

Autoras: Elaine Ferreira Wetler Pereira e Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

O QUE PODE A DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS?

**MOVIMENTOS FORMATIVOS E
CURRICULARES EM RIO NOVO DO
SUL/ES**

*PRODUTO EDUCACIONAL APRESENTADO AO PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE-UFES*

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

P436q PEREIRA, ELAINE FERREIRA WETLER, 1979-
O QUE PODE A DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS
BEM PEQUENAS? MOVIMENTOS FORMATIVOS E
CURRICULARES EM RIO NOVO DO SUL/ES / ELAINE
FERREIRA WETLER PEREIRA. - 2024.
107 f. : il.

Orientadora: LARISSA FERREIRA RODRIGUES
GOMES.

Produto Técnico-Tecnológico (Outro) (Mestrado
Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES. 2.
CURRÍCULO. 3. EDUCAÇÃO INFANTIL. I. GOMES,
LARISSA FERREIRA RODRIGUES. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

4

AUTORES DA PESQUISA

6

INTRODUÇÃO

8

**ENCONTRO 1: A CONSTRUÇÃO DO MAPA DO
PROCESSO FORMATIVO**

16

**ENCONTRO 2 - A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS BEBÊS E
DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS E NO COTIDIANO ESCOLAR**

31

**ENCONTRO 3 - AS POTENCIALIDADES DAS
INTERAÇÕES ENTRE DOCENTES E BEBÊS**

42

**ENCONTRO 4 – O ENCONTRO COM PRÁTICAS
CRIANCEIRAS**

60

**ENCONTRO 5 – CRIANÇAS E A NATUREZA, O
DESEMPAREGAR DAS INFÂNCIAS**

67

**ENCONTRO 6 – LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS E
CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

76

**ENCONTRO 7 - A MUSICALIZAÇÃO DE BEBÊS E
CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

88

**ENCONTRO 8: EXPOSIÇÃO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA**

98

REFERÊNCIAS

105

APRESENTAÇÃO

O Presente material compõe o Produto Educacional vinculado à dissertação denominada “O que pode um currículo crianceiro no município de Rio Novo do Sul/ES? Conversas e experiências na formação com professores de bebês e crianças bem pequenas, de autoria de Elaine Ferreira Wetler Pereira, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo.

O produto educacional apresenta o curso de extensão “O que pode à docência com bebês e crianças bem pequenas? Movimentos formativos e curriculares em Rio Novo do Sul/ES. O presente foi realizado em formato híbrido com oito encontros presenciais, fóruns de debates e atividades autoinstrucionais realizadas na plataforma AVA Extensão UFES.

O curso de extensão apresentou como macro-intencionalidade, potencializar as práticas curriculares produzidas com bebês e crianças bem pequenas no município de Rio Novo do Sul. E como micro-intencionalidades: Provocar redes de conversações para ampliar o compartilhamento de experiências docentes em nível local e de outros territórios; Promover momentos de estudos teóricos/práticos acerca de currículo, infâncias e experiência entre/com os sujeitos da ação extensionista; mobilizar a potência coletiva presente nas redes de conversações com a docência, na construção e no compartilhamento de currículos para bebês e crianças bem pequenas.

Trata-se de uma formação inventiva (Dias, 2012), que tensionou os desafios e as especificidades da docência com esta etapa de ensino. Tal produto contribui para a propositura de redes de conversações (Carvalho, 2008) em busca de encontros com currículos mais criativos. Destina-se a todos(as) os (as) interessados(as) pela temática, sobretudo aos profissionais atuantes na educação infantil, com ênfase na docência com bebês e crianças bem pequenas,

Desejamos a todos (as) uma boa leitura

Elaine Ferreira Wetler Pereira



Mestranda em Educação (PPGPE/Ufes - 2024), graduada em Pedagogia das Séries Iniciais, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada também, em Direito pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim FDCl. Atua como professora efetiva da Educação Básica na rede municipal de ensino do município de Rio Novo do Sul ES, desde o ano de 2003. Membro do grupo de pesquisa Currículos em Interações Colaborativas com a Educação Básica e o Ensino Superior - CICLOS.



Doutora em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES), Mestre em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES). Possui Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES) e Licenciatura em Pedagogia (ISEAT). Atualmente é professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica na UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, no Colégio de Aplicação CRIARTE e professora do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPQ "Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades", membro do grupo de pesquisa do CNPQ "CICLOS, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior"/ UFES.

Descrição Técnica do Produto

Autoria: Elaine Ferreira Wetler Pereira (Discente) Larissa Ferreira Rodrigues Gomes (Orientadora).

Nível de Ensino a que se destina o produto: Educação Básica

Área de Conhecimento: Educação

Público-alvo: Professores da Educação Infantil que atuam com bebês e crianças bem pequenas

Categoria desse produto: Curso de extensão ofertado pelo PROEX -UFES

Finalidade: Potencializar as práticas formativas e curriculares produzidas com bebês e crianças bem pequenas no município de Rio Novo do Sul – ES

Organização do Produto: O produto foi organizado como curso de extensão ofertado pelo PROEX – UFES, com carga horária de 60 horas. Contou com oito encontros presenciais, atividades autoinstrucionais realizadas por meio da plataforma AVA Extensão UFES, e apresentação de práticas educacionais.

Registro de propriedade intelectual: Ficha Catalográfica emitida pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido uso comercial por terceiros.

Divulgação: Digital e/ou impresso.

URL: Página do PPGPE: www.educacao.ufes.br

Processo de Validação: Validado na banca de defesa da dissertação

Processo de Aplicação: Aplicado como curso de extensão ofertado à professores que atuam com bebês e crianças bem pequenas no Município de Rio Novo do Sul -ES.

Impacto: Alto. Produto elaborado a partir das necessidades dos professores da educação básica, com o objetivo de potencializar as práticas formativas e curriculares produzidas com bebês e crianças bem pequenas no município de Rio Novo do Sul.

Inovação: Alto teor inovativo. O produto apresenta dados que ainda não tinham sido catalogados em nenhum outro material pedagógico dos sistemas de ensino locais.

Origem do Produto: Dissertação intitulada O que pode um currículo criancceiro no município de Rio Novo do Sul/ES? Conversas e experiências na formação com professores de bebês e crianças bem pequenas



[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (Larrosa, 2017, p 245).

INTRODUÇÃO

O sujeito da experiência é assim um território sonoro, uma superfície sensível que é continuamente afetada pelos acontecimentos que atravessam. Essas experiências não apenas deixam vestígios, mas também geram uma diversidade de afetos que inscrevem histórias e memórias no corpo do sujeito. Experiência percebida como espaço de interações, de entrelaçamentos, dando forma a cartografia deste capítulo.

O produto educacional foi desenvolvido no decorrer da pesquisa, que tem como campo problemático: compreender quais os efeitos das enunciações professores de bebês e crianças bem pequenas na composição de currículos, adotadas nas formações continuadas com professoras da educação infantil do município de Rio Novo do Sul/ES?

O produto trata se de um curso de extensão promovido pela Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (Proex/Ufes) no município de Rio Novo do Sul/ES, nominado “O que pode a docência com bebês e crianças bem pequenas? Movimentos formativos e curriculares em Rio Novo do Sul/ES, que foi desenvolvido presencialmente nos espaços formativos dos centros de educação infantil, onde os *praticantespensantes* atuam como docentes, além de contar ainda com um espaço de compartilhamento de experiências via fóruns de discussões, leitura de textos, apreciação de filmes de curta metragens, dentre outros movimentos aprendentes e formativos, via plataforma AVA UFES.

A elaboração do mapa formativo, deu-se após a habitação do campo de pesquisa, e por meio das redes de conversações, buscamos os anseios dos docentes para a construção conjunta de formação continuada que se considera as enunciações emergentes de quem pratica o cotidiano escolar.

Dedicou-se a deslocar saberes no tocante às concepções de infâncias, currículo e formação continuada, buscando multiplicar perspectivas com a docência atuantes com bebês e crianças bem pequenas. Tendo como praticantes pensantes professoras, diretoras, pedagogas, coordenadoras que atuam nas creches com bebês e crianças bem pequenas, no município de Rio Novo do Sul/ES.

Nesta proposição, o curso de extensão com carga horária de 60 horas, constituiu em formação híbrida, com oito encontros presenciais, com periodicidade quinzenal, de quatro horas de duração cada (50% da carga horária) e os demais 50% restante da carga horária total do curso se efetuou com leituras de textos de forma autoinstrucional e de participação nos fóruns na plataforma AVA-UFES.

Apostamos na formação inventiva que “[...] se alia à pesquisa-intervenção e à cartografia, intensificando a ruptura com modos tradicionais de pesquisa e ampliando as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, surgindo como proposta de atuação transformadora nas políticas (Dias, 2012, p. 30).

A formação inventiva nos desafia “[...] lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita” (Dias, 2012, p.30) Buscamos propor uma pedagogia sensível às diferenças e atenção aos movimento, aos atravessamentos, “[...] aos afetos que pedem passagem” (Rolnik, 2007).

A intencionalidade não se atrelou em formar o professor, “mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação” (Dias, 2012, p.30). Uma formação continuada que convida a pensar a teoriaprática que problematize as relações de poderes (Foucault, 2006) em busca de processos formativos que fortaleçam a reflexão da prática docente pela ótica do espaço vivido (Certeau, 1994). Formação desenvolvida sobre “[...] a ideia de que a formação de professores é, sobretudo, a produção e a transformação de políticas de cognição (Dias, 2012, p. 26).

O processo formativo pautou se na macro - intencionalidade de potencializar as práticas formativas e curriculares produzidas com bebês e crianças bem pequenas no município de Rio Novo do Sul. Como micro - intencionalidades: Provocar redes de conversações para ampliar o compartilhamento de experiências docentes em nível local e de outros territórios; promover momentos de estudos teóricos/práticos acerca de currículo, infâncias e experiência entre/com os sujeitos da ação extensionista; mobilizar a potência coletiva presente nas redes de conversações com a docência, na construção de currículos para bebês e crianças bem pequenas.

Como metodologia, apostamos nas redes de conversações disparadas por elementos como filmes, poemas, exposições e textos. Todos os textos foram sugeridos como leitura autoinstrucional, e foram previamente lidos antes dos encontros. As professoras nesta leitura poderiam destacar ou não trechos para serem debatidos no encontro presencial. Nas redes de conversações fomos atravessados por experiências, afetos, múltiplas problematizações, construções e desconstruções, que potencializaram “[...] a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial [...] a formação contínua de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos” (Carvalho, 2009, p. 200). Na cartografia deste produto educacional um mapa formativo e existencial se constitui entre os percursos trilhados em cada um dos oito encontros.

O primeiro encontro “A construção do mapa do processo formativo (05/06/2024)”, teve como intencionalidade iniciar a construção coletiva de um currículo formativo, promovendo um espaço de diálogo entre educadores da rede municipal de Rio Novo do Sul - ES.

No segundo encontro “A presença/ausência dos bebês e das crianças bem pequenas nas políticas públicas e no cotidiano escolar (17/06/2024)”, buscamos por meio das redes de conversações atravessamentos sobre a invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas nas políticas públicas e no cotidiano escolar. A intenção foi proporcionar um espaço formativo aberto e dinâmico, conectando saberes através de elementos disparadores como textos e filmes de curta metragens.

O terceiro encontro “As potencialidades das interações entre docentes e bebês” (01/07/2024), tenciona a promoção da ressignificação dos espaços educacionais na educação infantil, propondo uma abordagem que vai além das restrições impostas por visões higienistas e de controle. Espaços promotores de vivências das infâncias, considerando o espaço como um ambiente vivo de aprendizagem e expressão, conforme argumenta Conceição (2022).

No encontro quatro “O encontro com práticas criancieiras” (25/07/2024) a intencionalidade foi criar um espaço formativo que estimulasse reflexões críticas e sensíveis sobre as práticas pedagógicas que valorizam a natureza. A exposição "Natureza Crianceira" não só trouxe uma estética educativa ao cotidiano escolar, mas também serviu como convite à construção de uma educação menos emparedada e mais conectada com o ambiente natural. Ao proporcionar um contato visual direto com experiências de crianças em interação com a natureza, o evento buscou provocar práticas cristalizadas, muitas vezes decorrentes de uma visão adulta que restringe o brincar livre em ambientes naturais.

O encontro cinco “crianças e a natureza, o desemparedar das infâncias” (29/07/2024), foi proposto buscando promover práticas pedagógicas que ampliassem sensibilizar os professores sobre a importância de criar ambientes que permitam às crianças vivenciarem o mundo além das salas de aula, reconhecendo-as como seres integrados à natureza.

Além de fortalecer o vínculo entre os educadores, a atividade estimula trocas colaborativas e a criação de um espaço que valoriza a liberdade, a expressão e a criatividade, enriquecendo as práticas pedagógicas com afetos e novas perspectivas. O "Achadouros de Infâncias" nos trouxe uma oficina de produção de tintas comestíveis e não tóxicas.

Tecendo o sexto encontro "Literatura infantil para bebês e crianças bem pequenas" (05/08/2024) dialogamos por meio dos elementos disparadores a importância de incentivar o contato precoce das crianças com a literatura infantil, especialmente para bebês e crianças bem pequenas, ampliando o repertório de interações sensoriais e afetivas. Através de vídeos, textos e práticas compartilhadas, discutiu-se a importância de integrar a leitura como parte da rotina escolar e familiar, e de explorar diferentes formas e materiais de leitura para desenvolver a oralidade e fortalecer os vínculos afetivos entre educadores e crianças. O "Achadouros de Infâncias" propiciou uma oficina de contação de histórias.

Já no encontro sete "A musicalização de bebês e crianças bem pequenas" (19/08/2024) a proposta foi aprofundar as práticas formativas de maneira inventiva, utilizando elementos artísticos e sensoriais para fomentar as reflexões e promover a construção coletiva de saberes. Nosso intuito foi de criar um território que não fosse apenas informativo, mas que dialogasse diretamente com as experiências do cotidiano, potencializando redes de conhecimento e de conversações entre os participantes.

As conversas entre as professoras enfatizaram a necessidade de romper com rotinas rígidas, permitindo que as crianças explorem novos ambientes, como o refeitório, mesmo diante de desafios como a "bagunça". O encontro também incluiu uma oficina de musicalização, onde os participantes compartilharam práticas musicais.

No oitavo e último encontro “Exposição das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula” (06/09/2024) culminou na exposição das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, teve como intencionalidade dar visibilidade às experiências educativas das crianças de 0 a 3 anos, promovendo um espaço de reflexão e diálogo sobre a potência das imagens produzidas durante as atividades. As fotografias funcionaram como mediadoras, evocando memórias e interações que articulam coletividades e experiências afetivas, permitindo que os visitantes se conectassem com as vivências cotidianas da educação infantil.

ENCONTRO 1: A CONSTRUÇÃO DO MAPA DO PROCESSO FORMATIVO



O primeiro movimento para a constituição deste produto educacional, consistiu no pedido de autorização a Secretaria Municipal de Educação de Rio Novo do Sul - ES, para a realização do estudo e a construção do currículo formativo de forma conjunta com seus *praticantespensantes*. Autorizada a pesquisa pela municipalidade, realizamos o primeiro encontro com os *praticantespensantes* da pesquisa que se constituiu em redes de conversações (Carvalho, 2006).

A pesquisa-intervenção é tecida assim, nos processos cartográficos com professoras, coordenadoras e pedagogas da rede municipal de ensino, que atuam com bebês e crianças bem pequenas, na construção de redes de conversações com a coletividade do cotidiano, “tomando como campo de possibilidades a produtividade heterológica e, nesse sentido, a problematização de um *espaçotempo* singularizado e tecido com os fios da experiência coletiva” (Carvalho, 2006, p. 284).

Esse espaço de diálogo possibilitou a construção de significados que transcenderam as vivências isoladas, permitindo que os sujeitos compartilhassem suas histórias e, ao mesmo tempo, se conectassem a novos possíveis. Carvalho (2006) evidencia que essas redes não são apenas trocas de palavras, mas um ato de criação onde o eu e o outro se regulam e se transformam mutuamente.

Há que se destacar que tais redes, não se estabelecem de forma espontânea, requer criação, sustento de uma participação ativa que combina duas dimensões fundamentais: a poética da participação, que valoriza a expressão criativa dos indivíduos, e a sociabilidade, que busca articulações diferentes vozes e temas em um espaço comum. Esse “toque” na interação é essencial, pois é por meio dele que cada participante se aproxima do outro, criando um espaço de “pouso” onde as ideias podem ser acolhidas e desenvolvidas.

Trata-se segunda Carvalho (2006) de uma construção por meio da “noção de inteligência coletiva” dos grupos, cujos conhecimentos e experiências, são partilhados nas problematizações, porém sempre “tomando-se como hipótese principal que essa “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo se em relação e, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos.” (Carvalho, 2006, p.283).

Nas práticas políticas e na fluidez e complexidade das vivências educativas, e no entender que formação é um processo dinâmico, tecemos várias possibilidades de interações com intuito de gerar novas compreensões, escapando a qualquer tentativa de aprisionamento em modelos rígidos. Nos importamos por mapear não apenas as estruturas e conteúdos fixos, mas também as movimentações efêmeras e táticas que emergiram das interações e conversações.

Nesta tessitura o processo formativo assume uma dimensão não emoldurada, sem padronizações, como mapa aberto passível de mudanças, à medida que os “toques” e os “zooms” fossem sendo configurados. Partimos da premissa que a “[...] dinâmica da vida não se deixa aprisionar facilmente, pois a vida escapa e se inventa com movimentos táticos, efêmeros, surpreendentes dos sujeitos” (Ferraço, Piontkovsky, Gomes, 2018, p.164).

Nestas redes de conversações traçamos cartografias a cada encontro, onde as trocas de saberes e experiências revelaram a riqueza da vida cotidiana. Ao considerar a potência dos encontros, também somos confrontados com a impossibilidade de abarcar todos os sentidos e significados que emergem das narrativas dos praticantes do cotidiano (Certeau, 1994). De forma que as narrativas e “discursos que, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos leitores/leitoras, ainda estão muito longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles” (Ferraço, 2003, p. 171).

Para este primeiro encontro, foi desenhada uma cartografia que conecta todos os professores (as) da rede municipal que atuam com bebês e crianças bem pequenas: regentes de sala, professores(as) de arte, e educação física, diretores (as), coordenadores (as) e pedagogos (as), um mapa vivo de múltiplas vozes e trajetórias que se cruzam e se transformam.

Neste encontro tecemos redes de conversações, com o grupo sobre os caminhos do processo formativo e seus anseios formativos.

Primeiro encontro com os *praticantespensantes* da pesquisa.



Fonte: acervo da autora (2024)

Além das expectativas para a constituição da formação, nas conversações os *praticantespensantes* compartilharam que durante o ano de 2024, na educação infantil, seriam oferecidas formações, por meio de adesão pelo município a formação do Ministério da Educação e Cultura - MEC e Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo - SEDU para as turmas do maternal II, maternal III, pré I e pré II, e tais formações não contemplariam as turmas dos berçários e maternais I. Essa narrativa nos foi feita com indignação dos professores que se sentiram desprezados. Por que somente para os professores de berçários e maternais I não foram ofertadas possibilidades formativas, por tais órgãos? O que enuncia tal exclusão?

As narrativas dos (as) professores (as) evidenciam um sentimento de invisibilidade, como podemos constatar nas narrativas tecidas nas redes de conversações recortadas do diário de campo.

Professora Magia: Acredito que não propuseram formação para nós porque nós não damos retorno em números nas avaliações, pensa-se muito no retorno, nas notas das avaliações que tem que ser alcançadas e há uma ideia que creche não dá esse retorno. Assim acabamos ficando invisibilizados nos processos formativos, e quando tem alguma formação nunca é específica para nós, nunca aborda o nosso cotidiano.

Professora Sonhar: Talvez seja porque não tem muitos estudos sobre as creches, e propostas de formações específicas, falte formadores.

Professora Experienciar: Não acredito que seja isso, é falta de interesse mesmo ou não veem a importância de fazer formação com nosso grupo. Acho mesmo que é uma falta de atenção com a gente mesmo.

Professora Confiar: Tem formação do maternal II até o pré II, somente nós ficamos de fora, será por que? Acho que tem muito significado nesta ausência de formação.

Traçando primeiramente, uma cartografia com a narrativa da professora Magia, percebemos como as avaliações em larga escala vem traçando novos modos de aprisionar a “[...] subjetivação de professores e alunos com as exigências de currículos e formações docentes que atendam às demandas de uma lógica capitalista de vida que visa à regulação da qualidade da educação com avaliações nacionais de larga escala (Gomes, 2015, p. 107).

Nesta lógica a maquinaria capitalistas destas avaliações nacionais vem engendrado nos processos formativos, nos currículos e nos modos de concepção de processos avaliativos, até mesmo na educação infantil, modelos que visam preparar o educador para responder a essas demandas, o que direciona ao

[...] fortalecimento da compreensão equivocada de que a educação infantil apenas prepara crianças para a etapa subsequente (Sousa, 2018, apud Nunes, 2019, p.55).

As narrativas dos praticantes pensantes, ainda enfoca um problema estrutural na formação de educadores de creches, que são invisibilizados pelas políticas públicas. No ano de 2024 para a educação infantil duas formações foram aderidas pelo município. A primeira trata do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil - Espírito Santo (LEEI-ES), que tem como público alvo professores do pré I e do pré II. A presente formação desloca-se do “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, do Ministério da Educação - MEC. Sua implementação está sendo realizada de forma conjunta pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) e o Núcleo de Educação Infantil (NEDI/Ufes).

A segunda trata-se da Formação Para Professores da Educação Infantil - Grupos II e III, que está sendo realizada em parceria com o Estado do Espírito Santo - ES - SEDU. A presente formação tem como público alvo os pedagogos e professores atuantes com os grupos II e III na educação infantil. Desta forma as formações aderidas pelo município não tem previsão de abrangência aos professores de berçário e maternal I (Grupo I).

Fazendo um breve levantamento de processos formativos on-line em ambientes virtuais, também constatamos que formações

específicas para estes docentes são bem escassas. Ao realizarmos um breve levantamento de cursos destinados à docência com bebês e crianças bem pequenas, na plataforma de cursos livres da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (Moocqueca - UFES), não encontramos nenhum curso ofertado especificamente a esta etapa. Realizamos então uma busca no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação e Cultura (AVA- MEC) e não encontramos nenhum curso com inscrições abertas. Verificamos apenas que no ano de 2020, foram ofertados dois cursos “Escola da Infância - Creche” e “Escola da Infância - Creches parceiras”. Desta forma nos últimos quatro anos não foi ofertada formação, nesta plataforma, para este público.

Também realizamos pesquisas no site do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE) em busca de produtos educacionais que pudessem se constituir em formações voltadas para este público. Como resultado não encontramos nenhum produto e/ou pesquisa, que trata-se de tal abordagem.

As narrativas dos *praticantespensantes* são reforçadas por tais constatações, evidenciando o fato de haver a necessidade de formações voltadas para as suas especificidades e que contemplem suas vivências. No cotidiano escolar cria-se e recria-se em um sistema enredado e complexo (Morin, 2011), mas há uma invisibilização desses processos. Desta forma a busca por esta desinvisibilização, não se configura apenas como uma tentativa de tornar visíveis as práticas pedagógicas, mas também de valorizar as interações, os conhecimentos ali produzidos e as subjetividades que permeiam a vida escolar.

Desta forma as narrativas dos professores (as) evidenciam que o cotidiano da creche quase nunca é abordado como temática formativa. As narrativas desses profissionais destacam a importância de uma formação que reconheça e valorize suas especificidades, suas vivências na construção de práticas a partir de interações e experiências cotidianas.

Ao elaborarmos o currículo formativo do nosso produto educacional, buscamos evidenciar o cotidiano das creches, considerando a singularidade e a complexidade das interações que ocorrem nestes *espaçostempos*. Movimentos que enfatizam os muitos conhecimentos produzidos no cotidiano das creches, que consideram os seus *saberesfazeres*. A seguir traremos algumas narrativas que permearam as redes de conversações

Professora Experienciar: Eu penso que a formação tem que envolver mais a nossa realidade, a maioria das formações partem de propostas distantes das realidades do que fazemos na creche. Formações que tomam todo o nosso espaço de PL,

Professora Encanto: São muitas formações ao mesmo tempo, nós que atuamos no matutino e no vespertino, como no meu caso que de manhã estou atuando com o pré II e de tarde com o berçário irei participar de duas formações e todas no horário de PL. A formação do pré II, será quinzenalmente no horário de PL e será o ano todo.

Professora Experienciar: O que se vê são formações que trazem mais do mesmo.

Professora Magia: As formações não podem ser muito longas, por exemplo, formações quinzenais que tem uma duração de ano inteiro como as que estão acontecendo, penso que dificultam muito para os professores, porque sobrecarrega muito, temos que planejar, não dá para criar uma aula bacana sem tempo para planejar, porque estamos em formações muito longas.

Professora Brincar: As formações são muito importantes, mas os PLs também.

Trata-se de uma reconfiguração em formatos mais humanos e colaborativos. Formação que compartilhem visões que exigem transformações dos paradigmas pré estabelecidos pelos processos de subjetivação e pelas tantas molduras que as enquadram. Práticas cristalizadas nos processos formativos, onde o formador se configura como detentor de conhecimento e possuidor da fórmula da boa prática, precisam ser fissuradas por linhas de fugas que se deslocam pela

[...] experiência, na descontinuidade do tempo, [...] investir não na edificação permanente que se apreende por aquilo que é inteligível, mas na produção de deslocamentos realçados nas passagens que arriscam modificar os aspectos cristalizados na formação de professores (Dias, 2011, p.254).

Dias (2009) concebe a formação sob uma outra ótica, em que ponto de partida não mais se evidencia no acesso direto ao conhecimento, ou na ligação voluntária e contratual com a transmissão e especialismos pedagógicos. A autora sugere reconfigurar a formação de forma inventiva, pois se dá em meio a tudo que ocorre no cotidiano escolar, em processo dinâmico e contínuo “colocando-a como um deslocamento do formar como solução de problemas que anima a invenção de problemas no campo da formação de professores” (Dias, 2009, p.4).

Parte-se do encorajamento, leva-se a questionar e (re) imaginar práticas pedagógicas normalizadas pelas relações de poder nela inseridas, a questionar-se os aprisionamentos

invisíveis, a visibilização de outros modos possíveis de saber-fazer. Normalizações como a hierarquização do saber onde os conhecimentos acadêmicos e científicos são privilegiados em detrimento dos saberes práticos e das experiências dos educadores.

Da imposição de disciplina e vigilância onde se espera que os educadores sigam certos padrões de comportamento e métodos de ensino, muitas vezes avaliados por indicadores de desempenho. Na imposição de modelo ideal de professor, conduzindo um processo de subjetivação que invisibiliza outras formas de ser e atuar na educação. Na colonização do pensamento e da ação que refletem visões hegemônicas, colonizando outras formas de entendimento e práticas pedagógicas que poderiam emergir de culturas e contextos diferentes.

Em consenso à proposta de Dias (2009) estão os modelos formativos que fissuram a ótica dos regimes de verdade. Esses regimes, segundo Foucault (1979) revelam como certos discursos educacionais produzem efeitos de verdade absoluta, desta forma destaca salientar como de forma histórica [...] se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos (Foucault, 1979, p. 07).

Os regimes de verdades marginalizam saberes, experiências práticas e abordagens pedagógicas tornando-se mecanismo de controle e conformidade. Os sujeitos são moldados para se adequarem a um padrão específico, perpetuando a lógica de poder que sustenta tais regimes.

Esses efeitos de verdade são produzidos e mantidos por um conjunto de práticas institucionais, políticas e sociais que validam e reforçam determinados saberes e habilidades, enquanto outras formas de conhecimento são desvalorizadas e marginalizadas. Um exemplo prático desta abordagem ocorre quando se estabelece o que deve ser aprendido, a forma como deve ser ensinado, quando se exerce controle sobre o desenvolvimento profissional dos docentes ou quando se desconsidera os saberes-fazeres cotidianos. Gomes (2015) traça provocações com Deleuze (2009, p. 193) que faz apostas em movimentos que

[...] em vez de se apoiar na imagem moral do pensamento, ela tomaria como ponto de partida uma crítica radical da Imagem e dos “postulados” que ela implica”. (Deleuze, 2009, p.193). E é justamente pela crítica radical da Imagem dogmática que se torna possível pensar para além das determinações ou da supervalorização de uma imagem em detrimento de outra. [...] As redes de conversações potencializam o pensamento quando atacam a dicotomia que se infiltra nas narrativas de alguns docentes que tensionam as imagens entre clichês (bom professor, bons índices, bons alunos) ou entre criação. E outras imagens narrativas se instauram para além de uma única imagem do pensamento (Gomes, 2015, p. 108).

Resultado deste regime de verdade é a perpetuação de um ciclo onde o conhecimento institucionalizado é constantemente reproduzido, mantendo a hegemonia de certos discursos pedagógicos. Esse poder, segundo Foucault (1979), não circula unicamente como forma de repressão e pela imposição, mas em discursos que produzem e disseminam verdades, normas e conhecimentos, que nos levam a conceber estes regimes como autênticos, por serem produtores de prazer, saber e por produzirem discursos.

Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. [...] O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ela não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (Foucault, 1979, p. 07-08)

O pensamento de Foucault sobre o poder como algo que não apenas reprime, mas também produz saberes e comportamentos, permite refletir sobre o currículo como um espaço permeado por relações de poder. Rodrigues (2011, p. 49) evidência que

Esse tipo de coexistência teóricoprática mantém, cria e reforça uma relação de saberes, poderes e afetos distantes da realidade de professores e alunos, o que Foucault (1979, p. 09) acredita ser caracterizado por um sistema de poder que estabelece como correto e válido, o papel dos intelectuais universais que “[...] se habituaram a trabalhar no ‘universal’, no ‘exemplar’, no ‘justo-e-verdadeiro-para-todos’ [...] um novo modo de ‘ligação entre teoria e prática’” está ocorrendo, e permeia a constituição de um intelectual específico. Esse intelectual não mais se baseia no discurso “universal” do “justo-verdadeiro-para-todos”, mas esse novo modo de ligação busca resolução para os problemas que lhe são específicos: as “lutas reais, materiais e cotidianas” (Rodrigues, 2011, p. 49/52)

Observa-se que vastas às vezes as interações e fluxos que ocorrem no cotidiano escolar, não são considerados em sua complexidade significativa pelos processos formativos.

Desconsidera-se a riqueza e a profundidade das experiências cotidianas dos docentes, e o que emerge dessas dinâmicas vivas e interativas. Tal assertiva nos leva a tensionar, como os programas de formações continuadas podem ser redesenhados, para evidenciar a experimentação, a invenção de forma que valorize os *fazeressesaberes* do cotidiano? Diante deste entendimento e com base na formação inventiva que

[...] afirma um princípio ético-estético-político que distingue formar e capacitar, em que o processo de formação não se separa do modo de fazê-la; a matéria prima é, então, uma política de cognição que se desvia da lógica da capacitação” (Dias, 2012, p. 29).

Elaboramos nosso mapa formativo a partir das cartografias produzidas nas redes de conversações com os praticantespensantes, que foi submetido ao Proex - UFES. Tal proposta buscou considerar a riqueza das experiências dos docentes, suas realidades vividas, incorporando experimentação e inventividade, possibilitando ao mesmo tempo reflexões críticas, através das redes de conversações, sobre suas práticas. Após a aprovação da proposta, retornamos ao campo de pesquisa, e iniciamos a matrícula no curso. Vale salientar que a matrícula não se deu de forma obrigatória.

A expectativa inicial era abranger dezoito participantes. Iniciada as inscrições no curso, dez profissionais efetivaram a matrícula, sendo sete professoras regentes, uma pedagoga e duas professoras de arte. Os demais fizeram a opção de por não participarem do curso.

Como todos os inscritos na formação são do gênero feminino, optamos por usar os termos professoras, coordenadoras e diretoras, rompendo com o colonialismo da língua portuguesa que prioriza o gênero masculino, mesmo quando a maioria é composta por mulheres.

Não é somente uma estética da escrita, mas uma busca de descolonizar não só a linguagem escrita do português, mas os pensamentos que ainda priorizam certas dicotomias e criam binômios que segregam os sujeitos, suas experiências e existências.

ENCONTRO 2 - A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NO COTIDIANO ESCOLAR



Neste segundo encontro, primeiramente apresentamos o currículo formativo do curso e evidenciamos que não se tratava de uma estruturação fixa, mas aberta a possíveis modificações, como um mapa aberto em constante construção (Deleuze; Guattari, 1995). Um processo formativo rizomático, onde o conhecimento é múltiplo e não segue caminhos predeterminados. Assim como o rizoma se espalha sem centro, propomos a formação como um processo dinâmico, conectando saberes e experiências.

Tencionamos formação como processo de construção coletiva que se dá através de redes de conversações que “criam novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de "potência de ação coletiva", ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos” (Ferraço; Carvalho, 2012, p. 04/05).

Apresentamos a Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da Universidade Federal do Espírito Santo (AVA Extensão UFES).

Apresentação da plataforma AVA Extensão UFES.



Fonte: acervo da autora (2024).

O uso da plataforma nos permitiu flexibilizar acessos aos materiais pedagógicos, como textos, filmes de curta metragem, poemas, e outros elementos disparadores utilizados nos encontros.

Ao assumirmos a ideia de potência de ação dos *praticantespensantes*, enquanto sujeitos ativos no processo formativo, nos territorializamos em espaços de construções conjuntas, capazes de promover a interação com as vivências e práticas cotidianas. Criando territórios que possibilitassem “[...] o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais [...]” (Ferraço, Carvalho, 2012, p.04/05).

Assim, a formação continuada se torna um ambiente de singularização, onde cada professor é convidado a trazer suas experiências pessoais e profissionais. Diante disto, “o valor das conversações e das narratividades está na vinculação que têm com a obra realizada, ou seja, as conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, têm como fonte a experiência” (Ferraço; Carvalho, p. 06).

Neste encontro utilizamos dois elementos disparadores de diálogos para compormos nossas redes de conversações. Primeiramente, fora disponibilizado para os professoras o texto: A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe (Gobbato; Barbosa, 2021), para que os professoras pudessem fazer a leitura prévia antes deste encontro.

Foto do segundo encontro formativo



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Utilizamos também como elemento o curta metragem: Alike (disponível em: ([Link de acesso](#))) que retrata como os processos de subjetivação moldam os indivíduos valorizando a conformidade em detrimento da criatividade e da autenticidade.



Nas redes de conversações nos apoiamos em Foucault (2002) para dialogarmos sobre as dinâmicas que influenciam a construção da identidade, especialmente em ambientes educacionais e familiares. Discutimos o cotidiano escolar como espaço de formação social e cultural que se configura também em um espaço imbricado por linhas molares, permeadas por relações de poder-saber. Para Foucault (2002), poder e saber não são idênticos, mas estão implicados:

Temos antes que admitir que o poder produz saber; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder [...]. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (Foucault, 2002, p. 27).

Desta forma os *espaçotempos* da educação infantil não são apenas locais neutros, mas que exercem poder sobre os corpos e as subjetividades das crianças. Tal exercício de poder se evidencia quando analisamos as práticas disciplinares, como horários rígidos, uniformes, avaliações e hierarquias, que moldam e normalizam os corpos, preparando-os para se adaptarem às exigências da sociedade. Essas práticas disciplinares têm o objetivo de produzir indivíduos dóceis, obedientes e produtivos, que se encaixam nos padrões sociais e contribuem para a manutenção da ordem estabelecida.

As instituições educativas de educação infantil, portanto desde a creche, tornam-se instrumentos de produção de corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ [...]” (Foucault, 2002, p. 119). No princípio, as professoras se posicionaram de maneira tímida, como que tateando o terreno das conversações. Contudo, à medida que os elementos disparadores vão entrando em cena, lançando provocações e desencadeando atravessamentos, os diálogos passaram a se expandir.

As falas, antes contidas, desdobraram-se em novas trilhas, abrindo conexões inesperadas e emergindo fluxos de ideias que se entrelaçavam, criando redes vivas de significados. Foi nesse movimento que as conversas fluíram, revelando caminhos múltiplos e pulsantes, onde cada palavra se transforma em possibilidade de novos encontros e transformações. Traremos a seguir um recorte das redes de conversações que desdobra sentidos e atravessamentos:

Professora Confiar: Nós temos que desmistificar o nosso olhar, que busca uma criança padrão, eles são crianças vivendo como crianças quando queremos fazer da criança um adulto em miniatura, acabamos podando essa infância.

Professora Magia: Muitas vezes queremos aquela criança padrão, do mesmo jeito.

Professora Encanto: Mas isso é impossível, nem crianças gêmeas são iguais, cada um tem um jeito, um modo de ser.

Professora Vivenciar: Porque a gente sempre busca que as crianças entrem todos dentro de uma caixinha e sejam todos iguais?

Professora Confiar: Essa conversa me fez lembrar que ano passado eu tinha uma criança que não parava quieta, queria se movimentar o tempo todo e eu vivia chamando a sua atenção, porque que eu não propus mais atividades de movimento com ele? Porque eu quis que ele ficasse sempre quieto?

Professora Encanto: Pois é, às vezes a gente acha que tem que ser de uma forma e não conseguimos ver outras possibilidades. Ficamos com o olhar limitando;

As narrativas das professoras nos levam a uma reflexão crítica sobre subjetivações que moldam as crianças em um padrão de comportamento e desenvolvimento que se aproxima de um "adulto em miniatura". Essa perspectiva vai contra a pluralidade das infâncias, do seu reconhecimento como um tempo de experimentação, curiosidade e formação de subjetividades plurais.

Ao tentar padronizar as crianças, desconsidera-se suas diversidades e particularidades, produzindo sujeitos normalizados, limitando as potências criativas e afetivas das infâncias.

Tebet (2017) aponta em seus estudos uma série de imagens produzidas sobre as infâncias ao longo de nossa história, que

“[...] são linhas que constituem o dispositivo da infância. São linhas de visibilidade. A imagem, nessa perspectiva, pode ser compreendida como aquilo que é possível visualizar no âmbito de uma curva de visibilidade (Tebet, 2017, p. 138).

Em seus estudos a autora cita várias imagens de crianças construídas ao longo da história, abaixo trazemos um recorte de uma dessas citações:

[...] as imagens de infância destacadas por James, Jenks e Prout (1998):

- a criança má, presente na obra de Thomas Hobbes, *O Leviatã*;
- a criança boa/inocente, representada pelo Emílio, de Rousseau;
- a criança imanente ou “tabula rasa”, que pode ser encontrada nos escritos de John Locke;
- a criança presente no inconsciente do adulto, fonte de traumas e de enfermidades de naturezas diversas, como apontam os estudos de Freud;
- a criança naturalmente desenvolvida, descrita por Jean Piaget;
- a criança socialmente desenvolvida encontrada na teoria sociointeracionista de Vygotsky. (Tebet, 2017, p.141)

Nestas imagens de infância produzidas por James, Jenks e Prout nos “Estudos das Crianças”, a infância é retratada como uma fase transitória, um estágio que se configura essencialmente como um percurso a ser superado. Uma infância que deve ser superada para alcance da plenitude na vida adulta.

Tebet (2017), também aponta em seus estudos, que em outro direcionamento, a “sociologia da infância” vem traçando produções de outras imagens de infâncias:

- [...] James, Jenks e Prout (1998) destacam as seguintes:
- a criança produtora de cultura (tal como se pode encontrar na obra de William Corsaro e tantos outros pesquisadores e pesquisadoras);
 - a criança como grupo minoritário (que se faz presente, por exemplo, na obra de Lenna Alanen e Berry Mayall);
 - a criança como parte da estrutura social geracional denominada “infância” (tal como aponta Jens Qvortrup);
 - a criança como o resultado de uma produção discursiva tal como se pode advogar, sobretudo a partir de um diálogo com o pensamento pós-estruturalista, de Foucault e com os resultados das pesquisas de Áries (Imagem que encontramos em algumas das obras de James, Jenks e Prout). (Tebet, 2017, p.141).

Segundo Tebet (2017) nas práticas e discursos de profissionais e pesquisadores da educação infantil, cada imagem de infância projetada carrega significados que orientam e atravessam as práticas pedagógicas cotidianas. Essas representações não são meramente idealizações, elas moldam a maneira como a docência traça interações com as infâncias.

Essas imagens produzidas sobre a infância se entrelaçam com linhas de enunciação e poder que permeiam os *fazeressaberes* docentes. Essas linhas constroem uma rede de significados e práticas que estruturam a ação pedagógica, e o que é esperado da própria criança. Dessa forma, tencionar as imagens tecidas nos cotidianos escolares em busca de novas representações que

vida possa se constituir como criação e não como captura, nem como iniciação. Que as creches sejam capazes de possibilitar modos de existência em que a vida possa se constituir como obra de arte, no sentido nietzschiano da expressão (Tebet, 2017, p.144).

No seguir, as conversações sobre o curta-metragem se interligam ao texto proposto como leitura autoinstrucional, evidenciando a invisibilidade dos bebês e das crianças pequenas na educação infantil, como um fenômeno que atua de uma forma dupla. À medida que as conversações iam se dando, as professoras evidenciaram que várias das invisibilizações trazidas no texto, também estavam presentes nos espaços cotidianos escolares onde atuam.

A primeira invisibilidade que tecemos conversações foi a respeito das ausências das especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas no currículo da educação infantil do município. Gobatto, Barbosa (2017) traz como resultados de seus estudos a verificação de que esta ausência se faz presente em muitos dos currículos prescritos de educação infantil que analisaram. Assim afirmam que “[...] verificamos a quase ausência de referências às práticas pedagógicas com essa faixa etária; em contrapartida, encontramos ênfase dada às especificidades das crianças de 4 a 6 anos [...]” (Gobatto, Barbosa, 2017, p. 24).

Porque os bebês e as crianças bem pequenas encontram-se ausentes nos discursos das propostas pedagógicas? Quais são as implicações dessa ausência para as construções de currículos que respeitem as especificidades dessas crianças?

As cartografias traçadas pelas professoras nas conversações, trazem uma problemática apontada por Gobatto; Barbosa (2022), que

“[...] o grupo do berçário é o que menos participa das propostas coletivas da creche, ou é o que acaba tendo que se adequar às propostas oferecidas às crianças maiores, ao invés de a escola respeitar as características de quem não anda, não fala” (Gobatto, Barbosa, 2017, p. 28).

Esta problemática é afirmada pelas professoras, estas evidenciam que nos espaços onde atuam, as crianças de berçário são os que menos participam. Pesquisas revelam que os bebês durante o período de um ano raramente saem da sala (Prado, 1998; Coutinho, 2002; Schmitt, 2008, apud Gobatto, Barbosa, 2017, p. 30).

Neste cartografar, trazemos a seguir um recorte das redes de conversações acerca da problemática.

Professora Experienciar: Penso que não é porque estes alunos não possam sair da sala, mas porque os espaços não são adequados para nós. Lá no pátio da escola tem uma árvore bem legal para ficarmos debaixo com as crianças, mas o muro está caindo, não dá para ir lá.

Professora Magia: Temos poucos espaços fora da sala para os bebês.

Professora Experienciar: Outra fato muito importantes é que quando se pensa em atividades recreativas ou brincadeiras nos dias das crianças ou datas comemorativas, por exemplo, pensa-se nos alunos maiores, a secretaria de educação aluga brinquedos para o fundamental e os alunos do Pré I e Pré II e não é oportunizado tais brincadeiras para os bebês e crianças bem pequenas, somos meio que invisibilizados.

Professora Magia: Fazemos uma semana de recreação na semana da criança, mas somos nós que elaboramos situações de brincadeiras com os bebês porque não temos muitos brinquedos e espaços que os atendam.

Professora Acolher: Na nossa escola não temos esse problema, a escola promove muitas atividades para a creche também.

As narrativas das professoras expõem uma problemática recorrente no contexto da educação infantil: a invisibilização dos bebês e crianças bem pequenas. Gobbato; Barbosa (2017) apontam que há processos de invisibilização dos bebês e crianças bem pequenas nos próprios espaços dos cotidianos da educação infantil. Embora estejam presentes nestas, suas necessidades e especificidades muitas vezes não são devidamente reconhecidas ou atendidas.

As professoras relatam que há a compreensão limitada das infâncias nos espaços de creche, onde as brincadeiras e atividades recreativas são priorizadas para crianças maiores, enquanto as mais novas tendem a permanecerem invisíveis em suas salas. Esse fenômeno está intrinsecamente ligado à ideia de fragilidade, limitação, superproteção, que subestima o potencial das infâncias na participação ativa dessas atividades, reforçando uma hierarquia etária.

Esse processo de invisibilização reflete diretamente nos processos de subjetivação (Foucault, 2012), no qual o poder atua de forma capilar para moldar os sujeitos e suas experiências. Quando as crianças pequenas são limitadas ao acesso às vivências que as demais participam, há uma produção de subjetividades que as posiciona como "não aptas" ou "não prontas" para participar das vivências cotidianas dos espaços escolares. Esse processo cria uma hierarquização dentro da infância, onde os bebês são sujeitos subordinados, cuja capacidade de aprender e interagir é constantemente subestimada.

ENCONTRO 3 - AS POTENCIALIDADES DAS INTERAÇÕES
ENTRE DOCENTES E BEBÊS



As redes de conversações se fizeram presentes em todos os encontros, partimos da premissa de “[...] valorizar a voz daqueles que, imersos no cotidiano da escola, são costumeiramente desautorizados, tecendo, assim, outro sentido de público e de coletivo” (Ferraço, Carvalho, 2012, p. 07). Nelas destacamos a importância de valorizar as vozes cotidianas ao tecer outro sentido de público e de coletivo, compondo com esses sujeitos, com suas vivências e *saberesfazeres*, viabilizando a participação na construção dos processos formativos, promovendo um espaço de troca e reflexão conjunta.

Assim, neste terceiro encontro buscamos por meio de filmes de curta metragem disparadores e a realização de oficinas com os *praticantespensantes*, problematizar à docência com bebês e crianças bem pequenas, e as possibilidades de práticas pedagógicas que não se limitam num cuidar dissociado do ato de educar. As conversações também foram permeadas pelo texto proposto como leitura autoinstrucional: A docência com bebês e crianças bem pequenas: registros da ação pedagógica na educação infantil (Conceição, 2022).



Iniciamos os nossos diálogos após assistirmos a dois pequenos filmes de curta metragem. O primeiro: Inspirações - Educação Infantil e o livre brincar na natureza - Criança e Natureza, no qual a educadora Márcia Halembach, concedeu uma entrevista ao programa Criança e Natureza.

Na entrevista a educadora relata a importância do brincar em espaços livres para desenvolvimento cognitivo, social e psíquico das crianças. ([link de acesso](#)).

Gomes (2015) salienta que

[...] problematizar as imagens da escola com outras imagens, como, por exemplo, as cinematográficas [...], pode desestabilizar o pensamento e a ação dos professores, tirar do repouso, submeter a um movimento de problematização” (Gomes, 2015, p.84).

Desta forma, ao introduzir elementos externos e diferentes das imagens presentes nos espaços do cotidiano escolar, criam-se possibilidades para questionar e reavaliar concepções e práticas pedagógicas já consolidadas.

Nesta vertente aos assistirmos aos filmes de curta metragens, segundo Gomes; Carvalho (2016) que traçam diálogo conjunto com Deleuze (2007), evocamos circuitos das lembranças, que acabam se conectando e se relacionando em circuitos menores, de forma que a

[...] própria imagem atual tem uma imagem virtual que a ela corresponde, como um duplo ou reflexo. [...]. Há uma formação de uma imagem bifacial, atual e virtual” (Deleuze, 2007, p. 87-88 apud Gomes, Carvalho, 2016, p.1).

Assim “[...] as imagens deslizam umas sobre as outras, refletindo em todas as suas faces, havendo uma “[...] indiscernibilidade do real e do imaginário, ou do presente e do passado, do atual e do virtual [...]” (Deleuze, 2007, p. 89 apud Gomes, Carvalho, 2016, p.2). É nesse jogo de deslocamentos e sobreposições que as potencialidades das redes de conversações são tecidas, buscando “[...] incomodar o pensamento dos professores com imagens de um mundo que os cerca (Gomes; Carvalho, 2016, p.2).

As conversações a partir do primeiro filme de curta metragem nos reportam ao encontro anterior, que muito dialogamos sobre a importância de propiciar aos bebês e as crianças bem pequenas, atividades além dos espaços das salas de aulas (desemparedar) nos espaços da educação infantil. As falas reportadas nas conversações evidenciam desafios enfrentados quando se trata de oferecer as crianças menores, oportunidades de vivenciar o mundo fora das paredes da sala de aula. Fazemos a seguir um recorte dos múltiplos diálogos tecidos nas redes de conversações.

Professora Experienciar: No dia que vamos para fora das salas há uma cobrança, por parte da equipe pedagógica, pois as crianças podem vir a se machucar, mas logo falo que não vão se machucar não, é que é preciso desemparedar, inclusive falo que estamos debatendo isso na formação.

Professora Sonhar: também costumo tentar levar meus bebês para os espaços ao ar livre, mesmo sendo difícil pois eles não andam e somos em duas, aí precisamos de mais apoio e nem sempre dá para sair.

Professora Magia: Há uma cobrança muito grande na nossa escola quando saímos das salas, mas eu saio assim mesmo.

Professora Confiar: As brincadeiras ao ar livre, no parque, muitas vezes fazem as crianças se sujarem muito e alguns pais não gostam, acham que a criança não pode se sujar, precisamos fazer desconstruções dessas limitações (Narrativas retiradas do diário de campo).

Conceição (2022) aponta que os espaços na educação infantil devem ser visibilizados como espaços que possibilitam a vivência. A demasiada preocupação de que as crianças possam se machucar ao sair de suas salas, embora legítima em certos aspectos, pode reforçar uma lógica de controle que limita o devir-infância e, ao mesmo tempo, subestima a capacidade de se explorar o ambiente de forma segura e saudável.

A professora Experienciar ao defender que "é preciso desemparedar" remete ao ato de

[...] conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (Tiriba, 2010, p.9)

Por sua vez, a narrativa da professora Confiar aborda outro aspecto problemático: a ideia de que as crianças não podem se sujar, visão enraizada em certos padrões adultos de higiene e ordem que acabam limitando a vivência infantil. Essa questão higienista configura-se em linha molar delimitando e restringindo os territórios de experimentação e invenção do corpo-criança. Este tipo de controle sobre o sujar-se atua sobre os corpos para organizá-los e moldá-los dentro de uma normatividade que privilegia a ordem, a limpeza e previsibilidade.

Assim, práticas pedagógicas que possibilitam o ato de brincar com a terra, água, tinta ou areia e tantos outros elementos semelhantes representam linhas de fuga, a esta molaridade. Estas possibilitam a produção de novas conexões e afetos que fogem a esta lógica higienista e promovem infâncias mais felizes. Nesta lógica Krenak (2022) evidencia que a criança

[...] começa a ser treinada para ignorar o meio ambiente. É isolada em uma sala de aula para ser alfabetizada e vai sendo inculcada nela, desde cedo, a ideia de uma vida sanitária. (O que é muito contraditório, porque muitas crianças de comunidades urbanas não têm sequer acesso a saneamento básico, mas vão logo sendo ensinadas a ter nojo da terra). O que eu chamo de educação sanitária é muito anterior às normas impostas pela pandemia de covid-19. É a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos (Krenak, 2022, p.109-110).

Ao se preocupar com a sujeira, muitos pais e educadores ignoram a riqueza das experiências sensoriais que a brincadeira em contato com a natureza oferece. Gomes, Passos, Feitosa (2022) apontam o brincar como arte, que cria e recria nos *espaçostempos*, que inventam que querem ter a possibilidade de

[...] usar a mão para deslizar a tinta, misturá-las para ver o que acontece. [...] disponibilidade para sujar-se, lavar-se, sujar-se novamente e, valorar todo o movimento vivido[...] (Gomes, Passos, Feitosa, 2022, p. 18).

O brincar livre, especialmente em contato com a natureza, possibilita o contato com a experiência

[...] é transformar a sala de aula em espaço e tempo de invenção, expandindo o ato educativo para além de suas fronteiras, ao percorrer outros territórios físicos e existenciais (Gomes; Passos; Feitosa, 2022, p. 19).

As resistências a essas práticas refletem uma visão de controle que padroniza o comportamento infantil, reforçando o que Foucault (2006) descreve como processos de normalização.

Portanto, é necessário desconstruir essa ideia e promover uma cultura educativa que valorize o brincar na natureza como uma forma legítima de aprendizado e expressão, permitindo que as crianças vivam suas infâncias de forma plena e sem as amarras de padrões impostos pela visão adultocêntrica.

Mas mesmo diante das situações molares, as narrativas evidenciam que a maior parte dos *praticantes pensantes* da pesquisa persistem em sair com suas crianças, apostam no desemparedar como movimento propiciador de novas experiências no encontro com outros espaços que não sejam os das salas de aulas.

Dessa forma, acreditando que é possível, “[...] suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (Deleuze, 1992, p. 29).

Nossos diálogos permearam sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas, com um campo que exige uma reflexão aprofundada sobre as especificidades e saberes que permeiam estes territórios. Ao contrário do ensino em outras etapas da educação, a atuação de professores nestes espaçostempos exige um entendimento particularizado das necessidades, do desenvolvimento e das interações das crianças pequenas. Segundo entendimento de Conceição (2022)

A docência na educação infantil possui condições específicas, envolve saberes e práticas particularizadas para esse nível escolar e trajetórias formativas diferentes da dos professores das outras etapas da educação que configuram uma profissionalidade específica do trabalho docente com crianças pequenas (Oliveira-Formosinho, 2002). Nesse sentido, apresenta-se um “novo grupo profissional”, que sugere a constituição de novos significados (Ambrosetti e Almeida, 2007). A profissão docente na educação Infantil, portanto, se constitui nas relações com os saberes comuns à docência e também na demarcação das especificidades da educação da criança pequena. (Conceição, 2022, p. 34/35).

A autora destaca não se tratar de uma adaptação da docência para uma faixa etária menor, mas sim uma configuração própria, que requer uma abordagem pedagógica distinta e uma formação especializada que abarque aspectos do cuidado, do brincar e da construção de vínculos afetivos. As formações por vezes não contemplam as particularidades deste grupo, resultando em uma lacuna entre as necessidades reais das práticas pedagógicas e as estruturas formativas oferecidas aos profissionais.

Conceição (2022) apresenta no texto acima citado, um estudo demonstrando as invisibilidades da docência nas creches e na formação inicial de professores. Tecendo análises sobre esta formação, nos cursos de pedagogia, aponta que este forma profissionais com atuações diversas com uma mesma proposta curricular (educação infantil, ensino fundamental séries iniciais, gestão e supervisão escolar).

A autora evidencia que esta estruturação promove a formação de profissionais de uma forma genérica o que faz com que os conteúdos específicos para a atuação com a educação infantil acabem [...] sendo trabalhados de maneira esparsa em disciplinas ou componentes curriculares de disciplinas, o que não dá conta de oferecer uma base sólida de formação para aqueles que irão atuar na educação infantil (Conceição, 2012, p.36).

Nas redes de conversações buscamos disparar diálogos sobre a formação inicial dos *praticantespensantes*, conforme recorte abaixo:

Pesquisadora: vocês que são formados em pedagogia, recordam qual foi a formação para atuarem com a educação infantil?

Professora Confiar: Há mais de vinte anos que me formei, não lembro de ter tido uma formação que abordasse a educação infantil.

Professora Vivenciar: Eu devo ter mais ou menos quinze anos de formada e não me lembro também de ter uma formação que abordasse o trabalho da educação infantil.

Professora Confiar: No magistério me lembro de ter estudado muito sobre a educação infantil nos campos de estágio, mas na graduação não me lembro.

Professora Sonhar: Sobre as especificidades do trabalho de creche, acho que nenhuma de nós (risos), o que sabemos é com o atuar mesmo.

Os diálogos tecidos neste trecho das redes de conversações evidenciam que os *praticantespensantes* em sua formação inicial, como apontado por Conceição (2022), também tiveram uma formação generalizada, que não abordou as especificidades da educação infantil.

Há que se evidencia que desde os anos 1990 há um intenso debate sobre a necessidade de formações específicas para a educação infantil. Esse debate surge em um contexto de crescente valorização da infância como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano e do reconhecimento da especificidade das práticas pedagógicas para essa faixa etária. Uma das precursoras dessa discussão é Eloísa Acires Canal Rocha, que trouxe importantes contribuições principalmente no que se refere à necessidade de formações mais direcionadas para os docentes que atuam com bebês e crianças bem pequenas.

Rocha (2010) destaca que a atuação com essa faixa etária exige mais que conhecimentos teóricos, mas também uma sensibilidade prática e ética para compreender as particularidades das infâncias, como a singularidade das formas de comunicação, os ritmos de desenvolvimento e as relações afetivas.

Nesse contexto, as conversações em torno das formações continuadas ganham relevância, especialmente ao destacar a percepção de que muitas das ofertas formativas ainda seguem um padrão que privilegia práticas e conteúdos direcionados para etapas do ensino que são mensuradas por avaliações quantitativas.

Assim, a ausência de propostas formativas que articulem as dimensões do cuidar e educar, valorizando o contexto e as subjetividades das infâncias, evidencia a necessidade de fissurar os modelos padronizados de formação.

Evidenciamos também, por meio das narrativas das professoras, a marca preparatória e de projeção futura de infância, presentes nos currículos da maioria dos processos formativos que participam. Tais currículos ao afirmar a infância apenas como uma potência do que virá a ser, anulam suas forças do agora, suas formas de existir e de criar no presente, e desconsideram as riquezas de experiências e afetos. Kohan (2011) traz uma potente crítica à projeção futura da infância ao tecer considerações a uma pergunta muito comum que é constantemente feita às crianças “o que você vai ser quando crescer?”:

A pergunta-fórmula “o que você vai ser quando crescer (ou for adulto)?”, com a qual costumamos martirizar as crianças escolarizadas, simboliza toda uma relação com a infância: o “vai ser” esconde uma potencialidade e uma ausência: “vai ser” significa que a criança pode ser alguma coisa no futuro e isto só faz sentido na medida em que ela ainda não é isso no presente. Estas são as duas formas prediletas de negar o que a infância é: afirmar seu ser em potência e sua ausência de ser em ato (Kohan, 2011, p. 6).

A infância representa um devir contínuo, uma força que não se submete a moldes fixos ou trajetórias definidas. Ela é

[...] um devir múltiplo, uma produtividade sem mediação, a afirmação de que não há nenhum caminho pré-determinado que uma criança deva seguir, nenhuma coisa em que ela deva se tornar: a infância “apenas” é um exercício imanente de forças (Kohan, 2011, p. 7).

O que evidencia que o devir da criança não pode ser domesticado, impondo uma lógica que prioriza o controle, a produtividade, a linearidade, em detrimento do tempo livre, do brincar, e das conexões espontâneas.

Após os diálogos tecidos por meio dos filmes de curta metragem disparadores, propomos um outro momento, a leitura do Poema “Achadouros” de Manoel de Barros.

A Infância - Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio (Barros, 1996, p.31).

Por meio do poema exploramos a ideia de que o quintal das infâncias é um espaço imenso e íntimo, onde as lembranças são guardadas como tesouros escondidos. No poema a metáfora dos "achadouros" de moedas remete a um lugar onde se encontram memórias e experiências que, embora aparentemente perdidas com o tempo, permanecem vivas e atualizadas com novas significações atribuídas ao se narrar, ou ouvir o outro e a compartilhar.

A leitura do poema nos atravessou como um convite que mobiliza a experiência - como um movimento acontecimental. Passamos a mobilizar nosso imaginário acerca de quais lembranças infantis poderíamos encontrar em nossos achadouros de infâncias pessoais. Muitos lembranças foram sendo trazidas para comporem cada achadouro.

Para ampliar o movimento anterior, em um convite a experienciarmos momentos infantis, foi apresentado uma caixa em formato de baú, como um dispositivo que pudesse remeter-se aos achadouros do poema e apresentar elementos que remetessem as lembranças infantis, como uma espécie de achadouros de infâncias.

Fotos do poema “Achadouros” emoldurado e o “Achadouros de Infâncias”



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Conjuntamente decidimos nominar a caixa como "Achadouros de Infâncias", em homenagem ao poema de Manoel de Barros lido anteriormente. O grupo foi convidado a abrir a caixa e vivenciar o que ele poderia trazer para nós como elementos de experimentação de vivências infantis.

Neste primeiro movimento fomos convidados a experienciar uma oficina de bolhas de sabão gigantes. Dentro dela havia materiais e receitas para que pudéssemos confeccionar momentos brincantes com os praticantespensantes da pesquisa.

Receita de bolinhas de sabão gigantes.



Dicas MUNDOINHO

250 ml de água + 100 ml de detergente + 50 ml de glicose de milho (xarope tipo Karo)
ou 2 colheres de açúcar
ou 50 ml de glicerina

Bolhas de sabão mais resistentes

Você também pode adicionar corante alimentício na mistura para que fiquem com uma cor específica, e até mesmo fermento (ajuda a fazer bolhas gigantes).

<http://mundinho.com/> <http://www.facebook.com/mundinho>

Fonte: <http://mundinho.com>

O movimento de nos colocarmos em devir-criança foi prontamente aceito pelos *praticantespensantes* e nos pusemos a confeccionar os materiais para a produção das bolhas de sabão gigantes.

Confeção de material para produção de bolhas de sabão



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Por meio da proposta trazida, fomos convidados a revisitar o quintal das infâncias, um lugar de descobertas e encantamento, onde a intimidade com o brincar torna o espaço imenso e cheio de significado. Nos colocamos em "estado de infância", reconectando com as memórias infantis e o prazer de brincar. Dessa forma, brincar na formação torna-se um ato de escavar tesouros internos, lembrando que educar também pode ser um movimento de criação e de ser infâncias que “é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda” (Kohan, 2005, p. 239).

O dia estava um pouco chuvoso, mas mesmo assim conseguimos aproveitar o pátio. Este espaço emergiu como um território de experimentação que rompeu com as fronteiras rígidas das salas de formações. Foi possibilitado um devir-acontecimento onde as professoras puderam se mover livremente. No início não conseguíamos fazer as bolhas, mas logo fomos desenvolvendo as técnicas do manejo do material e as bolhas gigantes começaram a surgir em grandes quantidades.

Produzimos bolhas, risadas, trocas, convívio alegre, delicadeza e atenção ao momento presente, mas também de reavivamento de lembranças de vivências passadas, onde muitos recordaram das bolhas de sabão feitas com os talos das folhas do pé de mamão dos quintais de suas infâncias.

As professoras, ao se engajarem na oficina, experimentado a produção de bolhas com os materiais apresentados, demonstraram surpresa com o encantamento que as bolhas gigantes proporcionavam.

A atividade tornou-se um ponto de pouso, onde as professoras tiveram a possibilidade de explorar novas formas de criação. Muitos revelaram que não conheciam a prática de fazer bolhas de sabão gigantes, estando familiarizados apenas com as pequenas bolhas que são comumente usadas em brincadeiras infantis. Essa experiência permitiu que elas expandissem suas percepções e vislumbraassem novas possibilidades para enriquecerem suas práticas pedagógicas.

Na oficina proposta pelo “achadouro de infâncias” buscamos explorar e trazer à tona memórias infantis que recriam o nosso modo de ser, de experienciar as infâncias. Não buscamos definir

[...] que a infância pode ser ou não é, mas o que ela é. Inventamos ou achamos uma imagem da infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade” (Kohan, 2003a, p. 5).

As imagens da oficina trazidas abaixo revelam a alegria deste momento, em que as professoras ao brincarem experimentaram um momento de liberdade, de criancear, de invenção e desemparedamento da docência.

fotos da oficina de bolinhas de sabão gigantes realizadas na formação



Fonte: acervo da autora (2024)

Escaneie e assista o vídeo da oficina de bolhas de sabão.



[Link de acesso](#)

Essa experiência de reconexão com a infância durante a formação de professores reverberou em práticas brincantes no cotidiano escolar, que proporcionaram, um momento de oficinas de bolhas de sabão para todas as crianças do CEI “Alegria”. É importante destacar que não faz parte de nosso processo formativo, apontar um modelo a ser aplicado pelas professoras com as crianças. Apostamos no afetar e ser afetado pela potência do encontro, como “[...] aquilo que faz o corpo vibrar, com o que desperta a potência, com “a dimensão sensível e inacabada que é própria dos seres vivos” (Carvalho, 2019, p. 57).

Oficina de bolinhas de sabão no Centro de Educação



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

ENCONTRO 4 – O ENCONTRO COM PRÁTICAS CRIANCEIRAS



O quarto encontro foi realizado pelos bons encontros proporcionados com a exposição fotográfica: Natureza Criançeira, desenvolvida pela prof. Dr^a Larissa Rodrigues Gomes, no CAP Criarte- UFES, como um evento de extensão na Universidade Federal do Espírito Santo, no período de outubro de 2023 a maio de 2024. As fotos da exposição foram expostas na Jornada Político Pedagógica (JPP) do município de Rio Novo do Sul/ES, que consiste em momento de formação de todos os profissionais da educação municipal. Desta forma, além dos *praticantespensantes* desta pesquisa, todos os profissionais da rede puderam ter acesso à exposição.

As fotografias que a compõem reportam interações cotidianas das crianças com a natureza, que foram tecidas durante o projeto “Brincar com a natureza”. As imagens narrativas retratam as vivências e experiências do grupo 3 matutino, no ano de 2022, no Centro de Educação Infantil Criarte.

Este projeto, portanto, insere-se como possibilidade de elaboração de novos saberes junto às crianças e aos estudantes de licenciatura da universidade, ao propor atividades de intervenção pedagógica pelas quais crianças, estudantes de licenciaturas e professoras estejam em contato direto com a aprendizagem pela/com a natureza. [...] esse projeto de ensino com crianças pequenas da Educação Infantil no CEI Criarte propõe promover apropriações teórico-práticas, buscando tecer aproximações entre os conceitos de infâncias, natureza e brincar na Educação Infantil e outras metodologias aprendentes com crianças e docentes e natureza (Gomes; Passos; Feitosa, 2022, p.11).

A redução do tempo e dos espaços para o brincar na natureza, vem interferindo, segundo Gomes, Passos; Feitosa (2022) na formação integral das crianças.

Os crescentes processos de antecipação a escolarização, o emparedar da infância, a redução dos tempos destinados ao brincar livre na natureza nos espaços dos Centros de Educação Infantil, tem trazido limitações ao experienciar, aos encontros que podem ser ocasionados nestes espaços. Desta forma o projeto segundo as autoras, pautou se na intencionalidade de [...] garantir que as crianças acessem a natureza e que possam com ela e nela brincar [...] é necessário ultrapassar a ideia da natureza apenas como cenário pedagógico, mas tomá-la como inerente à constituição humana. (Gomes; Passos; Feitosa, 2022, p.8).

Assim

Brincar com a natureza é um processo de engajamento com o aprendizado... ao escolherem a música florzinha para a festa cultural por que ela pede respeito com a natureza, por que em sua delicadeza, ensina que o desejo individual de posse não pode ser maior do que a vida coletiva. Assim, a qualificação da experiência brincante de aprendizado na Educação Infantil se elabora como um modo ético, estético e político de Cuidar de si do Outro (Gomes, Passos, Feitosa, p. 2022, p.18).

Neste mesmo entendimento, Gomes, Carvalho, Pereira (2023), ao dialogarem com Krenak (2022), nos convidam a pensar que “[...] ao invés da imposição da lógica adulta em se relacionar com o mundo, deveríamos acolher os desejos e inventividades da infância, evitando a produção de um futuro distanciado de si, da vida, da coletividade e do planeta” (Gomes; Carvalho; Pereira, 202, p.132). Trazem também de Krenak (2022) um ensinamento dos costumes ancestrais como potência para pensar à educação: “[...] o que nossas crianças aprendem desde cedo é colocar o coração no ritmo da terra” (Krenak, 2022, p.118 apud Gomes; Pereira; Pereira, 2023, p. 132).

Desta forma o projeto busca sinalizar o potencial do desemparedamento infantil, extrapolando os muros da escola. As fotografias retratam experiências brincantes com a natureza pelas cidades de Vitória e Vila Velha visando reconexões com a natureza. A intenção desta exposição como parte do processo formativo, foi possibilitar bons encontros que de acordo com Carvalho (2009), aumentam nosso potencial de agir.

Na experiência coletiva, propiciada pela exposição, buscamos provocar o pensamento não apenas dos sujeitos envolvidos, mas também as relações entre eles e suas percepções sobre si mesmos e o mundo. Kohan (2005) ao se referir a experiência coletiva, direciona-a como aquela que

[...] todos os que a atravessam - alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra - saem transformados, tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo. O que se transforma é múltiplo: o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos (Kohan, 2005, p. 14/15).

A intencionalidade perpassou pela tentativa de criação de espaçostempos que incentivem uma transformação reflexiva, em vez de uma mera reprodução de comportamentos ou saberes. Um momento de atravessamentos, cada imagem tem o poder de capturar e transmitir emoções, ideias e histórias que desafiam nossos olhares e sentidos. Convite a percorrer um caminho visual que não é apenas sobre o que vemos, mas também sobre como nos relacionamos com o que vemos, que nos coloca em contato com múltiplas transformações.

Cada foto pode provocar questionamentos, evocar memórias, despertar empatia ou até mesmo desconforto, abrindo espaço para novas interpretações e conexões. Esse processo de ser atravessado pelas imagens nos transforma, na medida em que somos forçados a compensar nossas próprias ideias, opções e relações com o mundo. Atravessamentos “[...] como um modo outro de se afetar e ser afetado que vai configurando práticas [...] intensivas, “[...] segundo um duplo movimento de liberação e de captura” (Deleuze, 2007, p. 88 apud Gomes, 2015, 117).

Convite para nos perdermos e nos encontrarmos em um labirinto de significados, onde saímos de cada imagem, de cada olhar e de cada cena, um pouco diferentes do que éramos antes.

À medida que os visitantes se deixavam afetar pelas enunciações trazidas pelas imagens, também surgiam as enunciações que estes afetos proporcionavam. Uma visitante perguntou: "As fotografias são muito bonitas, são fotos profissionais?"

Um visitante, parou em frente a uma imagem que mostrava as crianças sobre uma pedra, de frente para o mar, expressou: "Fico imaginando essas crianças nesses espaços, que coisa linda de se ver. O passeio deve ter sido inesquecível."

No entanto, a foto abaixo, em específico, causou muitos atravessamentos, conversações e encontros.

Foto exposição “Natureza Criançeira”



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Na foto a professora desenvolve atividades com o fogo como elemento da natureza, assim as crianças brincavam com o fogo. Os visitantes que ali passavam comentavam: "Essa professora é muito corajosa por permitir que as crianças brinquem perto do fogo, que perigo!" No entanto, logo alguém intervinha: "A professora sabe o que está fazendo". As respostas dos visitantes, ora de admiração, ora de preocupação, ora de defesa revelam os modos como o controle e as modelizações tentam capturar constantemente a experiência infantil.

No entanto, a prática da professora subverte essa captura, propondo que o encontro com o fogo se torne um espaço de aprendizado ético e estético, onde a criança possa traçar suas próprias linhas de relação e respeito com a natureza.

Fotos da exposição fotográfica “Crianças da Natureza”.



Fonte: acervo da autora (2024)

Escanei e assista o vídeo da exposição



[\(Link de acesso\)](#)

ENCONTRO 5 – CRIANÇAS E A NATUREZA, O
DESEMPAREGAR DAS INFÂNCIAS



Iniciamos mais um encontro nos deixando deslizar por entre as redes de conversações, “[...] pela constituição de processos de problematização, experimentação e singularização dos modos de produção do cotidiano escolar em redes de sociabilidade coengendradas” (Ferraço, Carvalho, 2012, p.14). Estas redes produziram processos de co-construção, favorecendo a problematização e a experimentação das práticas cotidianas.

Deleuze; Guattari (1995) propõe a ideia de que a realidade é apresentada por fluxos e multiplicidades, e, ao pensar as formações continuadas como processo de coengendramento de redes de saberesfazeres, reconhecemos as práticas cotidianas como *espaçotempo* que se faz e refaz constantemente, atravessada por relações, afetos e trocas que dão origem a novas formas de ser e estar.

Como elemento disparador de diálogos utilizamo-nos do texto “Crianças da natureza” (Tiriba, 2010), que foi disponibilizado como leitura autoinstrucional anteriormente ao nosso encontro. Tecemos diálogos potentes sobre práticas docentes com bebês e crianças bem pequenas capazes de promover o desemparedamento da infância. Iniciando as nossas conversações propomos que cada professora destacasse o trecho que mais havia provocado atravessamentos na leitura. A professora Confiar destacou o trecho a seguir:

Durante séculos, acreditamos no mito da natureza infinita! Anos a fio, ensinamos às crianças a ideia de que todos os seres vivos, toda a natureza existe para benefício dos seres humanos. Além de nos oferecer ar puro, água, terras férteis e bom clima, a Terra seria uma eterna fonte de recursos para a produção dos bens materiais e imateriais que a mente humana vem sendo capaz de inventar. Entretanto, há mais de 200 anos, uma profecia de Olhos de Fogo, uma velha índia Cree, que alertava: Um dia a Terra vai adoecer. Os pássaros cairão do céu, os mares vão escurecer e os peixes aparecerão mortos nas correntezas dos rios. Quando este dia chegar, os índios perderão no seu espírito. Mas vão recuperá-lo para ensinar ao homem branco a reverência pela sagrada terra. Ai, então, todas as raças vão se unir sob o símbolo do arco-íris para terminar com a destruição. Será o tempo dos Guerreiros do Arco-Iris (Tiriba, 2010, p.1).

Esse trecho do texto proposto como leitura autoinstrucional, foi disparador de muitas conversações, que suscitaram constatações e também lembranças. Trazemos a seguir um recorte destas conversações:

Professora Confiar: a muitos anos atrás quando eu ainda estudava lá no Waldemiro Hemerly, uma mulher foi dá uma palestra sobre a água, e ela disse que no futuro poderíamos ter dificuldades com a falta de água, eu lembro que fiquei apavorada, cheguei em casa e falei com a minha mãe, que logo respondeu “para de bobeira menina a água é infinita”, isso a trinta anos atrás, lembrei muito desta história lendo o texto, especialmente quando fala do mito da natureza infinita.

Professora Encanto: hoje estamos colhendo os frutos desse pensamento.

Professora Acolher: hoje não acreditamos mais nesse mito, mas anos atrás acreditávamos nisso mesmo.

Professora Experimentar: temos que despertar cada vez mais a consciência ambiental em nossas crianças.

Com Tiriba (2010) nossas conversações se puseram na importância de repensar o ambiente dos Centros de Educação Infantil, reconhecendo que as crianças necessitam de contatos com espaços livres que vão além das quatro paredes das salas de atividades, assim

precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades (Tiriba, 2010, p.6).

Ao supervalorizar os espaços fechados, a rotina de muitas instituições acaba por limitar o contato das crianças com elementos naturais, privando-as de experiências com a natureza. Essa supervalorização dos espaços internos reflete uma visão de educação que prioriza o controle e a previsibilidade, em detrimento da liberdade e do imprevisto que o contato com a natureza pode proporcionar.

Neste sentido nas conversações comungamos com Tiriba (2010) que preconiza ser necessário

“[...] reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de Educação Infantil, possibilitando que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos (Tiriba, 2010, p. 6).

Desta forma, o desemparedar das infâncias, visa questionar as estruturas existentes e busca formas de incorporar práticas que permitam às crianças vivenciar a diversidade do mundo ao seu redor. A seguir, trazemos mais um recorte das redes de conversações, onde se entrelaçam vozes, experiências e reflexões:

Professora Experienciar: a nossa escola é muito acimentada.

Professora Confiar: são duas realidades bem diferentes, na nossa escola temos muitos espaços de contato com a natureza, por exemplo, o pátio de areia com árvores, temos o jardim com flores, atrás da escola a pequena horta e, de fato vocês já tem um espaço bem acimentado. Mas isso tem explicação, a escola de vocês foi adaptada, antes era o espaço da cooperativa de laticínio, e tudo era acimentado mesmo.

Professora Vivenciar: acho as nossas salas muito fechadas, janelas muito altas, não dá para ver nada, parece que estamos presos.

Professora Acolher: na minha sala eu coloco as mesas perto da janela de vez em quando para que as crianças possam subir para ver a rua, o sol, a chuva, o céu, eles adoram.

Professora Experienciar: estamos na esperança da construção de uma creche nova, mas por enquanto tudo é muito adaptado da forma que pode. Nosso piso é grosso de fábrica mesmo.

Professora Acolher: nas fotos da exposição vimos como os espaços do Criarte-UFES, tem a natureza bem próxima.

Fazendo uma cartografia dos espaços da escola “Felicidade” e do CEI “Alegria” percebemos que trata-se de duas realidades muito distintas e distantes. O CEI “Alegria” se constitui em um centro de educação infantil, destinado ao atendimento exclusivo a este público. O CEI possui dois prédios, um que abriga as crianças de 4 a 5 anos e um outro que é destinado às salas das crianças de 0 a 3. Este último espaço foi inaugurado no ano de 2023.

As salas são arejadas, bem iluminadas, porém com janelas bem altas, que impossibilitam a visão externa. Há espaços de pátio coberto com uma série de brinquedos, como piscina de bolinhas, escorregadores, brinquedos de balanço, de gangorra, triciclos, todos adaptados para o uso de crianças de 0 a 3 anos. A área externa abriga pátio de areia, com grandes parquinhos, jardins e árvores.

A escola “Felicidade” é uma escola onde o ensino infantil e o ensino fundamental I partilham o mesmo espaço. A escola é adaptada a partir da estrutura de uma fábrica laticínio inativa. Anteriormente era um grande galpão, e nele foram feitas paredes dividindo-o em salas de aula. As salas são grandes arejadas, com grandes janelas de vidro, que possibilitam a visão dos espaços externos.

O pátio da escola é quase todo acimentado, possui apenas uma pequena faixa de areia com um pequeno parquinho. Existe apenas uma árvore, que não pode ser acessada pelas crianças porque o muro está caindo. A comparação entre o CEI “Alegria” e a escola “Felicidade” revela disparidades que impactam diretamente as experiências educacionais oferecidas às crianças.

Nas redes de conversações, a formação foi tomando suas formas e ressignificações

[...] estabelecida no espaçotempo do cotidiano escolar potencializa a inteligência coletiva, pois incide nos “múltiplos contextos cotidianos”, assim como na constituição de redes de trabalho cooperativo. (Ferraço; Carvalho, 2012, p. 14).

Na potência da produção com práticas desemparedantes, propusemos mais uma oficina. Inicialmente convidamos as professoras ao desemparedamento físico, e os direcionamos para espaços abertos do Centro de Educação Infantil. Por meio do “Achadouros de Infâncias” propomos uma oficina que consistia na experimentação e produção de tintas comestíveis, produzidas com alimentos e corantes alimentícios, misturados a uma mistura de água e trigo. A proposta era fazer tintas não tóxicas que pudessem ser levadas à boca, ou que não agredissem a pele dos bebês.

Produzimos as nossas tintas e depois passamos a testá-las. Em mesas, nos corredores laterais do CEI “Alegria”, colocamos telas improvisadas em caixas de armazenamento de salgadinhos e convidamos as professoras, ao encontro com os signos artísticos que aquele momento pudesse possibilitar. soltamos a imaginação.

Nesse momento, foram disparadas uma série de bons encontros entre as professoras, criando um espaço de alegria e descontração. A atmosfera se encheu de risadas e conversas animadas, à medida que as professoras exploravam juntas as possibilidades criativas oferecidas pelos materiais simples. As ideias fluíam de forma orgânica, a descontração proporcionou um espaço seguro para a expressão e estreitamentos de afetos.

Ao desafiar o previsível e o repetitivo, os signos artísticos pedem passagem a criação de experiências singulares, “a arte funciona como um intercessor que, por resistir, cria espaço e tempo para a invenção, de maneiras outras de estar no campo da formação de professores” (Dias, 2012, p.30). Assim, esse encontro não trouxe apenas leveza e diversão, mas também se tornou um ponto de atravessamentos de afetos e de afecções pois “[...] ao se encontrar com a alteridade, com as diferentes experiências, o homem pode, no movimento de dobras, nas fissuras encontradas, expandir os modos de existência pelo aumento da potência de agir” (Gomes, 2015, 148).

Figura 28: Fotos da oficina de tintas comestíveis



Fonte: acervo da pesquisa(2024)

Escanei o qr code e veja o vídeo da oficina



[\(Link de acesso\)](#)

Neste estado de cooperação coletiva outro significado foi proposto pelo coletivo para o uso do “Achadouro de Infâncias”. Combinamos que ele ficaria à disposição das professoras para que pudessem levá-lo para as salas e lá desenvolver as atividades realizadas nas oficinas.

As atividades propostas nas oficinas não foram concebidas como modelos rígidos ou prescrições a serem seguidas, mas como propostas abertas, potências de experimentação que poderiam ou não emergir nas interações com as crianças. De forma espontânea os professores levaram a proposta do “Achadouros de Infâncias” para as salas, e utilizaram-se das práticas de pinturas com as crianças.

Fotos das crianças do berçário pintando com tintas à base de corante alimentício



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Nesse contexto, com as tintas feitas de alimentos, a liberdade sensorial convida educadores e crianças a explorarem e experienciarem novos encontros. Nas suas práticas pedagógicas as professoras puderam abrir novas portas na experiência, em um processo de constante transformação e reinvenção, onde o devir-criança se manifesta na potência de cada encontro imprevisível.

ENCONTRO 6 – LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

A Infância - Achadours

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobriu isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o girafá. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pontada, maravilhosa de escravos do Recife, nos contava. Pontada contava aos meninos de Corumbá sobre achadours. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas



VITAL LUCAS

Neste sexto encontro utilizamos como elementos disparadores iniciais os filmes de curta metragem: Leitura para bebês ([Link de acesso](#)) e BNCC na Prática para Educação Infantil: leitura para bebês ([Link de acesso](#)).



Os diálogos permearam pelo reconhecimento da necessidade do contato precoce com o mundo das histórias, proporcionando interações significativas com diferentes materiais de leitura. Além dos filmes de curta metragem, propomos como leitura autoinstrucional o texto: Espaços que gritam: criação coletivas de outras formas de livros e de leituras para bebês e crianças que não lêem letras (Tebet, et al, 2018), autoinstrucional, a ser realizada previamente ao encontro.

Antes de adentrarmos as cartografias tecidas nas redes de conversações, abriremos um parêntese para dialogarmos sobre o segundo filme de curta metragem.



O filme foi selecionado por trazer atravessamentos muito potentes quanto a contação e leitura de histórias infantis. Contudo apresenta um embasamento muito pautado na Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

A BNCC se pauta nos campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; natureza e sociedade. Mas há que se considerar que, segundo Gallo (2021), esses campos de experiências constituem tentativas de organizar e estruturar o currículo da educação infantil de forma padronizada em todo o país. Dessa forma, atua como um dispositivo regulamentador, ao padronizar os campos de experiências.

Nessa padronização, não levam em consideração que o cotidiano escolar é um espaço de múltiplas experiências de aprendizagens e que a sua padronização se traduz em via de governamentalidade do ser infantil. Subjaz na noção de criança a ideia de sujeito de direito, como pressuposto da padronização das experiências do infantil. Corazza (2001), ao tratar da criança-cidadã, enfocada nos documentos oficiais, preconiza:

A cidadania é a matéria prima de sua conduta moral - surgida do valor moral de ser cidadão -, que o infantil aceita como tal. Ele se governará segundo o que considere essencial a respeito desse valor. Nos PCs o governo de si do infantil e o governo dos outros somente são possíveis pela prática e correspondentes exercícios de cidadania. A substância cidadã do infantil está aberta a transformações históricas, mas o infantil nada sabe disso. Por efeitos de verdade poder e saber da prática de cidadania, o infantil pensa identificar-se em sua “segunda natureza”: a natureza de cidadão (Corazza, 2001, p.93-94).

Dessa forma, sob o discurso de uma estruturação abrangente — da garantia dos direitos da criança-cidadã — generaliza as diversidades das experiências e necessidades das crianças. “O desejo explícito desta política curricular é a sua universalização” (Gallo, 2021, p. 308). É uma política pouco flexível, com predomínio na ênfase da cognição e padronização, sem abordagem holística que reconheça a interconexão entre diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Gallo (2021) aponta ainda que, sendo a BNCC formulada em nível nacional, pretende

[...] materializar-se numa corrente descendente, abarcando secretarias estaduais, que a reproduzirão, secretarias municipais, que a repetirão, e unidades escolares, nas quais cada docente, cada estudante, terão suas subjetividades capturadas e colonizadas por ela; em seguida, numa corrente ascendente, as linhas duras de “formação” por ela preconizadas serão reforçadas, pela confirmação de sua repetição nas esferas inferiores. É tudo isso para garantir um padrão, um “patamar comum de aprendizagens” ao qual todos os estudantes tenham acesso. Em outras palavras, normalização. A quem interessa essa padronização? A que ela responde? Que política pretende implementar? Por que a singularidade, as linhas de fuga subjetivas e cognitivas a tal padronização é vista como indesejável? São questões deste tipo que precisamos enfrentar com urgência (Gallo, 2021, p.308-309).

Os dois filmes de curta metragem propulsionam as nossas conversações, afinal as contações de histórias são práticas cotidianas muito vivas nos dois cotidianos escolares pesquisados. Neles as cotações e ou dramatizações de histórias acontecem de forma quinzenal para todos as crianças (uma turma a cada quinzena apresenta-se para todo o grupo). E nas histórias que são contadas diariamente nas rodinhas de leituras. Essas rotinas foram objetos das nossas conversações, da alegria, da imaginação, do convite ao faz de conta que elas propiciam, de um modo de ser infância que afeta tanto o adulto quanto a criança, que rompe o tempo chronos.

[...] Com a leitura de livros infantis, notamos que o tempo relógio é suspenso e as crianças compõem com aquelas imagens: são baleias, sereias, não querem convidar o lobo para seu aniversário, são amigas do baby shark. A fabulação evoca o pensar infantil e o transforma em possibilidade de aprendizagem de recontar, criar outra narrativa mais inclusiva e dialógica, corporalmente viva, coletiva, com cenários de respeito, de preocupação com o amigo, quando na chamadinha pensam em quem não esteve presente no dia ou quando contam algo que os magoou ou os fizeram muito felizes (Gomes; Passos; Feitosa, 2022, p.18).

Essa experiência coletiva e inventiva vai além da simples escuta e se traduz em gestos de empatia e solidariedade. O recontar de histórias se transforma em uma prática de diálogo, que valoriza a escuta, a expressão de sentimentos e a consideração pelo outro. A leitura torna-se uma oportunidade para as crianças não apenas expandirem seu repertório cultural, mas também praticarem uma convivência baseada em respeito e afeto.

Nas cartografias produzidas nas redes de conversações, fomos percebendo que apesar de tanto a Escola “Felicidade” e o CEI “Alegria” terem um grande envolvimento com a leitura e contação de histórias, duas das três professoras dos berçários, afirmam que não têm hábito de contar histórias nas salas. Destacamos o trecho a seguir do diário de campo:

Professora Encanto: com a minha turma de bebês ainda não fiz a experiência de contar história em rodinhas, mas vou começar a fazer.

Professora Sonhar: Conto, mas eles não param, saem engatinhando. Mas também não faço direto.

Professora Acolher: com o tempo eles vão compreendendo e se achegam para as contações de história, mas tem que ser rotina. Mas também eles são bebês, não vão ficar sentadinhos na rodinha mesmo.

Diferentes das conversações tecidas com as professoras do maternal I que, expressam que as contações de histórias infantis fazem parte do movimento diário das turmas. Trazemos a seguir um recorte dessas conversações.

Professora Experienciar: eu faço sempre contação de histórias na minha sala, eles querem estar perto na hora da contação, sinto que esses momentos estreitam os laços do professor/aluno. Depois sempre deixo eles manusearem os livros, eles amam.

Professora Magia: eles pegam o livro e querem contar uns para os outros.

Professora Confiar: é importante deixar eles livres, não dá para obrigar que fiquem sentadinhos sem se mexer, as crianças se movimentam neste momento.

Professora Encanto: se todo dia colocarmos a contação de história na rotina, com o tempo eles vão parando para ouvir as histórias.

Professora Sentir: eu sou professora de arte, gosto muito nas minhas aulas de reservar a biblioteca para contação de histórias. Lá eu faço a contação e depois deixo manusearem os livros, temos muitos livros sonoros, de fantoches, eles adoram.

Nas partilhas os *praticantespensantes* evidenciaram como percebem o potencial da leitura e da contação de histórias, ao promoverem o estímulo da linguagem. Relatam que as crianças começam a falar palavras a partir de histórias contadas em sala. Alguns também mencionam que os momentos de contação de histórias ou leituras de livros fortalecem o vínculo afetivo entre professor e a criança, proporcionando a aproximação e conexão. Essa interação, rica em gestos, expressões e entonações, desperta a curiosidade natural das crianças.

Nas redes de conversações também fomos produzindo atravessamentos com o texto proposto como leitura autoinstrucional. As professoras evidenciam o projeto descrito no texto, intitulado “Livros: Contribuindo para o desenvolvimento da fala, da competência artística e para a formação de leitores”, realizado com crianças de 1 a 2 anos no Berçário II do CEMEI José Marra, que envolveu a criação de livros ilustrados, desenvolvidos coletivamente com figuras, textos e desenhos simples, feitos juntamente com as crianças, produzidos com eles.

A autora do texto reporta que as professoras levavam para as salas de aulas figuras e com eles produziam narrativas. As figuras eram afixadas nos cartazes conforme as crianças iam fabulando. Assim a professora reporta

[...] como cada uma das crianças da turma teve a chance de recriar contar a história ao seu modo. A canoa podia estar no rio, mas também ir parar em cima da árvore, assim como o sol podia estar no céu, ou no rio (Tebet, et al, 2018, 165).

Fotos trazidas pelo texto



Fonte: imagens Tebet (2018)

Após o encontro, as conversações também foram estendidas aos fóruns de debate do curso na plataforma AVA Extensão UFES. A cada encontro foi disponibilizado na plataforma espaço para que os diálogos se estendessem. A plataforma compôs com agenciamentos coletivos de enunciações, expandindo o campo comunicativo e relacional das professoras para além das fronteiras físicas e temporais dos espaços formativos tradicionais. Trazemos abaixo um recorte do fórum de debate deste encontro.

Professora Alegria: Esse encontro está me ensinando muito, pois as crianças ao verem eu chegar com o baú em sala de aula, me impressionou ao ver nos olhos das crianças a emoção de saber o que estava dentro, também ao abrir, eles queriam que eu contasse todas as histórias. Muito lindo!

Professora Sonhar: Nesse encontro foi apresentado novamente o baú Achadouros de infâncias, com vários livros e objetos para serem usados em momentos de contação de histórias, onde nos fez repensar a nossa prática com a literatura para crianças bem pequenas e bebês.

Professora Sentir: Neste encontro nos surpreendeu mais uma vez com objetos que podem ser utilizados, que nos traz ideias para serem aplicadas em sala de aula, observo em nossas discussões o quanto estamos crescendo, modificando nossa prática pedagógica. Os textos acrescentaram e muito a minha docência, mas o ponto alto são as trocas de experiências relatadas pelas colegas.

Professora Serena: Literatura para bebês e crianças bem pequenas. No encontro fomos convidadas a pensarmos em práticas para levar literatura para os bebês e crianças bem pequenas, foi apresentado novamente o baú “Achadouros de Infâncias” que continha em seu interior vários livros e objetos para serem usados em momentos de leitura e contações de histórias. O encontro foi realizado em um ambiente de biblioteca escolar e fomos convidadas a realizar uma reflexão sobre os livros que temos em nossas escolas e os que poderíamos ter mais como histórias com personagens negros, indígenas entre outros. Vivenciamos um momento de trocas de construções onde cada uma escolheu um objeto/livro e mostrou para as demais como utilizaria aqueles recursos em sua turma. O encontro oportunizou um momento rico de troca de ideias e experiências sobre formas de fazer nossos bebês e crianças bem pequenas entrarem em contato com a literatura utilizando diferentes recursos.

Os agenciamentos dos encontros presenciais e a plataforma Ava, viabilizaram as permanências dos diálogos, dos compartilhamentos de saberes e fazeres e poderes das professoras, da experimentação de conteúdos teóricos mais recentes no campo das infâncias, a partir das escolhas, das necessidades que o próprio coletivo elencou como prioridade para debater sobre a tessitura de um currículo criancceiro.

Desta forma, outras redes são tecidas, compartilhadas, esgarçadas e fissuradas no contexto da formação continuada, abordando múltiplos encontros, com presença física, as conversas coletivas e as redes de conhecimentos em ambientes virtuais. Essas dinâmicas viabilizam a ampliação de redes formativas mais éticas, estéticas e existenciais no município de Rio Novo do Sul.

Embora este esteja territorialmente distante da universidade — que funciona como um grande locus de debates e formação — essa proposição se estabelece virtualmente por meio das interações na plataforma digital, onde se traçam conexões essenciais com a universidade e seus saberes.

Neste encontro mais uma proposta de oficina foi viabilizada por meio do “Achadouros de Infâncias”. Desta vez ele nos trouxe elementos para que os *praticantespensantes* pudessem desenvolver uma oficina de contação de histórias. As professoras vivenciaram um encontro marcado pela multiplicidade de vozes e narrativas. Neste ambiente, a pesquisa se desenvolveu como uma cartografia viva, onde cada história narrada se transformava em um ponto de intersecção entre os elementos culturais, afetivos e imaginários das infâncias presentes.

Não exploramos apenas narrativas, mas a possibilidade de os contadores experimentarem modos sensoriais de se conectar com o público infantil, desafiando estruturas tradicionais de contato. Assim, elementos como expressões faciais, variações de tons e o uso do espaço foram desenvolvidos para uma prática de contato que se tornou fluida e aberta às singularidades das infâncias.

As cartografias da pesquisa se revelaram em camadas: cada história contada era um mapa em construção, uma viagem por territórios afetivos que se formavam e reformulavam a cada narrativa.

Este percurso evidenciou o caráter potente do ato de contar histórias na formação dos laços afetivos e na criação de um espaço onde a imaginação das crianças pudesse habitar com autonomia e liberdade, revelando múltiplas infâncias.

Fotos elementos da oficina de leitura e contação de histórias infantis



Fonte: acervo da autora (2024)

Escaneie e assista o vídeo da oficina de contação e leitura de histórias.



[\(Link de acesso\)](#)

Mais uma vez, o “Achadouro de Infâncias” ficou disponível por uma semana na Escola “Felicidade” e no CEI “Alegria”, permitindo que fosse utilizado de forma espontânea nas salas de aula, reforçando a ideia de autonomia e criação sugerida por Ferrazo e Carvalho (2012). A liberdade para explorar seu conteúdo possibilitou que educadores e crianças interagissem com os materiais de acordo com seus interesses e necessidades momentâneas, favorecendo a vivência de processos criativos e individuais.

Atividades de leitura e contações de histórias do “Achadouro de Infâncias” nas salas.



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Assim, tornou-se um recurso pedagógico aberto a possibilidades de experimentações, capaz de despertar a curiosidade, incentivar a exploração e fomentar a autonomia dos grupos, criando um espaço onde as práticas pedagógicas se fazem de múltiplas formas, no fluxo das experiências e percepções singulares de cada *praticantepensante*.

ENCONTRO 7 - A MUSICALIZAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS



Dando continuidade ao processo formativo, neste sétimo encontro como elemento disparador de diálogos propusemos a reflexão sobre filme de curta metragem Piper ([link de acesso](#)), que conta a história de um filhote de passarinho que precisa aprender a buscar comida sozinho pela primeira vez, precisando desenvolver sua autonomia e superação de seus medos.



O curta-metragem nos levou a refletir sobre a necessidade de práticas docentes que encorajem a autonomia e a superação de desafios. Nas conversações foram feitas relações com o filhote de passarinho e os bebês que precisam ser estimulados a desenvolverem novas habilidades, a explorarem novos *espaçotempos*. Também foram tecidas relações com o papel do docente ao da mãe de Piper que favoreceu linhas de fuga que permitiram ao pequeno explorar suas potências, desenhando novos territórios e criando soluções singulares para suas dificuldades.

Para ilustrar as reflexões, trazemos as narrativas traçadas nas redes de conversações retiradas do diário de campo:

Professora Magia: Esse filme nos mostra que temos que sair do ninho.

Professora Experienciar: Falando em sair do ninho, fiz essa experiência de ir para o refeitório para dar o almoço aos meus alunos do maternal I, literalmente sair do ninho. Até então, eles só se alimentavam na sala. A princípio foi uma bagunça, mas eles amaram, foi uma experiência incrível, a alegria deles de estarem no refeitório junto com os outros, foi incrível.

Professora Confiar: mas é assim mesmo nem sempre de primeira dá certo, mas que bom que você persistiu.

Professora Sonhar: eu ainda prefiro ficar na sala na hora da alimentação, eles se sujam muito lá no refeitório.

Professora Experienciar: as serventes ficaram doidas, porque sujou muito, as mesas ficaram muito sujas, aí é aquele problema.

Professora Acolher: penso que é uma questão de acordo, sabemos que dá trabalho para elas, mas se formos pensar só nisso a gente não faz nada.

Professora Magia: com as serventes é até mais fácil negociar o problema são as mães que reclamam das roupas sujas.

Professora Experienciar: minhas mães não pensam assim, pelo contrário, compreendem que aqui se suja mesmo e é normal.

As narrativas das professoras destacam a importância de oferecer novas experiências às crianças pequenas, saindo das rotinas habituais e explorando diferentes espaços da escola. A decisão de levar a turma do maternal I ao refeitório pode ser vista como uma ação simplista, mas que promove a autonomia e a socialização das crianças, permitindo que explorem o ambiente do qual fazem parte.

No entanto, a "bagunça" inicial mencionada também revela os desafios que podem surgir ao modificar rotinas condicionais. Essas situações são oportunidades de aprendizagens, que propiciam o lidar com novos contextos, desenvolvendo habilidades como compartilhar, esperar e se adaptar a novas situações.

A abordagem reflete uma prática pedagógica que reforça a importância de experienciar. Em seguida fizemos a leitura conjunta do poema “As cem linguagens da criança”, da autora Loris Malaguzzi (1999)

As cem linguagens da criança

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação
o céu e a terra a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz: Ao contrário, as cem existem.
(Malaguzzi, 1999)

Com as conversações tecidas em torno do poema, nos colocamos a refletir sobre a riqueza e a multiplicidade de formas do pensamento infantil e comunicação das crianças. Malaguzzi (1999) nos aponta a diversidade de modos pelos quais as crianças entendem e interagem com o mundo ao seu redor, enfatizando a diversidade das formas de expressões infantis.

Malaguzzi (1999) desafia a ideia de que a criança é limitada em suas formas de expressão e conhecimento, afirmando que ela possui "cem linguagens" — maneiras diversas de explorar, compreender e comunicar com o mundo. Essas linguagens incluem o corpo, a imaginação, a criatividade, a fala, o desenho, o jogo e tantas outras formas de expressões que muitas vezes não são valorizadas. O poema denuncia a tentativa de algumas práticas educacionais de limitarem essas múltiplas formas de expressões, impondo um modelo único e restrito de aprendizagem. Assim, ele sugere a necessidade de uma educação que acolha e valorize essa multiplicidade de linguagens, permitindo que as crianças se expressem.

Essa visão apresentada pelo autor é essencial para pensar um fazer pedagógico que respeite as subjetividades das crianças e promova sua autonomia de pensar, de experimentar e inventar mundos, de criar narrativas, histórias, culturas, memórias, afetos, linguagens, imaginação, fantasia.

Quando valoriza essas diversas linguagens, ela permite que as crianças se sintam mais seguras para explorar e experimentar o mundo ao seu redor de maneiras peculiares e significativas.

O papel do educador, nesse contexto, é o de facilitador e mediador, que cria condições para que as crianças possam se expressar de forma ampla e diversificada, sem reduzir suas experiências a um único modelo de aprendizagem. Neste sentido, destacamos as narrativas das redes de conversações deste encontro:

Professora Confiar: A escola vai podando, se não for do jeitinho que a gente quer não está certo. Penso que em muitos momentos nós fazemos isso. Um exemplo é quando vamos pintar uma árvore, muitas vezes queremos uma árvore com a copa verde e o tronco marrom, e a criança quer pintar de forma diferente, colorido.

Professora Magia: É assim mesmo, se não for do jeitinho que planejamos aí tem problema (risos).

Professora Confiar: Acho que sempre temos que nos perguntar, será que eu estou podando? Será que eu emolduro a minha docência?

Professora Vivenciar: Sim, precisamos estar sempre nos questionando.

Professora Magia: Voltando à questão da pintura da árvore, com o passar dos anos e o amadurecer da minha docência, fui vendo que não precisa ser tudo da mesma forma ou na mesma forma.

Professora Encanto: Não tem que ser tudo verde, mesmo porque existem árvores de várias cores, como no caso dos ipês, que quando florescem ficam de várias cores.

Professora Magia: Muitas vezes podamos o imaginário, porque em algum dia fomos podados também.

As narrativas das professoras revelam uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas que limitam a criatividade e a expressão das crianças, reforçando a necessidade de questionar as imposições de modelos rígidos na educação. Ao mencionar a expectativa de que as árvores projetadas pelas crianças tenham núcleos convencionais, a proposta é regular um padrão de ensino que restringe a liberdade de criação, onde as possibilidades são podadas para se encaixarem em um molde específico e previsível.

As narrativas das professoras não apenas denunciam a dificuldade dos modelos educacionais, mas também traçam novas cartografias de possibilidades, onde a criatividade e a expressão das crianças podem florescer. Essas cartografias, portanto, revelam um território em constante movimento, onde as linhas de fuga das imposições tradicionais se entrelaçam com as potências criativas das crianças, criando um espaço de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Neste contexto, a prática pedagógica se transforma em um mapa aberto de possibilidades, onde o inesperado se torna uma fonte de inspiração e descoberta.

Em seguida propomos mais uma oficina com a temática: musicalização infantil. Desta vez a oficina se fez de uma forma invertida, ao invés do “Achadouros de Infâncias” trazer os elementos, estes foram trazidos pelos praticantespensantes. Assim, as atividades propostas por eles, configuraram-se como elementos de sua composição. Segundo Ferraço; Carvalho (2012) no momento que os grupos experienciam as formas livres de “[...] vivenciar os seus processos, passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que acontece em torno deles.

Essa capacidade é que vai dar aos grupos um mínimo de possibilidade de criação e autonomia” (Ferraço; Carvalho, 2012, p. 14).

A oficina deste encontro teve como tema a musicalização infantil, e cada participante pode apresentar uma prática musical para ser compartilhada na formação.

“[...] Deleuze (2003, p. 22) faz uma importante afirmação: “[...] nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende”. Evidencia-se tanto nas narrativas dos professores quanto na afirmação deleuziana que a experiência da aprendizagem desliza, escapa e transborda a lógica organizacional do ensino, da mesma maneira que faz eclodir a imagem-Ideia de tornar-se como alguém, como um exemplo a ser seguido” (Gomes, 2015, p.161).

Gomes (2015) tece um olhar para as aprendizagens como um processo de criação que não é orientado pela mera reprodução de exemplos ou pela tentativa de imitar uma figura idealizada, desta forma as propostas trazidas pelas professoras não se tratavam de modelos a serem seguidos, mas de signos artísticos capazes de nos afetar ou não. Buscamos “fazer-com” o conjunto de professoras momentos de alegria que contagiam, que afetam, que são capazes de criar. Ato de composição singular e potente, uma espécie de criação coletiva que desvia das normas e abre novos caminhos.

Fotos da oficina de musicalização.



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

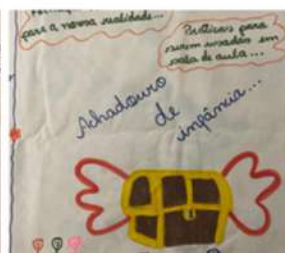
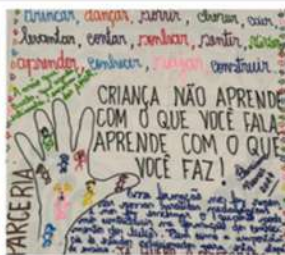
Escaneie e veja o vídeo da oficina de musicalização



[\(Link de acesso\)](#)

Encerrando o nosso último encontro presencial, foi proposto um momento de avaliação de todo o processo formativo. A proposição foi que em um tecido de algodão crú e com o uso de canetinhas de tecido, cada participante pudesse fazer sua avaliação, deixando uma mensagem que representasse o que a formação havia contribuído para a sua prática pedagógica.

Fotos da proposta de avaliação.



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Apostamos nas formações inventivas não como apenas um exercício individual, mas coletivo, promovendo uma transformação ética, estética e política que impacta não só os educadores, mas toda a comunidade escolar. Assim, é necessário que busquemos compreender essas lógicas, procurando captar alguns de seus elementos, como uma forma de problematizar e de nos transformar no cotidiano. Pensar os processos formativos pela perspectiva da invenção que [...] é um modo de colocação do problema da cognição. Colocar o problema da cognição como invenção é conceber uma inventividade que permeia todos os processos cognitivos (Kastrup, 2009, p.120).

Neste contexto, este processo formativo buscou criar territórios que dialogassem com as experiências vividas cotidianamente e as redes de conhecimentos entre elas tecidas. Nossas intencionalidades foram permeadas pela formação inventiva (Dias, 2012) buscando produzir processos contínuos e dinâmicos, não dicotômicos, ressaltando o cotidiano escolar como espaçotempo rico de criações e ações transformadoras.

ENCONTRO 8: EXPOSIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA



Durante todo o processo formativo, as professoras foram fotografando práticas pedagógicas que desenvolviam em suas salas de aula, registrando momentos que refletiam suas experiências e aprendizagens. Esses registros fotográficos funcionaram como mediadores de reflexão e diálogo. Partimos do pressuposto de que o cotidiano escolar é produtor de currículos imbricados na *prácticateoriaprática*, considerando sua indissociabilidade e colaboração mútua seus entrelaçamentos nos modos de *fazerpensar* do cotidiano escolar. Oliveira (2012) evidencia que

[...] Entendendo esses praticantespensantes como criadores de currículos nos cotidianos, assumimos esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais - advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas - e outros conhecimentos. dando origem, portanto, a currículos pensadospraticados (Oliveira, 2012, p. 47).

Neste olhar, o cotidiano escolar é criador de conhecimentos de currículos *pensadospraticados*, que não são apenas ideias abstratas (pensado) nem apenas ações práticas (praticado), mas uma integração de ambos. Seu estabelecimento se perfaz no desenvolvimento da reflexão teórica e da prática diária, resultando em algo que é simultaneamente pensado e praticado.

Nesta concretude, às propostas curriculares são lapidadas, e são tecidas em produções diversas, que se configuram nas “artes de fazer” cotidianas (Certeau, 1994), “as instâncias das práticas e das políticas curriculares não se dissociam, mas se complementam por meio de influências recíprocas” (Oliveira, 2010, apud, Oliveira, 2012, p.50).

No rastreio desses currículos *pensadospraticados*, que pedimos que cada professora selecionasse fotografias de suas práticas cotidianas, para que pudéssemos fazer uma exposição fotográfica. Estas fotos foram expostas na feira literária. O município de Rio Novo do Sul, neste ano de 2024, propôs a sua primeira feira literária com o tema: Pássaros têm asas e crianças têm livros. A feira contou com a participação de todas as escolas municipais, além da participação das escolas particulares e filantrópicas. Estas puderam realizar apresentações culturais para o público presente.

A exposição tinha como intencionalidade inicial dar visibilidade às práticas cotidianas da/com a educação infantil municipal (em especial, as experiências das crianças de 0 a 3 anos). Tencionamos destacar as riquezas e diversidades das experiências educativas vividas no dia a dia. As fotografias, expostas de forma cuidadosa e intencional, convidavam os visitantes a mergulharem nos afetos presentes nesses espaços, revelando as múltiplas maneiras de ser e estar no mundo que as crianças e educadores criam em suas interações.

Aberta ao público durante a feira, a exposição tornou-se um espaço de diálogo, espaço de abertura aos bons encontros.

Dias (2012) nos apresenta que é na arte de ser atravessado por encontros

[...] que podemos falar em produção do desejo, acontecimento, realidade dimensão micropolítica que não é chamada de micro por ser pequena; não se trata de tamanho, mas, de ênfase, de colocação de lupa no processo, nas relações (Dias, 2012, p. 47).

A produção do desejo e o acontecimento são forças vivas que sobre as pequenas resistências e composições que ocorrem nas interações cotidianas, possibilitam um campo pulsante onde a realidade é continuamente fabricada e recriada nos encontros. Assim

[...] o bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra, e que compõe com elas uma potência de viver, abrindo sempre novas “possibilidades” (Deleuze, 2007, p. 173).

A exposição não visava apresentar modelos, formas, apenas expor em vitrines o que é produzido no cotidiano (Ferraço, 2012), mas como um espaço-tempo de compartilhamento das redes de saberesfazerespoderes. Tais redes são tecidas com as infâncias, nas práticas curriculares que deslizam na composição de currículos criancieiros, nos momentos e movimentos formativos que tensionam por uma política cognitiva de invenção entre/com as docências destes espaçostempos.

Nos colocamos na cartografia deste espaço, atentos aos pousos e zooms que se desenrolavam ao nosso redor, em busca das potências dos atravessamentos que emergiam dos visitantes, “[...] através dos olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (Barros; Kastrup, 2015, p. 60). Os movimentos eram de encantamento, tanto dos visitantes, quanto das crianças.

As famílias chegavam ao stand e se maravilhavam com as fotos, perguntavam as professoras que dia havia sido desenvolvido aquelas atividades. Muitos nos procuravam pedindo a foto para levarem para casa. As crianças se reconheciam, os maiores contavam o que estavam fazendo naquele dia, fabulavam.

Um pai com seu filho bebê no colo, estava passando pela exposição quando seu filho chama a sua atenção e diz “Eu” “Nana” “Isa”, ele se reconhece e também as amigas de turma. Esse gesto simples destaca como aquele bebê estabeleceu conexões afetivas e identitárias com o espaço ao seu redor, criando uma rede de significados que ressoam em suas interações.

Levamos os elementos usados nas oficinas, propostas pelo “Achadouros de Infâncias”, os livros das contações de histórias, os fantoches, os elementos da oficina de musicalização, as tintas e os colocamos em um grande tapete vermelho. Nosso intuito era que esses elementos a princípio fossem apenas expostos. As crianças, movidas pela curiosidade, não se contiveram e começaram a explorar, sentar, manusear e ler os livros infantis, a brincar com os elementos.

Uma nova cartografia se traça, um novo território, as crianças criam suas próprias narrativas, redesenhando o ambiente e estabelecendo novas relações com os objetos, entre si e com as histórias que os cercam, de espaço expositor, passa-se a território de brincar. Não querem apenas observar querem fazer florescer toda a sua “[...] ludicidade do brincar, a curiosidade epistemológica infantil [...] considerando aquilo que lhe dá prazer e desperta os seus interesses [...]” (Gomes; Passos; Feitosa, 2022, p.11).

Figura : crianças brincando na exposição



Fonte: acervo da pesquisa 2024

Figura : fotos da exposição das práticas pedagógicas.



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Escaneie e veja o vídeo da exposição



[\(Link de acesso\)](#)

A formação continuada trilhou percursos a partir das enunciações dos sujeitos dos cotidianos escolares, traduziu-se em formação baseada no concreto, fincada no plano de imanência, em que a vida acontece, quando o sujeito é capaz de pensar as próprias práticas e consequentemente possibilitar novos possíveis. Sob esse prisma intencionalizamos o entrelaçamento da prática docente, propiciando a reflexão sobre a prática-teoria-prática (Alves, 2001) que envolve um processo cíclico, em que a experiência é analisada à luz de teorias e conceitos, propiciando uma compreensão mais profunda da realidade. Buscamos por reflexões produtoras de novas práticas, que, por sua vez, geraram novas questões e novas teorizações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas na(s) lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2001. p. 13-38.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar**. Revista de C. Humanas, v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 7 maio 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 121-136.

CARVALHO. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini (2022). **A docência com bebês e crianças bem pequenas: Registros da ação pedagógica na educação infantil**. Revista Contrapontos Eletrônica, 22(2), 31-46.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia v. 1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, Rosimeri Oliveira. **Formação inventiva de professores e políticas de cognição. Informática na educação: teoria & prática**, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.9313>,

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313>. Acesso em: 15 de out. 2024

DIAS, Rosimeri Oliveira. **Formação inventiva como possibilidades de deslocamentos: formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. P.13 – 41.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes. **Currículos e formações de professores: Sobre a força das narrativas e das redes cotidianas**. Revista Práxis Educacional, 14(29), 160-176, 2018.

<https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4104> Acesso em 12 de dezembro de 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo, cotidiano e conversações**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-17, ago. 2012.

Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10985/8105>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GALLO, Silvio. Currículos em redes e educação menor. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOUZA, Leticia Regina; SILVA, Tamili Mardegan da (org.). **Currículos em rede, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas.**

Curitiba. Editora: CRV LTDA, 2021. p. 303-313.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo;

KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.).

Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KOHAN, Walter Omar. **Imagens da infância para (re)pensar o currículo.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), [S. l.], n. 1, p. 1-9, 2003a. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i1.3757>.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da Educação: o conceito devir-criança.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 31 dez. 2005a. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 23 maio 2024.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, imagem e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da filosofia: ensaios sobre filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

- RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2007.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação para quem? Ciência e Cultura (SBPC)**, v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.
- LARROSA, Bondía Jorge. Tremores: escritos sobre experiências. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 176 p.
- MALAGUZZI, Loris. **"As cem linguagens da criança."** Porto Alegre: Artmed (1999).
- MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes/pensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia.** In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos(org.). **Infância e pós-estruturalismo.** São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 135-156.

TIRIBA, Lea. **“Educar e Cuidar ou, Simplesmente, Educar? Buscando a Teoria para Compreender Discursos e Práticas.”** PUC-Rio, GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07. 2002

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento— Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010