é igual a mim,
 Eu não sou igual a você
 Mas nada disso importa,
 Pois a gente se gosta
 E é sempre assim que deve ser”*

Ao analisarmos a atividade, percebemos que as crianças pintaram cada figura de forma diferente, possibilitando as discussões sobre nós sermos diferentes uns dos outros, seja em relação aos aspectos físicos, sociais, mentais e familiares. Nessa proposta de atividade foi possível elencar várias formas das crianças interagirem com as diferenças sociais. Devendo ser algo a ser discutido para que a noção sobre o respeito as diferenças possam ocorrer já na educação infantil.

Percebe-se, portanto, que os impactos danosos do *bullying* ultrapassam o tempo escolar, podendo se manifestar ao longo do ciclo vital, se não forem tratados adequadamente ou ainda, trabalhados por meio de ações de prevenção para que ele possa ser entendido e compreendido a fim de amenizar-se o número de ocorrências de tais agressões violentas (MONTEIRO; LIMA-BERTON; ASINELLI-LUZ, 2021, p. 3).

Figura 23 – Todos contra o bullying



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

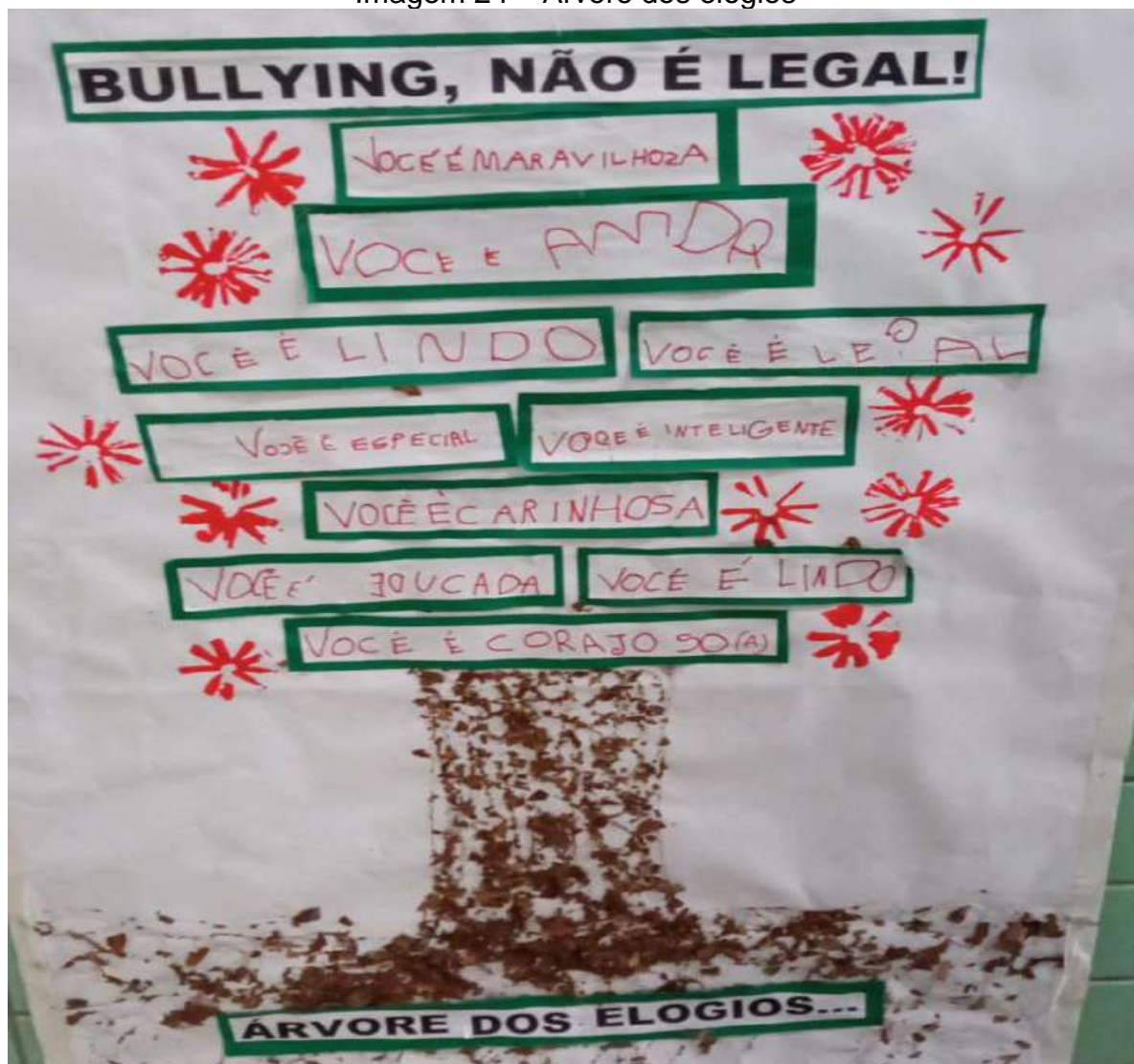
Para além deste aspecto, há que se problematizar o fato das crianças estarem presenciando, ainda na infância, enquanto observadoras, as ocorrências de bullying e a consequente aprendizagem por observação, uma vez que expostas a este modelo de violência entre pares, de forma repetitiva, seu comportamento pode ser afetado. Esse caminho pode facilitar a reprodução de um comportamento aprendido e, ao longo do seu desenvolvimento, internalizar o comportamento agressivo como forma de resolver conflitos e de se empoderar (SANTOS et al., 2021, p. 17).

As atividades dialogaram com as crianças em relação as consequências do bullying, sendo de extrema importância que elas compreendessem os malefícios tanto para a fase infantil, quanto para a fase adulta como sequelas provocadas pela vergonha, pela

tristeza e pela ansiedade que eventos originados pela violência psicológica podem causar a longo prazo.

Dessa forma, as crianças compreenderam que trocar as palavras ofensivas por palavras que remetem a elogios tornam o ambiente escolar mais agradável e as brincadeiras fluem com melhor interação social.

Imagem 24 – Árvore dos elogios



. Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

As crianças foram perguntadas sobre o que é o bullying para elas, depois de uma roda de conversa sobre o tema com explicações sobre o conceito. No momento da atividade elas conversaram entre si e perceberam que algumas atitudes realizadas por elas, se caracterizavam como bullying. Então, elas em um momento dialógico afirmaram que não iriam mais fazer tais atitudes "ruins" com os coleguinhas.

Figura 25 – Fazer bullying não é legal



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

A partir da roda de conversa, as crianças realizaram um cartaz coletivo expressando suas opiniões sobre a prática do bullying, conforme as imagens:

Figura 26 – Fazer o amigo chorar



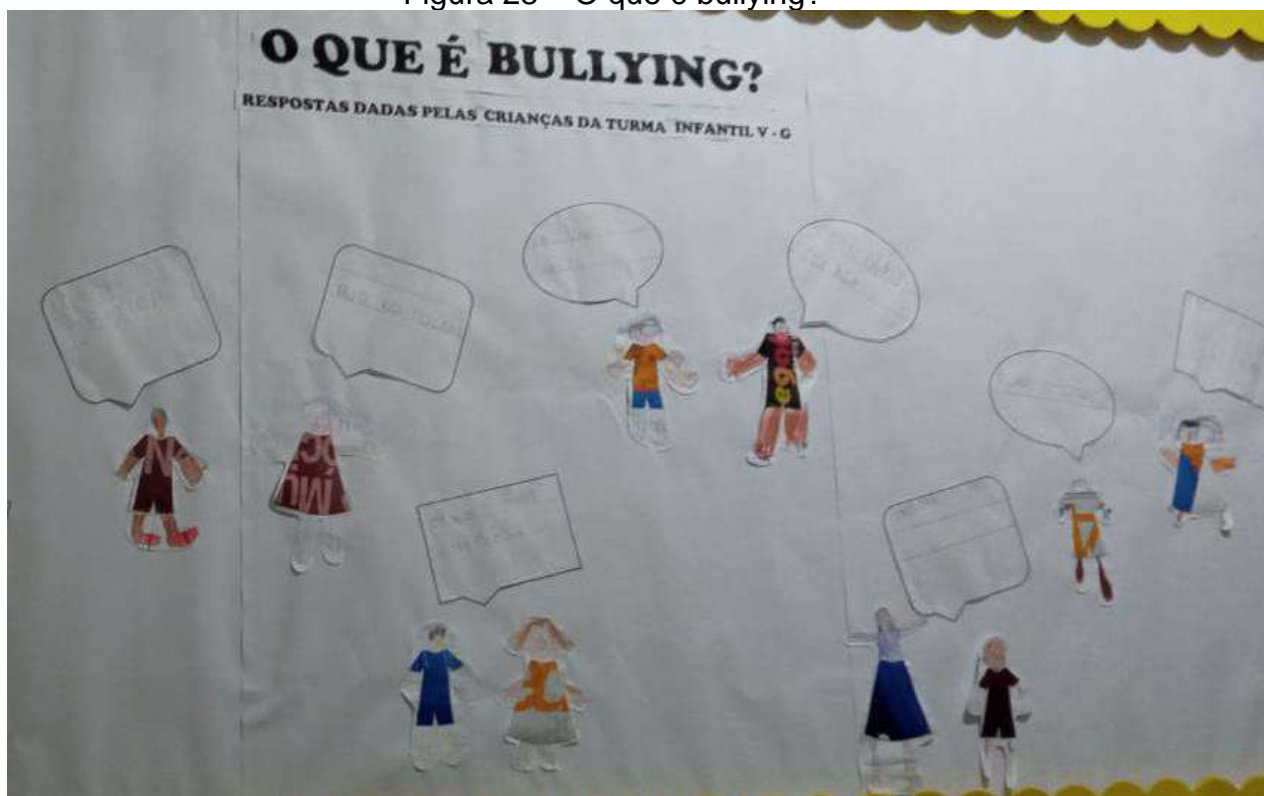
Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 27 – Bater no colega



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 28 – O que é bullying?



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Santos et al. (2021) afirma que é de extrema importância aprofundar a qualidade das relações e do desenvolvimento da vida social, cabendo apontar a necessidade de ampliar o entendimento do desenvolvimento social da criança quando outros fatores estão agregados, tal como as situações que envolvem o bullying nos primeiros anos de vida. Pois, o bullying se constitui em um fator que afeta negativamente o desenvolvimento saudável das crianças, principalmente das vítimas com efeitos que podem ser duradouros.

É possível analisar que os relacionamentos e as dinâmicas familiares proativos e positivos contribuem para o envolvimento em situações de bullying. No entanto, os relacionamentos fragilizados e conflituosos geram comportamentos de violência, sugerindo que a prática do bullying apresenta o objetivo de superar ou manifestar as frustrações e os conflitos relativos à vida familiar e social das crianças (SANTOS et al., 2021).

A todo momento, as crianças avaliam as próprias posturas, assim como a postura dos adultos. Sendo observadoras, registram em seus atos uma avaliação de observador, reproduzindo em suas ações, tanto em casa com suas famílias, quanto na escola com os seus pares.

Dessa forma, elas também produzem registros avaliativos das práticas cotidianas vivenciadas. Afinal? Quem nunca ouviu elas tensionarem na sala de aula: “Por que vamos fazer isso?”, “O que vamos fazer agora?”, “Eu não gostei disso!”, “Eu não quero fazer!”. Elas também produzem concepções sobre o cotidiano.

A escola tem ensinado para as crianças, pensar no mundo a partir de uma perspectiva da lógica formal o que tem resultado em um conhecimento do mundo, ineficaz, pois impede a aquisição de novas posturas necessárias ao enfrentamento do cotidiano. Mas, na vida cotidiana, os significados não são fixos, visto que a construção dos significados é um processo coletivo. Pois “as crianças estão vinculadas ao espaço em que vivem, portanto precisam descobrir o espaço – interagir nele, explorá-lo, descobri-lo e refletir sobre suas descobertas” (PÉREZ, 2007, p. 101).

Ainda assim, Pérez (2007, p. 101) afirma que:

Os espaços existenciais da criança, os lugares pelos quais transita, os caminhos que percorre cotidianamente, tecem as relações de pertencimento da criança com o lugar: a criança é parte do lugar em que vive e o lugar é parte de sua subjetividade; sua leitura de mundo é a leitura espacializada do lugar e dos acontecimentos que nele se operam.

Ostetto (2017) defende que as propostas encaminhadas no dia a dia contribuam para o desenvolvimento e para a ampliação das capacidades expressivas das crianças e para a sua educação estética, é preciso confiar em seu processo e lhes possibilitar escolhas em relação as atividades propostas.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

Além disso, Ferraço e Gomes (2015) afirmam que a articulação entre os saberes curriculares cotidianos e as culturas vividas pelos sujeitos que praticam os cotidianos escolares, impulsionam os pensamentos sobre currículo que ultrapassa os documentos oficiais, estando submetidos as redes de *saberes-fazer*es em meio aos significados das culturas sociais.

Sendo assim, é possível analisar que as crianças realizam as atividades de maneira coletiva se apropriando da inventividade e da criatividade. Conversam, dialogam, experimentam novas sensações e texturas. Se posicionam, refletem, criticam, discutem e encontram meios para superar as contradições. A infância faz sentido.

Figura 29 – Vivência de outros modos.



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Portanto, o CMEI tem vivenciado paredes coloridas que retratam um constante movimento criancieiro. As crianças não param, não estão estagnadas confinadas em suas salas de aula sem a multiplicidade do encontro. Dessa forma, o próximo capítulo discorrerá sobre as conversações com as crianças do CMEI.



CAPÍTULO 7.1

CONVERSAS

COM AS

CRIANÇAS



"A voz como memória enquadra o flashback".

Gilles Deleuze



Este capítulo possui a intencionalidade de tecer com as crianças o que elas pensam sobre o CMEI no qual estudam para que assim, possamos analisar os sentidos que as crianças produzem sobre as suas infâncias.

“O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmos-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta?” (KOHAN, 2004, p. 51)

O autor nos convida a pensar sobre o que é a infância, remetendo a uma pergunta sem possibilidade de ser respondida dentro de uma formatação esperada. Nos faz refletir se a pergunta atravessa algo infantil e se a preocupação está em realmente saber sobre o significado que a infância possui.

A infância é uma passagem de vida em que adquire sentido em função da projeção no tempo em uma relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. E, dessa forma, a intervenção educacional apresenta um papel preponderante nessa linha contínua, pois se torna desejável e necessária a medida em que as crianças não apresentam um ser definido, constituindo-se em possibilidade e potencialidade. Elas são o que devem ser (KOHAN, 2005).

Kohan (2005) menciona que a infância da criança não é apenas uma etapa ou uma fase numerável ou ainda quantificável da vida humana, mas trata-se de um reino demarcado por uma relação intensiva com o movimento, apresentando uma intensidade da duração com uma força infantil que está além da temporalidade, sendo necessário ampliar os horizontes que estão na temporalidade.

“É a infância que é inventada ou é a infância que inventa? São as memórias da infância ou a infância das memórias? Não podemos parar de perguntar: É a invenção da infância ou a infância da invenção?” (KOHAN, 2005, p. 3) Rodrigues (2015) menciona que é na imanência das diversas linhas da vida que as multiplicidades são produzidas em redes de conversas, afetos, linguagens e de conhecimentos capazes de deslocar os pressupostos estruturais e modelizantes, os quais estão pautados na ciência da modernidade.

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes (KOHAN, 2005, p. 4).

Ao percebemos as crianças no CMEI, elas demonstram uma grande satisfação através das suas enunciações e seus gestos enquanto vivenciam os acontecimentos dos momentos letivos. Sorriem entusiasmadas juntamente com as outras crianças, fazendo apostas de “agora sou eu”, vão colorindo os próprios trajetos no *espaçotempo* ao qual pertencem.

E então, perguntamos conforme Paraíso (2015, p. 49):

Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos sonhos, nos quais tudo é possibilidade? Um currículo pode estar feito da mesma matéria da literatura, da filosofia vitalícia, da pintura, da poesia, de toda arte que sonha, delira, cria, encanta e faz sonhar? Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos filmes que estão constantemente inventando outros possíveis? Em síntese: Um currículo pode estar feito da mesma matéria de uma vida – que é como um mar aberto ou “uma onda do mar” onde “tudo move, tudo muda o tempo todo”?

Segundo Kohan (2020) a relação da infância com o tempo que remete a *cena infantil*, para Deleuze é o Cristal do tempo, pois é pura indiscernibilidade, é coalescência, é o circuito de um atual com o virtual intercambiável, os quais coexistem e contém sempre uma parte que não se efetua, que sobrepõe os corpos como um valor incorporal. Kohan (2020, p. 13) afirma que Gilles Deleuze introduz a *cena infantil* para pensar a

infância: sinaliza a interrupção do tempo cronológico e a afirmação de um tempo *aion*, um vetor que atravessa todas as idades da linha cronológica.

A cena infantil, por sua vez, duplica a história e está sempre a captar algum fragmento do passado puro, a dar-lhe visibilidade sem conduzi-lo ao presente que ele foi, e sem submetê-lo ao presente imediato para o qual ele é passado (KOHAN, 2020, p. 7).

Há uma invenção de uma infância que falta, uma infância-mundo, onde a força pura do tempo é ativada. Por isso, se trata de um acontecimento extracronológico que agita as forças e intensidades, não formando formulações estáticas de essência e de ser, de estrutura ou da sua gênese, pois a infância não é qualidade ou propriedade de um corpo (KOHAN, 2020).

Dessa forma, pensando na infância do CMEI e nos devires-crianças encontrados na instituição, vemos que as crianças estão a par do eu-mundo da criança. Um mundo de possibilidades e conexões gerados a partir do tempo de ser criança. A partir do verbo infanciar, tal como menciona Kohan (2020, p. 8):

Infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. Infanciar: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito.

No momento da roda de conversa com as crianças, elas se mostraram curiosas e desejosas em participar do movimento para contarem as suas opiniões sobre a escola. Quando perguntamos quem gostava de vim para a escola, elas imediatamente responderam e deram as suas justificativas para gostar daquele espaço, conforme as conversações e imagens abaixo:

“Eu!!”

Figura 30 – Balançar



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“Tem parquinho.”

Figura 31 – Parquinho



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“Tem brinquedo.”

Figura 32 – Brinquedo



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“Eu gosto muito.”

Figura 33 – Amizade



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“Eu amo.”

Figura 34 – Diversão



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“Tem massinha”.

Figura 35 – Massinha



. Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“Tem atividade”.

“Tem almoço”.

“Eu gosto de vim porque tem lanche”.

Figura 36 – Mão na massa



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

A imagem acima retrata a confecção de biscoito com a letra inicial do nome de cada criança. Um momento divertido e descontraído para elas.

Figura 37 – Biscoito



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“A gente aprende educação física”.

Imagem 38 – Subindo em árvore



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“Tem desenho”.

“Tem artes”.

Figura 39 – Arte



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“Recortar é legal”.

Imagem 40 – Papel picado



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“Tem material legal”.

Imagem 41 – Recortar



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

“Eu gosto de desenhar”.

“Eu que gosto mais de desenhar!”

Figura 42 – Desenhar



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

As crianças não medem esforços para enunciar os seus pontos de vista no momento da roda de conversa e todas puderam falar sobre o que queriam dizer. E as imagens infância retratadas em relação a fala das crianças, demonstram que elas estão felizes com suas rotinas diárias. Inventando, brincando, se divertindo.

É exatamente assim que uma criança, um adulto e todo o resto podem se comunicar na invenção de uma infância por vir, em um exercício de fabulação, de abertura para o que não sabemos da infância e de questionamentos acerca do que cremos saber. Um devir-criança: um corpo que não imita ou quer se tornar uma criança, mas um corpo que, desprezado das suas unidades já conhecidas, experimenta as potências do infantil. Toda expansão de desejo expõe matérias não formadas, tensores, desafia mundos possíveis e mundos reais, produz bifurcações e lança os corpos em devires e experimentações, em uma gradação indiscriminada de intensidades, velocidades e lentidões. Devir-criança é um movimento contemporâneo, criação cosmológica, invenção de mundo: um mundo que explode e a explosão de um mundo novo (KOHAN, 2020, p. 8).

Quando entendemos as infâncias como acontecimento, é possível tratá-las na materialização da imprevisibilidade e na mobilidade, atentando para os devires das movimentações que atravessam o acontecimento da infância. A infância, assim como todos os discursos que as inventam, despertam pensamento cartográfico, no qual são

traçados múltiplos caminhos para entendê-las e, para tal, é preciso explorar os mais diversos trajetos, desvendar e se afetar pelos diversos segredos dos mapas que compõem as trilhas do ser infantil (DORNELLES, 2010).

Quando mencionado para as crianças que eu, *pesquisadoracartógrafa* também havia estudado naquela escola há muitos anos, elas logo expuseram as suas opiniões:

“Então você era do nosso tamanho?”

“Você era igualzinho nós?”

“Você tinha que ter 5 anos pra estudar aqui por que todo mundo que estuda aqui tem 5 anos”.

“Ano que vem a gente não vai mais estudar aqui”.

“Eu nasci primeiro que ela”.

“Eu vou fazer 10 anos”.

“Não vai nada! Mentira é muito feio!”.

Retornar aquele *espaçotempo* como uma ex aluna fez do momento algo importante, pois foi possível compartilhar com as crianças a mesma alegria por fazer parte daquele lugar. Kohan (2020, p. 7) menciona que “a imagem-cristal, sob a potência da função fabuladora, avança e puxa imagem virtual e imagem atual simultaneamente, e já não se diz inassinalável, mas, sim, indiscernível”.

É como se os mesmos cheiros da infância que existiam ali naquele tempo, ainda existissem provocando imagens-lembranças que se encontram a intermitência dos sentimentos da criança no CMEI.

A imagem virtual (lebrança pura) não é um estado psicológico ou uma consciência: ela existe fora da consciência, no tempo, e não deveríamos ter mais dificuldades para admitir a insistência virtual de lembranças puras no tempo do que a existência atual de objetos não percebidos no espaço. O que nos engana é que as imagens-lembrança, e mesmo as imagens-sonho ou devaneio, habitam uma consciência que necessariamente lhes dá um aspecto caprichoso ou intermitente, já que se atualizam segundo as necessidades momentâneas dessa consciência. Mas, se perguntarmos onde a consciência vai procurar essas imagens-lembrança, imagens-sonho ou devaneio que ela evoca segundo seus estados, seremos levados às

puras imagens virtuais, das quais estas são apenas modos ou graus de atualização. Do mesmo modo que percebemos as coisas lá onde elas estão, e que precisamos nos instalar nas coisas para perceber, do mesmo modo vamos procurar a lembrança lá onde ela está, devemos nos instalar subitamente no passado em geral, nessas imagens puramente virtuais que estão sempre se conservando ao longo do tempo (DELEUZE, 2018, p. 121).

De forma semelhante, a memória seria algo da ordem da descoberta, da recuperação, da rememoração, em suma, algo da ordem do não inventado, da des-invenção. Ao contrário, a invenção parece indicar algo novo, que se inicia, que começa, portanto impossível de ser lembrado. A invenção seria algo da ordem da des-memória e a memória algo da ordem do não inventado. Se algo é inventado não poderia vir da memória; se algo vem da memória não poderia ser inventado. A memória e a invenção andariam em direções contrárias, encontradas, desentendidas. De modo que na aparente contradição das memórias inventadas pensamos, de novo, a memória, a invenção. Junto com a memória vem o tempo. Talvez se abrissemos o tempo poderíamos abrir a memória: o que poderia ser a memória se não fosse algo da ordem da recuperação, da cronologia, da descoberta do que já foi, e portanto já não é mais: o que não "lembramos"? O que outra coisa poderia fazer a memória que não seja recuperar o passado? (KOHAN, 2005, p. 2).

Na continuação da roda de conversa, perguntamos para as crianças se elas gostam de ver as atividades que elas produzem fixadas em cartazes nas paredes da escola e elas afirmaram:

“Eu amo ver o que eu faço!”.

“É muito legal ver as atividades diferentes”.

“É muita coisa legal que a gente faz, eu fico olhando.”

“Você ficou olhando as coisas nas paredes”.

“Nessa parede a gente coloca as nossas atividades”.

“Eu acho que todo mundo gosta de ver o que a gente faz!”

As crianças fazem avaliações de si, elas têm possibilidades de ampliar os sentidos para o que fazem, até mesmo de maneira crítica e reflexiva, fazer comparações, julgamentos e isso também nos interessa saber.

Dornelles (2010) afirma a necessidade de perguntar como os educadores das infâncias vivem os processos de ser criança hoje? Quais os modos de ser sujeito que

se produz com e para elas? As crianças precisam de possibilidades para constituir o seu criancar.

Realizamos uma abordagem sobre os sentimentos em uma roda de conversa para produzir outros sentidos avaliativos narrados pelas crianças, e para isso, apresentamos algumas imagens para mobilizar as enunciações infantis:

Figura 43 – Emoticons



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Perguntamos se eles sabiam o nome daquelas figuras e eles disseram:

“São emojis”.

“São os emoticons”.

“Eles servem para falar o que a gente sente”.

“Cada carinha t sentindo alguma coisa”.

“ sobre os sentimentos”.

“Eu já vi isso no celular”.

“Eu já vi isso na televisão”.

Então, fizemos uma proposta para que as crianças escolhessem uma figura para entregar a um coleguinha. E uma delas falou:

“Eu vou escolher como é o jeito da pessoa”.

Dessa forma, eles foram realizando a entrega do emoticon enquanto conversavam sobre as formas como demonstram os sentimentos uns para os outros.

Figura 44 – Sentimentos e expressões



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Paraíso (2015) afirma que é necessário que algo se mova, algo que seja movido pela diferença, pois tudo passa por metamorfose para levar a vida a um currículo. É preciso escapar dos currículos que se formatam, visto que a formatação traz indiferença.

A atividade sobre os sentimentos e expressões possibilitou que as crianças verbalizassem as suas emoções e isso deve ser uma prática recorrente na educação infantil, para que elas se sintam acolhidas e importantes em todos os seus meios de convívio sociais. Assim, escutando as crianças, podemos exercer uma prática mais distante de um currículo apenas prescritivo, voltado para a inventividade. “A

aprendizagem inventiva não é espontânea, mas sim constrangida, não apenas pelo território que já habitamos, mas também pelo presente que experimentamos” (KASTRUP, 2001, p. 23).

Então, podemos problematizar sobre quais são os sentidos produzidos com as crianças: seriam os sentidos de currículos? Sentidos avaliativos? Sentidos de infâncias? Sentido de crianças produtoras de currículos? Os sentidos cartográficos percebidos denotam sentidos que acontecem em consonância com todas as problematizações, pois as crianças com seus diferentes modos de ser e refletir, também orientam o currículo e a avaliação da educação infantil no CMEI em questão.

As narrativas infantis, não têm potencializado apenas o que é bom. Quando as crianças enunciam que gostam de ir para a escola porque tem “lanche” e porque tem “almoço”, elas verbalizam uma necessidade social que precisa ser problematizada não apenas pela instituição de ensino, mas pela secretaria de educação e pela sociedade. E quando não tem aula? Será que essas crianças se alimentam ou permanecem com fome e ansiosas pela próxima refeição oferecida a ser oferecida no CMEI? Mesmo que haja potência na voz das crianças, também há o que não é enunciado por elas em palavras que estão instauradas em suas almas, gestos, interações sociais e brincadeiras. Constituindo-se também como algo relativo a avaliação na educação infantil.

Dessa forma, ao adentrarmos no campo escolar e ao buscar uma imagem do passado e do presente em relação as vivências infantis, transportados para um cristal do tempo, refletindo o antes e o agora na vida de uma professora que também já vivenciou experiências infantis na mesma escola é evidente observar que mesmo apresentando experiências de vida no mesmo lugar, as minhas e a das crianças não são iguais, pois cada um irá vivencia-las ao seu modo.

As crianças têm resistido as padronizações, criando linhas de fugas e provocando respostas através das suas perguntas. Não têm sido silenciadas, mas têm sido escutadas e envolvidas no processo que corre para além do que está formatado pelos moldes insistentes do engessamento teórico e prático. Ainda assim, é necessário que

as vozes infantis ecoem com mais ecos, principalmente sobre os aspectos sociais em que estão inseridas.

Dessa forma, os movimentos avaliativos mobilizam a todo momento as elaborações que as crianças fazem sobre o conhecimento de mundo que possuem. Seja nas conversas para organizar as brincadeiras, no momento das atividades, no parquinho, no refeitório, no corredor, em todos os espaços frequentados pelas crianças.

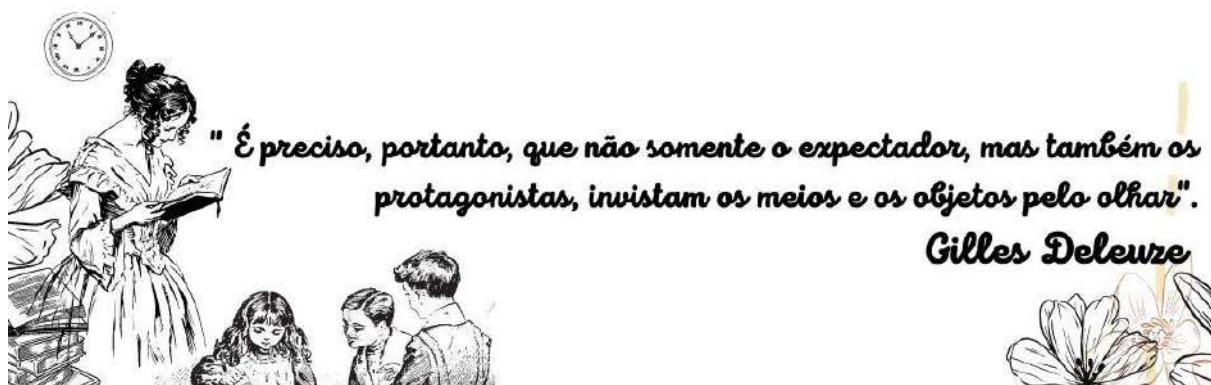
Mas, compreendemos que as avaliações que são produzidas pelas crianças precisam se manifestar ainda mais no CMEI, seja de forma escrita, por vídeos, fotografias, desenhos ou até mesmo através um escriba escrevendo o que elas têm pensado sobre as suas vivências infantis naquele espaço. Tais verbalizações constituem os movimentos curriculares da educação infantil e devem ser efetivadas como práticas do cotidiano, principalmente com a organização que está sendo realizada para que as crianças sejam protagonistas de suas experiências de aprendizado, interações e brincadeiras conforme os documentos orientadores que conduzem a educação infantil do município em questão.

A cada interação surge uma avaliação, um registro pedagógico em um currículo que muitas vezes não está posto de forma prescrita, mas está inscrito na subjetividade dos encontros dos corpos coletivos. Dessa forma, na continuidade das conversações, o próximo capítulo contém as conversações com as professoras da instituição.



CAPÍTULO 7.2

**CONVERSÇÕES
DOCENTES**



Este capítulo trata sobre as enunciações docentes a partir do período de vivência no CMEI enquanto *professorapesquisadorcartógrafa*. Temos as conversações com as professoras como necessária para a construção do momento cartográfico de compreender como ocorrem os registros pedagógicos avaliativos na educação infantil.

Segundo Carvalho (2019) as conversações são tomadas para além do processo de individualização, sendo concebidos como agenciamentos em redes de conversações que potencializam acontecimentos inscritos em diferentes modos coletivos. Segundo Deleuze (2018, p. 18) "as enunciações e narrações não são um dado das imagens aparentes, mas uma consequência que resulta dessa reação. A narração está fundada na própria imagem, mas não é dada".

Retornar a escola como professora e não mais como aluna representa uma responsabilidade maior na dissolução do campo de vista do observador, pois será que existe neutralidade no que já foi vivido há anos na mesma instituição? É uma pergunta retórica, visto que contém a subjetividade de uma vida docente.

A potência das imagens-tempo produzidas/mobilizadas no cotidiano escolar é o que em coalescência entre atual e virtual, entre a coexistência do passado e presente, pode atualizar processos diferenciados de formação continuada de professores (RODRIGUES, 2015, p. 21).

Buscamos um coletivo que permite superar a dicotomia indivíduo-sociedade, tomando coletivo, não tal como totalização, mas sim como agenciamento, como um plano de

criação coletivo como multiplicidade, para além do indivíduo (ESCOSSIA; KASTRUP, 2005).

Ao focarmos as conversações como *praticaspolíticas*, estamos entendendo política como um modo de atividade humana que coloca sujeitos em relação, articulando-os entre si, segundo padrões e normas não necessariamente jurídicos ou relacionados com um marco legal-institucional. Isso porque a política se faz, também, e de forma intensa, por microrrelações (CARVALHO, 2019, p. 50).

Realizar conversações docentes é um ato político, pois proporciona momentos de escuta, embates teóricos e práticos, concernentes ao que tem ocorrido na escola. Conversações que muitas vezes não ocorrem em momentos proporcionados pela instituição, nem mesmo durante as formações, visto que em algumas vezes, há presença de representantes das secretárias de educação e isso pode minimizar as possibilidades de fala de alguns professores que se sentem mais retraídos em verbalizar sobre o que sentem, até mesmo por acharem que sofrerão represálias caso digam algo contrário ao que se espera em relação ao currículo que está em movimento ou sobre outras situações do cotidiano docente, como as avaliações em larga escala e os currículos prescritos, por exemplo.

Figura 45 – Coletividade



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Desse modo, o caso individual, visto que envolto em processos de individuação, nunca expressa uma forma, mas, sim, o formigamento de muitas intralutas que revelam a densidade política da realidade do caso e do espaçotempo que habita, podendo-se fazer o desdobramento de um caso na direção do plano coletivo das conversações (CARVALHO, 2019, p. 50).

Espinosa (2007) questiona o que pode um corpo. Um corpo compõe com outros corpos uma vida coletiva?

Segundo Carvalho, Silva, Delboni (2018) há vários modos de produzir escolas através de múltiplas experimentações e relações que são estabelecidas no corpo coletivo para assim, romper com os processos de padronização e engessamento dos corpos e das ações e nas redes de conversações são encontrados os espaços para a reinvenção coletiva das ações educativas.

E é isso que tem movido a pesquisa, compor com corpos coletivos que almejam uma escola que busque através do que não está dado, uma infância inventiva, infância de criar e de existir.

Os corpos coletivos, em meio às redes de conversação, potencializam a vida em composição com forças heterogêneas do plano de imanência, em um processo de invenção, que provoca deslocamentos nos movimentos curriculares. Em meio às tentativas de modelização e padronização, há possibilidades de rompermos com os mecanismos de aprisionamento. Há sempre uma coexistência entre essa captura e a emergência de linhas de fuga desterritorializantes. Entremeados aos processos de territorialização, de maquinarias e maquinismos, há sempre possibilidade de desterritorialização, de produzir agenciamentos como invenção (CARVALHO; SILVA; DELBONI, p. 808).

Para Espinosa (2007) o corpo humano apresenta uma complexidade que pode afetar e ser afetado de diversas maneiras pelos corpos exteriores, capaz de reter essas afecções, ou seja, as modificações causadas pelas interações.

Do plano de imanência ou plano de matéria podemos, portanto, dizer que ele é: conjunto de imagens-movimento; coleção de linhas ou figuras de luz; séries de blocos de espaço-tempo (DELEUZE, 2018, p. 103).

Então, no plano de imanência das imagens-movimento da pesquisa cartográfica mobilizada, problematizamos os caminhos cartográficos de conversações com os docentes para desvendar como as imagens-narrativas acerca dos registros avaliativos e de suas elaborações na educação infantil tem ocorrido.

Segundo Deleuze (2018) a imagem-movimento é constituída de linhas ou figuras de luz e a luz por sua vez está contida no plano de imanência, pois o conjunto dos movimentos, ações e reações é luz que se difunde e propaga sem que ocorra resistência e desperdício.

Tal como a propagação da luz do plano de imanência, as redes de conversações são movidas pelos reflexos de luz, pelo que é possível aos olhos verem, pois “com efeito, nossa percepção e nossa linguagem distinguem corpos (substantivos), qualidades (adjetivos), e ações (verbos)” (DELEUZE, 2018, p.100).

O acontecimento imagético que emerge na conversação com o professor produz um encontro sem imagem que se apodera dos discursos de passividade dos docentes, e se despoja do discurso e das pessoas, criando um terceiro envolvido, o coletivo. No movimento de dobras entre as perspectivas burocráticas, organizacionais, de passividade e de não comprometimento, assim como, pelas linhas criativas, errantes que nomadizam o constituir-se professor, o acontecimento imagético desfigura o rosto daquele que escreve e traz como potência as vozes, as narrativas dos que falam e ouvem, com aquele que escreve, ou seja, a criação de um terceiro que se dá como a potência do coletivo (RODRIGUES, 2015, p. 69).

Figura 46 – Somos coletividade



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Junto com objetos e sujeitos, há um plano de forças, de relações que compõem o real social de modo aparentemente tão verdadeiro quanto

o espaçotempo que nos toca, mas tão mutável quanto a nossa percepção em relação a ele. O que toca são forças. Sempre há um conjunto de forças agindo em um lugar e o transformando a cada instante (CARVALHO, 2019, p. 50).

Redes que são tecidas por forças que atravessam o plano de imanência e composição entre os corpos que tem habitado o cotidiano escolar e que se tocam, afetando-se em encontros que aumentam ou diminuem a potência de agir. Por saber, o “conjunto infinito de todas as imagens constitui uma espécie de plano de imanência. Nesse plano a imagem existe em si” (DELEUZE, 2018, p. 99).

A narração dita clássica resulta indiretamente da composição orgânica das imagens-movimento (montagem), ou da especificação delas em imagens-percepção, imagens-afecção, imagem-ação, conforme as leis de um esquema sensório-motor (DELEUZE, 2018, p. 47).

Segundo Deleuze (2018), a imagem-movimento torna-se imagem-ação, passando insensivelmente da percepção para a ação em um movimento de encurvamento do universo, resultando em ação virtual das coisas sobre nós e na nossa ação possível sobre as coisas, em um evento de subjetividade. E tal como a percepção reporta o movimento dos corpos substantivados, a ação reporta aos atos que são os verbos em movimento.

Na tentativa de um processo atento para cartografar os acontecimentos infantis, fizemos uma carta convite para estarmos nos emaranhados dos rizomas infantis, conforme a próxima imagem:

Figura 47 – Convite para participar da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Após a mobilização com as professoras do CMEI e a conversação sobre a pesquisa, optamos por realizar os movimentos cartográficos em duas turmas, sendo uma do grupo 4 no turno matutino e a outra sendo o grupo 5 no turno vespertino para que houvesse a imersão e o acompanhamento das afecções docentes e infantis.

O cartógrafo acompanha essa emergência do si e do mundo na experiência. Para realizar sua tarefa, não pode estar localizado na posição de observador distante, nem pode localizar seu objeto como coisa idêntica a si mesma. O cartógrafo lança-se na experiência, não estando imune a ela. Acompanha os processos de emergência, cuidando do que advém. É pela dissolvência de vista que ele guia sua ação (PASSOS; EIRADO, 2020, p. 129).

Na tentativa de tensionar sobre a avaliação na educação infantil durante as conversações e como forma de mobilização sobre a avaliação na educação infantil produzimos um encarte que foi entregue para as professoras dos turnos matutino e vespertino para o despertar da temática que tem sido tema de discussão e desafios na elaboração de planejamentos e recursos para o desenvolvimento da perspectiva docente em relação ao que as crianças produzem na pré-escola, conforme a imagem da próxima página.

Figura 48 – Avaliação na educação infantil

CRISTAIS DO TEMPO: CARTOGRAFIAS DE REGISTROS AVALIATIVOS NA PRÉ-ESCOLA

A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança na educação infantil rizomatiza uma multiplicidade de desejos, sendo que os diversos espaçotempos produzem experiências infantis e diferentes modos de ser na escola. Por isso, não há somente um jeito de realizar os currículos que estão postos quando consideramos as linhas e fluxos que possuem (NUNES, 2012).

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender como os registros infantis estão sendo considerados como disparadores pelos docentes em seus processos avaliativos

A avaliação na educação infantil oferece elementos para que os professores possam conhecer as crianças, compreendendo as características pessoais e grupais, as emoções, as reações, os desejos e os interesses e os modos que possuem e pelos quais se apropriam da cultura que estão inseridas com a capacidade de transformá-las (MICARELLO, 2010).

Para Soares (2020) as crianças experimentam o currículo de uma maneira inventiva, escapando de formas de controle impostas pelas tramas curriculares.

"É, sem dúvida, urgente analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil, resgatando os seus pressupostos básicos e evitando tenazmente seguir modelos da prática classificatória" (HOFFMANN, 1998, p. 14)

"Por que as pessoas do cotidiano, em especial as crianças, não são reconhecidas como criadoras de currículos?" (FIORIO, 2013, p. 92)


Imagens

Portifólios

Registros

Memórias

Narrativas



Mestranda: Rayra Sarmiento Ferreira Subtil - PPGMPE-UFES
Orientadora: PROF^a DR^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Para Ciasca e Mendes (2009) a avaliação deve acontecer de acordo com as vivências das crianças com registros que possam ajudar a compreender os momentos de novas experiências e necessidades dos alunos. Portanto, o espaço da educação infantil deve promover um ambiente físico e social para que a criança se sinta acolhida e segura para os enfrentamentos e os desafios, assim como para o conhecimento de si mesma e dos que com ela convive. Dessa forma, irá desenvolver autonomia, criatividade, expressividade e solidariedade, ressaltando a expressão corporal como uma forma de interação social que possibilita a leitura do mundo.

É, sem dúvida, urgente analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil, resgatando os seus pressupostos básicos e evitando tenazmente seguir modelos da prática classificatória da escola tradicional. É preciso, portanto, ressignificar a avaliação em educação infantil como acompanhamento e oportunidade ao desenvolvimento máximo possível de cada criança, assegurando alguns privilégios próprios dessa instância educativa, tais como o não atrelamento ao controle burocrático do sistema oficial de ensino em termos de avaliação, e a autonomia em relação à estrutura curricular. Diria mesmo que a prática avaliativa em educação infantil encerra muitos princípios que deveriam nortear a avaliação no ensino regular ao invés de seguir o seu modelo (HOFFMANN, 1998, p. 14).

Sobre a organização das atividades pedagógicas as professoras têm considerado que as formas de realização das atividades estão somadas a registros avaliativos mobilizadores da potência infantil, mas que causa uma certa preocupação no cumprimento das prerrogativas exigidas pela secretaria municipal de educação de Cariacica – ES.

Em meio as conversações as professoras compartilham os seus anseios:

“A sala de aula precisa ser enfeitada através das construções infantis. As crianças precisam ser as autoras do alfabeto, dos numerais e de tantas outras atividades que são constituídas pelas crianças para que elas vivam a experiência e o protagonismo”.

“Nós diminuimos bastante o uso de atividades copiadas da internet, praticamente não usamos mais.”

“Diminuição das atividades de alfabetização que eram feitas em papéis para dar lugar as experiências e brincadeiras.”

A avaliação na educação infantil apresenta influências positivistas e tradicionais, tais como a elaboração de fichas comportamentais classificatórias semestrais, pareceres descritivos, concepções disciplinadoras, com sentenças e comparações que podem ser provocar um julgamento errôneo da infância, pois conceber o avaliar não se faz de forma neutra ou descontextualizada. É um ato, sem dúvidas, atravessado por interpretações concebidas pelas experiências de vida e representações dos professores. Além disso, muitas vezes as fichas avaliativas não são elaboradas pelos professores e sim por outros profissionais, como psicólogos por exemplo (HOFFMANN, 1998).

A gente divide as paredes da sala de aula para que as atividades dos dois turnos possam ganhar espaço no cotidiano escolar e para que todas as crianças possam ver suas atividades expostas dando sentido e lugar para o currículo inventivo. Elas ficam entusiasmadas com isso.”

“No começo foi difícil pensar em como seria essa nova organização da estrutura curricular aqui do CMEI, mas agora faz sentido o que as crianças produzem.”

“Estamos passando por uma modificação do trabalho pedagógico que existia antes, não é fácil”.

Reinventar a infância e o currículo, no sentido de resistir aos modelos curriculares e avaliativos impostos pela norma e pelos documentos prescritivos. Reinventar, resistindo ao criar táticas de composições com os sujeitos, reelaborando significações para aprender, ensinar, avaliar em uma forma coerente com a vida. Sendo possível, reinventar, resistir e criar táticas entre os professores e as crianças pequenas na educação infantil para alargar os sentidos das experiências educativas para além das prescrições cognitivistas com a intenção de superar os determinantes que inferiorizam a infância (SUBTIL; GOMES, 2018).

Pensar sobre as infâncias e as interações com o mundo de crianças ou com o mundo dos adultos impulsiona a refletir sobre a alteridade da infância e o quanto ela nos escapa. É um convite para pensar a infância de outra forma, pensar em políticas de criança, como possibilidade de viver o criança, viver intensamente o processo de ser

criança em uma prática de potencialização da alegria de vida. É ver a vida das crianças como a recriação de si, o criança no devir-criança como uma política de afirmação da vida (DORNELLES, 2010). Ou seja, a elaboração das atividades infantis deve estar além do currículo prescrito, para que possua significado.

“Está sendo uma adaptação difícil”.

“Estamos em um processo, em contínua construção”.

“Agora temos que pensar em algo novo constantemente”.

“Precisamos sempre inventar”.

“Temos que saber a BNCC.”

Cittolin e Claro (2014) afirmam que a construção do currículo precisa estar articulada à ação docente, pois é a partir de tal interação que os conhecimentos serão mediados, e as percepções e as emoções dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo o qual tem influências aos fatores internos e externos que permitem o processo de ensino e aprendizagem, visto que agora as crianças têm sido convidadas a fazerem parte das discussões, sendo consideradas como sujeito de direitos, precisando serem ouvidas e escutadas para fazer parte da construção curricular

Ostetto (2012) afirma que qualquer proposta de planejamento dependerá muito do compromisso dos docentes com o respeito que apresentam em relação ao grupo de crianças, das informações disponíveis, das relações que são estabelecidas com o conhecimento e dos valores nos quais acreditam, pois não adianta organizar um planejamento bem estruturado se não há construção de relação de respeito e afetividade com as crianças. Muitas vezes, estão presentes formas de trabalho sustentadas em questões externas ou alheias ao cotidiano das crianças, às suas curiosidades e aos interesses.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto 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).

“Temos maior acompanhamento da secretaria de educação, é como se eles observassem a escola pra saber se estamos fazendo o que os documentos pedem”.

“Agora nós temos que colocar fotografias nos relatórios descritivos, demanda tempo”.

“Nós temos um caderno de planejamento para organizar o que vamos fazer em cada dia”.

Concernente ao trabalho docente, é possível observar e analisar como os processos de gerenciamento do trabalho pedagógico minimizam a autonomia e a autoria dos professores que estão alinhando as suas práticas aos modelos fixos e homogêneos, estabelecendo padrões universalizados muitas vezes descontextualizada (FRANGELLA, 2021).

A BNCC fortaleceu a produção de um discurso técnico, instrumental baseado em protocolos prescritivos passíveis de controle conferindo uma educação coisificada que pode ser vista através dos códigos alfanuméricos que permite a regulação e a auditoria dos processos pedagógicos, visto que os códigos tem funcionado como ferramenta de indicadores do uso do documento, assim como uma medida do seu uso (FRANGELLA, 2021).

Figura 49 – Caderno de planejamento



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

O caderno de planejamento contém o que as professoras irão realizar em suas rotinas diárias, apresentando as propostas, o local, a organização e o desenvolvimento e as avaliações. Sendo que os objetivos estão relacionados as habilidades da BNCC. O caderno de planejamento também elenca os campos de experiência e os direitos de aprendizagem.

As habilidades da BNCC mencionadas no caderno pedagógico estão descritas na próxima tabela:

Quadro 4 – Ensino por códigos

CÓDIGO	DESCRIÇÃO
EI03EO05	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
EI03EF08	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
EI03ET08	Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.
EI03CG03	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
EI03TS03	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
EI03CG05	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

EI03ET01	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
EI031502	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais
EI03EO06	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida
EI03CG01	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Mesmo sendo um documento prescritivo que causa polêmicas e objeto de várias críticas, a BNCC está em uso no sistema educacional brasileiro sendo um instrumento que acompanha todos os planejamentos docentes. Uma das intencionalidades do documento é criar uma unidade curricular para os contextos educativos plurais e diversificados, caracterizados pela complexidade e pelas inúmeras diferenças socioculturais, políticas e econômicas de uma maneira que a prescrição oferece reduzido espaço para que as práticas curriculares aconteçam de acordo com o contexto em que a educação infantil está inserida (CARDOZO et al., 2021).

No caso específico da educação infantil, percebemos ambiguidades na versão final do documento. Embora a base avance no conceito de infância e supere o olhar passivo das crianças em seus processos educativos e de socialização, por outro lado em seus desdobramentos para a prática educativa, o documento é apresentado de forma bastante prescritiva, com base em modelos universais de

desenvolvimento, comparada à perspectiva da criança como sujeito histórico e social (CARDOZO et al. 2021, p. 2268).

Ou seja, o documento impõe habilidades e competências em formato de códigos alfanuméricos para serem utilizados nos currículos prescritivos da educação infantil sem considerar as demandas particulares das regiões em que a educação infantil acontece irrigada pelas pluralidades culturais. Há de se ter muito envolvimento pedagógico para promover uma educação infantil plural que dê conta das particularidades e individualidades regionais de onde a criança está inserida para escapar aos códigos modeladores.

Assim, os objetivos de desenvolvimento/habilidades se convertem em metas a serem alcançadas e regulam o trabalho docente, no incremento de uma noção de responsabilização individual pela qualidade da educação regida por uma lógica gerencial. Trato nos termos de responsabilização individual pois, tal como apresentado, os códigos ao facilitarem o acesso dos professores a diferentes plataformas, materiais didáticos e de permitir que se orientem no trabalho com os documentos curriculares vigentes tornam o processo simples e organizado de tal forma que intercorrências são evitáveis e quando não, se trata de questão de não utilização adequada dos recursos disponíveis. Num percurso comum a todos, desvios não são imaginados, uma vez que os arranjos são feitos de forma a garantir clareza e precisão, otimizando o processo em curso e, quando tal intento não é alcançado, trata-se então de erro ou falha da execução, passível também de ser localizado na identificação daquele que falhou (FRANGELLA, 2021, p. 1154).

E se os desvios não são imaginados, é possível viver a infância inventiva? Que cria, que imagina? Que explora? Que fornece outros sentidos para os modos engessados?

Quando pensamos em atividades para preencher o tempo, quando a preocupação que predomina é produzir atividades/registros escritos como forma de mostrar *que estamos a ensinar*, o foco não está no processo nem na criança, mas no resultado (LIRA; DOMINICO; MARTINS, p. 146).

Portanto, exercer no exercício da docência, é necessário que o agenciamento seja coletivo, pois remete a uma multiplicidade que está além do indivíduo (KASTRUP, 2001).

Assim, o agenciamento é dito coletivo porque opera num nível distinto do das formas unificadas e visíveis – sujeito, objeto, representação – onde circulam processos, forças, intensidades, afetos. Os agenciamentos ocorrem neste plano molecular, e não no nível molar das formas percebidas. É também neste plano que a aprendizagem inventiva tem lugar (KASTRUP, 2001, p. 23).

Além dos códigos alfanuméricos relativos a BNCC, o caderno pedagógico também apresenta os registros dos planejamentos diários, servindo como um recurso avaliativo do trabalho docente. Sobre esses registros as professoras mencionam:

“Temos que realiza-los todos os dias”.

“Tento fazer antes, nos planejamentos”.

“Vão surgindo ideias no meio do dia letivo”.

“Quando dá um tempinho durante as aulas, eu registro, tiro foto ou faço vídeos para colocar nos relatórios”.

“É tudo muito rápido”.

Nas próximas imagens é possível observar alguns registros pedagógicos:

Figura 50 – Registros pedagógicos 1

Que CAMPOS DE EXPERIÊNCIA serão abordados? <input checked="" type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimentos <input checked="" type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas				
<input checked="" type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação <input type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós <input checked="" type="checkbox"/> Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: <input type="checkbox"/> Conviver <input type="checkbox"/> Participar <input checked="" type="checkbox"/> Explorar <input checked="" type="checkbox"/> Brincar <input type="checkbox"/> Expressar-se <input type="checkbox"/> Conhecer-se				
OBJETIVOS: E103ET01 E103CG05 E103TS02 E103CG04 E103EF08 E103TS03 E103EO06 E103CG03				
DIA	PROPOSTAS	LOCAL	ORGANIZAÇÃO / DESENVOLVIMENTO	OBSERVAÇÕES:
SEGUNDA-FEIRA	1. Brincar/Explorar massa de modelar 2. Brincar/Explorar peças de encaixe	Sala de Aula	1. Coordenar habilidades manuais ao usar massa de modelar 2. Coordenar habilidades manuais ao manipular peças de encaixe. * Brincar	PL 13:00 às 13:50 Parquinho 16:20 às 16:50
TERÇA-FEIRA	1. História: "Eu sou a maior coisa que existe no mar." 2. Roda de conversa sobre coisas maiores e menores	Sala de Aula	1. Selecionar e ouvir histórias por um adulto. 2. Estabelecer relações de comparação entre os objetos. * massinha	PL 14:40 às 16:20 Branca 16:20 às 16:50

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 51 – Registros pedagógicos 2

Que CAMPOS DE EXPERIÊNCIA serão abordados? Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas
 Escuta, fala, pensamento e imaginação O eu, o outro e o nós Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

DIREITOS DE APRENDIZAGEM: Conviver Participar Explorar Brincar Expressar-se Conhecer-se

OBJETIVOS:
 E103E005 E103E108 E103CG03
 E103EF08 E103TS03

DIA	PROPOSTAS	LOCAL	ORGANIZAÇÃO / DESENVOLVIMENTO	OBSERVAÇÕES:
SEGUNDA-FEIRA	1. Desenho do contorno do corpo.	Pátio Central (corredor da frente)	1. Valorizar as características de um corpo desenhando contornos no chão.	PL 15:00 às 15:50
	Atividade em duplas - um desenha o contorno do corpo.		* Recipiente de encaixe	Segunda 16:20 às 16:50
TERÇA-FEIRA	1. História "Gabriel tem 99cm"	Sala de aula	1. Selecionar e ouvir histórias por um adulto	PL 14:40 às 16:20
	2. Construção gráfica coletiva de altura da turma		2. Expressar medidas construídas graficamente ^{de altura}	Sexta 16:20 às 16:50
			* Blocos de madeira	

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 52 – Registros pedagógicos 3

Que CAMPOS DE EXPERIÊNCIA serão abordados? Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas
 Escuta, fala, pensamento e imaginação O eu, o outro e o nós Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

DIREITOS DE APRENDIZAGEM: Conviver Participar Explorar Brincar Expressar-se Conhecer-se

OBJETIVOS:
 E103CG05
 E103CG03

DIA	PROPOSTAS	LOCAL	ORGANIZAÇÃO / DESENVOLVIMENTO	OBSERVAÇÕES
SEGUNDA-FEIRA 13/03	1. Recortar em jornais letras do nome, depois formar o nome colando as letras no papel	Sala de aula	1. Coordenar habilidades manuais ao manusear tesoura sem ponta e cola * Peças de encaixe	PL 13:00 à 13:50 Parquinho 16:20 à 16:50
TERÇA-FEIRA 14/03	1. Continuação: Recortar letras do nome em jornais e colar no papel	Sala de aula	1. Coordenar habilidades manuais ao manusear tesoura sem ponta e cola. * massinha	PL 14:40 à 16:20 Lousa 16:20 à 16:50

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 53 – Planejamento diário

1º Período de: 06/02 a 15/07/2023

Registro diário	Organização da Proposta Curricular	Registro diário	Organização da Proposta Curricular
06/02	apresentação / musicalização / pintura	06/03	animação oral / Mapa de Identidade
07	musicalização / coordenação motora		reprodução por desenho / Boneco
08	história / reprodução por desenho	03/03	musicalização / Danças com
09	musicalização / Memórias de livros		partido de dança / Balço de lula.
	3 peças de encaixe	06/03	Teatro em cordel "Dia da mulher"
10	história / Boneco / coordenação motora		história de contos sobre o dia da mulher
13	animação oral / Espaço de tempo e	07	Musica "simplicemente mulheres" / Pôster
	espaço / Boneco / história		ação de contos para o dia da mul
14	aprendendo os pontos do corpo / Reprod		ção.
	ção por desenho.	08	Danças de livros / jogos / musical
15	Reprodução de desenhos coletivos / Tentativa		história de lula.
	de escrita do nome.	09	Danças de livros / jogos / história
16	Músicas / história / Reprodução por		ação / ação de contos / Danças de
	desenho.		ação com manincha de modelos.
17	Danças de livros dirigidas / Balço de	10	Ritmo / filmes infantis / musicaliza
	ção ao carnaval.		ção / Danças de livros / Danças de livros
23	animação oral / coordenação motora		perquinho.
24	Músicas / história / Danças de	13	Mapa de Identidade / Bonecos / jogos
	dirigidas.		por livros, objetos, Il. Tentativa de
27	Músicas infantis / Identidade:		to da identidade do nome / Memórias
	partes do corpo.		de livros.
28	Identidade / Identificação da letra ini	14	Mapa de Identidade / Espaço e
	cial, modelagem do corpo.		Musicalização / história / Identidade

ASSINATURA DO (A) PROFESSOR (A) _____

folha - 07

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

As conversações demonstram uma preocupação docente em relação a burocratização da organização pedagógica. Pois, durante as atividades com as crianças, as professoras se mantêm atentas ao que não “podem” deixar “passar” para compor os registros avaliativos. É muito mais do que cuidar e educar, também estão imersas no constante avaliar, tanto de suas próprias ações, quanto das ações infantis.

Há uma demanda de trabalho que exige contínua atenção a partir das professoras, uma demanda que não deixa de ser exaustiva só porque está no infantilizar, é uma demanda que pressupõe julgamentos, qualidade do serviço e que indica o aprendizado das crianças. É uma demanda que muitos esperam com grandes expectativas.

Figura 54 – Expectativas



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Sendo assim, próximo capítulo discorre sobre as prescrições curriculares propostas pela Prefeitura Municipal de Cariacica – ES, assim como o que tem sido praticado no CMEI.



CAPÍTULO 7.3

CONVERSACÕES

COM O

PRESCRITO E O

PRATICADO



" Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê".

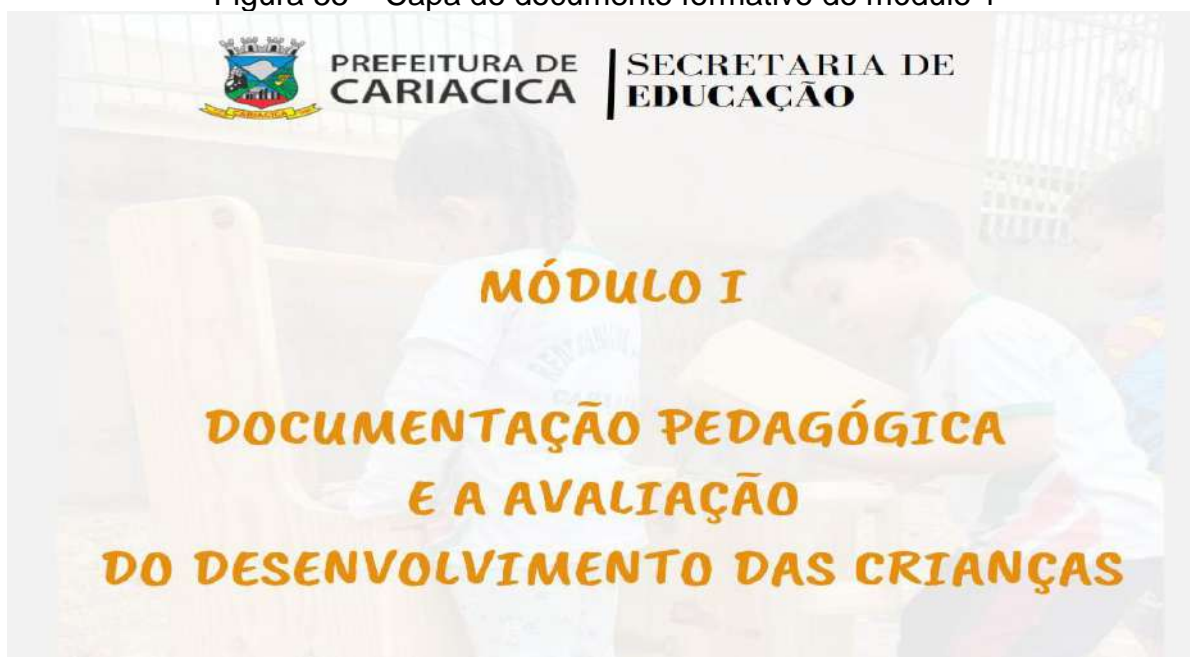
Gilles Deleuze



Este capítulo tem a intencionalidade de discutir a respeito do que tem sido prescrito em relação ao currículo para a educação infantil no município de Cariacica – ES o qual o CMEI está inserido.

O CMEI, assim como as outras instituições de educação infantil do município, tem vivenciado formações sobre a avaliação na educação infantil com formações promovidas através da plataforma digital Google Classroom e a disponibilização de documentos para estudo. As formações tem acontecido através de módulos e os documentos são organizados pela Secretária de Educação do município para organizar a proposta de ensino em toda rede de educação.

Figura 55 – Capa do documento formativo do módulo 1



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

O primeiro módulo formativo descrito como “Documentação pedagógica e a avaliação do desenvolvimento das crianças” tem como objetivo promover a reflexão sobre as formas de observar, acompanhar e evidenciar as aprendizagens infantis, a fim de possibilitar estratégias para que a avaliação do desenvolvimento infantil possa se constituir em um processo reflexivo, dialógico que considere as subjetividades, especificidades e as pluralidades das infâncias, presentes nos centros municipais de educação do município. Segundo Cariacica (2023) a documentação pedagógica é uma prática para registrar eventos e situações ocorridas na vida escolar dos alunos, funcionando como uma ferramenta de pesquisa e reflexões pedagógicas.

O documento também afirma que o município em questão tem buscado proposições para que haja compressão da documentação pedagógica para além do ato de documentar e registrar ao considerar que os profissionais atuantes na educação infantil possuem a oportunidade de construir diferentes maneiras para narrar a trajetória do desenvolvimento das crianças, fazendo evidências dos conhecimentos construídos, assim como das experiências vivenciadas de forma subjetiva.

O material “Documentação pedagógica e a avaliação do desenvolvimento das crianças” está elaborado de acordo com os pressupostos pedagógicos de Reggio Emilia e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Segundo Éboli (2011) os pressupostos pedagógicos que fundamentam as concepções dos pedagogistas das escolas de Reggio Emilia, consideram que a criança é capaz de construir o seu conhecimento em relação ao meio em que vivem. Para que isso aconteça, o precursor deste movimento, Loris Malaguzzi acreditava na necessidade de possibilitar o desenvolvimento de diversas linguagens para que a criança utilize várias formas de se expressar para assim, criar significados para as vivências de mundo. Sendo assim, o principal conceito da pedagogia reggiana é o olhar e a escuta sensível.

Há uma valorização dos documentos pedagógicos para elencar o que tem sido produzido nas salas de aula, mas não tem sido visualizado pela comunidade escolar. Ou seja, os documentos pedagógicos estão sendo elaborados para sistematizar o

trabalho pedagógico e o que as crianças têm produzido no espaço escolar, buscando ultrapassar os muros escolares.

Para Fochi (2019) quando os professores compreendem a concepção de documentação pedagógica, os docentes podem aperfeiçoar as possibilidades e as oportunidades de escutar as crianças, refletir sobre as propostas planejadas, desenvolver ações que consideram as necessidades das crianças e dos profissionais, assim como a realidade dos centros de educação infantil. Também podem narrar e evidenciar as aprendizagens construídas pelas crianças pensando em formas de transformar os vários contextos nos quais crianças, profissionais e os CMEI's estão inseridos. Aponta para a necessidade de construir e experienciar percursos formativos que estão contextualizados com as experiências e com as crianças e as tessituras do cotidiano escolar.

O município também apresenta o documento “O professor como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” referente aos estudos do Módulo 02 do curso de formação para os docentes que atuam na educação infantil.

Figura 56 – Capa do documento formativo módulo 2



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

O documento afirma que o planejamento das práticas pedagógicas devem conter estratégias para o objetivo desejado, sendo imprescindível um olhar atento para a intencionalidade pedagógica. Coloca também que a concepção de criança e infância apresentada pela proposta pedagógica deve ser levada em consideração, assim como a perspectiva e os objetivos do CMEI em relação a aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, assim como o papel dos professores no processo.

Por sua vez, o documento também enfatiza que é relevante considerar a infraestrutura dos CMEI's na organização dos *espaçotempos* e na seleção dos recursos que serão utilizados para o desenvolvimento das atividades propostas a serem planejadas para cada criança que compõe o ambiente escolar, além de contemplar as habilidades da BNCC. Abaixo é possível analisar um resumo sobre o planejamento que o documento apresenta:

Figura 57– Planejamento

O planejamento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento:

Reflexão sobre o planejamento na Educação Infantil (teoria x prática);

Planejamentos dos professores: elaboração, revisão e acompanhamento;

Planejamento dos Pedagogos;

Planejamento e intencionalidade pedagógica;

Importância dos registros de planejamento;

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

De acordo com as Diretrizes curriculares da Educação Infantil de Cariacica, são necessárias diferentes formas de registro que sejam capazes de apreender a

dinâmica de diferentes momentos do cotidiano das crianças no ambiente das pré-escolas (CARIACICA, 2016).

Para isso, alguns exemplos são demonstrados com registros individuais em que os professores podem manter um caderno para registrar fatos relativos sobre cada criança individualmente. Também podem ser realizados registros individuais elaborados com a participação das crianças, possibilitando que elas possam ser parceiras de todas as ações, inclusive na construção dos registros de acompanhamento da prática pedagógica (CARIACICA, 2016).

Alguns recursos para a efetivação dessas práticas pedagógicas podem ser os portfólios que devem demonstrar o processo de produção das atividades realizadas pelas crianças e não apenas o produto das atividades. Os portfólios podem conter fotos, objetos e coleções. Outros recursos são os relatórios descritivos, pois os relatórios de avaliação são uma estratégia para conservar os produtos da observação dos docentes para permitir um conhecimento cada vez mais aprofundado do grupo de crianças. Por isso, afirma que a referência para elaborar os relatórios deve ser a própria criança e não critérios previamente estabelecidos contendo critérios que se espera o enquadramento da criança (CARIACICA, 2016).

Ademais, os relatórios particulares são registros mais objetivos que trazem os aspectos relativos as necessidades das crianças, tais como possíveis indícios de problemas de saúde e informações que são confidenciais entre família e docentes (CARIACICA, 2016).

Considerando o movimento de planejamento docente, para a continuidade ao trabalho pedagógico durante o ano letivo, as docentes da instituição onde ocorreu a pesquisa, prepararam de acordo com a turma para qual lecionam, um documento demonstrando quais métodos serão utilizados para realizar a avaliação na educação infantil. Um destes documentos pode ser visualizado na próxima imagem:

Figura 58 – Ferramentas avaliativas

Para a avaliação da turma serão usados Caderno de registro, fotos, portfólio, pauta de observação e relatório descritivo.

Esses instrumentos vão contribuir para acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, de forma individual e coletiva. Será por meio deles que terei subsídios para dar continuidade ao trabalho pedagógico, que precisa ser uma prática pensada e organizada. Ao realizar os registros consigo estabelecer um diálogo entre as minhas práticas e observações, podendo dessa forma avaliar como as crianças se desenvolvem e se as práticas pensadas estão contribuindo para essas aprendizagens.

Caderno de registro	O caderno de registro será utilizado diariamente. Farei as anotações de forma breve e simplificada, de situações que me chamaram atenção durante a realização das propostas. Será utilizada uma folha para cada criança e no registro, constará a anotação e a data. O mesmo será usado na sala referência e demais espaços do CMEI. O registro relacionado a algo que preciso modificar ou ficar mais atenta em relação ao planejamento será feita no mesmo caderno, mas em folha separada, para que, ao buscar os relatos, eu tenha tempo otimizado.
Fotos	As fotos serão tiradas diariamente, durante a realização das diversas propostas, seja na sala referência ou nas propostas realizadas nos demais espaços da escola. As fotos serão separadas em pastas individuais para cada criança, de forma a otimizar o trabalho sempre que eu precisar recorrer a elas.
Pauta de observação	Esse ano iniciarei as observações também através de uma pauta com perguntas pensadas para determinadas propostas. Com ela, pretendo observar três crianças por dia. Esse instrumento é um pouco mais complexo e demanda um pouco mais de tempo para sua realização, pois as perguntas não podem ser respondidas com sim ou não (a falta de auxiliar em sala, dificulta um pouco a utilização desse instrumento, por ser mais demorado para preencher). Durante o ano vamos utilizá-lo, mas ainda não é possível determinar a frequência para o uso do mesmo.
Relatório descritivo	O relatório descritivo será feito ao final de cada período e sua escrita vai partir das análises dos registros dos instrumentos acima. Assim, como já feito no ano anterior, as fotos também serão utilizadas nesse relatório, como forma de embasar as falas.
Portfólio	O portfólio será organizado durante o ano, em pastas individuais, a partir das diversas propostas realizadas em sala de aula. buscarei através dele apresentar avanços e novas formas de pensar, fazer e se expressar desenvolvidas pelos alunos.

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

O documento acima demonstra que os professores da rede municipal de Cariacica precisam seguir as suas propostas de trabalho conforme evidenciam nos registros que organizam sobre como irão realizar a prática avaliativa sobre o desenvolvimento das crianças. No entanto, o próprio documento evidencia que a prática avaliativa na educação infantil tem início na própria organização sobre como os registros serão realizados.

A demanda de preenchimento dos instrumentos avaliativos percorre uma dinâmica de produção e que escancara a sobrecarga docente, principalmente pela ausência do assistente de sala que poderia contribuir para melhorar as demandas não apenas dos docentes, mas também das crianças.

Ainda assim, os documentos que são consolidados para a avaliação na educação infantil já são demarcados pela secretaria de educação, dificultando que as professoras possam criar seus próprios modos de avaliar. Pois, o prescrito tem induzido as maneiras de organização docente e influenciado nos modos de realizar o trabalho pedagógico.

Um dos documentos orientadores para o cumprimento do trabalho pedagógico é um mini manual denominado “Construindo mini-histórias” para demonstrar a importância e necessidade dos professores realizarem um portfólio abrangendo as produções de atividades realizadas de acordo com o planejamento intencional.

Figura 59 – Capa do documento oficial “Construindo mini-histórias”.



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

O documento serve com um manual e aponta um direcionamento para os professores usarem como estratégias para o desenvolvimento de suas próprias mini-histórias, conforme as imagens abaixo:

Figura 60 – Modos de fazer 1 e 2



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Os itens elencados demonstram a existência da avaliação na educação infantil a partir do uso de tecnologias para registrar as imagens produzidas com as atividades propostas, sendo chamados de observáveis. Uma tentativa de não deixar que nada escape aos olhos do observador.

Todo ponto de vista encarnado supõe a performatividade da experiência e esta, por sua vez, é comumente vivida como propriedade de um sujeito ou grupo que vê, interpreta (compreende) e age em um mundo que lhe aparece como sendo preexistente e que “possui” características correspondentes ao ponto de vista. Então, a inversão da base correspondente à apropriação de um ponto de vista surgido na experiência: o ponto de vista de um grupo, de uma organização, etc.) O ponto de vista aparece como interno à instância sujeito, seja ela individual ou grupal. O caráter proprietário do ponto de vista reduz a experiência nos limites da sobreimplicação e do menor quantum de transversalidade (PASSOS; EIRADO, 2020, p. 127).

Dessa forma, temos elencado que as professoras estão emaranhadas em uma performatividade de um currículo prescritivo, mas que com suas demandas infantis, têm conseguido fazer pulsar as infâncias existentes no CMEI, através das linhas de fuga e dos movimentos rizomáticos que realizam em suas propostas de atividades e no cotidiano escolar com as crianças.

Elas ultrapassam os pontos de vista das professoras, de outros professores, das crianças, pedagogos, coordenadores, gestores, das famílias, da comunidade escolar, das secretarias de educação. São vários sentidos empreendidos muitas vezes, para o mesmo fazer pedagógico. Uma vivência da pesquisa que segundo Kastrup (2001, p. 17) possibilita “explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas”.

A construção de uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja mediadora fundamental entre a relação com a realidade cotidiana da criança e as concepções dos valores, desejos e as necessidades dos conflitos vividos em sua sociedade, além de uma realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e até mesmo visões de mundo (OLIVEIRA, 2002).

Figura 61 – Modos de fazer 3 e 4



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

O material utiliza o termo “chave de leitura” para despertar um foco principal sobre o assunto e assim, a partir dele o conteúdo deve ser elaborado demonstrando as crianças em suas criações e como protagonistas na experimentação.

Figura 62 – Modos de fazer 5 e 6



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Preenchido por verbos, o documento demonstra que o professor precisa ter um conhecimento prévio sobre as tecnologias para estruturar imagens e os textos descritivos que irá elaborar.

Figura 63 – Modos de fazer 7 e 8.



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

O documento também desperta uma preocupação para que os professores possam analisar se o que fotografaram e escreveram valorizam as produções infantis para que não seja algo sem o despertar das emoções que as crianças vão apresentando quando se organizam coletivamente para a realização das sequências didáticas.

Figura 64 – Modos de fazer 9 e 10.



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Por fim, o documento orienta que os professores compartilhem as suas mini-histórias e um local de fácil visualização para que seja contemplado pela comunidade escolar.

As idealizações para a efetivação do projeto Mini-histórias que passou a integrar a documentação pedagógica do CMEI buscam a referência de Fochi (2019), o qual afirma que a prática da realização de mini-histórias é constituída de observações que os docentes escrevem durante a execução das atividades, assim como com os relatos infantis, sendo organizados em documento.

As mini-histórias também comprovam o que os professores têm realizado no dia-a-dia. Portanto, não é apenas um modo de avaliar como as crianças se sentem antes, durante e ao final das propostas organizadas pelos professores. Visto que, é mais um dispositivo para avaliar como os professores estão se organizando e se de fato, estão cumprindo as demandas que o município tem colocado como essenciais para a educação infantil.

Segundo Hoffmann (1996) os processos avaliativos na educação infantil devem ser questionados em relação a intencionalidade que possuem. Pois, o seu surgimento parece ter surgido como um elemento de controle sobre a escola e sobre os docentes para formalizar e comprovar o trabalho realizado com as crianças para além do modelo assistencialista. A autora afirma que a avaliação na educação infantil, originou-se de fatores socioculturais próprios que exigem políticas públicas e reflexões em relação aos seus pressupostos fundamentais.

Segundo o documento formativo (CARIACICA, 2023) a mini-história é um elemento que possibilita aos pedagogos, professores, pais, adultos e crianças a discussão, interpretação e reflexão concernente a evolução das crianças levando em consideração a evolução e interesse aos temas propostos, sugerindo que os documentos sejam organizados por mais de um profissional da escola, para que a partilha e a reflexão garantam maior riqueza e amplitude no olhar sobre os momentos que as crianças vivenciam.

A prática das mini-histórias demonstra que é preciso um planejamento prévio para suprir as demandas exigidas pelo documento. Os professores precisam organizar o

tempo durante a aula para orientar sobre a intencionalidade da atividade, registrar com fotos ou vídeos, fazer as anotações sobre o momento do registro e esquematizar toda a ideia em recursos digitais para que o que foi idealizado previamente seja estruturado de maneira concreta para as crianças terem contato o material.

Como elaboração de uma proposta de mini-histórias, uma professora do CMEI em que a pesquisa de campo aconteceu, realizou uma intervenção chamada “Árvore sensorial”. As imagens abaixo concretizam a prática realizada com as crianças:

Figura 65 – Conhecendo a Árvore sensorial

ÁRVORE SENSORIAL



Os alunos participaram de uma atividade sensório-motora, chamada de *Árvore Sensorial*. O objetivo foi proporcionar aos alunos experiências sensoriais e lúdicas.

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 66 – Despertando a curiosidade com a Árvore Sensorial



Para produzir a árvore, várias garrafas foram decoradas e preenchidas com materiais de diferentes texturas, cores, sons e peso.

Os alunos diziam: *"Como essas aranhas entraram aqui?"*

"Olha quanta semente!"

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 67 – A euforia da Árvore Sensorial



Ao verem a árvore, os alunos ficaram eufóricos, alegres e curiosos. Observei que ficaram intrigados com os conteúdos das garrafas, querendo misturar os materiais que estavam dentro delas.

Percebi que gostavam mais das garrafas que produziam sons ao serem manuseadas, com isso criaram sons e músicas diversas.

As crianças falavam: *"Professora olha o barulho que essa garrafa faz!"*

"Tia, nós vamos criar um grupo de música!"

"Vem tocar com a gente tia!"

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Figura 68 – O entusiasmo



Foi interessante ver as crianças tocando, brincando e sentindo as diferenças entre as garrafas. Os alunos ficaram entusiasmados e adoraram a experimentação e exploração da Árvore a Árvore Sensorial.

Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

A Mini-história realizada pela professora apresenta um relato que contempla os objetivos e a intencionalidade do projeto, assim como demonstra as experiências que as crianças obtiveram ao estarem imersas na árvore sensorial, constituindo-se em portfólio avaliativo da docente.

Este registro aponta que o exercer docente exige perguntas, tais como: o que estamos produzindo nas crianças ao mediar o aprendizado? Quais sensações elas estão construindo através da nossa prática pedagógica? Também demonstra o fato de as professoras apresentarem a necessidade constante de serem inventivas, pois o que já está dado com o senso comum deve ser ultrapassado para provocar novos desejos da infância abarcando as enunciações infantis.

A docência é potencializada no exercício da escrita, buscando criar uma escrita das infâncias em seus desenvolvimento e aprendizagens. Mesmo com um manual, adequando os passos orientadores, à docência tem convocado as imagens-lembranças, atualizadas via registros em mini-histórias, retratando outros tempos infantis em encontros com signos e experiências que não são padronizáveis.

Faria e Gomes (2022) afirmam a importância de problematizar a rigidez e as crenças utilitaristas em relação ao planejamento docente, abordando que elas podem ser erodidas e fissuradas. Sendo necessário:

Constituir agenciamento coletivo de enunciação potente em produzir possíveis nas práticas educativas, tencionando a produção/expansão de conhecimentos/significações e, conseqüentemente, de currículos e formações com praticantes/pensantes da docência enquanto ato de aprender/ensinar, relação entre docentes e discentes (FARIA; GOMES, 2022, p. 25).

O registro das atividades não é algo fácil. São realizados por instrumentos que consolidam o ponto de vista do examinador, que no caso são os professores que possuem as suas próprias opiniões sobre determinados acontecimentos e situações. O que é importante para o professor é também importante para a criança? Como determinar o que deve ser colocado nos registros fotográficos, na pauta de observação, no portfólio, no caderno de registro e no caderno de registro? É

necessário ser portador de um olhar atento de um corpo vibrátil provocado pelas imagens-movimento. Câmera e ação!

Dessa forma, ao considerarmos a avaliação na educação infantil, precisamos analisar todo o contexto da criança que está com os seus pares na escola. Não é possível demarcar apenas o que está presente nos relatórios formais propostos pelas secretarias municipais de educação, pois as crianças habitam territórios de experiências e promovem as suas próprias subjetividades.



CAPÍTULO 8

INVENTARIANDO
CARTOGRAFIAS NO
COTIDIANO DOS REGISTROS
AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

" Por isso, bem cedo, procurou circuitos cada vez maiores que unissem uma imagem atual a imagens-lembrança, imagens-sonho, imagens-mundo".



Gilles Deleuze



Este capítulo aborda sobre o produto educacional da pesquisa que possui a intenção de elaborar um inventário com/a partir do material produzido entre os praticantes da escola.

Por pensar a infância como possibilidades de “afetos que escapam, traçando linhas de fuga” (ROLNIK, 2016, p. 49), o inventário será tecido através das enunciações infantis para dar empoderamento e voz para as crianças que tanto têm a dizer sobre as suas vidas no período da educação infantil.

No entanto, como o currículo não está dissociado das enunciações infantis e as enunciações infantis não estão desvinculadas do planejamento docente e das proposições pedagógicas, é necessário que também ocorra as discussões curriculares sobre a avaliação na educação infantil.

Na contramão de clichê burocrático e das informações docentes, a infância diariamente torna-se um campo de interesses variados. No entanto, é tempo de ser criança, de viver a infância que depois pelas molduras sociais, poderá ser cristalizada como passado compondo parte das linhas finitas. Como linhas finitas que para Rolnik (2016) são compreendidas como a duração dos territórios e a funcionalidade das cartografias que possuem.

Queremos uma infância que faz escapar afetos aos territórios, rompendo com estruturas enrijecidas (ROLNIK, 2016).

Conforme Paraíso (2015) o que tem fortalecido os estudos do currículo é o desfazer, a desconstrução e o desmonte das formas estruturais dos currículos, além dos raciocínios que dividem e confinam as verdades que aprisionam, sendo relevante para um currículo vetor de forças o qual mobiliza as diferenças. Dessa forma, o currículo da educação infantil precisa ser um currículo vetor de forças para legitimar o interesse e a alegria da infância.

O produto educacional constitui-se como relevante para os programas de pós-graduações em mestrado e doutorado profissionais, pois reflete a ação docente e o desenvolvimento da pesquisa acadêmica dentro das escolas que são lócus das pesquisas de campo realizadas. Dessa forma, deve possuir relação com o tema da dissertação para que ocorra uma associação entre teoria e prática.

Figura 69 – Inventariar



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Zouain (2019, p. 138) questiona “O que pode as cartografias dos processos vividos/experimentados na Educação Infantil? Composições. Cenas de vida. Vida que se inventa nos cotidianos escolares”.

O desenvolvimento desta pesquisa se moveu pelos rizomas cartográficos da avaliação na educação infantil demonstrando que há necessidade de conhecer como os currículos inventivos e a avaliação na educação infantil associados aos registros pedagógicos organizados pelos movimentos avaliativos, como por exemplo, portfólios, vídeos, fotografias, diários de bordo, narrativas, desenhos, brincadeiras potencializam a infância em suas formas de multiplicidade. Ao evidenciar registros de experiências docentes, amplia as possibilidades formativas dos profissionais da Educação Infantil para utilização em diversos momentos educacionais. Principalmente, devido a avaliação na educação infantil ainda ser um tema pouco discutido nos centros de educação infantil.

Dessa forma, o produto educacional desta pesquisa, se constitui como um inventário contendo os registros das práticas que evidenciam a potência criadora dos currículos na pré-escola, com turmas do grupo 4 e 5. O inventário é algo que apresenta uma descrição minuciosa e uma menção enumerada das coisas (PRIBERAM, 2022). Sendo assim, o inventário contém os registros das observações das crianças e dos professores, através de fotos, conversações, imagens e outros fluxos rizomáticos que se fizerem necessários.

Está organizado em introdução, contextualização do CMEI e registros cartográficos. Tal como as marcas dos sujeitos participantes da pesquisa e as suas potencialidades. Com a intenção de manter cópias impressas no local da pesquisa e diálogo com a Prefeitura Municipal de Cariacica para a realização de cópias para as outras escolas do município. Assim como, a manutenção virtual do inventário para sua divulgação no site do PPGMPE da UFES, como um movimento rizomático que não termina em si mesmo, mas possibilita a composição de outras escrituras.

Dessa forma, o inventário denominado “Inventariando cartografias no cotidiano dos registros avaliativos na educação infantil” é um desdobramento da dissertação, sendo organizado pelas vivências obtidas durante a pesquisa. Sendo necessário à sua

realização devido a característica do curso de mestrado profissional, que contempla a necessidade de realização de um produto educacional, tal como o regimento interno exige, podendo ser consultado no site <<https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE>>.

Figura 70 – Escreleituras da infância



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

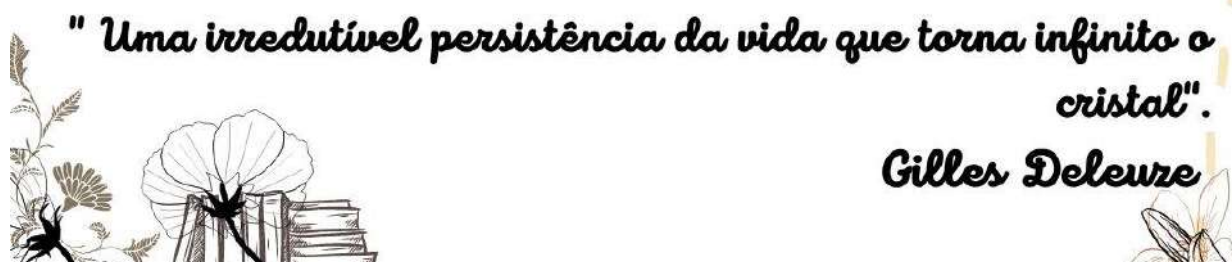
O inventário foi pensado para elencar os tipos de registros avaliativos e assim, ser uma relacionado a imagem-escola pensamos em mobilizar os praticantes da educação infantil brasileira com a idealização, construção e distribuição do mesmo, para assim, ocorrer novas composições com as escreleituras rizomáticas da infância em devir-criança que não cessa, mas ocorre de maneira ininterrupta. Portanto, o documento pode ser visualizado através do link https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/02_produto_educacional_56.pdf



CAPÍTULO 9

CONSIDERAÇÕES

FLUTUANTES



Somos um emaranhado de sonhos e possibilidades, uma multiplicidade de sentimentos que nos mostram que a infância se perpetua através das nossas imagens-lembranças. Kohan (2011, p. 118) afirma que “A inquietude da infância resiste, batalha, renasce”.

A afirmação do autor denota uma intencionalidade de fazer possíveis para que a infância habite em um tempo de bons encontros produzidos no ambiente escolar. Podemos compreender que temos a oportunidade de ultrapassar as delimitações prescritivas. Podemos ir além com inventividade na produção de *sentidos produções* e *espaçotempos* criadores de criancices.

O pensamento, portanto, necessita de uma escrita para ser uma presença plena. Mas, ao mesmo tempo em que substitui o pensamento, a escrita é capaz de introduzir outros sentidos, pois os significantes permanecem sendo capazes de flutuar e de se inserirem em outras formações discussivas (LOPES, 2013, p.14).

Tomando por base essa citação temos a prerrogativa de instintivamente nos apropriamos da necessidade de realizar novas pesquisas na área em questão, para que de outros modos e flutuações, ocorram enunciações para fomentar a avaliação na educação infantil. “A coexistência do presente com o passado imediato cria uma tendência a continuação e à perseveração, inclinando para o futuro” (KASTRUP, 2001, p. 18).

Portanto, para Lopes (2013, p. 8) “o sujeito-entendido como subjetivação – é um projeto inconclusivo, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada”. Por isso, esta conclusão não pode colocar a pesquisa como um fim

em si mesma. Pois, é necessário que ela continue para evidenciar como a avaliação na educação infantil tem ocorrido em meio aos currículos prescritos.

É indiscutível: o revigoramento da coragem de exteriorizar os afetos, que vinha acontecendo na sequência anterior, está encontrando eco, e suas simulações, credibilidade. Com isso vai crescendo, mais e mais, a coragem de falar por afeto, por experimentação, falar em nome próprio, falar do singular (ROLNIK, 2016, p. 40).

Tal como menciona Rolnik na citação acima, a construção desta pesquisa mobilizou o desejo de continuar os agenciamentos da infância para que novas cenas possam ser constituídas com novos corpos coletivos que tratem de afetos e das passagens infantis como rupturas para a confecção de novos rizomas para discutir as vivências da e na educação infantil.

Kohan (2011) menciona que quando a experiência é coletiva todos que a atravessam, mesmo que mais alguns do que os outros, em uma direção ou em outra, saem transformados, tanto nas relações entre eles, como entre eles. Dessa forma, o que se transforma torna-se múltiplo, tal como o que pensamos, a relação que temos com o que temos pensado, o que sabemos, o que somos e a relação que temos com o que somos.

A fotografia abaixo remonta um tempo de uma infância vivenciada na escola, remonta um tempo grandes afetos e alegrias. Minhas memórias se mantêm agora, mais vivas, porém de outros modos, com outras possibilidades. Visto que agora, os tempos mudaram e as conexões tecidas em redes também. Mas, elas ainda fazem perdurar o desejo docente.

O que temos tido enquanto docentes? Enquanto professores atuantes na infância? Como atravessamos a nossa existência nos processos educativos? De fato, são inúmeras perguntas que nos levam à subjetividade e para um currículo que quer fugir do que temos configurado como o “certo”, o “necessário”, o que são compostos por “moldes”.

Figura 71 – A infância continua



Fonte: Arquivo pessoal. 1996.

Tal como Paraíso (2015, p. 52) devemos nos perguntar:

Como posso transformar, transfigurar, desformatar esse/nesse currículo que está produzindo tristezas? O que mobiliza minhas forças? O que me faz feliz em meu trabalho de educadora? O que me faz feliz em minha vida de estudante? Que novidade pode fazer esse currículo revitalizar aqui e agora? O que pode servir como um convite à modificação da existência de um currículo.

Devemos reverter a lógica perversa imposta aos processos avaliativos concebida como classificatória e padronizáveis para transformar em processos de acompanhamento, produção coletiva, de movimentação e formulação de problemas que impulsionem os aprendizados oportunizando as experiências infantis.

Para isso, temos que proporcionar uma escuta acolhedora na educação infantil, e não apenas para as crianças, mas também para os professores que estão inundados pelas documentações formais de um currículo que molda os fazeres pedagógicos.

Dessa forma, a pesquisa demonstrou a relevância dos currículos inventivos que permitem a abertura para o novo e forjam saberes em uma prática docente que busca

uma infância com experiências e afetos, pensando em registros de avaliação na educação infantil como possibilidades para além das prescrições curriculares.

Conforme os trabalhos encontrados, podemos perceber que existe a necessidade de novas composições em pesquisas e também o conhecimento sobre a avaliação na educação infantil dentro das escolas, pois há controvérsias em relação a necessidade de avaliação, em relação as implicações com o que tem sido prescrito pelas secretarias municipais de educação em contrapartida com os *saberesfazeres* e as experiências infantis e docentes.

Percebe-se que há em meio aos procedimentos burocráticos e das documentações que devem ser preparadas pelos docentes para justificar e demonstrar o que os mesmos têm realizado em seus modos de fazer a educação infantil, uma preocupação em intensificar o protagonismo infantil para que assim, as crianças possam produzir significado ao tempo que permanecem na pré-escola.

As crianças têm tido mais oportunidades de serem construtoras de histórias e memórias demonstrando isso também através dos trabalhos coletivos que são expostos para serem vistos pela comunidade escolar. São trabalhos que demarcam o lugar da criança e o lugar da infância, com rabiscos, riscos, tintas.

Um lugar que já havia sido improvisado como da criança, mas que antes, demonstrava um trabalho construído pelos traços assertivos de um adulto preocupado com a estética da ornamentação do seu trabalho. Um lugar que era marcado pelas folhas de E.V.A brilhoso, liso, listrado, agora marca o tempo da infância, abrindo possibilidades para a imaginação, conquistas e bons sentimentos experimentados pelas crianças ao perceberem que tudo faz sentido para elas, pois são elas que abrilhantam o *espaçotempo* que habitam, promovendo rizomas entre os corpos coletivos.

São infâncias que estão protagonizando o que sentem e verbalizando as suas opiniões como sujeitos críticos e reflexivos. Verdadeiro povo criança que ultrapassa as delimitações temporais das idades infantis para um plano maior de afetos e vida, fazendo passar afetos, pois “fazer passar os afetos: é isso que parece gerar brilho”. (ROLNIK, 2016, p. 47).

Como uma montagem de agenciamento das imagens-movimento, ou seja, um interagenciamento das imagens-percepção, imagens-afecção e imagens-ação (DELEUZE, 2018), esta dissertação se desdobra possibilitando o entendimento que “o professor é um atrator, embora o atrator não seja necessariamente um professor. O atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo” (KASTRUP, 2001, p. 26).

Os registros avaliativos encontrados durante a pesquisa demonstram a incessante mobilização para tornar o trabalho pedagógico centralizado e orientado pelas prescrições curriculares. São inúmeros dispositivos para tornar a educação infantil enclausurada pelas formatações rígidas impostas por códigos e modos de produção.

As conversações com as crianças demonstraram que elas amam ir para o CMEI e se sentem acolhidas no dia a dia, pois realizam atividades que manifestam a vontade delas, além disso, dialogam, fornecem opiniões sobre os encontros da escola, questionam, criticam, são escutadas e ouvidas pelas docentes. No entanto, também demonstram que existe a necessidade de promover uma escuta mais atenta, principalmente em relação ao que elas querem dizer sobre os fatos sociais em que estão inseridas.

Também é possível analisar que as crianças produzem as suas próprias avaliações sobre a educação infantil e é importante que essas avaliações não fiquem apenas no plano das idealizações, mas que sejam concretizadas para que elas possam visualizar o que têm sido produzido por elas.

As conversações com as professoras foram importantes movimentos de compreensão sobre o que está sendo tensionado nas escolas. Movimentos que demonstram preocupação em detrimento ao volume de prescrição curriculares que é preciso dar conta durante o ano letivo.

Todas as contribuições da pesquisa proporcionaram o entendimento de que a educação básica tem passado por transformações ao longo dos anos, principalmente a educação infantil, que passou por movimentos em torno do assistencialismo, do cuidar e educar, e dos direitos das crianças em possuírem a matrícula na creche e

pré-escola a partir das leis que garantem o acesso e a permanência a educação de qualidade.

Portanto, essa pesquisa corrobora para que aconteçam mais pesquisas que potencializem as infâncias no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES devido a urgência em tornar a infância como protagonismo das crianças que estão na pré-escola.

Dessa forma, a pesquisa colaborou para o PPGMPE-UFES por elencar os modos como a educação infantil tem acontecido em um município pertencente a Grande Vitória – ES, fornecendo elementos para futuras pesquisas e discussões em salas de aulas. Assim como colaborou para a educação básica, por fomentar acontecimentos que tem sido vivido não só no município onde a pesquisa ocorreu, mas em outros sistemas municipais do Brasil, com o uso da BNCC, por exemplo.

Esta pesquisa teve como produto educacional um inventário relativo as cartografias no cotidiano dos registros avaliativos na educação infantil para colaborar com a educação básica e promover conhecimento sobre os registros avaliativos de uma forma prática, sucinta e reflexiva.

Portanto, que possamos continuar a produzir registros avaliativos na infância a partir dos cristais do tempo que insistem em refletir o infantilizar em um tempo aión, tempo do sentido, que ultrapassa os limites temporais que demarcam o que é cronológico.

Como menciona Kohan (2005, p.5):

Não se trata de nos infantilizarmos, de voltarmos à nossa terra 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, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de aión e não somente de chrónos.

Figura 72 – Transformar os espaços



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Sendo assim, enquanto *professorapesquisadorcartógrafa* me deparo com uma infância a ser vivida para além do que já foi vivenciada no tempo cronológico, uma infância que insiste em ser infância na criancice de um infantilizar para mais escrituras rizomáticas que possam se manifestar em outros momentos.



CAPÍTULO 10

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179 - 197, set/dez. 2009.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho**: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Imagens de escolas**: Espaçostempos de diferenças no cotidiano. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, R. B.; PASSOS, D. Diário de bordo de uma viagem - intervenção. In **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular 2017**. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil**: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR. MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARDOZO, A. A. et al. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.10. out. 2021.

CARIACICA. Secretaria de Educação. **Diretrizes curriculares da educação infantil de Cariacica**: o entrelaçamento de teorias e muitas práticas. Cariacica, 2016.

CARIACICA. Secretaria de Educação. Gerência de Ensino. Coordenação da Educação Infantil. **Construindo mini-histórias**. Cariacica, 2022.

CARIACICA. Secretaria de Educação. Gerência de Ensino. Coordenação da Educação Infantil. Módulo 1. **Documentação pedagógica e a avaliação do desenvolvimento das crianças**. Cariacica, 2023.

CARIACICA. Secretaria de Educação. Gerência de Ensino. Coordenação da Educação Infantil. Módulo 2. **O professor como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças**. Cariacica, 2023.

CARVALHO, J. M. SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez.2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.21 n.1 p.47-62 jan./mar. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. Estudos de avaliação na educação infantil. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 20, n. 43. 2009.

CITTOLIN, Simone Francescon; CLARO, Ana Lúcia de Araújo. **O currículo na Educação Infantil: uma análise teórica**. Florianópolis, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **O docente da diferença**. Periferia, volume 1. Número 1. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação**. Porto Alegre: UFRGS: Sulina, 2007.

CRUZ, S. G; OLIVEIRA, T. A.; FANTACINI, R. A. F. A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, vol. 4, núm. 4, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1 - A imagem-movimento**. São Paulo, Editora 34, 2018, tr. Br. De Stella Senra.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 - A imagem-tempo**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1990, tr. Br. De Eloisa de Araujo Ribeiro.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 – A imagem-tempo**. São Paulo: Editora 34, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa – Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Imagem-Tempo**. 1985. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. Brasiliense. 1ª ed., 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. tradução de Luiz B. L. Orlandi. — São Paulo: Ed. 34, 2010

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Suely Rolnik. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

ÉBOLI, Lilian Henne. **A abordagem de Reggio Emilia para educação infantil: a realidade de uma escola brasileira**. 2011. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, Pedagogia, São Paulo, 2011.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. **O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica**. In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. (Org) PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ESPINOSA, Benedito de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FARIA, I. M.; GOMES, L. F. R. **O planejamento como ensaio docente**. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022.

FARIA, Izaque Moura de. **Planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n.73-95. 2007.

FERRAÇO, C. D.; GOMES, M. A. O. Políticas da diferença nos cotidianos escolares: ou sobre problematizações das práticas curriculares com ênfase na diversidade. *Práxis educacional. Vitória da Conquista*. v. 11, n. 20, p. 271-289, set./dez. 2015.

FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Pensando o currículo com as crianças:** ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil. 2013. 167 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, 2013.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ensinando por códigos: construindo uma docência padronizada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1148-1168, set./dez. 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Partir da Infância: diálogos sobre educação**. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARLET, Francieli Regina. **Entre o visível e o enunciável em educação:** O que pode uma docência que cava a si mesmo? Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). 2018.

GLAP, Graciele. **Avaliação na/da educação infantil:** Estado da arte 2000-2012. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **A avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KASTRUP, Virgínia. **A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva**. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. Políticas da cognição. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan/jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KOHAN, Walter Omar. **A Infância da Educação: o conceito devir- criança**. In: Lugares da Infância: filosofia. DP&A. 2004.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, W. H.; FERNANDES, R. A. Tempos de infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236273, 2020.

KRAMER, S. NUNES, M. F. CARVALHO, M. C. **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. Editora Papyrus, 2013.

KRAMER, Sonia (Org). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14.3d. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados. N. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LAZARI, Cleuza Brito da Silva de. **Avaliação na educação infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; MARTINS, L. Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr. 2018.

LOPES, Alice Cassimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013.

LOPES, Sammy William. **Como criar para si um corpo aprendente? Ou o que se passa entre o desejo o pensamento e o tempo nos conceitos de aprendizagem intensiva, microcurrículo e didática expressiva em uma educação para potência?** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2011.

MACHADO, Niqueli Streck. **A ação docente de documentar na educação infantil**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MARCARINI, Célia Verônica. **As primeiras experiências das crianças na educação infantil**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Vitória, 2012.

MARTINS, Jailza dos Santos. **Abecedário de aula**. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. **Cartografias com crianças**: composições e paisagens que afirmam o desejo de uma vida bonita. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. 2012.

MÉDICI, M.S.; OLIVEIRA, M. I. C. Vozes e atu(ação) de mulheres-professoras na luta feminina em defesa da escola pública. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 9830 - **Resumo Expandido – Trabalho – 40ª Reunião Nacional da Anped (2021)**.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

MONTEIRO, M. P. G.; BERTON, T. D. L.; ASINELLI-LUZ, A. Prevenção do *bullying* na infância: saberes necessários. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-22, 2021.

MOREIRA, Vanessa Ferreira. **Bullying na educação infantil**. REP's – Revista Even. Pedagóg. Número Regular: Matemática e suas interfaces com o ensino Sinop, v. 13, n. 2 (33. ed.), p. 349-356, jun./jul. 2022

MÜLLER, Lylian Rosse. **Avaliação na Educação Infantil**: o que a produção científica tem proposto para a prática docente. 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Tajaí. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2021.

NAGASE, Raquel Hissae. **Políticas de avaliação da educação infantil**: da formação à performatividade: o cumprimento de uma AGGE no município de Maringá. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

NARODOWSKI, Mariano. **A infância como construção pedagógica**. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Escola básica na virada do século*: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

NUNES, K.R.; NEIRA, M. G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 856-883, maio/ago. 2021.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil**: redes de *sentidosproduções* compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. 227 f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Centro de Educação, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Kelry Leão. **Um currículo dança?** Perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir dos projetos de linguagens da UEI Cremação, Belém-PA. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil:** mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

OSTETTO, Luciana E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017.

PARAÍSO, Marlucey Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), V. 38, n. 1, p. 49-58, jan. - abr. 2015.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PÉREZ, C. L. V. et. al. O povo criança e suas infâncias: fragmentos de uma pesquisa coletiva. **Investigar em Educação – IIª Série**, número 4, 2015.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Infância, espaço e subjetividade: Algumas (A) notações sobre as lógicas operatórias e práticas espaciais das crianças das classes populares. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí. Ano 22. Nº 78. Jul./dez. 2007.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

PRADO, Gabriela Ortiz. **A avaliação na educação infantil:** reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na educação infantil:** por um aprendizado afetivo. 2012. 215 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

PRIBERAM. **Inventário**. Disponível em <
<https://dicionario.priberam.org/invent%C3%A1rio>> acesso em 25 julh 2022.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

ROOS, Maria da Glória Munhoz. **A alegria de uma docência**. 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, A. O. P. et al. O bullying na primeira infância: revisão integrativa da literatura. **Revista Educação Especial**. v. 34. Santa Maria, 2021.

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 – UFES. Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES. 2022.

SAUL, Ana Maria. Referencias Freirianos para a prática avaliativa. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Org). **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. p. 27 - 40. São Paulo, Editora Articulação Universidade Escola, 2007.

SCHAEFER, Katia de Sousa e Almeida. **O corpo como vontade de potência (em experiências) na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental**. 179 f. 2015. Doutorado (Tese). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

SCHWANTZ, Josimara Wikboldt. **Biografemário de um aprender**: “Escrileituras em meio à vida”. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2015.

SILVA, Maria Teresinha Milan da. **Organização dos espaços potencializadores de experiências criativas na educação infantil**. 2020. 69 f. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional da educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 13 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOARES, Erika Mariana Abreu. **Devir-selvagem da criança na educação infantil**: um currículo entre voos e pousos da Mariposa. 2020. 139 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. 2020.

SOUSA, Juliana Ferreira de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil**: o fazer do professor da rede municipal de Teresina. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

SUBTIL, R.S.F.; GOMES, L. F. R. **Perspectivas cotidianas de docências na educação infantil:** movimentos avaliativos. In: Ampliando sentidos e possibilidades para pensar currículos e avaliações em creches. XIX Endipe. Bahia, 2018.

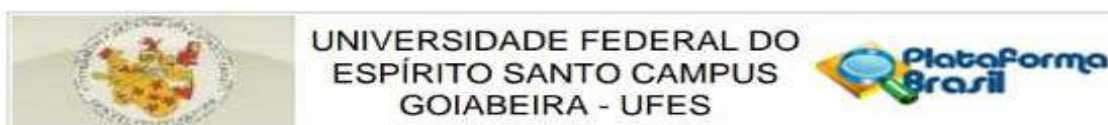
SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira. **Avaliação na educação infantil:** ampliando sentidos com professoras em creches. XIX Endipe, Bahia, 2018.

ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago. **Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros:** infâncias, currículos e docências inventivas. 156 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES. 2019.



CAPÍTULO 11

ANEXOS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Cristais do tempo: cartografias de registros avallativos na pré-escola

Pesquisador: RAYRA SARMENTO FERREIRA SUBTIL

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64142222.5.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.965.686

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não