

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E OS CAMPOS DE
EXPERIÊNCIA**

**THE CHILD EDUCATION
CURRICULUM AND FIELDS OF
EXPERIENCE**

**EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN
DE LA PRIMERA INFANCIA Y LOS
CAMPOS DE EXPERIENCIA**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i3.64682

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Sammy W. Lopes

Doutor em Educação

Professor da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: samwlopes@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6017-5844>

Resumo: O trabalho busca discutir a noção de campos de experiência com o objetivo de demonstrar como tal conceito afeta os modos de funcionamento dos currículos da educação infantil e os processos de educação da infância por eles engendrados. Ainda que sob a forma de um ensaio, o texto se elabora também a partir de uma pesquisa cartográfica ainda em andamento, baseada nas conversas tecidas com professoras de creches e pré-escolas públicas do município do Rio de Janeiro que participam de um projeto de extensão universitária durante a pandemia (2020-2021) que abordava o referido tema. Aponta que a ideia de campos de experiência permite que os currículos da educação infantil possam desenhar processos educadores centrados nas demandas próprias e singulares da infância; concluindo que o conceito de campos de experiência viabiliza que os currículos da educação infantil possam se afirmar politicamente enquanto modos diferenciais de entender e produzir a educação da infância.

Palavras-chave: Infância. Currículo. Campos de experiência.

Recebido em: 30/10/2022

Aceito em: 01/12/2022

Publicação em: 15/12/2022

Como citar este artigo:

LOPES, S. W. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-9, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.64682>.

Abstract: The work seeks to discuss the notion of fields of experience with the objective of demonstrating how this concept affects the ways of functioning of the early childhood education curriculum and the processes of childhood education engendered by them. Although in the form of an essay, the text is also elaborated from a cartographic research still in progress, based on the conversations made with teachers of public day care centers and preschools in the city of Rio de Janeiro who participate in a university extension project that addresses this theme. It points out that the idea of fields of experience allows early childhood education curriculum to design educational processes centered on the own and singular demands of the childhood; concluding that the concept of fields of experience enables early childhood education curriculum to be politically affirmed as differential ways of understanding and producing childhood education.

Keywords: Childhood. Curriculum. Fields of experience.

Resumem: El trabajo busca discutir la noción de campos de experiencia con el objetivo de demostrar cómo este concepto afecta las formas de funcionamiento de los currículos de educación infantil y los procesos de educación infantil engendrados por ellos. Aunque en forma de ensayo, el texto también se elabora a partir de una investigación cartográfica aún en curso, basada en las conversaciones realizadas con profesores de guarderías y preescolares públicos de la ciudad de Río de Janeiro que participan en un proyecto de extensión universitaria que aborda este tema. Señala que la idea de campos de experiencia permite que los currículos de educación de la primera infancia diseñen procesos educativos centrados en las demandas propias y singulares de la infancia; concluyendo que el concepto de campos de experiencia permite afirmar políticamente los currículos de educación infantil como formas diferenciales de entender y producir la educación infantil.

Palabras clave: Infancia. Currículo. Campos de experiencia.

1 INTRODUÇÃO

Em seu poema “As cem linguagens da criança”, Loris Malaguzzi elabora algumas provocações inquietantes acerca da educação da infância, avaliando que os modelos de escola - formalmente autorizados e influentes em nossa sociedade adultocentrada e capitalista - precisam se liberar da condição de privar a criança da própria infância no processo educador e, naturalmente, abrir-se à possibilidade para se reformularem como arte dedicada à educação integral da criança, isto é, tomada enquanto ser pleno, sensível e ético capaz de criação de um novo.

Nestes termos, ao sugerir que a infância precisa ser educada primordialmente a partir das próprias demandas da infância - e não tão somente a partir das necessidades e interesses produtivistas do mundo adulto capitalista - Malaguzzi evidencia o sistema escolar instituído como uma espécie de dispositivo de restrição e normalização da nossa capacidade de ser ...

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe 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 maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de **descobrir o 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: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem [sim]. (Malaguzzi¹)

A partir da leitura de Malaguzzi, em certa dimensão, o sistema escolar se efetuará como um mecanismo de controle dedicado, dentre outras funções, à produção de um “Eu” apto a afirmar-se de modo estável e autocentrado pela capacidade adquirida de conhecer conceitos, identificar problemas e aplicar modos de resolução; demonstrando assim o funcionamento das coisas, seres e fenômenos segundo as regras científicas que os predefinem, classificam e naturalizam; ou seja, conquistando a capacidade técnica *de descobrir o mundo que já existe*.

¹ Disponível em: <https://www.escolaateliercarambola.com.br/single-post/2016/03/03/a-crian%C3%A7a-%C3%A9-feita-de-cem>.

A partir da experimentação das inquietações que as provocações malaguzzianas suscitam, surgem algumas questões educadoras interessantes, pois, dado o contexto: como conceber movimentos curriculares-educadores que se causem, fundamentalmente, desde a própria experiência/demandas inusitadas da infância como defendido por Malaguzzi?²

De modo conexo, a questão anterior reverbera também – focando-se agora no problema da educação da infância no Brasil - quando nos perguntamos: como a noção de *campos de experiência* poderia nos ajudar a dar atenção mais adequada ao desafio de compor currículos com a infância?

Este texto se compõe para buscar pensar as referidas questões.

2 CARTOGRAFIAS DAS LINHAS DE VIDA

O trabalho se caracteriza formalmente como um ensaio, o qual se desenvolve também em articulação com uma pesquisa cartográfica das linhas de vida traçadas com a infância³ na dimensão micropolítica em que o currículo da educação infantil se efetua como verdadeira máquina de produção.

Tal movimento cartográfico, ainda em andamento, acompanha os relatos de experiência sobre as práticas curriculares tecidas por educadoras da pré-escola e creches da rede pública de educação infantil do município do Rio de Janeiro, as quais participam de um projeto de extensão desenvolvido em uma Universidade pública durante a pandemia (2021/2022).

A investigação se desenrola por meio de estratégias de interação discursiva que procuram colocar em jogo como se constituem, se desfazem e se refazem os territórios existenciais-profissionais produzidos na relação entre as professoras e seus educandos a favor de se tentar compor práticas curriculares diferenciais, ou seja, onde o ser da infância pode afirmar sua centralidade no processo educador.

Neste caminho utiliza-se, sobretudo, de insídias metodológicas associadas ao artifício da conversa⁴. Considerando que esta tende a expressar a própria mundanidade⁵ - processos pelos quais os acontecimentos subjetivos constitutivos do ser-no-mundo podem se manifestar efetivamente no discurso - como tática potencialmente disparadora de estilos *fabulantes*⁶ de enunciação.

Estilos estes aptos a tornar legível os modos de constituição dos problemas e a potência das formas emergentes de educar, compor currículos e exercer a profissionalidade docente sob esboço nas narrativas elaboradas pelas professoras sobre suas próprias práticas educadoras.

Nesta direção, a cartografia faz uso tanto do acompanhamento das artimanhas artísticas estendidas pelas professoras para rascunhar compreensões, práticas e estilos de enunciação discrepantes acerca do problema da educação, do currículo e do significado de ser professor; quanto procura promover a expressão e intercessão entre diferentes as artimanhas curriculares produzidas no sentido de causar uma avaliação coletiva sobre as potências e impotências a elas associadas.

² 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 as maravilhas 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)

³ Segundo Deleuze (2006, 2005, 1998, 1988-1989), enquanto experiência intensiva-sensível, a infância se desenrola na temporalidade diferencial do devir-criança; ou seja, no acontecimento de irrupção do ato de criação neste mundo. Nessa perspectiva, a infância extrapola a imagem cronológica (contínua e sucessiva) do tempo, expressando-se como afirmação da força produtiva da diferença. A infância se pronuncia, portanto, no tempo-fluxo do processo de produção/desenvolvimento do referido devir. O qual abre à possibilidade de concepção do ato de pensar no pensamento.

⁴ Ver Deleuze (1998, p. 9-27).

⁵ Ver Heidegger (2006, p.111).

⁶ Compreende-se desde um ponto de vista cartográfico - baseando-se em Deleuze e Guattari (1992, p. 213-248); que as narrativas das professoras não se concebem com base em um resgate seletivo e objetivo do passado, isto é, conforme o uso instrumental de uma memória pragmática; mas sim como narrativas falantes afetivamente desencadeadas, as quais não podem reconstruir o passado na memória senão reformulando-o, reconfigurando-o, transformando-o... conforme a natureza fortuita, aleatória e contingente dos acontecimentos no presente.

3 O SENTIDO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Desde o referencial político-filosófico que ordena este escrito, o trabalho com os campos de experiência pode efetuar-se quando sentimos ou experimentamos o currículo da educação infantil como uma *máquina de produção* cuja natureza consiste, essencialmente, em *receber, amplificar e transferir potência de vida*.

Desta forma, no contexto de uma educação com a infância - uma educação dedicada às demandas próprias da infância (como esboça Malaguzzi); o currículo se configura diferencialmente como um *processo-máquina-instrumento-tempo/movimento* que engendra, ao mesmo tempo que é engendrado, necessária e destacadamente, em meio ao desenrolar de uma *experiência fundamental de natureza afetiva*. Experiência na qual as relações educadoras buscam se compor para causar o desejado processo de recepção, amplificação e transferência de potência.

Deste ponto de vista, o trabalho com os *campos de experiência* implica, portanto, sentir/experimentar o currículo como processo expressivo que se deixa envolver pelas potências afetivas da infância, conforme um movimento receptivo ou de acolhimento.

Desta maneira, ainda que se exprima como demasiado óbvio, é preciso afirmar que a prática curricular tecida com os campos de experiência só pode efetuar-se com ou desde o acontecimento da própria experiência da infância. Isto é, deste o acolhimento das singularidades potencialmente inusitadas e criadoras por meio das quais a criança, conforme a experimentação de temporalidades distintas, podem atribuir sentidos próprios e diferenciais ao mundo e à vida.

Porém, tomado desde a crueza da espontaneidade do chão da escola, sob que agenciamentos podemos, concretamente, tentar efetuar um movimento curricular tecido com os campos de experiência?

4 O QUE SÃO OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA?

Uma leitura atenta e sensível do Parecer nº 20/2009 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) – desvinculada politicamente das deturpações que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) posteriormente tentou lhes imputar; nos indica que o movimento curricular desenhado com os campos de experiência se compõe...

[...] nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (MEC, 2009, p. 14).

Nesta perspectiva, a prática curricular com os campos de experiência assume que a experiência da infância, ela mesma, é produtora das condições necessárias e das relações suficientes para desdobramento de processos educadores-aprendentes contextualizados essencialmente a partir das demandas próprias da infância. Demandas estas que se evidenciam nos encontros que infante vai traçando com o mundo.

De modo que os campos de experiência, ao invés de reafirmarem a lógica da organização disciplinar na educação infantil, abrem o processo de produção de aprendizagens às experiências dos encontros por meio das quais a infância busca se expressar e afirmar-se como modo potente de vida.

Ao colocar a infância no centro do movimento educador-aprendente, circunscrevemos um tempo-espaço-movimento curricular diferencial no qual a criança pode elaborar, modificar e expressar sua própria experiência, desdobrando-a como modo singular de aprendizagem, isto é, de produzir sentidos sobre si mesma e o mundo. Sentidos esses que servirão de campo de composição dos processos educadores. Desta forma tecer currículos como os campos de experiência significa afirmar a potência da multiplicidade de experiências que a infância desenrola dentro e fora da escola, colocando...

[...] no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo [...] que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência.” (FOCHI, 2015, p.

5 DESENHANDO CURRÍCULOS COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Procurando desenvolver uma abordagem mais pragmática acerca de como desenhar currículos com os campos de experiência, trata-se de promover a articulação das experiências da infância com uma investigação acerca (a) das demandas de aprendizagem que tais experiências suscitam e (b) sobre os modos singulares e múltiplos por meio dos quais as crianças buscam atender às ditas demandas no contexto das experiências vivenciadas (*direitos de aprendizagem*).

De modo simultâneo, seria preciso explorar as possibilidades surgidas para potencializar/amplificar as experiências e aprendizagens em elaboração, buscando articulá-las à necessidade de se proceder a uma avaliação coletiva sobre suficiência / insuficiência das ideias em composição e, conforme o caso, sugerir a necessidade de se conceber ideias mais adequadas. As quais poderiam se engendrar em articulação com os conhecimentos já constituídos no contexto sociocultural (*objetivos de aprendizagem*).

5.1 O sentido diferencial da experiência

Tomada desde os princípios educadores explícitos nas DCNEIs (2009) a prática educadora-curricular que se desenrola por meio dos campos de experiência deve suceder a partir da promoção de modalidades especiais de experiência, ou seja, por meio da constituição de *agenciamentos brincantes* que se conformam a partir das demandas socioculturais, éticas e estéticas da própria da infância, segundo a vivência de encontros causados entre o corpo infante e o mundo. Encontros estes aptos a suscitar os afetos de alegria que podem desencadear certo desejo de saber.

Em face do exposto, faz-se indispensável desenvolver a natureza muito específica do conceito do que se entende aqui por *afeto*.

O corpo infante encontra-se permanentemente aberto à experimentação dos efeitos provocados sobre ele nos encontros que traça com outros corpos. Parafraseando Deleuze (2002), um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, um corpo sonoro, uma alma ou uma ideia; pode ser um *corpus* linguístico, um corpo social e cultural ou uma coletividade, de forma que são essas afecções – isto é, os efeitos de toda espécie produzidos no encontro dos corpos – que designam as modificações intensivas ou sensíveis que o corpo infante experimenta no seu enlace com as coisas mundo.

Seguindo ainda com Deleuze (2002), as referidas afecções se exercem provocando a formação de imagens ou de certas marcas que se inscrevem sobre os corpos envolvidos no acontecimento do encontro. Por consequência, tais imagens ou marcas desencadeiam a produção de ideias primárias, as quais se conformam considerando-se, simultaneamente, tanto a natureza do corpo próprio afetado quanto a natureza do corpo exterior afetante.

Neste plano elementar de concepção do entendimento, pode-se indicar que as ideias formadas das coisas são determinadas pelas afecções experimentadas pelo corpo infante, ou seja, são ideias que se constituem por meio da produção de relações cuja base é essencialmente de natureza afetiva, pois arquitetadas a partir da consideração da natureza do corpo próprio e da natureza do corpo exterior.

Em adição, a ordem das afecções-imagens e das ideias primeiras então formadas passa a determinar o estado atual do corpo-pensamento afetado, implicando a experimentação de um maior ou menor grau de perfeição ou de potência em relação ao estado precedente ao acontecimento do encontro; isto é, o corpo experimenta uma variação para mais (alegria) ou para menos (tristeza) em sua capacidade de ser, ou seja, de agir e pensar.

[...] de um estado a outro, de uma imagem ou ideia a outra, há, portanto, transições, passagens vivenciadas, durações mediante as quais passamos para uma perfeição maior ou menor. Ainda mais, esses estados, essas afecções, imagens ou ideias, não são separáveis da duração que as relaciona ao estado precedente e as induzem ao estado seguinte. Essas durações ou variações contínuas de perfeição [posse de potência] são chamadas afetos. (DELEUZE, 2002, p. 55).

Sob tal ótica, os afetos assumem uma função fundamental na possibilidade de concepção de uma possível prática curricular alinhavada com os campos de experiência. Nesta perspectiva, os *direitos de aprendizagem* ou a singularidade da busca pela elaboração do entendimento (ou da ideia adequada) se vincula, diferencial e necessariamente, à noção de corpo tomado sob a perspectiva de sua natureza afetiva; isto é, ao corpo pensado enquanto um conjunto de relações interiores-exteriores que se configuraram e reconfiguram-se constantemente, conforme a *ordem afetiva* dos encontros que se desenham com outros corpos segundo os agenciamentos brincantes.

5.2 O sentido diferencial dos direitos de aprendizagem

É no contexto inerentemente infantil da experiência que a criança poderá exercer plenamente seus *direitos de aprendizagem*, ou seja, efetuar um modo singular de pensamento constituído sob temporalidades próprias e diferenciais. Modos de pensamento estes por meio dos quais ela buscará enunciar ou atribuir sentidos propriamente infantis às experiências/encontros vividos.

Nesta perspectiva, o trabalho com os campos de experiência se articula determinadamente com o problema da linguagem, pois envolve...

[...] a produção de narrativas individuais e coletivas através de diferentes linguagens, já que as crianças aprendem porque querem compreender [e expressar] o mundo em que vivem, dar sentido à sua vida. As crianças vivem suas brincadeiras de modo narrativo porque formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam [outros mundos possíveis]. (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 115).

No plano que se procura traçar para o desdobramento dos *direitos de aprendizagem* no âmbito da experiência dos encontros, a composição do ato de aprender não se limita à aquisição de competências cognitivas voltadas à apropriação de conceitos e resolução de problemas lógicos preexistentes, conformes às áreas do conhecimento científico.

Aprender com a experiência diz respeito, sim, e primordialmente, a fazer devir e explorar uma vontade de saber que força o corpo-pensamento infante a investir em um processo de busca pela produção de uma ideia adequada. Processo no qual a infância tende a entrar em uma relação criadora/inventiva com as coisas, seres e fenômenos do mundo.

Assim, no contexto do desdobramento das experiências, é importante fazer com que o infante se detenha um pouco mais e explore as dessemelhanças experienciadas, ou seja, as causas afetivas/sensíveis que desencadearam curiosidades, indagações, interesses e a formação de imagens primárias.

Defende-se, assim, que é a partir da vivência de um *afeto-sensação* que o infante pode experimentar um estilo intensivo/afetivo de aprendizagem, conforme o fluxo de um tempo-movimento curricular no qual o corpo é forçado a se conceber como corpo aprendente expressando-se, simultaneamente, como causa e efeito de um afeto de alegria.

Compreende-se que o afeto-sensação como uma experiência causada no fluxo do acontecimento do encontro do corpo infante com as forças informes do mundo.

A natureza de tal afeto diz respeito à condição de sentir diretamente no sistema nervoso o efeito da diferença que se faz passar entre os corpos envolvidos na experiência: um desnível qualitativo que abala a sensibilidade a partir das intensidades que os signos emitidos no encontro nos forcem a experimentar.

É, portanto, o afeto-sensação que qualitativamente impõe ao corpo a dita vontade de saber: desejar-pensar-compor-enunciar uma ideia/imagem primária possível...

A sensação tem uma face voltada para o sujeito (o sistema nervoso, o movimento vital, o “instinto”, o “temperamento”, todo um vocabulário comum ao naturalista...), e a outra face voltada para o objeto (o “fato”, o lugar, o acontecimento). Ela pode também não ter face nenhuma, ser as duas coisas

indissolúvelmente, ser o estar-no-mundo como dizem os fenomenologistas: por sua vez eu me torno na sensação e alguma coisa me acontece pela sensação, um pelo outro, um no outro... a sensação é aquilo que transmite diretamente, evidenciando o desvio ou o desgosto de uma história a ser contada... (DELEUZE, 1981, p. 19).

Assim, a diferença vivenciada pelo corpo infante a partir da experimentação de um afeto-sensação, conforme uma causa qualitativa, intensa e múltipla (pré-consciente, pré-linguística e pré-individual), funciona como uma espécie de descarga elétrica que incita os neurônios do sistema nervoso central a acolherem e retransmitirem quimicamente os sinais ou impulsos nervosos gerados pelo abalo que então, transbordando da sensibilidade, passam a percorrer outras faculdades: a memória, a imaginação... até desembocar no pensamento.

Em todo caso, o desafio educador é fazer com que o infante se retenha e explore o entre espaço-tempo em que a dessemelhança afetiva experimentada no encontro desterritorializa seu corpo-pensamento, forçando-o a buscar constituir uma ideia/imagem primeira a qual tende a viabilizar certo processo de reterritorialização: após selecionar no caos um conjunto básico de pontos fulgurantes e traçar com esses algumas relações ou ideias primárias; tais ideias podem afetar e serem afetadas por outras ideias advindas dos territórios dos quais a experiência, inicialmente, nos forçou a abandonar.

5.3 O sentido diferencial dos objetivos de aprendizagem

Nestes termos, desde que a experiência possa ser enunciada pela infância, segundo estilos e temporalidades próprios e diferenciais e, então, acolhida pelas professoras segundo uma escuta atenta e sensível; a noção de *objetivos de aprendizagem* nos coloca, inicialmente, um problema de avaliação: qual a potência (adequações e inadequações) das enunciações pronunciadas? Como amplificar tais potências no sentido de articular a produção da ideia adequada? Os saberes e conhecimentos já constituídos podem ser úteis (ou não) para promover o dito processo de amplificação? Como?

Organizar a escola de educação infantil a partir dos campos de experiência significa reconhecer que as crianças têm em si o desejo de aprender. Por isso, o adulto deve ficar atento a fim de descobrir para onde meninos e meninas estão canalizando sua energia e, a partir dessa descoberta, criar condições externas para que eles possam colocar à prova suas “teorias provisórias”. (FOCHI, 2016, p. 5)

Nestes termos, se os *direitos de aprendizagem* nos convidam a investigar sobre as demandas aprendentes e os modos infantis de produção de aprendizagens que se conformam para atender a tais demandas (em meio à experiência alegre-brincante dos encontros); os *objetivos de aprendizagem* nos convocam a proporcionar as condições necessárias para que as ideias primárias então elaboradas pelas infância (teorias provisórias) possam ser coletivamente expressas, avaliadas, testadas, modificadas ou mantidas... em processo que visa a produção de uma ideia adequada que se conforma segundo a produção de noções comuns.

Forçado assim a acolher e explorar a diferença que se manifesta no encontro a partir dos signos emitidos por outrem, o corpo infante procurará saber que relações (internas-externas à experiência) podem ou não constituir com o corpo de outrem a ideia de uma *noção comum*, capaz de viabilizar a possibilidade de que o encontro se configure, necessariamente, como possibilidade de experimentação de uma alegria.

[...] Quando as relações que correspondem a dois corpos se compõem, os dois [...] formam um conjunto de potência superior, um todo presente nas suas partes [...] [Assim] a noção comum é [...] uma composição entre dois ou vários corpos e [...] [mais profundamente a] unidade dessa composição [...] ela exprime as relações de conveniência [...] dos corpos existentes [...] com efeito, ao [manifestar] uma unidade de composição, elas estão tanto na parte como no todo e não podem ser concebidas senão adequadamente [...] quando encontramos um corpo que convém com o nosso, experimentamos logo um

afeto ou um sentimento de alegria-paixão, apesar de ainda não conhecermos adequadamente o que tem de comum conosco. Jamais a tristeza, que nasce do nosso encontro com um corpo que não convém com o nosso, nos induziria a formar uma noção comum; mas a alegria-paixão, como aumento da potência de agir e de compreender, induz-nos a fazê-lo: é a causa ocasional da noção comum. (DELEUZE, 2002, p. 98-102).

Deste modo, os afetos-sensação de alegria experimentados nos encontros da infância com o mundo desencadeiam uma espécie de circuito dinâmico-cinético entre desejo e pensamento: o corpo infante mobilizará todas as suas forças, toda a sua potencialidade de ser (agir-pensar), em função da necessidade de engendrar uma ordem relacional para componentes simbólicos, afetivos e materiais experimentados no encontro. Isto é, para engendrar uma ideia adequada ou uma noção comum capaz de expressar um sentido necessário, suficiente e de continuidade para a alegria experimentada.

Logo é verdadeiro que no contexto de uma prática curricular orientada pelos campos de experiência, a quantidade da potência de ação e entendimento do corpo infante se manifestará segundo sua maior ou menor capacidade de ser afetado; e que, nestes termos, a aprendizagem se constituirá a partir de determinações de ordem essencialmente intensiva, afetiva, sensível.

Seguindo Deleuze (2006, p. 239), pode-se asseverar que, *no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade*. E, nesta perspectiva, move-se entre o desejo e o pensamento em função da necessidade de participação, ou seja, do direito de atribuir sentidos propriamente infantis ao mundo, imanente ao ser da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob os pontos de vistas aqui tecidos, o currículo da educação infantil, entendido desde a dinâmica dos campos de experiência, se caracteriza como processo ou movimento simultaneamente ético, estético e intelectual que se traça entre os corpos no nível de produção das relações educadoras constituídas a partir do próprio movimento da infância. De forma que se trata de um movimento educador no qual o ato de aprender se compõe, portanto, sob o impulso da força da diferença que a infância rabisca sob o processo.

Ao favorecer que os processos educadores da infância se configurem sob o plano de constituição dos processos infantis de compreensão de si e do mundo, o conceito de campos de experiência faz com que os currículos da educação infantil possam alcançar, de modo diferencial, sua dimensão propriamente política.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Resolução CNE/CEB 05/2009. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº: 20/2009.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – Consulta Pública. Brasília: MEC, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo, SP: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza: Filosofia prática.** Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze.** Disponível em:

https://www.academia.edu/15252804/El_abecedario_de_Gilles_Deleuze. Acesso em: 30 out. 2022.

FOCHI, Paulo. S.; A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, nº 49. Porto Alegre, RS: Grupo A, 2016.

FOCHI, Paulo S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia de Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da Educação e o Conceito de Devir-Criança**. In: Infância: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Sammy W. **Como criar para si um corpo aprendente? Ou, o que se passa entre o desejo, o pensamento e o tempo em uma educação para a potência**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

LOPES, Sammy W. **O Currículo, a Infância e o Tempo**. In: Currículos e Artistagens: Ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.

MALAGUZZI, Loris. **A criança é feita de cem**. Disponível em:

<https://www.escolaateliocarambola.com.br/single-post/2016/03/03/a-crian%C3%A7a-%C3%A9-feita-de-cem>. Acesso em: 30 de out. 2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental Transformações Contemporâneas Do Desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).