

## Atenção, concentração! Sobre a regulação de prescrições nacionais e a ampliação de sentidos de currículos com crianças

### ATTENTION, CONCENTRATION! ON THE REGULATION OF NATIONAL REQUIREMENTS AND THE PRODUCTION OF SENSES OF CURRICULUMS WITH CHILDREN

Kezia Rodrigues Nunes<sup>1</sup>Carlos Eduardo Ferraço<sup>2</sup>

**Resumo:** Objetiva dar visibilidade às conversas com as crianças e ampliar sentidos de currículo na Educação Infantil, motivados pela intenção de conferir a elas protagonismo contra o risco de nos afastar de suas demandas em favor do que é considerado desejável por uma prescrição curricular comum. Parte de uma experiência inquietante vivida na *pesquisa com o cotidiano* (Ferraço, 2007) realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil em Cariacica/ES. Realiza composição com crianças, prescrições curriculares, Certeau (1994), Deleuze (2009), Deleuze e Guattari (1995) e com o conceito de *redes de sentidos/produções*. Vale-se de três movimentos metodológicos: as conversas, as brincadeiras de entrevista e o mergulho nas práticas cotidianas. Essas experiências fortalecem nossa aposta em uma concepção de currículo que não busca fixar representações e não se determina a partir de uma Base Nacional Comum Curricular, mas os potencializa como produção em redes de conhecimentos, experiências, linguagens, afecções, saberes e fazeres da escola e da vida.

**Palavras-chave:** Crianças; Currículos; Produção de Sentidos.

**Abstract:** The purpose is to give visibility to conversations with children and to broaden the meanings of curriculum in Early Childhood Education, motivated by the intention to give them a leading role against the risk of moving away from their demands in favor of what is considered desirable by a common curricular prescription. The research with the everyday (Ferraço, 2007) of a Centro Municipal de Educação Infantil in Cariacica/ES. He makes composition with children, curriculum prescriptions, Certeau (1994), Deleuze (2009), Deleuze and Guattari (1995) and with the concept of networks of meaningful productions. Three methodological movements are worth mentioning: conversations, interview games and diving in everyday practices. These experiences strengthen our commitment to a curriculum conception that does not seek to establish representations and is not determined from a National Curricular Common Base, but it potentiates them as a production in networks of knowledge, experiences, languages, affections, knowledge and practices of the school and of life.

**Keywords:** Children; Curriculum; Production of Senses.

## 1 INTRODUÇÃO

Mas quem é a criança? É esse sujeito da voz passiva, que é concebido, é gestado, é nascido, é alimentado, é vestido, é cuidado? É essa pequena pessoa que aprende com, que é ensinada a? Que chora, que pede, que não sabe, que não tem, que não consegue, que ainda não é? Será que essa é a única maneira de pensar a criança? Ela precisa, realmente, esperar crescer para ser? Para pensar?

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: <[keziarnunes@gmail.com](mailto:keziarnunes@gmail.com)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6197-1546>>

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e Professor Associado IV da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: <[ferraco@uol.com.br](mailto:ferraco@uol.com.br)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4019-591X>>

Para falar? Para agir? Tudo o que ela é não passa de um protótipo? E quando ela passa a ser? (Pulino, 2008, p. 235).

A motivação para escrita desse texto está no desejo de conferir protagonismo às crianças pelo risco que temos de nos afastar de suas demandas em favor do que é considerado desejável para a Educação Infantil, regulado pelas prescrições curriculares. Assim, o esforço consiste em buscar valorizar o que ela pensa, produz e deseja no presente, tal como a problematização da epígrafe. Com elas, buscamos ampliar compreensões a respeito dos currículos e dos modos de fazer pesquisas na Educação Infantil, dando visibilidade às redes de sentidos produzidas nesses encontros. É que tanto as crianças quanto os currículos tem sido parte de nosso investimento de pesquisa, trabalho, relacionamento, afecção, conhecimento, de um rizoma que não para de se ampliar.

Os discursos fixados a esse respeito se embolam com outros sentidos em sua potência, com as linguagens possíveis para nós. Difícil tarefa, buscar dar sentido às experiências em forma de palavras, porque a experiência que passa pelo corpo não consegue ser traduzida rapidamente em palavras (Larrosa, 2002), ou em um interessante texto. Se nossa relação com a linguagem falada e escrita já é limitada, reconhecemos que ainda mais restrito tem sido o nosso encontro com outras linguagens. Essa pequena familiaridade é ampliada quando tratamos das linguagens e manifestações infantis, bem como dos riscos dos julgamentos a seu respeito.

Ao considerar essa tentativa cuidadosa, destacamos como objetivo *dar visibilidade às conversas com as crianças e ampliar sentidos de currículo na Educação Infantil*. Interessou-nos problematizar as seguintes questões: que sentidos de escola são produzidos na pesquisa com crianças? Quais conexões com o currículo são agenciadas nessa composição imbricada com suas experiências?

Para tanto, nos valem de três movimentos metodológicos vividos na produção de dados: as conversas, as brincadeiras de entrevista e o mergulho nas práticas cotidianas. Esse texto é fruto de uma experiência inquietante vivida na *pesquisa com o cotidiano* (Ferraço, 2007) realizada no ano letivo de 2011 com as crianças das três turmas do turno vespertino do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) *Cantinho Feliz*, nome fictício para a instituição (e também para os sujeitos) que está localizada no bairro Bela Aurora, no município de Cariacica/ES, e que atende crianças entre 4 e 5 anos de idade.

Além dos episódios aqui destacados, realiza composição com crianças, prescrições curriculares, Certeau (1994), Deleuze (2009), Deleuze e Guattari (1995a) e com o conceito de *redes de sentidos produções*. O título do texto e as suas sessões são embaladas por uma brincadeira popular entre as crianças. Com elas, nos divertimos usando nomes de comidas. Conosco, a gestão atual do Ministério da Educação não brinca, vem avançando em propostas e ações que devoram literalmente nossas experiências profissionais, o direito de ser professor/a e o de ser criança. A eles, também, nossa *atenção e concentração!*

## 2 VAI COMEÇAR A BRINCADEIRA...

Eu queria avançar para o começo.  
Chegar ao criancimento das palavras.  
Lá onde elas ainda urinam na perna.  
Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.

Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem.  
(BARROS, 1996).

Fazer pesquisa com crianças pequenas, afirmar outros sentidos de escola, de pesquisa e de vida com elas. Isso mesmo, com elas! Assim como o poema de Barros, que trata de uma infância afirmativa, um modo criancieiro de lidar com as palavras, os corpos e as suas compreensões. Texto que dialoga com as produções das professoras e das crianças no cotidiano escolar. São elas que nos mostram em cores, texturas e adereços a importância dos processos de diferenciação que des-re-territorializam conceitos. Como afirma Kohan (2004), é na infância que conhecemos a linguagem e seus usos para nos relacionarmos com o mundo, com os sujeitos, conosco.

Barros (2006, p. 11), em um de seus escritos, também provocava-nos ao dizer “[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós”. Assim, os instrumentos que utilizamos nessa pesquisa, tais como o diário de campo, os registros fotográficos e fílmicos, as conversas com adultos e crianças, dentre outros materiais utilizados e/ou produzidos no cotidiano escolar, nem sempre conferiam visibilidade às afecções que nos mobilizavam na pesquisa. É desejável, afinal, traduzir em palavras o que não é vivido apenas por palavras?

No investimento teórico, metodológico e político realizado na *pesquisa com o cotidiano* (Ferraço, 2007), mantivemos *atenção e concentração*, como na brincadeira que fazemos com as crianças, aos modos singulares dos sujeitos praticantes (Certeau, 1994) que constituem as demandas escolares. Essa trama confere ao currículo a compreensão de redes de conhecimentos (Alves, 2008) cujos fios e nós articulam relações, saberes, fazeres, poderes, afecções e ações complexas em permanente modificação. Nesse caso, interessou-nos acompanhá-los escutando o comum (Certeau, 1994; Guimarães, 2006), experiência que se relaciona mais com a atitude do pesquisador em campo do que com uma definição metodológica que sinalize procedimentos, técnicas e categorias de análise (Ferraço; Perez; Oliveira, 2008).

Pesquisador que *vira de ponta cabeça* (Alves, 2008) ao realizar sua atividade de pesquisa, por compreender que não se despe das teorizações estudadas, não as desqualifica nem as exalta. Produz singulares modos de *uso* como limite e não como apoio para essa tarefa. *Pesquisadorcotidianista* ou *pesquisadorpraticante* (Ferraço, 2011) que faz opção em estudar o cotidiano em meio às redes e não às categorias e estruturas de análise, valorizando a amplitude de possibilidades, não o determinismo das explicações (Ferraço, 2007). Para Certeau (1994), não há qualquer pretensão de se afastar do objeto para perfazer uma análise. A sua intenção em tentar produzir uma *teoria das práticas* não buscava contraposição entre teoria e prática. Assim, nossa investigação buscou evidenciar a prática como dimensão, o tempo todo ligada à teoria, que a tensiona, que a modifica, que a renova. Apostamos, com Certeau (1994) e Deleuze (2009), em um Pensar o mundo e praticá-lo de modo inventivo.

Na condição de sujeitos da experiência, tal como discute Larrosa (2008) e Revel (2005), destinamos *atenção e concentração* ao que nos mobiliza e nos transforma, tendo como ambição uma relação com as crianças para além do instituído ou da necessidade exacerbada de fixação da lógica estabelecida pelos adultos. “Porque atenção e intenção são inversamente proporcionais. Quanto mais intenção, menos atenção, e vice-versa. Quanto mais crítica e mais juízo, menos atenção, e vice-versa” (Larrosa, 2008, p. 189).

Foi em atenção aos movimentos cotidianos que surgiram diferentes conexões que nos ajudaram a ir ao encontro de demandas infantis pouco visibilizadas. *O mergulho* (Alves, 2008) foi

imprescindível para nos deixar atravessar pelas tramas que tecem os currículos com as crianças, tanto pela observação das práticas ali produzidas quanto pela nossa participação nas demandas cotidianas. As *conversas* (Deleuze; Parnet 1998), tratavam-se de movimentos bilíngues em nossa própria língua, ou seja, de um movimento de tensionar uma linguagem menor, uma resistência aos modos tradicionais que conhecemos para o formato da aula e para a produção de dados na pesquisa. Um uso menor da língua está associado à liberdade de criar nossas questões, de fabricar outros temas para o que está instituído, de conferir condições para que as crianças produzam suas perguntas em nossas conversas e brincadeiras. A *brincadeira de entrevista* foi elaborada com as crianças. E pensar com elas mais um modo de fazer pesquisa não foi inovador..., mas animador!

No calor dos nossos encontros no pátio, sem planejamentos e sem outro profissional da escola por perto, uma criança sugeriu uma apresentação cantando uma música. Logo nos organizamos numa espécie de “Palco das brincadeiras” onde cada um tomava a vez para apresentar ao público algo do seu interesse. Alguns puxaram uma música, outros uma dança, e assim compartilhamos um pouco de nossas preferências. A brincadeira foi a linguagem escolhida para expressá-las. Em sala de aula, optamos por manter a dinâmica que evidenciava um integrante, mas agora sentados em roda no chão, circulando um microfone (na verdade era um vidro de cola) que sugeria com qual criança iríamos nos manter em *atenção e concentração* com a conversa e a câmera.

Inventamos um modo de brincar com elas e ampliar nossas redes de conversas, sem a pretensão de capturar narrativas que pudessem indicar um atestado de veracidade, um contexto com a máxima espontaneidade, ou uma marca identitária para as crianças. Esse procedimento vivido nas brincadeiras com as crianças em meio às redes cotidianas que nos compõem (Ferraço, 2008) buscou se afastar de um modelo estruturado e definido para entrevista, uma vez que os modos de expressar infantis não cabem no que tradicionalmente concebemos como instrumentos para coleta de dados. Ao tentar provocar movimentos que ultrapassassem a hierarquia das relações em pesquisa (Certeau, 1994), que tem ordenado os modos de relacionar adultos e crianças na escola, tomamos o brincar em sua potência expressiva e criativa para ampliar nossas conversas e dar visibilidade às compreensões infantis.

Pedir que parassem de falar às vezes significava para as crianças pedir para parar de pensar, porque o movimento de conversa, pensamento, brincadeira, fabulação acontece ao mesmo tempo. Os dispositivos disparadores das nossas *redes de conversações* (Carvalho, 2011) mantinham relação com o que as crianças viviam na escola, sendo provocados por alguma história contada por elas ou por algum tema por nós apresentado. Eventualmente acompanhados pela câmera, como na experiência de *videocabine* utilizada na tese de Soares (2009), esse procedimento de conversa coletiva pôde ser filmado por adultos ou por uma das crianças. Pôde ser feito na sala de aula ou em lugar que garantisse uma qualidade da filmagem, com maior isolamento acústico e iluminação. Pôde ser feito com toda a turma reunida ou com parte dela.

É importante dizer que possivelmente a brincadeira marcou nossa relação com essas crianças: brincadeira de entrevista, passa-passa gavião, piques, parlendas, músicas coreografadas, entre outras. Brincando e conversando, apostamos na provisoriade e coletividade da *pesquisa com o cotidiano* (Ferraço, 2011), nas conversações, ao modo de Certeau (1994), como um tecido oral sem proprietários individuais, uma rede cujos sentidos não possuem autoria definida, porque são um efeito provisório e coletivo. Contudo, também consideramos as conversas como uma aproximação com o sujeito, encorajando-o a se colocar, sem, no entanto, deslocar-se dos efeitos das palavras ditas. Para Josgrilberg (2005), Certeau (1994) mantinha uma atenção insistente pelo outro, buscando imprimir uma relação de igualdade entre os interlocutores, amigos e alunos. Com as crianças, nosso interesse também se centrava nas potencialidades do fluxo das conversas e nos modos de usá-las, para além de um julgamento do sujeito.

A esse rizoma de opções e maneiras de fazer pesquisa com crianças, produzimos uma *arte* performativa (Certeau, 1994). Essas e muitas outras estratégias, artes de conversar e brincar, se relacionavam com as táticas criancieiras de fugir de uma forma padrão de compor redes de sentidos com as crianças na escola sobre nossas histórias e demandas, sobre os modos de viver a escola e estar com todas e com cada uma. Tomando-as como informantes qualificados (Rocha, 2011), encorajando-as a se colocar, a se pronunciar, a se relacionar, a potência dessa coletividade política trouxe elementos importantíssimos para nossa discussão e pistas para o modo como organizam suas conexões.

### 3 ... DA COMIDA BRASILEIRA...

- tia, esse é o Pedro, essa a Alice, essa é a Roberta... (DANIELA)
- essa aqui ficava ruim, malvada, mas agora não fica“- eu adoro eles (INGRID).
- vocês assistem essa novela? [Elas me olharam com espanto] (PESQUISADORA).
- não é novela, é *Malhação* (LARISSA).
- *Malhação* não é novela? (PESQUISADORA)
- não, é diferente (CLÁUDIA).
- tia, eu sou essa de cabelo cacheado (INGRID)
- eu sou a Alice (PESQUISADORA).
- tia, eu não sei o que brincar, ninguém quer brincar comigo. Entra na casinha comigo? (CRIS)
- o que você está escrevendo aí? (INGRID)
- um monte de coisas (PESQUISADORA).
- então, escreve o meu nome (CLÁUDIA)
- ai, tia, eu te amo (LARISSA).
- tia, deixa eu tirar foto também (PAULA).

Em um de nossos encontros, fomos para o pátio, sentamos perto da casinha a fim de conhecer as brincadeiras que são feitas por lá. Mas as meninas deram outro sentido para esse momento. Seguravam um monte de cartinhas dos personagens da telenovela *Rebeldes*, do SBT. Estavam cuidadosamente guardadas dentro de uma bolsinha rosa, do exato tamanho das cartas. Elas foram identificando cada personagem e inventando modos de brincar a partir do que conheciam sobre eles.

Nessa tarde, aprendemos que *Malhação* é uma coisa e que *Novela* é outra. E que podemos usar as cartinhas para colecionar, trocar, bater bafo, inventar histórias e compor personagens. Também que é muito difícil sair da escola sem produzir qualquer tipo de afecção nos encontros com as crianças. Elas se achegam, tocam, abraçam, apertam, se distanciam, perguntam, investigam, exploram, questionam, ensinam...

- Ela é minha namorada (RODRIGO).
- Tá namorando! Tá namorando [a turma fez o maior burburinho. Ele parecia não ligar].
- Quem é ela? (THIAGO)

- É daqui? (CAROL)
- Aquela da sala da tia Matilde (RODRIGO).
- Ela sabe que é sua namorada? (PESQUISADORA)
- Sabe, sim. Ela me deu uma cartinha (RODRIGO).
- Que legal. Como vocês namoram? (PESQUISADORA)
- Beija na boca (LEANDRO).
- Não! Ela foi no meu aniversário. A gente brinca junto. Ela escreve cartinha para mim e desenha a gente namorando. A gente namora no desenho (RODRIGO).

Para além de qualquer julgamento moral a respeito do que elas deveriam fazer dentro e fora da escola, as conversas ganhavam temas que nos desconcertavam e revelavam parte das suas experiências, da produção de sentidos que atribuem ao vivido. Também que os seus pensamentos, efeito de uma conversa consigo mesmo, ganham visibilidade em nossa conversação. Larrosa (2014, p. 70), com base em Morey, nos inquieta ao problematizar que “Pensar se parece muito com conversar consigo mesmo. Talvez por isso conversar – não dialogar em debater, conversar – se parece tanto com pensar em comum”.

Esse comum compartilhado que atravessa o sentido de comunidade também é ampliado com a compreensão de uma linguagem que promova horizontalidade (Larrosa, 2014, p. 71), porque “Se uso a palavra ‘conversação’ [...] é porque essa palavra sugere horizontalidade, oralidade e experiência [...]. Precisamos buscar uma língua que não rebaixe, [...] uma relação em que você e eu possamos nos sentir do mesmo tamanho, na mesma altura”.

Ao considerar essa rede de conversações com as crianças, buscamos destacar que nossas diferentes compreensões a respeito das coisas não buscam trazer a marca da hierarquização. As concepções das crianças e os sentidos que elas produzem sobre jogos, relacionamentos, objetos, brincadeiras, escola, família, relacionam-se às suas diferentes maturidades e experiências, em diálogo com o que importa em seus contextos de vida. Ao que nos parece, para essas crianças e para os adultos, o namoro é diferente!

A nossa preocupação é que a lógica da escolarização de parte desses conhecimentos não é a mesma da nossa conversa, ou seja, não está centrada na ampliação de conhecimentos que consideram diferentes modos de saber e fazer, mas na fixação de uma única compreensão possível, que demarca qual conteúdo é considerado hierarquicamente válido e superior.

Esses elementos nos motivam a problematizar: quais conhecimentos julgamos que podem ser escolarizados? Quem escolhe os conteúdos escolares? Ao nos embolar com esses fios que tencionam o que consideramos como conhecimento escolar válido de ser sistematizado, acompanhamos uma permanente negociação com a proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), que indicam que a escola deve atuar com algumas atitudes,

Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

Se as prescrições curriculares do Ministério da Educação são nossa referência, queremos compreender: que saberes de diferentes naturezas são esses que as diretrizes estão tratando? É



possível que estejam considerando aqueles que nos ajudam a nos constituir em nossas humanidades com sensibilidade para a linguagem corporal, musical, teatral, plástica, artística, imagética, fílmica. Modos de saber, fazer, investigar e experimentar singulares de cada criança, que em tempos particulares e singulares ampliam seus conhecimentos e reconhecem suas descobertas inventivistas. Afinal, como concepção de criança, as diretrizes assumem que se trata de um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, Art. 4º).

Assim como as DCNEIs, podemos destacar pelo menos mais 40 publicações que constam no *website* do Ministério da Educação, disponíveis a partir de 2008, que buscam orientar professores/as, gestores/as e secretários/as quanto ao trabalho de qualidade, que respeite os direitos fundamentais das crianças. Contudo, queremos enfatizar os debates e tensionamentos que atravessam tanto as suas elaborações quanto as suas operacionalizações na prática pedagógica cotidiana. De modo especial, nossa *atenção e concentração* está voltada aos diferentes rompimentos que caracterizam o trabalho com as crianças historicamente, que nem sempre a tomam como protagonista.

Se considerarmos os contextos históricos de criação das creches e escolas maternas, compreendemos que sua justificativa não estava atrelada às demandas infantis, uma vez que se pautava especialmente por ser um lugar de acolhimento, especialmente da criança pobre, para que suas mães pudessem trabalhar (Kulmann Júnior, 2000). A partir dos anos 1980, as práticas assistencialistas ampliaram-se em função das demandas de educação e ludicidade da infância, garantidas pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Talvez a grande marca desse período tenha sido a ampliação da concepção desse trabalho, que de assistencialista ampliou-se para educacional. Essa transição trouxe muitos avanços estruturais, pedagógicos e profissionais, dentre eles estão a inserção da Educação Infantil como parte da Educação Básica para crianças de zero a cinco anos de idade e os investimentos para as crianças (as da pré-escola), pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Lei nº 11.494, de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 2007).

Contudo, também nos articulou fortemente a outras marcas, tais como as que valorizam um modo único de produzir e sistematizar conhecimentos, vinculado aos saberes escolarizados e conferindo relevância a linguagens específicas: a oral e a escrita. Nos últimos anos, essa marca tem sido intensificada veementemente por diferentes estratégias: a) as modificações na Lei de Diretrizes e Bases (Lei N. 9694/1996) que alteram os controles de frequência e avaliação das crianças (Lei N. 12.796/2013); b) os modos estandardizados de conceber a avaliação do desenvolvimento das crianças considerando protocolos em larga escala (tal como a experiência com o ASQ3, no Rio de Janeiro em 2012); c) a intensificação da alfabetização na Educação Infantil, especialmente no contexto da terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (2017); d) a inclusão da Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), (MEC, Portaria N. 826/2017).

Puxa, parece que se nossa referência de escolarização da pequena infância permanecer centrada no Ensino Fundamental, ou seja, em um ensino de informações imprescindíveis que devem ser agregados como preparação para o nível escolar subsequente, é possível que continuemos sem dar visibilidade aos saberes de diferentes naturezas que as DCNEIs, por exemplo, estão se referindo. Esses, considerados tão irrelevantes, que já foram até retirados do cume da Educação Básica, (contra) reformando o Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Afinal, para que as crianças precisam

saber brincar, pintar, costurar, construir e desconstruir coisas, conhecer o que pode seus corpos e suas potencialidades nas relações com outros corpos? Nem as crianças, nem os adolescentes, os jovens, os adultos. Que permaneçam subalternizados quanto aos modos de conhecer e viver, tal como preconizam os tempos neoliberais.

A história de atendimento a criança pequena nos alerta a respeito de uma trama de tensões políticas que nem sempre tomam a criança como prioridade. Assim, as conversações com elas nos contextos cotidianos fortaleceram nosso desejo de permanecer pensando, conversando, investigando e criando currículos com temas articulados aos seus contextos de vida e aos saberes de diferentes naturezas em diálogo com suas compreensões. Também em apostar nos projetos com diferentes temas, tempos e articulações, tal como as/os professoras/es tem inventado nos cotidianos escolares.

E continuamos questionando: criança em qual contexto? Quais problemáticas vivem as crianças de outras periferias, abrigos, escolas em tempo integral, unidades prisionais, comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas? Qual conhecimento é considerado válido em atenção a esses diferentes contextos de vida? Como a Educação Infantil pode verdadeiramente se constituir em sensibilidade às demandas dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas?

#### 4 ... QUEM BATER PALMAS, COME BESTEIRA...

— Meu nome é Cauã, eu gosto de brincar de pinta (sic). Eu gosto de brincar muito, com meus carrinhos do *HotWheels*, o *MaxSteel*, ele tem um negócio nas costas, que ele atira. [...] Tem que pertá, que pertá o botãozinho (CAIO).

— Meu nome é José, eu gosto de brincar de pintar, e tenho um *MaxSteel*, tem uma arma, ele atira, eu gosto de ir para escola, eu gosto de estudar, eu gosto de estudar e gosto de ver meus amigos, gosto de soltar pipa, gosto de jogar bola, gosto muito de ficar em casa e ver televisão (JOSÈ).

Essa sessão considera a intenção de pensar outros modos de fazer pesquisa com as crianças, inventando brincadeiras e conversas, a fim de ampliar com elas sentidos sobre escola. Parece uma *besteira*, como fala a música, uma invenção menor, mas nossas *brincadeiras de entrevista* se embolavam com os sentidos de escolarização para as crianças: afinal, qual a potência da escola? Ela era nosso foco, mas sempre nos escapava. Ao contrário de nossas conversas, que se prolongavam para todos os lados, como um rizoma, nossa intenção era falar um pouco do que gostamos e do que não gostamos de fazer no CMEI.

Enquanto filmávamos com a máquina fotográfica, as crianças passavam o microfone entre elas, sentavam-se no meu colo, faziam pose para a câmera, falavam todas ao mesmo tempo. Reinavam diferentes intensidades na brincadeira e nos mostravam como valorizar as compreensões infantis na pesquisa com as crianças, uma das questões que motivaram a composição deste texto.

Nossas conversas e brincadeiras de entrevista foram “[...] tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, isto é, como tentativa de pensar com eles e não de pensar sobre eles” (Ferraço, 2011, p. 19). O trecho da conversa com Caio traz pistas sobre o modo como as crianças se organizam nessas redes. Pinta/pintar/tinta, muitos elementos parecem ter sido presumidos mas não conseguiram se constituir com a mesma rapidez em palavras para serem pronunciados. Muitos outros foram expressos para além dos nomes em seus gestos e movimentos corporais, no dito e no não dito, no pensamento e na imaginação.



Ao falar dos seus brinquedos, demonstra como não recorre a um sentido fixo ou a um aprofundamento conceitual, mas mobiliza diferentes conexões que se ampliam em superfície para apresentá-los. Da escola, muito poderia ser dito, mas ele preferiu, tratar da intensidade dos seus encontros, de outros fluxos vividos na escola, do amigo que estava ao lado, que também trazia alegria para as experiências vividas nesse lugar. São os encontros e os amigos que conferem sentido que insiste em se evidenciar nesse movimento de estar na escola.

Caio e outras crianças destacaram que a potência da escola está nas relações de amizade. Muito mais do que na compreensão de respeito aos professores e aos colegas, as crianças têm demonstrado que a noção de amigo é mais expressiva e tem movimentado sua vida na escola todos os dias, criando condições de serem negociadas outras regras para a convivência na sala de aula, no pátio, no refeitório. A confiança no amigo, em muitos momentos, mostra-se mais evidente do que a confiança em um membro da família ou em um profissional da escola. Os seus amigos têm mais credibilidade. Com a convivência dos amigos, as crianças escapam das atividades didáticas para inventar outras brincadeiras na sala de aula e para se encontrar no banheiro.

— Cátia, eu gosto de brincar de boneca, de escolinha (CÁTIA).

— E você gosta de vir para cá? [ela acenava positivamente com a cabeça] Por quê?

— Porque aqui tem pátio (CÁTIA).

— Gosto, porque tem muito, muito é... pátio, tem baldinhos [os baldes ficam cheios de brinquedos no pátio] (JULIANA).

— Gosto de brincar no pátio, com os pneus (Júlio).

— De casinha, aquele negocinho, de brincar, é..., de brincar de piscina (CÁTIA) (ainda não tínhamos a piscina de bolinhas na escola).

— Piscina, lá dentro? [ela acenava positivamente com a cabeça] (PESQUISADORA).

— Adoro piscina (ANA).

(Brincadeiras de entrevista, crianças com 5 anos de idade).

Boneca, escolinha e pique são as brincadeiras preferidas em qualquer lugar, mas, estando na escola, uma opção se destacou pela insistência como aparece nas falas das meninas e dos meninos: o pátio. O termo pátio, como um recinto qualquer, poderia não comportar qualquer qualidade intrínseca que pudesse manifestar esse desejo das crianças, mas, na instituição escolar e em nossas conversas, ou seja, nessa proposição e nesse contexto (Deleuze, 2009), o seu atributo está em poder ser reconhecido como o lugar das possibilidades para brincar. Corrida, bola, balanço, construções, casinha e mesmo não cabendo em *pátio* a ideia de uma *piscina*, ela está presente para Cátia e afirma-se com outras conexões por Ana. Aparentemente *sem sentido*, o pátio insiste em aparecer. Porque, não, uma piscina no pátio?

Na intervenção realizada por uma professora a respeito dos jogos educativos, utilizados como meio para aprender alguns conteúdos, as crianças expressaram que embora se divertissem, a brincadeira como meio para alcançar outros objetivos não é a que importa, porque a que eles precisam não faz conexão com nada disso. O brincar que insiste faz outras relações com as pessoas e com objetos e congrega fim em si mesmo, nas possibilidades de se afirmar como sujeito brincante.

O desejo das crianças, ao modo de Deleuze (1992), relaciona-se com a produção de novos agenciamentos e possibilidades no presente. Desejar é entrar num fluxo de fabricação de possíveis

revolucionários para aquele contexto. Na conversa com as crianças e com Deleuze (1992), compreendemos que o desejo não é individual, é coletivo, e faz fugir as amarras tradicionais e esperadas de um modo de estar na escola ou de brincar na escola.

— Eu não gosto não de ficar na escola [...]. Eu gosto de ficar lá em casa [...]. Eu gosto mais de brincar de bola lá (GUILHERME).

— Mas aqui você também brinca de bola (PESQUISADORA).

— Gosto de ficar em casa com a minha mãe (GUILHERME).

— Você não gosta de pintar, não? Desenhar? É tão gostoso (ROSI, professora que perguntava enquanto ele acenava negativamente com a cabeça).

— Eu acho muito difícil, tem muitas coisas difícil que eu tenho que fazer (Guilherme).

— Você acha difícil as coisas? E na sua casa, você faz o quê, que você gosta? (PESQUISADORA).

— Faço leite, todinho, leite condensado (GUILHERME).

(Brincadeiras de entrevista, crianças com 4 anos de idade).

Porque não pode ficar em casa? Brincar na escola com os amigos é muito bom. Mas ficar em casa com a avó, com o pai, com a mãe e com os irmãos é maravilhoso. Tudo na escola é preparado para receber as crianças: as carteiras, os bancos e os sanitários atendem às suas medidas ergonômicas; os mobiliários são coloridos e mantêm atenção à segurança dos/as alunos/as; as professoras possuem pós-graduação e não param de estudar e planejar; a alimentação é balanceada e organizada; tudo pensado para a idade delas.

Apesar de toda essa organização, muitas crianças questionam por diferentes linguagens a necessidade de estar nesse lugar. Sentem-se tristes, com dores, às vezes adoecem porque também querem fazer outras coisas que não são impostas como próprias da escolarização. Temos verdadeiramente adoecido e desqualificado a potência de ação das crianças e dos/as professores/as com tanta imposição, regulação, prescrição, avaliação.

Na relação com Deleuze (2009) e com as crianças, voltamo-nos para a distância existente entre o que se passa pelo corpo e o que se expressa na linguagem, entre o que sentimos e o que expressamos sobre o que sentimos. Assumimos, assim, que não buscamos cristalizar conceitos ou limitar concepções, mas ampliar e atualizar as redes de *sentidosproduções* (Nunes, 2012).

Esse termo é pensado para problematizar o sentido como redes em constante produção, que não cessam de se ampliar, modificar e renovar. Como o que se evidencia nas relações entre os praticantes escolares que inventam, ao modo certauniano, outras maneiras de *serestar* na escola. Como efeitos, ao modo deleuziano, que se destacam entre corpo e linguagem, por conexões e pelo contexto, nos não-lugares dos campos discursivos. Sentidos que são produzidos nas diversas redes que envolvem o que se expressa pela e na linguagem.

Redes porque o sentido não se define como algo único, mas sempre em relação com compreensões que o delimitam e o ampliam. Sobre as conexões e contextos que operam nessa produção, refirimo-nos às cadeias de significações que agregam diferentes compreensões aos termos e às conversações nas relações de superfície entre corpo e linguagem. Nessas conexões e contextos, o par significante/significado circula sem parar e produz diferentes efeitos.

Nessa articulação em série, problematizamos tanto os seus pontos singulares de encontros quanto os vazios que potencializam a produção de outros sentidos. Não temos interesse em esgotar e preencher os vazios ou identificar algum termo como o mais legítimo, apenas destacar a pluralidade de possibilidades que flutuam entre eles. O seu lugar é o entrelugar, está no meio desses campos, uma *estrategiática* para não se cristalizar ou se definir (Nunes, 2012).

De forma superficial e descomprometida com justificativas historicamente acumuladas é que as crianças mobilizam seus conhecimentos e suas *redes de sentidosproduções*. Em nossa brincadeira de entrevista, alguém com mais idade poderia destacar como algo valoroso para a escola “aprender para ter melhores oportunidades no futuro”. Contudo, para as crianças as justificativas são produzidas nas relações das quais fazem parte, em que nem sempre se articulam explicações de fundo ou aprofundadas.

As redes de sentidos a respeito da escola resultam da mistura do acontecimento com as razões e paixões do corpo: “[...] o sentido é o efeito de causas corporais e de suas misturas” (Deleuze, 2009, p. 97). “O sentido é o expresso da proposição, este incorporal na superfície das coisas, entidade complexa irreduzível, acontecimento que insiste ou subsiste na proposição” (Deleuze, 2009, p. 20).

O poeta nos incentiva quando afirma “[...] *repetir, repetir - até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo*” (Barros, 1993, p. 5), Deleuze (1992) toma a potencialidade da diferença que existe na repetição e as crianças nos mostram que na repetição das palavras, outros elementos se diferem. Mas de tão evidentes, parecem não serem notados. Movimentos da vida cotidiana que, mesmo tão conhecidos por todos pela recorrência como se apresentam em tantas escolas brasileiras, parecem não ter utilidade, porque escapam às amarras conceituais. Não alcançam legitimidade, não obtêm estatuto de científico, não são discutidos nos veículos de produção acadêmica, tornam-se menores e diminuem o valor da experiência vivida, da intensidade dos encontros e da potência dos afetos.

Essa repetição intensiva em nossas brincadeiras de entrevistas nos mostram que os sentidos de escola para as crianças se relacionam com brincar, ensinar, aprender, ler, escrever, desenhar, pintar e mexer com tinta. E o pátio, como foi bem lembrado! Ficar lá, brincar de casinha, pneu, bola, cartinhas, pique-boia, pique-esconde e balanço. Eles também brincavam na sala de aula o tempo todo, mas nesse lugar a composição espacial indicava outras prioridades. A escola também é lugar de encontros, brincadeiras e de cansaço pela obrigatoriedade da frequência diária. Reafirma-se, tal como em outras pesquisas, “[...] como *espaçotempo* de convívio, de projeção, de alimentação, de diversão, de transformação, de afetos, de potência de vida, de cuidado com o outro” (Nunes; Gomes, 2016).

Mas do que importa saber disso, se não nos movermos em favor das potencialidades indicadas pelas crianças? Porque temos pressa em amadurecê-las, fazê-las entender que a escola não é casa nem lugar de brincadeira? Porque o desejo ávido em conteudizar a aula, se o que importa é brincar, em todo lugar? Temos visto que elas ainda vivem outros possíveis, inventam coisas, mas temos medo de que elas possam perder essa linguagem afirmativa pelo sufocamento da obrigatoriedade da escolarização.

## 5 ...ARROZ, FEIJÃO, BATATA FRITA, MACARRÃO...

— vocês se lembram o quê os guardas florestais trouxeram? (PROFESSORA).

— animais.

— tava tudo matado.

— eles trouxeram animais diferentes, que vemos pouco. Eles vivem onde? (PROFESSORA).

- na floresta.
- no mato.
- e o que tem na floresta? (PROFESSORA).
- cobra.
- veadinho.
- passarinho.
- boi.
- tatu.
- e onde os passarinhos colocam o ovo? (PROFESSORA).
- no ninho.
- e o ninho fica onde? (PROFESSORA).
- na árvore.
- porque ele fica no alto da árvore? (PROFESSORA).
- porque no chão ele fica sujo.
- porque senão quebra e ele fica sem passarinho.
- para eles voarem bem alto quando sair do ovo.

Nas escolas, as redes de experiências nos mostram que temos muito o que aprender sobre como potencializar conhecimentos, saberes e fazeres na Educação Infantil. É muito difícil pensar como criança, sendo adulto, a fim de valorizar o que elas produzem. É mais comum desqualificar e debochar de suas lógicas a partir do que sabemos, esquecendo que todos compreendemos apenas em parte pelas nossas diferentes ignorâncias e limitações (Santos, 2004).

Ao permanecer nessa brincadeira com as crianças, fomos nos embolando com os diferentes movimentos de produção curricular cotidiana nas escolas, e conhecendo muito dos seus sujeitos, para além do *arroz com feijão* da música do título, ou seja, daquilo que é considerado básico e comum para alguns, rotina para outros, passível de regulação e centralização como pensa a equipe empresarial do Movimento pela Base Nacional Comum (dentre eles, destacamos, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura).

Também nos sentimos menores, enquanto profissionais da Educação, pelos sequenciais desmontes sofridos na política pública atual, que desqualificam os sujeitos da Educação Básica e Superior. É deboche, desprezo, rejeição pelos saberes e fazeres produzidos nos diferentes *espaçostempos* de produção dos currículos: escolas, universidades, instituições pesquisadoras, secretarias municipais e estaduais, movimentos sociais, eventos acadêmicos e escolares.

A questão mais importante que querem forjar, por exemplo, na implementação da amplamente criticada Base Nacional Comum Curricular (2017) consiste em: quais atitudes, habilidades e competências devem ser aprendidas? Contudo, nossas relações cotidianas com as crianças nos trazem outras problematizações para ampliar com elas esses currículos: a que tipo de conhecimento a escola está a serviço? Quem legitima as orientações curriculares? O que temos potencializado como abertura e possibilidade? Quais experiências produzimos? Quais expectativas as crianças nutrem? O que move sua curiosidade e desejo de aprender?

Ao considerar o par experiência/sentido, o alerta de Larrosa (2002, p. 21) ganha destaque, por afirmar que “[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Assim, nosso cuidado consiste em romper com a referência exacerbada de escolarização que busca amadurecer precocemente as crianças pequenas com excessivo controle e conteúdo, sem garantir oportunidade para a produção de experiências infantis.

A intenção é tratar a Educação Infantil a partir das demandas dos seus sujeitos, das suas experiências e das compreensões que se evidenciam a partir delas. Desse modo, o par criança/currículo pode dar visibilidade a produção de sentidos que as crianças atribuem ao vivido, porque a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

Outros modos de linguagens menos diretivos também se relacionam a essa produção de sentidos a respeito da escola. Tal como o autor, compreendemos que a experiência “[...] seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe [...]”. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento [...], criação, invenção, acontecimento (Larrosa, 2014, p. 43).

Macedo et. all (2017) questionaram-se quanto a quem serviria a invisibilidade da produção das crianças, uma vez que, ao considerá-la como sujeito de menor valor, a educação poderia ser confundida com repressão, colonização, submissão precoce e negação da condição do pensamento e da ação. “Lembrando que educação não é escolarização, mas direito das crianças pequenas conviverem com outras crianças e resistirem com a brincadeira, imaginação e fantasia ao ‘capitalismo disciplinar, no qual os trabalhadores têm de ser socializados e disciplinados para aceitar” (2017, p. 44). Os autores perguntam ainda: como resistir à escolarização antecipada que submete as crianças desde o nascimento ao tempo do capital?

— Coloca: Escola dos Levados (RONALDO).

— Não, Escola dos ruim (LEANDRO).

— O que é isso. A mãe de vocês vai querer que vocês estudem em uma escola com esse nome? (PROFESSORA HELOISA).

— Ela anotou, ela anotou no papel, gente. A tia anotou esse nome! Que legal! (THAIS).

Ao dar continuidade aos fios e redes que se prolongam na pesquisa com o cotidiano, também queremos dar destaque a outros conhecimentos, tais como o que produzimos com as crianças a pensar em um nome fictício para identificar o CMEI nessa pesquisa. “*Vamos mudar o nome da escola!; Tia, escolhe o meu nome*”. Em cada turma, fizemos uma votação a partir dos termos sugeridos por eles. O movimento foi muito divertido, um reboiço em cada sala. Todos queriam se pronunciar e serem ouvidos. Queríamos ouvir as crianças e nos inserir nas *redes de sentidos* que empregam para esse lugar, o que elas poderiam sugerir, os possíveis *usos* (Certeau, 1994) evidenciados para a escola. Só perguntamos a sugestão de cada professora depois de muito ouvir as crianças, receosos de que suas indicações tensionassem a criação e a escolha dos pequenos (como se realmente fosse possível desvinculá-los do que produzem em suas relações com as professoras). O diário de campo trata de um desses movimentos vividos com as crianças da turma da professora Heloísa:

*“A tentativa da professora Heloísa era garantir que todos pudessem falar. Quando misturados, as propostas também se multiplicavam e compunham um tecido difícil de distinguir. Suas misturas reinavam movimentos e falas sem que pudessemos definir qualquer identificação. Eram como vaga-lumes que não paravam de piscar seus desejos, impossíveis de conseguir aprisionar*

*isoladamente. Movimentos que tratavam da potência das muitas propostas elucidadas por eles, tecidas nessas conversas, imbricadas a elas, irrompidas por elas, com múltiplos sentidos produzidos nessa relação. A professora teve a ideia de pedir que falassem um de cada vez, apontando para cada criança. Os vaga-lumes se dispersaram, o movimento da fala também perdeu um pouco de luz. Suas táticas e estratégias, contudo, estavam sempre em processo de fabricação: ‘Tia, Escola ‘Se ela dança eu danço’’. Três meninos levantaram-se rapidamente para o canto da sala e puseram-se a cantar e dançar. Logo a turma os acompanhou: ‘Se ela dança, eu danço. Se ela dança, eu danço. Se ela dança, eu danço. Se ela dança, eu danço’. Juntos, só nos restava nos divertir no embalo de suas conexões”.*

Indivíduos, grupos, sociedades e territórios são constituídos por linhas que o estratificam por terem naturezas diversas, tais como: linhas de segmentaridade dura ou molar, linhas de segmentaridade mole ou molecular e linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996). As linhas duras são consideradas “[...] multiplicidades extensivas, divisíveis e molares; unificáveis, totalizáveis, organizáveis; conscientes ou pré-conscientes” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 44). Essas linhas são codificadas por diversos dispositivos de poder, que regulam suas relações, organizações e ações, a fim de constituir um sentido hegemônico. “Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares” (Kohan, 2007, p. 94).

Juntamente, e não em oposição às linhas duras, existem linhas com outra intensidade e ritmo, como as linhas molares e de fuga. São “[...] multiplicidades libidinais inconscientes, moleculares, intensivas, constituídas de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não variam sem entrar em outra multiplicidade, que não param de fazer-se e desfazer-se” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 44-45). Ao atravessar as linhas duras com velocidades e lentidões diferentes, produzem outros movimentos em multiplicidade, que promovem desterritorialização.

No lugar ocupado por Heloísa, uma conexão mais estreita com a segmentaridade molar tentava garantir regras e organizações como condição fundamental para o cumprimento da tarefa de eleger um nome para a escola. Como é difícil carregar esse peso das linhas duras! As crianças não se rendiam às determinações, compunham com as linhas molares fluxos moleculares e de fuga. Desejavam expansões, brincavam com as regras, movimentavam taticamente diferenciadas posições que extrapolavam o controle de seus corpos, de suas danças, de suas travessias e de suas *redes de sentidos*.

Essa era sua condição de se relacionar com nossas lógicas adultocêntricas. Esse era o seu modo coletivo de resistir, com movimentos que não se organizavam, mas se espalhavam por todos os lugares. Não uma organização que se fixava, não uma revolução ou guerra, mas movimentos em filigramas, pequenas guerrilhas cotidianas. “As táticas não supõem um controle do tempo e invocam um movimento contínuo” (Josgrilberg, 2005, p. 125). “Longe de ser uma revolta local, é uma subversão comum e silenciosa” (Certeau, 1994, p. 293).

Nesse movimento de vaga-lumes *individuaiscoletivos*, mostraram-se importantes os nomes que lembravam uma comida gostosa (Escola *Chocolate*, Escola *Barra de chocolate*, Escola *Biscoito Recheado*, Escola *Bolo*). E que tratavam dos times preferidos de alguns meninos (Escola *Flamengo*, Escola *Vasco*, Escola *Palmeiras*, Escola *Futebol*, Escola *Brasil*). E que destacavam os nomes das professoras, da diretora ou de alguém conhecido (Escola *Tia Rosi*, Escola *Tia Camila*, Escola *Tia Jolita*, Escola *Larissa*). E que tratavam das histórias infantis (Escola *Chapeuzinho Vermelho*, Escola *Branca de Neve*, Escola *Príncipe Encantado*, Escola *Sininho*). E que fizessem alusão aos programas assistidos (Escola *Fina Estampa*, Escola *Se ela Dança, Eu Danço*). E que nos lembrassem dos estabelecimentos comerciais e das escolas locais (Escola *Mundo Moderno*, Escola *Ok Superatacadó*, Escola *Maracanã*). E que indicassem o que produzem na escola (Escola *Pátio*, Escola *Aprender*, Escola *Aprender o ABC*, Escola *Colorida*, Escola *dos Bagunceiros*, Escola *dos Quietos*). E que tratassem dos seus modos de se



relacionar (*Escola do Amor, Escola da Amizade, Escola dos Amigos, Escola Coração, Escola do Namoro*). E que destacassem suas opções religiosas (*Escola de Jesus, Escola Jesus te Ama, Escola Anjo do Senhor*). E que tratassem dos astros celestes (*Escola Estrela, Escola Estrela Brilhante, Escola Sol do Amanhacer*) e de muitas outras motivações inclassificáveis para nós (*Escola Erro na Tampa*).

As propostas das crianças obedeceram a diferenciados critérios. Foram mobilizadas múltiplas *redes de sentidos*, o que nos indica que a escolha de um nome para a escola faz conexão com diferentes valores, sabores, relacionamentos, afecções, espaços, tempos e sujeitos. Estendem-se para além dos limites das salas de aula, como discute Ferraço (2011), e não se reduzem aos sujeitos que lá estão. Afinal, como a escola pode afirmar sua diferença e potencialidade em relação a esses diferentes *espaçostempos* que compõem a vida?

Como foi divertido acompanhar as expressões das crianças nos movimentos de desejo em cada sugestão destabilizadora, os *usos*, sentidos e explicações para cada opção, suas vibrações a cada anotação que produzíamos, suas implicâncias com os colegas, suas coreografias, gargalhadas e disputas. Como foi maravilhoso acompanhar o movimento produzido com as professoras em cada votação. As indicações das professoras foram muito sugestivas: *Escola Cantinho feliz, Escola Espaço em Movimento, Escola Momento Feliz, Escola Bagunçando e Aprendendo, Escola Brincar e Aprender*. Todas as sugestões agradaram as crianças e as professoras, mas Tia Jolita sorteou o nome eleito a partir de cada turma. *Escola Cantinho Feliz* agradou a todos, que vibraram com alegria ao saber da notícia. Para o grupo, esse era um cantinho feliz.

Essa experiência extrapolou o desejo de buscar um nome para identificar a instituição na escrita desta *pesquisacomocotidiano*, porque misturou-se a esse empreendimento a necessidade de evidenciar a multiplicidade de sentidos de escola produzidos pelas crianças, de fazer vazar os diferentes mundos que habitam esse lugar, de destacar os singulares movimentos vividos por eles. Muitos efeitos foram produzidos com as crianças e nos fizeram compreender que o cumprimento de demandas, como a escolha de um nome para a escola, a escolha de uma atividade para exposição na escola, a escolha de um dirigente representativo, ou de prescrição curricular regulatória apaga a multiplicidade, destaca um direcionamento em detrimento da ampliação de opções, homogeneiza os diferentes modos de viver a escola.

Na verdade, essa narrativa sacudiu os sentidos de currículos e conhecimentos escolares com as infâncias que vivem *foradentro* dela. As crianças estão afirmando que conhecimento é vida, ou seja, que o conhecimento escolar está associado a tudo. Não identificam com precisão os limites para os saberes familiares, midiáticos, religiosos, alimentares, dentre outros que parecem muito hibridizados com a escola. Assim, ganha expressividade a justificativa de que sistematização dos saberes em séries, disciplinas e níveis não são etéreos ou inquestionáveis, mas orientados por estratégias de poder. Se esse poder estivesse com as crianças, atenção maior seria dada aos tempos de aprender brincando.

Com as crianças, fortalecemos nossa aposta em uma concepção de currículo que não busca fixar representações e não se determina a partir de uma Base Nacional Curricular Comum ou de qualquer outra prescrição apriorística que intenciona regular conhecimentos no cotidiano escolar, uma vez que concebe essas orientações como parte dos muitos fios dessa composição. Assim, acreditamos na força potencializadora dos movimentos curriculares como produção em redes de conhecimentos, experiências, linguagens, afecções, saberes e fazeres da escola e da vida.

### **... PICOLÉ, CHULÉ!**

Aprender conceitos, números, palavras, datas, é muito importante. Mas eles insistem: é importante brincar. Estamos aqui todos os dias juntos, queremos brincar. Não temos espaços de

lazer ou opções públicas para reunir crianças, queremos brincar aqui. Nossas ruas não são seguras, precisamos brincar. A escola, para muitos, aparece como único espaço de encontro das crianças. Nessa escola, as crianças não possuem mais que dois irmãos. Como não se render a eles? É possível garantir o direito constitucional de educação apenas pelo brincar?

As redes de *sentidosproduções* negociadas nesse texto com as práticas pedagógicas, com as prescrições curriculares nacionais e com autores eleitos nos mostram diferentes paradoxos que envolvem adultos e crianças. Nessas relações, reside a tensão em ensinar, aprender, cuidar, avaliar, cumprir conteúdos, brincar. As crianças brincam com a tinta, com o lápis de cor, com a comida, com os jogos de montar, com o balanço, com os colegas, com as professoras. Reinventam as utilidades dos objetos: o balanço é apoio para os seus diferentes e arriscados saltos. A casinha é esconderijo na brincadeira de bandido. A tinta é um pretexto para se mover em um meio líquido com textura peculiar, é o que as motiva a fugir com outros desenhos para além do que a tarefa exigia. Não apenas cumprem o que pedimos, expressam seus modos *particularescoletivos* de viver essas atividades, de viver a escolarização.

Essas experiências revelam outro paradoxo: ao mesmo tempo em que as crianças nos solicitam atenção, cuidados e proteção, elas nos instigam e nos provocam a repensar o modo como temos produzido tudo isso. Ao mesmo tempo em que afirmam que gostam de estar na escola, elas nos apontam de diversas maneiras o desejo de transformá-la: com o choro, com a indiferença, com o corpo acorçado no chão, com a vontade de ficar em casa com a avó. Ao nos aproximarmos das redes de sentidos produzidas pelas crianças sobre a escola e sobre as práticas pedagógicas de alguns professores e professoras, nos damos conta de que muita coisa foge dos padrões e das modulações a respeito do que podem e do que não podem fazer e falar na escola.

Assumimos, assim, que as crianças, por vezes mais intensamente que os adultos, nos convocam, nos instigam, nos desafiam, nos convidam a compartilhar com elas outras redes de *sentidosproduções*, novas exigências, outras possibilidades para os *espaçostempos* escolares. Se muitos de nós estivemos na escola a partir dos seis anos de idade, muitas crianças atualmente já precisam frequentá-la aos três meses. O choro, o gozo, a insatisfação, o grito, o desabafo, a euforia precisam ser lidos como um desejo de mudança e de vontade de vida. A sensibilidade dos adultos à fuga das crianças, como apresentada pelas professoras desse CMEI, conferem aos espaços escolarizados um lugar de criação e de potência no presente, bem como do protagonismo das crianças em relação às diferentes demandas das prescrições curriculares que estão em vigor.

Por fim, resta destacar que nossa compreensão do currículo como redes de conhecimento afasta-se de um modelo centrado em habilidades e competências do desenvolvimento das crianças, que reduz o trabalho docente às demandas técnicas de aplicação de listas de conteúdos. Para nós, essa proposta tem cheiro de chulé, e não é brincadeira, não! Por esse motivo, seguimos com *atenção e concentração*, denunciando os riscos da implementação de uma Base Nacional Curricular Comum, em diálogo com os argumentos apresentados na produção acadêmica da educação e nas manifestações realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, Associação Brasileira de Currículo – ABdC, Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE e demais entidades sem fins lucrativos. Permanecemos assumindo o compromisso com o trabalho docente, com a educação de crianças e com a composição de currículos com qualidade e em respeito à cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BARROS, M. Uma didática da invenção. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

LIVRO SOBRE NADA. *Poema 6*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

SOBRE IMPORTÂNCIAS. *Memórias inventadas II*. Rio de Janeiro, Salamandra, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. LEI nº 8.069/1990. Brasília: MEC, SEF, 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 12.796 de 4 de abril de 2013. (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA N. 826, DE 7 DE JULHO DE 2017. Brasília: Diário oficial da União, 2017. (Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME)

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415 de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

CARVALHO, J. M. A razão e os afetos na potencialização dos “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 103-122.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

LÓGICA DO SENTIDO. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. V.1.

NETO, Aurélio Guerra; COSTA, Célia Pinto. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. V.3.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

CURRÍCULOS EM REALIZAÇÃO COM OS COTIDIANOS ESCOLARES: fragmentos de *narrativas* imagens tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 17-50.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-22.

GUIMARÃES, C. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (Org.). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 8-17.

JOGRILBERG, Fábio B. *Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau*. Escrituras: São Paulo, 2005.

KOHAN, W. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

INFÂNCIA, ESTRANGEIRIDADE E IGNORÂNCIA, *ESTRANGEIRIDADE E IGNORÂNCIA: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BORBA, Siomara; KOHAN, W. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 185-194.

TREMORES: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T. et al. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2000. p. 468-496.

MACEDO, E. E. de; Santiago, F.; Santos, S. E. dos; Faria, A. L. G de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. *Revista Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez.2016.

NUNES, K. R. Infâncias e educação infantil: redes de *sentidos* produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NUNES, K. R.; GOMES, M. R. ... E escolas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.) ... *Currículos em redes*. Curitiba: CRV, 2016.

PULINO, L. H. C. Z. . A Educação, o espaço e o tempo - Hoje é amanhã?. In: Borba, Siomara e Kohan, Walter (orgs).. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. 1a.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2008, v. , p. 233-243.

ROCHA, E. A. C. Prefácio. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. vii-viii.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821

SOARES, M. C. S. *A comunicação praticada com o cotidiano da escola: currículos, conhecimentos e sentidos*. Vitória: Espaço Livros Editora, 2009.

*Recebido em: 21/12/2017*

*Aceito em: 21/12/2017*

*Publicado em: 31/12/2017*