

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PAOLA DUARTE PACHECO ANTUNES

**AGENCIAMENTOS DAS CRIANÇAS EM UMA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EMPAREDADA: EXPLORANDO A CARTOGRAFIA EM UM CENTRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES/SC**

Lages  
2023

PAOLA DUARTE PACHECO ANTUNES

**AGENCIAMENTOS DAS CRIANÇAS EM UMA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EMPAREDADA: EXPLORANDO A CARTOGRAFIA EM UM CENTRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES/SC**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

**Orientador(a):** Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages

2023

Ficha Catalográfica

A627a Antunes, Paola Duarte Pacheco  
Agenciamentos das crianças em uma educação infantil emparedada :  
explorando a cartografia em um centro de educação infantil do município de  
Lages / Paola Duarte Pacheco Antunes ; orientador Prof. Dr. Jaime Farias  
Dresch. – 2024.  
140 f. : 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense, Programa  
de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.  
Lages, SC, 2023.

1. Educação infantil. 2. Cartografia 3. Criança. 4. Desejo. 5. Natureza. I.  
Dresch, Jaime Farias (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Paola Duarte Pacheco Antunes

**AGENCIAMENTOS DAS CRIANÇAS EM UMA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EMPAREDADA: EXPLORANDO A CARTOGRAFIA EM UM CENTRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL. DO MUNICÍPIO DE LAGES/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 18 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:



---

**Prof. Dr. Jaime Farias Dresch**  
Orientador e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC



---

**Prof. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet**  
Examinadora Externa- PPGE/UNICAMP  
Participação Não Presencial - Res. n° 432/2020



---

**Prof. Dr. Vinicius Bertonecini Vicenzi**  
Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

Para meu esposo, companheiro e amigo, que não mediu esforços para que eu chegasse até aqui. Esteve presente em cada momento, em cada angústia vivenciada, mas, com sua calma e experiência, ajudou-me a fazer desse momento vivido algo inesquecível. Amo você.

Aos meus filhos, que compartilharam todo esse caminhar ao meu lado, entendendo a minha ausência revertida nas leituras, escritas e reflexões. Vocês são a razão da minha vida e é por vocês que quero me tornar uma pessoa melhor.

Aos meus pais, minha rede de apoio, sem vocês, com certeza, não teria chegado até aqui. Por estarem sempre me encorajando e dando forças, ajudando a concretizar meus sonhos, serei eternamente grata a vocês.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me concedido a vida e me dado garra e coragem alicerçados à fé para trilhar o caminho até aqui; por me dar a oportunidade de carregar boas memórias de experiências vividas que me impulsionaram a esta pesquisa.

Aos Mestres da academia do PPGE – Uniplac, pela desconstrução árdua e transformadora, para a profissional e pesquisadora que estou me tornando.

Às amigadas que o Mestrado me trouxe, Dayane e Patrícia, tenho a certeza de que o caminho trilhado ficou bem mais fácil e prazeroso, pois tenho vocês ao meu lado, vivenciando felicidades e angústias em conjunto, contribuindo, assim, para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus colegas de mestrado, por todas as trocas de conhecimento e de saberes, pelos momentos divididos juntos.

Por fim, mas não menos importante, ao meu orientador, Professor Doutor Jaime Farias Dresch, que traçou comigo as linhas dessa trajetória. Com seu conhecimento e esforço, ajudou-me a desvendar e problematizar os emaranhados desta pesquisa. Deixo aqui a minha gratidão.

## **DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 18 de dezembro de 2023.

---

Paola Duarte Pacheco Antunes

Eu fico com a pureza  
Das respostas das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita.  
(Gonzaguinha, 1982).



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os agenciamentos do cotidiano da Educação Infantil relacionados ao desemparedamento da criança em um Centro de Educação Infantil municipal de Lages/SC. Já os objetivos específicos são: a) compreender a relevância das interações da criança com a natureza por meio de experiências vivenciadas na Educação Infantil; b) elaborar um quadro teórico-metodológico relacionado à pesquisa cartográfica; c) identificar as possibilidades de prática de liberdade no cotidiano da Educação Infantil e d) analisar cartograficamente os desejos apresentados pelas crianças. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, visto que esta oferece o carácter descritivo e a possibilidade de explicar as situações que vierem a surgir. O cultivo das experiências será realizado por meio da cartografia social – a qual oferece uma conduta investigativa –, que possibilita analisar as relações entre os sujeitos e a configuração do espaço estudado em meio a essas relações. A cartografia social, portanto, refuta a construção de verdades absolutas e apresenta perspectivas outras de pesquisa, analisando rupturas, linhas de fuga ou resistências. Durante a Educação Infantil, a criança vive um período no qual se destaca a descoberta do mundo e tem a chance de vivenciar experiências diversas, interagindo com o outro e ampliando a percepção do mundo e de si mesma. Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, o contato com a natureza propicia o que tem sido chamado de desemparedamento da infância, nos oferecendo grandes possibilidades e encantamentos para o devir-criança poder se manifestar. Essa experiência pode ser um caminho de aventuras e descobertas a partir das vivências sentidas, possibilitando o contato com diferentes formas de vida, sentindo novos cheiros, sabores, formas, texturas e temperaturas. Contudo observou-se que os agenciamentos direcionados às crianças, devido a rotina estabelecida no Centro de Educação Infantil pesquisado, reprimem suas experiências com o mundo natural, interagindo muito pouco em meio a esse ambiente em relação ao tempo que lá permanecem, dessa forma sendo moldadas em sua pulsão desejante, emparedadas. As crianças brincam sobre o chão em sua maior parte, cobertos por cimento e brita, sendo esses espaços predominantes nas áreas externas. Poucos espaços de grama, terra e areia estão disponíveis, dessa forma restringindo possíveis experiências. Nos incessantes fluxos, muitos encontros aconteceram e desestabilizaram segmentos molares, produzindo agenciamentos, estendendo assim, as linhas virtuais no currículo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Cartografia. Desejo. Criança. Natureza.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the day-to-day activities of Early Childhood Education related to the child's disengagement in a municipal Early Childhood Education Center in Lages/SC. The specific objectives are: a) understand the relevance of children's interactions with nature through experiences in Early Childhood Education; b) develop a theoretical-methodological framework related to cartographic research; c) identify the possibilities of practicing freedom in the daily life of Early Childhood Education and d) cartographically analyze the desires presented by children. We opted for qualitative research, since it offers the descriptive character and the possibility of explaining the situations that may arise. The cultivation of experiences will be carried out through social cartography - which offers an investigative conduct -, which makes it possible to analyze the relationships between the subjects and the configuration of the space studied during these relations. Social cartography, therefore, refutes the construction of absolute truths and presents other research perspectives, analyzing ruptures, lines of escape or resistances. This research is justified since the recognition of the power of play freely. During Early Childhood Education, the baby and the child live a period in which the discovery of the world stands out and has the chance to experience different experiences, interacting with each other and expanding the perception of the world and of itself. According to the Curriculum Guidelines of Early Childhood Education, the contact with nature provides what has been called the disengagement of childhood, offering us great possibilities and enchantments for the becoming-child can manifest. This experience can be a path of adventures and discoveries from the experiences felt, enabling contact with different forms of life, feeling new smells, flavors, shapes, textures, and temperatures. However, it was observed that the agencies aimed at children, due to the routine established in the Early Childhood Education Center researched, repress their experiences with the natural world, interacting very little in this environment in relation to the time they remain there, thus being shaped in their desire drive, walled in. Few grass, dirt and sand spaces are available, thus restricting possible experiences. In the incessant flows, many encounters took place and destabilized molar segments, producing assemblages, thus extending the virtual lines in the curriculum.

**Keywords:** Early Childhood Education. Cartography. Desire. Child. Nature.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Estrutura física do Centro de Educação Infantil .....	34
Figura 2 -	Combinados de convivência .....	35
Figura 3 -	Crianças escovando os dentes .....	64
Figura 4 -	Linhas de resistências .....	67
Figura 5 -	Olhares indefinidos .....	69
Figura 6 -	Tempo intensivo em espaço fechado .....	74
Figura 7 -	Experiências de um vir-a-ser .....	75
Figura 8 -	Experiências que ganharam relevo .....	78
Figura 9 -	Experiências com areia. ....	82
Figura 10 -	Experiências desterritorializadas .....	83
Figura 11 -	Experiência - pulseira da natureza .....	84

## LISTA DE ANIMAÇÕES CARTOGRÁFICAS

Animação cartográfica 1 - (Dobrando) o lavar das mãos - Cena registrada em 29/5/2023 .....	61
Animação cartográfica 2 - Resistindo a hora de dormir - Cena registrada em 13/06/2023 ...	65
Animação cartográfica 3 - Molaridades de um dia de chuva - Cena registrada em 13/06/2023 .....	68
Animação cartográfica 4 - Experiência intensiva em espaço fechado - Cena registrada em 29/5/2023.....	72
Animação cartográfica 5 - Desfrutando o território aberto - Cena registrada em 01/08/2023 ..	76
Animação cartográfica 6 - Parque – território de devires - Cena registrada em 23/08/2023.....	78

## LISTA DE VÍDEOS

**Vídeo 1** - Experiência que ganhou relevo - Cena registrada em 04/07/2023..... 79

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>21</b>
2.1	BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	21
2.2	APROXIMAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO .....	31
2.3	APROXIMAÇÃO COM O TERRITÓRIO: OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	31
2.4	OS TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PERMISSÃO PARA PESQUISAR .....	33
2.5	O TERRITÓRIO CARTOGRAFADO .....	33
2.6	COMO FOI POSSÍVEL OBSERVAR E CARTOGRAFAR .....	37
2.7	CULTIVO DAS EXPERIÊNCIAS CARTOGRÁFICAS.....	38
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>40</b>
3.1	BUSCA DE PESQUISAS CORRELATAS EM BANCOS DE DADOS .....	40
<b>4</b>	<b>CRIANÇA: UMA MÁQUINA DESEJANTE.....</b>	<b>42</b>
4.1	INSPIRAÇÕES .....	42
4.2	DEVIR-CRIANÇA, ONDE O DESEJO IRROMPE .....	44
<b>5</b>	<b>O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM MODO OUTRO DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>50</b>
5.1	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS .....	50
5.2	DE QUE ESPAÇO FALAMOS? .....	53
5.2.1	Espaços externos .....	57
<b>6</b>	<b>CARTOGRAFIAS DO DESEJO.....</b>	<b>60</b>
6.1	(DOBRANDO) O LAVAR DAS MÃOS .....	61
6.2	MOLECULARIDADES AO ESCOVAR OS DENTES .....	64
6.3	RESISTINDO A HORA DE DORMIR .....	65
6.4	MOLARIDADES DE UM DIA DE CHUVA .....	68
6.5	QUE TERRITÓRIO É ESSE? .....	69
<b>7</b>	<b>CARTOGRAFIAS DAS EXPERIÊNCIAS COMO ACONTECIMENTO.....</b>	<b>71</b>
7.1	EXPERIÊNCIA INTENSIVA EM ESPAÇO FECHADO .....	71
7.2	DESFUTANDO O TERRITÓRIO ABERTO .....	76
7.3	A NATUREZA COMO UM TERRITÓRIO DA IMAGINAÇÃO .....	81
<b>8</b>	<b>O INTERESSANTE É O MEIO .....</b>	<b>86</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR – TALE..</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE C - CARTOGRAFIA 1 – (DOBRANDO) O LAVAR DAS MÃOS – CENA REGISTRADA EM: 29/5/2023.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE D - CARTOGRAFIA 2 - RESISTINDO A HORA DE DORMIR - CENA REGISTRADA EM 13/06/2023 .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE E – CARTOGRAFIA 3 – MOLARIDADES DE UM DIA DE CHUVA – CENA REGISTRADA EM 13/06/2023 .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE F – CARTOGRAFIA 4 – TEMPO INTENSIVO EM ESPAÇO FECHADO – CENA REGISTRADA EM 29/05/2023 .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE G – CARTOGRAFIA 5 – DESFRUTANDO O TERRITÓRIO ABERTO – CENA REGISTRADA EM 01/08/2023 .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE H – CARTOGRAFIA 6 – PARQUE – TERRITÓRIO DE DEVIRES – CENA REGISTRADA EM 04/07/2023 .....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da inquietação de presenciarmos constantemente uma Educação Infantil emparedada, cada vez mais bitolada, com carteiras enfileiradas em frente a um quadro no qual se escreve com giz. São experiências sem o contato com a natureza e nem mesmo com o pátio externo à sala de aula. As crianças são corpos disciplinados, seguidores de rotinas pré-estabelecidas que desconsideram a voz e a vez de quem ali se encontra, limitando suas potencialidades.

Percebe-se que algumas instituições de Educação Infantil de nossa sociedade apresentam-se como lugares que condicionam os corpos, priorizando o silêncio, acreditando que o desenvolvimento só irá acontecer se a criança estiver parada e o adulto tiver poder, este representado pelo domínio da sala de aula. Concordamos, assim, com Foucault (2014), que essas instituições se assemelham aos presídios, hospícios e quartéis, por limitarem não somente os corpos dos indivíduos, mas também o tempo de cada ser humano.

No caso da Educação Infantil, embora se reconheça a brincadeira como um dos eixos do trabalho pedagógico (Brasil, 2019), ainda encontramos um descaso com o brincar livremente, com as possibilidades de propiciar a exploração de brinquedos desestruturados, bem como o brincar com os quatro elementos da natureza – ar, terra, água e fogo. Nas brincadeiras ao ar livre, é possível potencializar a imaginação, explorar a natureza e interpretar o mundo do qual a criança faz parte.

Segundo Kishimoto (2010), o brincar, para a criança, deve ser a atividade principal em um Centro de Educação Infantil. Esse momento dá, a ela, o poder de tomar decisões, expressar seus sentimentos, conhecer a si, aos outros e ao mundo. São momentos de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de expressar individualidades, criar e solucionar problemas. “É na brincadeira que a criança explora e experimenta o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (Kishimoto, 2010, p. 1). Dessa forma, a criança utiliza a brincadeira como fonte de expressão e desenvolvimento.

Ainda conforme Kishimoto (2010), a pouca qualidade da Educação Infantil pode estar relacionada com a incompatibilidade de ideias entre o brincar livre e o dirigido, sendo necessário desconstruir algumas verdades para que se possa, então, pensar na criança em sua subjetividade. A criança aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto, ou até mesmo de outra criança para aprender novas brincadeiras.



Entendemos que o brincar é um direito da criança. No pensar de Kishimoto (2010, p. 1), “[...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

Tiriba (2018a) cunhou o termo “emparedar” para apresentar a situação que as crianças, muitas vezes, vivenciam nos Centros de Educação Infantil que frequentam. São momentos em espaços fechados, sem acesso a janelas, pátios e ou à natureza, entendendo-se que somente no interior da sala de aula existe desenvolvimento. Em contrapartida ao emparedamento, a autora propõe o “desemparedamento”, compreendendo que a criança é potente, investigadora, criativa, portanto, experimenta. No entanto, para ativar essas potencialidades, necessitam de um ambiente que não as enquadre, nem as silencie.

As crianças carregam consigo a possibilidade de se comunicarem com o mundo por meio do brincar e de tantas outras linguagens. Sendo assim, cabe a nós, adultos e com olhar refinado, professoras/es que somos, escutar o que elas têm a dizer e ir além da escuta, respeitando e dando oportunidades a elas de potencializarem essa leitura de mundo, acreditando nelas como seres sociais, ativos e potentes.

Conforme Tiriba (2010), o espaço externo de um Centro de Educação Infantil deve ser bonito, arejado e ensolarado. Tendo em vista que a Educação Infantil tem, atualmente, um período de duração de cinco anos, essa autora aponta que é uma prisão oferecer o espaço ao ar livre apenas por uma ou duas horas por dia, já que, segundo ela, as crianças são seres da natureza.

Para isso, a natureza nos traz relevantes possibilidades e encantamentos, desse modo, é na natureza que eles terão contato com diferentes formas de vida, sendo um convite para sentir novas experiências, novos cheiros, sabores, formas, texturas e temperaturas, portanto, um caminho de aventuras e descobertas a partir das vivências sentidas.

Além disso, os espaços destinados às interações infantis livres podem ser explorados, também, como ambientes para se ouvir histórias, desenhar, pintar, portanto, espaços outros de desenvolvimento, em que se vivem diversas experiências (Tiriba, 2010). Entende-se, assim, que só uma pedagogia que respeite os desejos do corpo da criança poderá manter viva a sua potência, pois, segundo Tiriba (2010, p. 5), “[...] o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”.

Ao brincar na terra, na areia, construir castelos ou fantasiar florestas encantadas, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade na qual estão inseridas, bem como, a

respeito da natureza. A autora nos propõe, assim, que o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção “[...] possibilitarão às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, ou seja, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra” (Tiriba, 2010, p. 5).

Com respaldo no artigo 9º da Resolução nº 5/09 (Brasil, 2009a), as práticas pedagógicas devem promover a “[...] interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”. Entendendo essa criança como ser investigativo, criativo e que deseja explorar o mundo ao seu redor, levantamos a problemática: quais experiências do cotidiano da Educação Infantil podem proporcionar o desemparedamento da criança?

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar os agenciamentos do cotidiano da Educação Infantil relacionados ao desemparedamento da criança em um Centro de Educação Infantil municipal de Lages/SC. Já os objetivos específicos são: a) compreender a relevância das interações da criança com a natureza por meio de experiências vivenciadas na Educação Infantil; b) elaborar um quadro teórico-metodológico relacionado à pesquisa cartográfica; c) identificar as possibilidades de prática de liberdade no cotidiano da Educação Infantil e d) analisar cartograficamente os desejos apresentados pelas crianças.

Ao compreender que a criança tem o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar e se encantar com a – e na – natureza, alguns setores da sociedade passam a ser responsáveis por esse processo, dentre eles, o Centro de Educação Infantil. Isso porque, é nessa instituição que elas passam a maior parte do seu tempo.

Por atuar como professora no Centro de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC, no convívio diário com crianças que frequentam no período das 7h30 às 18h30, totalizando 11 horas diárias, observamos que, muitas vezes, a rotina não favorece a alegria e o desenvolvimento de potências, uma vez que elas permanecem longos períodos dentro de ambientes fechados, cumprindo rotinas pré-estabelecidas que, muitas vezes, não consideram seus desejos e interesses. Lembramos, aqui, a analogia feita por Michel Foucault (2014), em seu livro *Vigiar e Punir*, entre os espaços das escolas e os espaços dos presídios em razão das formas de controle do tempo, do disciplinamento dos corpos, da punição e da imposição do poder.

Esta pesquisa justifica-se por tratar a respeito da descrição de alguns dos agenciamentos percebidos no cotidiano da Educação Infantil, aspecto importante para o desenvolvimento dos sujeitos infantis. Nesse momento, a criança descobre o mundo e as possibilidades infinitas de seu corpo e da sua imaginação.

Segundo Tiriba (2010), é na natureza que a criança utiliza todas essas possibilidades. Dessa forma, a autora os descreve como

[...] seres da natureza e, simultaneamente, da cultura; são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie (VIGOTSKI, 1989), mas cujo desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que são parte (Tiriba, 2010, p. 3).

Percebe-se, a partir do que afirma Tiriba (2020), a relevância de se reinventar os tempos, os espaços, as rotinas já estabelecidas nos Centros de Educação Infantil, possibilitando o acesso das crianças à vida que está ao seu redor, para que elas possam manter e alimentar os elos que as afirmam como seres orgânicos.

Observa-se que a falta de contato com a natureza emerge como importante crise do nosso tempo, ou seja, o mundo natural pode ter deixado de ser visto como elemento importante para a criança. Ao manter as crianças no espaço reduzido e fechado, ignora-se as expressões delas, os quais mostram o quanto são apaixonadas pelos espaços ao ar livre, dias ensolarados e convidativos para se expor ao sol, o quanto estão dispostas a mexer com os quatro elementos da natureza – fogo, água, terra e o ar, atentos e curiosas que são quanto aos animais e às plantas e até mesmo pelos brinquedos desestruturados.

Ser professora da Educação Infantil nos permite um olhar diferenciado a cada dia, compreendendo, assim a criança como parte da cultura e das relações sociais, vivenciando suas experiências diariamente, participando ativamente no meio em que sua infância está inserida.

Em síntese, a presente pesquisa qualitativa trata-se de uma análise cartográfica dos desejos apresentados nas experiências vivenciadas relacionadas aos agenciamentos da criança na Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil municipal de Lages/SC.

A revisão de literatura foi realizada com os resultados da busca por pesquisas correlatas em bases de dados descritas no Capítulo 3 dessa dissertação. A estrutura da dissertação compreende a introdução, seguida de seis seções principais. A primeira destas, apresenta a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados. A segunda seção compreende as buscas de pesquisas correlatas em banco de dados. Já a terceira nos traz inspirações para pensarmos a criança como uma máquina desejante, para além de um tempo cronológico e compreensões sobre o devir-criança. A quarta seção trata sobre a relevância dos espaços educacionais como um elemento curricular para as experiências das crianças, tendo como base normas e documentos oficiais e a concepção de outros autores sobre esses espaços. Na quinta seção, trazemos o cultivo das experiências cartográficas. Na sequência, apresentamos a sexta

seção, com as considerações finais: o interessante é o meio, as referências e os elementos pós-textuais.

## 2 A CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico que vamos utilizar para alcançar os objetivos desta pesquisa. A escolha da Cartografia como estratégia metodológica se deu por nos oferecer uma conduta investigativa que consegue ligar os emaranhados das relações entre o sujeito e o objeto, tornando mais visíveis os agenciamentos que se estabelecem no cotidiano da Educação Infantil. Para isso, Costa (2014, p. 72), fundamentado no pensamento de Deleuze (1988, 1998), ressalta que “Um encontro é sempre ziguezagueante, algo que se passa entre dois, transitando pela multiplicidade de coisas e signos que povoam o momento singular do encontrar-se”. No sentido exposto, o cartógrafo deve estar, portanto, atento à importância das coisas aparentemente insignificantes e imprevisíveis com as quais se depara no andamento da pesquisa.

### 2.1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O pesquisador deve ser alguém que está em busca da desconstrução de “verdades absolutas”, contribuindo, assim, para possíveis discussões entre teoria e experiências vivenciadas. Para isso, pesquisar significa, de forma simples, procurar respostas para as indagações propostas. Nesse sentido, a pesquisa é um conjunto de ações, tendo como base procedimentos racionais e sistemáticos para a resolução de problemas. O problema ao qual essa pesquisa se refere é: quais experiências do cotidiano da Educação Infantil podem proporcionar o desemparedamento da criança?

Importante se faz lembrar que a opção teórico-metodológica aqui adotada se deve a termos sentido a necessidade de dar mais visibilidade a esse tipo de pesquisa, de metodologia, sobretudo, com possibilidades pouco conhecidas no contexto da educação em Lages/SC, a fim de pensar diferentes modos de pesquisar. Dessa forma, exploraremos a *Filosofia da Diferença* de Gilles Deleuze e Félix Guattari para trazer a cartografia como método de pesquisa em educação, para, possivelmente, produzirmos multiplicidade.

A Cartografia em Educação traça e segue linhas dos mais variados espaços, objetos e corpos, ou seja, a vida se constitui nos traçados. Como sugere Deleuze (2006, p. 48), “[...] numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. [...] análise das linhas, dos espaços, dos devires”.

Com o intuito de traçarmos as experiências vividas pelas crianças, utilizaremos muitas linhas, infundáveis, que, provavelmente, a cada novo olhar irão se multiplicar, linhas essas que

não são iguais. Deleuze e Guattari (1997), por exemplo, citam três tipos: as linhas de segmentaridade dura ou de corte molar; as linhas de segmentação maleável ou de fissura molecular e as linhas de fuga. As duas primeiras são as linhas de territorialização, dando, assim, uma rota segura, uma essência estática a um território. Já a última, configura-se pelas linhas de desterritorialização, uma linha pela qual se foge e se “[...] faz fugir todo um sistema como se arrebenta tubos. Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 47).

Uma cartografia precisa dar conta da constituição da paisagem, da longitude e da latitude. Do lado da longitude, o que cabe à cartografia desenhar? Do que é composto um território de investigação? Que linhas compõem um currículo, uma prática docente, uma metodologia de ensino, um espaço externo à sala de aula? Do lado da latitude, um território é medido em termos de potência e graus de afecção (Deleuze; Guattari, 1997).

A cartografia não precisa ser uma forma, mas um modo de enfrentar as forças. Em seus traços, as linhas territorializantes do pensamento e as linhas intensivas da criação unem-se para determinar os movimentos virtuais vividos em um território educacional. Inventa-se os personagens mais produtivos para descrever tais movimentos, procurando-se traçar as linhas sobre a multiplicidade do pensamento curricular.

Gabriela Tebet (2019), por sua vez, nos coloca que o método cartográfico possui um grande espaço a ser conquistado, sendo necessário superarmos a barreira das inseguranças em cartografar as intensidades e as pequenas reações dos bebês. Vale, aqui, ressaltarmos que, nesta pesquisa, a escolha por esse método se deu no sentido de cartografar os desejos das crianças pequenas, quatro a cinco anos, desejos esses apresentados nas experiências vivenciadas por elas, almejando a visualização de um possível processo de desemparedamento da criança na Educação Infantil.

Se pararmos para dissolver a pergunta “por quê?”, ela pode ser quebrada em vários pedacinhos de “por quês?”. A ideia é torná-los cada vez menores, até que não faça mais sentido perguntar a razão de algo e sim o seu modo. Muda-se, assim, o foco da pergunta de “por quê?” para “como?”, pois “o como”, sendo um pequeno “por quê?”, permite traçar uma compreensão acerca da singularidade de um acontecimento (Costa; Angeli; Fonseca, 2012). Para os mesmos autores:

Os porquês em geral gostam de se livrar do que é fugidio, pois apenas assim podem ansiar por sua eternidade: ultrapassar a ilusão da mudança para acessar a verdade e suas constantes. Já o ‘como’ ama o que muda, apaixonou-se pelos detalhes inúteis e de vida breve, pois não lhe interessam as grandezas para além do tempo e da imanência. Ao invés de leis abstratas o que realmente importa são as cores, odores, sabores,

caprichos, texturas, velocidades e outras veleidades mundanas. Antes de buscar ultrapassar as aparências e sua superficialidade é exatamente na experimentação desta superfície que se faz a vida do cartógrafo. Enquanto o método cartesiano, fundador da ciência moderna, busca transcender os acidentes em sua variabilidade sensível para alcançar as leis inteligíveis de um além-mundo, aqui, tratamos com um mundo *inteligensensível*. Pesquisar com a cartografia é encontrar-se com reentrâncias fugidias de dimensões mínimas que abrem problemáticas ilimitadas, sem espaço para binarismos advindos da partição abstrata do mundo em categorias estanques. Encontro singular e intempestivo entre os fluxos de um devir-mundo que tecem o cartógrafo e sua cartografia: olho e paisagem são um movimento de movimentos em encontro. (...) Ao invés de se encontrar com a verdade, trata-se de dizer sim a isto e aquilo, de afirmar uma verdade no encontro com o mundo (Costa; Angeli; Fonseca, 2012, p. 47).

Desta forma, a cartografia como método qualitativo de pesquisa escolhido possibilitará traçar um percurso para a construção da proposta que se pretende investigar, ou seja, cartografar quais experiências podem proporcionar o desemparedamento da criança na Educação Infantil.

Há, também, a possibilidade de mapearmos, através de errâncias e afectos, o interesse das crianças em brincar com e na natureza, buscando compreender se as experiências vividas são ativadoras de suas potências. Segundo Deligny (2018), “linhas de erro”, “de errância” ou mesmo “erráticas” são os movimentos desinteressados, sem finalidade, sem propósito para o adulto. Os mapas servem para destacar esse desvio, mostrando, assim, como nós professores podemos passar a notar como a criança interage no espaço, como ela se apropria dele e muitas vezes o reinventa.

Tebet (2021) destaca que o termo errância, nos estudos de Deligny, está associado à ideia de ação, tendo como sentido o movimento de vagar, mover-se sem rumo, sem objetivo, sem projeto. Trata-se, portanto, muito mais de uma linha de vagueio do que uma linha de erro, “[...] dado que ao renunciar ao projeto pensado, de um modelo definido a ‘priori’, a própria noção de erro não cabe no pensamento de Deligny” (Tebet, 2021, p. 383).

Kohan (2015), em seu livro “O mestre inventor: relatos de um viajante educador”, nos traz também suposições sobre o movimento de “errância”, ao situar que o movimento tem mais a ver com intensidade do que com uma extensão no deslocamento, preza mais pela qualidade e não pela quantidade deslizada, mais no arranque e na velocidade do que no movimento em si mesmo. Nas suas palavras,

[...] errante é o que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo; a errância impede a fixação de um centro ou núcleo para o qual todas as coisas se remeteriam [...] (Kohan, 2015, p. 60).

Segundo o mesmo autor, na errância não há insistência desse ou daquele sujeito, assim, é uma vida aberta para qualquer sujeito que acompanha seu movimento. O sujeito errante é aquele que vai ao encontro de outros corpos, joga corporalmente a vida para mudar a vida, para

interromper a vida onde para ele não é vida, permitindo o nascimento de uma vida outra, inexistente até o momento.

Cabe anotar que a Cartografia é uma forma de representação gráfica usada pela humanidade para delimitar territórios, bem como para registrar trajetos percorridos. É um termo utilizado para se referir ao traçado de cartas geográficas e mapas.

De acordo com Prado Filho e Teti (2013):

A cartografia tradicional encontra-se ligada ao campo de conhecimento da geografia e busca ser um conhecimento preciso, fundado em bases matemáticas, estatísticas, contando com instrumentos e técnicas sofisticadas. Sua especialidade é traçar mapas referentes a territórios, regiões e suas fronteiras, demarcações, sua topografia, acidentes geográficos, como pode ainda tratar da distribuição de uma população em um espaço, mostrando suas características étnicas, sociais, econômicas, de saúde, educação, alimentação, entre outras. O mapa como representação de um território e das características de uma população é um instrumento fundamental da Geografia física e da Geografia humana, a Demografia (Prado Filho; Teti, 2013, p. 47).

Já na sua dimensão tradicional, a Cartografia acompanha as mudanças dos territórios que torna visíveis, apresentando, portanto, uma dimensão dinâmica. Consiste em estudos detalhados de aspectos da realidade física e social, representados graficamente, de modo que se possibilite a compreensão de aspectos não vivenciados por outras pessoas que, por sua vez, poderão conhecê-los através das experiências traçadas pelo cartógrafo.

Nessa linha, Stengers (1993) acentua a necessidade de novas concepções científicas articuladas com os processos de produção de subjetividade. A autora salienta que “[...] o caráter inventivo coloca a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação” (Barros; Kastrup, 2009, p. 55). Como método de pesquisa e investigação, é uma estratégia contemporânea que tem como referência o modelo apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari na *Introdução de Mil Platôs* (Deleuze; Guattari, 1995).

Nesse método, a cartografia se apresenta articulada à noção de rizoma, conceito esse criado por Deleuze e Guattari (1995), para definir um modo de entendimento da realidade diferente do modelo tradicional, fazendo parâmetros com o termo rizoma utilizado na botânica.

Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados (Deleuze; Guattari, 1995, p. 31).

Sendo assim, o rizoma indica pensarmos uma realidade diferente do sistema “árvore-raiz” como uma estrutura universal, ou seja, pensarmos outra perspectiva, a partir da



multiplicidade, refletindo as diferenças e heterogeneidades e não o que está interpretado com significados já estabelecidos.

Compreende-se, então, que, na perspectiva rizomática, a cartografia se fortalece para uma atitude de experimentação e possibilidades de pensamento, colocando-se em movimento para acompanhar processos dinâmicos de produção de realidade que não seguem percursos habituais. Desse modo, cartografar é traçar linhas das relações que se estabelecem entre elementos de diferentes naturezas, em um determinado campo social, tornando-as compreensíveis e conhecidas.

Entendemos, então, que o rizoma é constituído por relações, nas quais um ponto qualquer pode se conectar com outro ponto qualquer, desenhando traços e linhas, sem direções definidas, formando sua estrutura com uma multiplicidade de linhas de diferentes formatos e direções. Para Deleuze e Guattari,

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas ao contrário da maneira simples com força e sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o uno da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado rizoma (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14-15).

Dessa forma, o rizoma se opõe ao pensamento arborescente, no qual se compõe um caminho progressivo, cujo espaço se limita a dois pontos. O rizoma não é feito de pontos, não tem um início nem um fim, suas linhas vão em todas as direções, estão sempre se conectando, dessa forma, o que importa é o meio, o entre, pois “[...] o rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37).

O pensamento rizomático não separa e nem exclui, não opera por identidade ou representação, ele trabalha com a conjunção “e”, sempre somando, acrescentando. E isso é diferente de operar utilizando “ou”, porque esse pensamento extrapola a lógica formal e seus princípios. O rizoma é movimento, “[...] o movimento é que não é, que não é mais” (Deleuze, 1999, p. 127), é sempre diferença.

Desse modo, esta pesquisa vem nos inspirar a pensar com que linhas se produz o desemparedamento da criança na Educação Infantil? A partir desse questionamento, precisamos estabelecer algumas bases para essa cartografia, bem como suas linhas, tendo em vista que, de acordo com Deleuze:

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras "trabalho em terreno". É preciso instalarmo-nos sobre as

próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no arrastam-no de norte a sul, de leste a oeste, ou em diagonal (Deleuze, 1990, p. 155).

A cartografia não apresentará como resultados verdades prontas, mas possibilidades de novas pesquisas e recomeços, trazendo processos mais diversificados. É uma estratégia metodológica que estará sempre em movimento e incompleta, multiplicando as possibilidades. A pesquisa será, dessa forma, sempre um mapa que permite várias entradas e trânsito livre, podendo resultar modificações.

Por sua vez, os agenciamentos podem ser definidos como

[...] articulações singulares de forças que se mobilizam estrategicamente em torno de objetivos, envolvendo enunciações e relações de poder, tanto podendo capturar, anular e assujeitar, quanto organizar formas de resistência a jogos de objetivação e subjetivação (Prado Filho; Teti, 2013, p. 48).

Imaginando um encontro não planejado que acontece no cotidiano da Educação Infantil entre elementos de diferentes ambientes onde se produzem subjetividades, os agenciamentos podem provocar atitudes normatizadoras ou de resistência. “Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 317). Dessa forma, Prado Filho e Teti (2013) conceituam os agenciamentos como outro conceito proveniente da afinidade teórica estabelecida entre Deleuze e Guattari (1995) e Foucault, cujas definições contribuem com o entendimento da cartografia no sistema rizomático.

Na construção dos mapas com os objetivos de análise e interpretação dos resultados da pesquisa, deve-se pretender a conservação do carácter dinâmico de processo da subjetividade e dos dispositivos. Segundo a perspectiva de Foucault, o dispositivo se apresenta como um conjunto heterogêneo composto por ditos e não ditos de discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições epistemológicas (Kastrup; Barros, 2009, p. 77). Nesse sentido,

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. [...] Um mapa é uma questão de performance (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22).

A cartografia como estratégia metodológica considera mais o caminhar da pesquisa do que o ponto de saída ou chegada. Para cada sujeito que explore esse mapa, a paisagem será diferente, visto que cada observador poderá ver o que lhe é possível momentaneamente.

Como pondera Costa,

[...] nossas ferramentas teóricas são como óculos, lentes, que nos permitem enxergar algumas coisas e não outras. Nossas perspectivas de análise não nos ajudam apenas a compreender um problema, elas nos ajudam a compor o problema. Ao problematizarmos um determinado campo, objeto ou fenômeno, nós estamos inventando algo novo com as nossas “lentes” (Costa, 2006, p. 72-73).

Desse modo, a pesquisa cartográfica presume que a atenção do pesquisador deve ser preparada para selecionar o elemento ao qual deve ser dada atenção, dentre todos que de alguma forma aguçam seus instintos. Conforme entende Costa, “[...] como o que se passa entre é o mais interessante, resta ao cartógrafo estar suficientemente poroso a estas microssensibilidades que se instauram nas zonas fronteiriças” (2014, p. 67).

Para o mesmo autor, a Cartografia deve ser entendida como uma prática ou pragmática de pesquisa. Mais que uma metodologia de pesquisa, “[...] ela [...] está ligada a um exercício ativo de operação sobre o mundo, não somente de verificação, levantamento ou interpretação de dados” (Costa, 2014, p. 67).

Todavia, a Cartografia se constitui em atitudes de investigação para que possamos acompanhar os fluxos e processos de subjetividade que requerem procedimentos menos pré-estabelecidos e mais inventivos. Dessa forma, com uma proposta de reversão metodológica, transforma-se o *metá-hodós*, caminho predeterminado pelas metas dadas de partida em *hodós-metá*, um caminho a ser experimentado e assumido como atitude e não um método a ser aplicado (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Para Moraes Júnior (2011),

[...] parece evidente que uma pesquisa em Educação, sobretudo a que circunscreve a temática da subjetividade, não poderia optar por outra metodologia de investigação, dado tratar-se da tentativa de compreender os dados da realidade que circulam no ambiente escolar, sua interlocução com todos os planos do social na composição dos sujeitos (Moraes Júnior, 2011, p. 55).

Observa-se, então, a Cartografia como uma fonte inesgotável de possibilidades de explorar a atuação docente, tendo a percepção que os diversos territórios habitados pelos professores e seus alunos se completam com as questões sobre a vida e as especificidades de sua área de conhecimento, que, por sua vez, está em constante transformação.

Tebet (2014) destaca a possibilidade de adoção de outros métodos a serem somados à cartografia, tal como a observação participante, para acompanharmos os movimentos das crianças pelos espaços. É possível também adotarmos as fotografias, os desenhos e as filmagens para, assim, cartografar as redes de relações das crianças e seus afetos.

Cabe destacar que a observação participante é um método investigativo que apresenta uma vantagem em relação a outras técnicas. Nesse método, os fatos são percebidos diretamente,

podendo ser reduzida a subjetividade de todo o processo de investigação, uma vez que o investigador adentra ao grupo que ele quer pesquisar, não podendo ser um observador neutro das atividades que ali acontecem. Teoricamente, precisa tornar-se um deles. Assim, conforme Octavio Cruz (2007, p. 47), “[...] a técnica de observação participante se realiza através do contato do investigador com o fenômeno observado, para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (tradução nossa)<sup>1</sup>.

Entende-se, então, que a observação é um registro detalhado do que o pesquisador viu e vivenciou no local pesquisado, sendo, a base, os diálogos e as ações observadas. De acordo com as interações do pesquisador em campo, é possível que a pesquisa ganhe novos sentidos, o que pode dar mais consistência aos dados que serão analisados posteriormente.

Para realizarmos a observação, utilizamos um diário de bordo, no qual anotamos as experiências vividas pelas crianças no Centro de Educação Infantil pesquisado, entendendo que a organização dos espaços e sua diversidade podem favorecer o devir-criança, conseqüentemente, o processo de desemparedamento. Sendo assim, compreendemos a observação participante como instrumento metodológico que exige dedicação por parte do pesquisador em campo, desse modo, quando este interage com os sujeitos participantes, ambos são afetados – o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado.

Na tentativa de não isolarmos nosso objeto de estudo de um conjunto maior ao qual ele está vinculado, e darmos a atenção à fala de Deleuze (1991), quando este diz que é preciso dar conta do visível e do enunciável, devemos pensar em uma atenção criativa às diferentes práticas no cotidiano da Educação Infantil durante o processo de investigação, não perdendo de vista as intensidades, o fluxo no qual nos propusemos a investigar.

Nessa direção, é importante pensar na possibilidade de identificar práticas de liberdades que se fizerem presentes no cotidiano, “[...] como exercício de um cuidado de si e de um cuidado do outro” (Gallo, 2013, p. 355). Dessa forma, segundo Foucault, em seu texto intitulado *O sujeito e o poder*, não nos interessa o conceito de liberdade, mas sim a sua manifestação prática. Importam, desse modo, as práticas de liberdade que podemos produzir nas ações do nosso cotidiano.

De forma discreta, porém permanente, a organização dos espaços e as rotinas disciplinares levam a um controle de movimentos e de horários, rotina de higiene, regularização da alimentação. Dessa forma, segundo Espinosa (1983) e Deleuze (2002), as escolas assumem

---

<sup>1</sup> Nas palavras de Octavio Cruz: “La técnica de la observación participante se realiza a través del contacto del investigador con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (2007, p. 47).

a tarefa de higienizar o corpo, ou seja, formá-lo, corrigi-lo, qualificá-lo. Entendemos, a partir do exposto, que essa forma de controle do corpo está no sentido contrário de uma educação pautada na alegria e no cuidado, na medida em que constrói um tipo humano impotente.

Para Spinoza (2009), a alegria é um sentimento que provoca na mente uma perfeição maior e a tristeza é sentimento que leva a mente a uma perfeição menor. Sendo assim, se somos seres que nos desenvolvemos em estado de conexão com outros seres e processos da natureza, a liberdade é uma condição para que as crianças se dirijam ao que as alegra.

Deleuze (2002, p. 34), referindo-se à filosofia espinosana, afirma que “[...]. Somente a alegria é válida, só a alegria permanece e nos aproxima da ação e da beatitude da ação. A paixão triste é sempre impotência”. Damásio (2004, p. 283) complementa que “[...]. Qualquer projeto de busca de uma vida feliz deve incluir meios de resistir à angústia [...] para suprimir a tristeza e para fazer com que ela seja substituída pela alegria. [...] mesmo que a alegria pareça tola e pouco realista”.

Parafraseando Tiriba (2008b), se somos capazes de produzir história e cultura, então devemos nos perguntar: como produzir um cotidiano na Educação Infantil que dê ênfase ao que é bom, alegre e faz as crianças mais potentes? Como proporcionar experiências no cotidiano da Educação Infantil que, como diria Espinosa, as paixões alegres se sobreponham às paixões tristes? Talvez a resposta possível seja: acreditando nos desejos das crianças, crendo em sua capacidade de escolha, possibilitando contato com o mundo natural, brincadeiras e livre movimento do corpo.

Dessa forma, entendemos o corpo como:

[...] conforme sua coordenada cinética, ou longitude, é definido como um ritmo, e não como organização e desenvolvimento de formas, órgãos ou funções; e de acordo com a sua coordenada dinâmica, ou latitude, é definido como uma capacidade afetiva, e não como substância ou sujeito (Barbosa, 2018, p. 870).

Para Fernand Deligny, o professor deve, sobretudo, ser um criador de circunstâncias e define a educação em uma linha das pedagogias participativas. Para Deligny, educar é “[...] criar este espaço onde o outro pode crescer, equivocar-se, sonhar, recusar, escolher. Educar não é submeter, mas sim permitir. Não é ser modelo, mas sim referente. Não é uma lição, mas sim um encontro. Educar não é fechar, é abrir” (Deligny, 1977 *apud* Planella, 2012, p. 107).

Vivemos em um mundo marcado por controle e pela lógica, no qual os movimentos de liberdade e expressividade das crianças, por muitas vezes, assustam os adultos, pois estes estão aprisionados aos limites que lhes foram impostos na vida escolar, na família e no trabalho. Desse modo, “[...] Tendo aprendido a engolir os desejos, são estes mesmos esquemas que

necessitamos reproduzir, através das normas que pretendemos impor às crianças, modelando os gestos e, simultaneamente, aquietando o espírito” (Tiriba, 2008b, p. 2). Já para Lima (1989),

Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle, que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presentes todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (Lima, 1989, p. 11).

Conforme entende Deligny (2013), na medida em que os adultos liberam os gestos das crianças e desviam as relações de controle, as crianças vão em direção a um lugar que nunca foram ou fazem algo que nunca fizeram. Dessa forma, se veem liberadas para experimentações possíveis de convivência. Por essa razão, o autor nos instiga a criarmos estratégias para ativar o poder de relacionar-se com os outros sem imposição, sustentando a vida com suas variações e potencialidades.

Além disso, Deligny trabalha com o termo presenças próximas, “[...] que é a ideia de estar junto e participar de uma rede que se trama a partir do encontro e a partir da convivência desse comum que se constrói na relação” (Tebet, 2022, p. 5). Dessa forma, não é necessário impor um modelo de educação e de convivência, definindo as regras e normatizando. Ou seja, essa presença próxima será alguém que orienta, que protege, que dá o suporte quando necessário.

Segundo Tiriba (2008b), é fundamental compreendermos que o estilo de educar no tempo presente está desconsiderando a criança em sua integridade, por isso, se faz urgente refletir a respeito de se proporcionar experiências atentas às vontades do corpo, momentos esses que ajudam as crianças a se expressarem. É necessário recuperar a liberdade de movimentos que os Centros de Educação Infantil de hoje restringiram, impedindo, muitas vezes, as mais simples manifestações, como correr, pular, saltar etc.

A mesma autora considera que há uma compulsividade na valorização de conhecimentos acadêmicos sistematizados, por meio da qual se desconsidera os saberes populares, as experiências informais com o corpo, bem como, com a natureza. Esses conhecimentos são produzidos nos limites das paredes das salas de aula, tendo como consequência o bloqueio dos movimentos corporais e da vivência livre na natureza.

Silva (2014) nos traz exemplos de sociedades indígenas, nas quais as crianças participam da vida social e são responsáveis por sua própria socialização, na medida em que

A intensa circulação das crianças pela aldeia atestava dois aspectos importantes sobre a infância delas: a presença e a participação em todas as atividades do grupo, tais como

reuniões na casa da comunidade, cerimônias religiosas, nas festas, nos casamentos, nas atividades domésticas de seu grupo familiar voltadas para a manutenção da casa e para o cultivo e preparo de alimentos. Não há entre os Xakriabá distinção entre espaços voltados exclusivamente para adultos ou para as crianças (Silva, 2014, p. 663).

Entendemos, então, que o conhecimento é de corpo inteiro e a qualquer hora. A viabilidade de circulação livre possibilita conhecer tudo a sua volta. A liberdade é uma condição para o pleno desenvolvimento humano, “[...] é imperativo da educação nativa, fundamento da aprendizagem da autonomia, da capacidade de tomar decisões, optar por bons encontros” (Tiriba, 2021, p. 111).

Dessa forma, nos inspiramos em Deligny (2018), para quem

A exasperação de seres machucados por condições sociais intoleravelmente desonestas e as impaciências de crianças oprimidas por adultos desajeitados se exprimem através dos mesmos sinais. Quando o povo for libertado e ousar andar com seus próprios pés, a obra de arte ganhará para ele formas, cores, músicas familiares. Será preciso, por favor, libertar ao mesmo tempo as crianças e colocá-las junto de educadores de presença leve, provocadores de alegria, sempre prontos a remodelar bolas de argila, vagabundos eficazes maravilhados pela infância. Esperança (Deligny, 2018, p. 130).

## 2.2 APROXIMAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO

As páginas que compreendem essa dissertação foram escritas nos movimentos de uma aprendiz de cartógrafa, que tenta se desfazer do modo cartesiano de se fazer pesquisa e operar as ferramentas conceituais da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Desse modo desterritorializar o pensamento por meio da escrita, traçando linhas sobre a multiplicidade do pensamento curricular e apresentando os principais conceitos que possibilitaram a experimentação cartográfica, fez necessário romper com as estruturas metodológicas tradicionais.

O campo conceitual, ou lugar de onde falo, é a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, contando com autores que caracterizam o devir-criança como linha de fuga, em que a criança pode experimentar e explorar uma educação outra, pensando a infância para além de um tempo cronológico e olhando as subjetividades e os processos de subjetivação como fluxo de forças e regimes de afectos.

## 2.3 APROXIMAÇÃO COM O TERRITÓRIO: OS SUJEITOS DA PESQUISA

Por meio da observação participante, ocorre a aproximação com as crianças, principais sujeitos da pesquisa, e com as professoras que trabalham com a turma pesquisada. Segundo

Ferreira (2010), o desafio de fazer pesquisa com crianças consiste, entre outros fatores, na sensibilidade do pesquisador em perceber quando sua presença no campo empírico é aceita, ou quando ela está sendo invasiva. É importante que as crianças sejam informadas do porquê da realização da pesquisa, bem como compreendam sua totalidade. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Planalto Catarinense, tendo aprovação segundo o parecer: 6.027.67, portanto, cumpre as exigências da Resolução CNS/CP nº 510/2016.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 22 crianças de pré-escola, com faixa etária de quatro e cinco anos, que frequentam um Centro de Educação Infantil Municipal. A professora que trabalha com a turma no período matutino é efetiva na rede e lotada no Centro de Educação Infantil, já a professora que trabalha no período vespertino é contratada em carácter temporário por processo seletivo, que pode ter duração de um ou dois anos de trabalho, dependendo do edital vigente. A diretora é professora efetiva na rede municipal de educação, mas lotada em outra escola.

O Centro de Educação Infantil em questão atende bebês e crianças. São dois berçários com faixa etária de um e dois anos; dois maternais com faixa etária de dois e três anos; um maternal com faixa etária de três e quatro anos; duas turmas de pré-escolar com faixa etária de quatro e cinco anos e mais dois pré-escolar com faixa etária de cinco e seis anos, totalizando nove turmas.

A escolha do Centro de Educação Infantil pesquisado se deu por se tratar de uma instituição pública municipal que atende turmas de pré-escola integral. Além disso, também pela aceitação por parte da diretora para a realização da pesquisa. Após esse aceite e autorização, iniciamos o planejamento da pesquisa empírica, caminho que nos conduziria à entrada no território de pesquisa.

Quando tive oportunidade, conversei novamente com as crianças, revalidando suas autorizações, perguntando se a minha presença no território delas não as incomodava, uma vez que iria observar suas vivências por algum tempo. As observações incluíram todas as experiências vivenciadas no cotidiano das crianças no Centro de Educação Infantil, em horário por elas frequentado, e foram registradas em diário de bordo – fundamental para minhas análises, uma vez que ali estavam todas as minhas anotações.

Desafios diferentes apareceram, relacionadas à quando se é docente e também regente da turma. Tentei agir como presença próxima, dando suporte somente quando necessário.



## 2.4 OS TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PERMISSÃO PARA PESQUISAR

Os instrumentos para o cultivo das experiências da turma da pré-escola foram a observação participante, juntamente com a cartografia. Esta última, dando enfoque e visibilidade aos agenciamentos que se constituem nas experiências vivenciadas pela turma pesquisada.

As professoras regentes marcaram uma reunião com os responsáveis pelas crianças que frequentam a turma em questão, a fim de prestarmos alguns esclarecimentos referentes ao andamento da turma. Em seguida, foi-me concedido um momento para que eu me apresentasse e explicasse sobre a pesquisa. Lemos em conjunto o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE - Apêndice A), a fim de pedir as autorizações dos responsáveis pelas crianças. É importante salientar que as professoras regentes também assinaram o TCLE. Em relação aos responsáveis que não compareceram à reunião, foi conversado individualmente quando levavam as crianças ao Centro de Educação Infantil.

A autorização ou não por parte das crianças se deu oralmente e por escrito. O Termo de Assentimento para o Menor (TALE - Apêndice B) foi elaborado contendo alternativas com imagens e da forma escrita. Após explicado o que os desenhos representavam, as crianças tiveram a opção de decidir se queriam participar ou não da pesquisa.

A turma em questão tem 22 crianças matriculadas, porém, uma delas não foi autorizada pelos responsáveis a ser observada pela pesquisadora, dessa forma, nenhuma atitude que envolveu essa criança foi registrada no caderno de campo e nem mesmo mapeada nas cartografias.

## 2.5 O TERRITÓRIO CARTOGRAFADO

O Centro de Educação Infantil onde foi realizada a pesquisa é espaçoso, porém, sua estrutura é antiga. Percebe-se que algumas reformas foram efetuadas, pois, ainda há paredes rebocadas sem pintura. Logo na entrada nos deparamos com uma área coberta ampla, acimentada, onde as crianças aproveitam para vivenciar algumas experiências, o que permite o uso de outros espaços além da sala de aula, em dias de chuva ou de muito sol. Nesse espaço não há brinquedos estruturados, sendo necessário que a professora leve materiais ou brinquedos para utilizar nessa área coberta.

Ao lado direito da área coberta há um espaço livre, com gramado, porém, o depósito do gás que é utilizado na cozinha ocupa uma parte desse espaço, dessa forma, impedindo a sua

utilização pelas crianças devido à periculosidade. Logo à frente da área coberta existe um espaço aberto, sem cobertura, com um pedaço em calçada e outro somente com terra. Nesse espaço há uma caixa de areia com muretas baixas, porém, não há nenhum cuidado para que bichos não entrem nela. Observamos que no espaço que não há calçada, assim, quando chove, empoça bastante água, impedindo a circulação por ali.

Na lateral desse espaço, encontra-se uma quadra antiga acimentada. Nela há um parque de plástico com uma casinha, escorregador e um túnel. A orientação de utilização para ele é que somente crianças do berçário e maternais podem utilizá-lo e uma turma por vez. Ao lado desse, há um outro parque, de maior proporção, sendo esse um parque ecológico. Nele há duas balanças, dois escorregadores e uma ponte de transição. Segundo as orientações, esse parque pode ser utilizado por todas as turmas, desde que, sejam em horários diferentes, ou seja, também uma turma por vez. Os dois parques aqui em questão, estão em boa qualidade.

Ao lado dessa quadra, encontra-se outro parque, de madeira. Seus brinquedos já estão deteriorados, percebe-se que é um parque mais antigo. Nele há quatro balanças, dois escorregadores, duas gangorras e um vai e vem. Ele é todo de gramado, o que impossibilita seu uso em dias de chuva.

**Figura 1** - Estrutura física do Centro de Educação Infantil



Fonte: imagens capturadas pela cartógrafa (2023).

A sala de aula da turma pesquisada mede 44 metros quadrados, contém duas janelas, uma cuba para higiene, armários para guardar colchões e travesseiros, armários mais baixos de fácil acesso para as crianças, nos quais são guardados materiais como: pincel, cola, massinha,

caderno, pastas etc. Ao lado direito da sala, um canto para leitura com tatame e livros de fácil acesso. Ao lado, uma televisão adaptada em um painel de madeira e um aparelho de DVD, que era utilizado na chegada das crianças e no fim da tarde, com filmes ou desenhos infantis. Do lado esquerdo, 22 carteiras e cadeiras agrupadas de oito em oito, encostadas na parede, deixando o meio da sala para circulação. Sobre os armários, onde eram guardados os travesseiros, havia caixas com brinquedos de encaixe, blocos lógicos, quebra-cabeças. Destaca-se que esses brinquedos citados frequentemente eram transformados em castelos, torres, prédios, carros e tudo o mais que a imaginação pode comportar.

A professora regente do período matutino relatou que a sala em questão foi reformada há pouco tempo, com a ajuda de seu esposo, que é projetista e marceneiro. Os custos foram supridos por ela. Todas as paredes foram pintadas, providenciados armários novos (citados acima) e cortinas tipo persiana para escurecer a sala no momento do descanso (chamado de “sono”). A professora procura transformar o espaço da sala em um ambiente promissor para as experiências infantis.

Nas paredes há cartazes, dentre eles, calendário em E.V.A, um alfabeto completo e numerais de zero a dez, bem como, suas quantidades. Atrás da porta, visível para as crianças somente quando ela está fechada, encontram-se os combinados para convívio em sala. O que chamou a atenção é que esses combinados iniciam sempre com a frase “eu posso”: eu posso ouvir a professora com atenção, eu posso levantar a mão quando quero falar, eu posso respeitar a fila, eu posso respeitar meus colegas, eu posso cuidar do meu material, eu posso manter a sala limpa, eu posso esperar a minha vez, eu posso fazer meus trabalhos com capricho, eu posso fazer uma pausa quando estou zangado.

**Figura 2 - Combinados de convivência**



Fonte: imagem capturada pela cartógrafa (2023).

Ao ler esses combinados, dei-me conta que seu texto era diferente do que habitualmente estamos acostumados a ver entre crianças e adultos, uma vez que as expressões utilizadas começam com mensagem positiva, mostrando o que pode ser feito. Desta forma, o combinado vai para além do controle dos corpos ou proibições. Essas falas potencializam a capacidade de ação e participação da criança no cotidiano da Educação Infantil, emponderando-a, desse modo retirando o foco de uma hierarquia dominada pela professora.

A partir das observações, em linhas gerais, podemos descrever a rotina diária das crianças da turma pesquisada. O horário de entrada no Centro de Educação Infantil é das 7h30 até as 8h20. Nesse momento, na medida em que as crianças chegam à sala, elas são recebidas pela professora com grande alegria, penduram suas mochilas no local próprio, retiram suas agendas e levam até a professora. Logo procuram um lugar para sentar e ali aguardam todos chegarem. Nesse momento, há um filme ou desenho passando na televisão. Às 8h20, a turma se dirige até o banheiro coletivamente. Essa sala em questão não possui banheiro em sala. As refeições são servidas em sala de aula, pois o Centro de Educação Infantil não possui refeitório. O café da manhã é servido às 8h30 e o almoço às 11h. No intervalo dessas refeições, a professora é autônoma para propiciar experiências para as crianças.

Após o almoço, é realizada a higiene bucal e a organização para o momento do descanso (sono), que pode durar até as 14h. A partir desse horário, as crianças vão sendo acordadas e organizadas para o andamento da rotina diária. Às 14h30, as crianças recebem o lanche da tarde, em seguida vão ao banheiro para, depois, seguirem com seus afazeres direcionados pela professora do período vespertino. Tão logo às 16h30 é servida a janta seguida da organização das crianças para o retorno às suas casas, podendo ficar até as 18h30 no aguardo de sua família.

Os momentos de intervalo entre uma refeição e outra são aproveitados ao máximo pelas professoras para possibilitar experiências às crianças, uma vez que a rotina do Centro de Educação Infantil ocupa o maior tempo. A maioria das experiências oferecidas às crianças no período em que estivemos com elas se deu de forma lúdica, com músicas, brincadeiras, dentro e fora da sala de aula, quando a chuva assim deixou, pois, em grande parte do tempo observado, a chuva aconteceu. Após a realização do projeto pensado, as professoras ofereciam peças de encaixe, jogos, massinha e ou livros para esperar o próximo momento da rotina. A ida ao parque foi diária, quando o clima assim possibilitou.

Prevaleceram no diário de bordo os registros de agenciamentos das crianças em que o seu desejo está expresso. Nesses momentos, percebemos aspectos que, quando estamos atuando como professora, nos escapa. Como exemplo, as crianças driblam os combinados “agora não é

hora de brincar” e aproveitam o momento em que a professora se distrai com outra situação e brincam.

As crianças usavam as mãos, os pés, os gestos do corpo imitando alguma coisa, as mesas ou cadeiras, objetos de uso alimentício ou até mesmo de higiene, que, para a imaginação infantil, serviam de suporte para as brincadeiras. Entendemos que essas atitudes funcionam como devir-criança, pois, em poucos minutos, elas experimentaram e exploraram uma outra educação.

## 2.6 COMO FOI POSSÍVEL OBSERVAR E CARTOGRAFAR

No início das observações, as preocupações com o campo empírico foram surgindo. Dentre os principais desafios estavam: fazer com que as crianças não me vissem como mais uma professora da turma, ou até mesmo que tentassem controlar suas linhas de fuga com medo de eu vir a reprimi-las, juntamente com a definição do que eu deveria olhar e transcrever em meu caderno de bordo para os registros cartográficos.

Então, no primeiro dia de observação, apresentei-me para as crianças como uma estudante, alguém que estava ali com o mesmo propósito que elas, eu iria observar e escrever em meu caderno de bordo suas experiências na Educação Infantil. Em relação a minha presença no território delas, foi um processo tranquilo, com manifestações de afeto visíveis, me abraçando na chegada e na saída, ou até mesmo durante o dia, sorrisos de bom dia e acenos quando eu ia embora.

A pesquisa cartográfica é instigante e nos desafia constantemente em relação a manter o pensamento aberto. Os acontecimentos são nossos guias, contudo, sem perder de vista o foco e os objetivos. Nesse modo de se fazer pesquisa, as metas e os objetivos propostos são maleáveis.

As observações iniciaram no dia 29 de maio de 2023 e terminaram em 01 de agosto do mesmo ano, com a presença da pesquisadora em um dia da semana, permanecendo em pesquisa durante dez horas a cada dia.

Cartografar, em educação, exige uma rasgadura de uma parte do corpo de uma pesquisa, a parte que ainda fica rente, é onde se encontram a vizinhança, o parentesco, a cultura da língua e os hábitos. O caminho transversal inventa sua própria condução para um local que nem ele imagina, “[...] por meio de um imóvel viagem que nos leva da identidade à multiplicidade” (Doel, 2001, p. 92). Constantemente me perguntava, será que estou no caminho certo? Existe

um caminho certo para cartografar? A minha preocupação era que nada escapasse de meus olhos.

O diário de bordo foi fundamental durante as observações e permitiu, por muitas vezes, que eu revisitasse as anotações e as linhas descritas, reavivando lembranças, refletindo as cartografias em minha mente. Algumas crianças se interessavam pelas minhas anotações e me perguntavam: “O que está escrito aí? Que desenho é esse? Você está desenhando ao invés de observar?”

Para auxiliar nas cartografias e construir o mapa base dos espaços externos do Centro de Educação Infantil, tiramos fotos com drone e fizemos a planta baixa. Essas fotos foram autorizadas pela direção. Para as cartografias dentro da sala de aula, utilizamos como mapa base uma planta baixa da sala de aula, também produzida pela pesquisadora.

Todo o tempo que estivermos em observação, ou seja, em campo, pode ser considerado fértil para o cultivo das experiências. O convívio com as crianças nos proporcionou momentos únicos, ricos diálogos e frutíferas percepções acerca das experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil.

Tivemos como inspirações nas animações cartográficas bem como na descrição de suas legendas, trabalhos realizados pelo Projeto: Bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços, que tem como coordenação geral Professora Doutora Gabriela Guarnieri de Campos Tebet. Nos embasamos em cartografias realizadas por Oliveira (2016) e Pontes (2020), que também são integrantes desse projeto citado acima.

## 2.7 CULTIVO DAS EXPERIÊNCIAS CARTOGRÁFICAS

Em geral, uma pesquisa possui etapas que são denominadas como coleta de dados e análise dos dados. Porém, na Cartografia, ao se realizar a intervenção, o processo da pesquisa constrói realidades que não estavam “dadas”, no aguardo de uma observação.

Para a Cartografia, que se reconhece como uma prática de produção de realidade, a tarefa de análise dos registros de campo ganha relevo. Segundo Maturana e Varela (2005), a Cartografia se compromete de maneira significativa com a análise do processo de pesquisa a ser empreendido, ainda que tal análise não se exerça sobre dados, isto é, sobre uma objetividade tida como independente da própria pesquisa.

Segundo Barros e Barros (2013, p. 374),

[...] para a cartografia, a objetividade não é algo a ser protegido de supostas investidas subjetivas. Tal compreensão subentenderia que objetividade e subjetividade são essencialmente separadas e que há, de direito, uma única fronteira entre elas. Essa não é, de modo algum, a compreensão da cartografia. O entendimento habitual acerca da objetividade (e da subjetividade) está baseado nas experiências cotidianas nas quais sujeito e objeto nos surgem como separados um do outro. A cartografia, no entanto, volta-se à dimensão genética dessas experiências, acompanhando o estabelecimento dessas fronteiras entre sujeito e objeto, diferentes a cada vez.

Dessa forma, a Cartografia foca nos processos em que sujeito e objeto apresentam reciprocidade e a experiência comporta tanto a subjetividade quanto a objetividade, sendo que, para ela, esses termos não têm os mesmos sentidos que em outros campos de conhecimento. Segundo Bergson (1974), toda “solução” é colateral a um modo de ver o problema, ou seja, o problema não é dado, ele depende de que forma irá se apresentar. Dessa forma, analisar é multiplicar sentidos e iniciadores de novos problemas.

Por conseguinte, o conhecimento a ser produzido pela Cartografia acolhe as experiências sem desprezar nenhuma de suas faces, seja a da objetividade, seja a da subjetividade. “[...]. Se na base de um problema há invenção e heterogeneidade, sua análise em uma pesquisa supõe a aproximação das experiências vividas tanto pelo pesquisador quanto pelo participante” (Barros; Barros, 2013, p. 375).

Já Rodrigues (2012) entende que toda análise é análise de implicação. Rompe-se, assim, a neutralidade analítica do pesquisador. Dessa forma, o método analítico dará enfoque e visibilidade às relações que constituem a realidade observada pelo pesquisador. Lourau (2004), por sua vez, considera que as análises-intervenção estão fundamentadas no manejo de analisadores construídos, com o objetivo de fazer surgir material analisável.

Nesse sentido, Rodrigues contribui dizendo que se trata de

[...] palavra de desordem de invenção, de conexão, de transgressão. Implicantes e implicadas, pragmáticas ou processualidades, elas insistem em problematizar, na contracorrente dos sedentarismos analíticos ‘solucionadores’. Cabe a nós, em modos de viver e pesquisar, evitar que se transformem em tranquilizantes (e perigosas) disciplinas (Rodrigues, 2012, p. 39).

Assim sendo, a atitude analítica da Cartografia vai em direção inversa e tenta caminhar à origem de sujeito e objeto. Por isso, é mais apropriado falar em cultivo do que em coleta quando citamos a pesquisa de campo na Cartografia (Depraz; Varela; Vermersch, 2003). Tem-se, também, como ponto de partida, o plano evolutivo da experiência, em que sujeito e objeto se constituem (Maturana; Varela, 2005; Varela, 1988; Varela; Thompson; Rosch, 2003).

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Uma das primeiras etapas realizadas no processo de elaboração do projeto de pesquisa do curso de Mestrado foi a busca por leituras que oportunizassem o conhecimento teórico sobre o tema a ser investigado. Esta dissertação, portanto, é fundamentada por autores que emergiram de uma revisão narrativa. Assim, primeiramente, a pesquisadora se coloca como aprendiz das pesquisas já realizadas, considerando que um trabalho desenvolvido nessa perspectiva busca olhar para o que já foi escrito sobre o tema aqui proposto.

#### 3.1 BUSCA DE PESQUISAS CORRELATAS EM BANCOS DE DADOS

As buscas por pesquisas correlatas se deram por meio de palavras-chave específicas – criança, natureza e desemparedamento – no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), no dia vinte e cinco de abril do ano de 2022. Nesse espaço virtual de busca, apenas um único estudo foi relacionado, a Dissertação de Valério (2021), defendida na Universidade de São Caetano do Sul (USCS), que abordou o tema *As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche*. A referida pesquisa teve como objetivo compreender como vem sendo construído o desemparedamento da infância em uma creche da Rede Municipal de São Caetano do Sul, partindo do pressuposto que a criança mostra maior contentamento ao estar nos espaços externos, em meio à natureza, para suas vivências, interações, investigações e experiências brincantes de aprendizagem no contexto da creche, demonstrando sua insatisfação às rotinas rígidas e aos ambientes fechados. Tratou-se de um estudo de caso realizado em uma Escola Municipal Integrada (EMI) do município de São Caetano do Sul, São Paulo (SP), que atende crianças de zero a três anos.

Devido à necessidade de encontrar mais pesquisas que ajudassem no embasamento teórico deste trabalho, pesquisamos também no Portal de Periódicos da Capes no mesmo dia já citado, utilizando as mesmas palavras-chave, localizando o trabalho de Thomaz (2020), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o tema *Infância, natureza e afetos: o ‘desemparedamento’ e as vivências no pátio da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ*. Esse artigo teve como objetivo investigar e refletir a respeito de crianças, corpos, natureza e “desemparedamento”, por meio de uma pesquisa-ação desenvolvida no pátio da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ. O estudo partiu da pergunta: como as crianças experienciam o pátio?



Como havíamos encontrado poucos exemplares para embasamento, refinamos a pesquisa com as palavras-chave “criança” e “desemparedamento”, o que resultou três exemplares, sendo que um deles já havia sido relacionado nas primeiras pesquisas. Restaram, portanto, dois estudos para análise de seus resumos. Após a leitura, selecionamos apenas um, pois a pesquisa apresentada era concomitante ao tema aqui proposto. A referida pesquisa foi desenvolvida por Tubino e Albuquerque (2021), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), abordando o tema *Desemparedando a Educação Infantil: um processo formativo no estágio curricular*, com o objetivo de apresentar reflexões sobre um estudo aprofundado referente ao conceito de “desemparedamento” (Tiriba, 2005), impactando de forma propositiva o cotidiano da escola.

Lendo e analisando as pesquisas elencadas, observamos que elas possuem embasamento teórico similar, sendo que as autoras Lea Tiriba e Joubberth Gandhi Maranhão Piorsky Aires aparecem em todas as referências bibliográficas, sendo assim, fomos em busca de suas contribuições para a fundamentação teórica da dissertação aqui proposta.

A tese de Tiriba (2005) foi defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) com o tema *Crianças, natureza e educação infantil*, tendo como objetivo analisar os espaços físicos dos CEIs de Blumenau, dando enfoque ao tempo ao ar livre e ao contato com elementos do mundo natural – terra, areia, água e vegetação. Ainda, buscou elementos para a compreensão do conjunto de referências conceituais que definem um cotidiano distanciado da natureza.

Já a dissertação de Piorsky (2013) foi defendida na Universidade Federal de Paraíba (UFPA), sob o título *O brincar e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo*, com o objetivo de estudar a importância do interagir, o brincar e as manifestações culturais com os elementos naturais (terra, fogo, ar e água). A pesquisadora entende como brincar aquele construído pela criança a partir dos restos de materiais naturais, portanto, brinquedos desestruturados. Além disso, propôs-se a investigar as matrizes simbólicas apresentadas pelas crianças no momento da brincadeira.

A partir desse levantamento, percebemos que, ao longo do tempo, vem sendo realizadas algumas pesquisas em relação ao tema proposto, porém, ainda são poucos os estudos nesse campo. Sendo assim, justificamos a nossa pesquisa visto à necessidade de contribuir com a reflexão sobre as possíveis práticas pedagógicas que levam a um processo de desemparedamento da criança. Entende-se, desse modo, o quanto é benéfico para a criança o brincar livremente, portanto, algo importante ao seu desenvolvimento.

## 4 CRIANÇA: UMA MÁQUINA DESEJANTE

Nesta seção, apresentamos algumas inspirações e provocações para pensar a infância para além de um tempo cronológico. Assim, escrevemos sobre as crianças como máquinas desejanter e pensamos um desemparedamento da criança, rompendo os muros visíveis e invisíveis que atravessam o cotidiano da Educação Infantil.

### 4.1 INSPIRAÇÕES

Somos todos máquinas. Máquinas que funcionam por toda parte, máquinas que se encaixam e desencaixam, máquinas que cortam a corrente umas das outras. Máquinas que aquecem, se desalinham, crescem e criam, peça por peça. As máquinas não estão no irreal, elas são reais. Conforme Deleuze e Guattari,

[...] há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina-órgão é conectada a uma máquina-fonte: esta emite um fluxo que a outra corta. O seio é uma máquina que produz leite, e a boca, uma máquina acoplada a ela. A boca do anorético hesita entre uma máquina de comer, uma máquina anal, uma máquina de falar, uma máquina de respirar (crise de asma). É assim que todos somos “bricoleurs”; cada um com as suas pequenas máquinas. Uma máquina-órgão para uma máquina-energia, sempre fluxos e cortes (Deleuze; Guattari, 2004, p. 11).

Para Deleuze e Guattari (2010), tudo é produção e tudo sempre está em constante movimento. Todos os seres humanos fazem parte desse fluxo material: peças que se juntam e se separam, se acoplam e desacoplam, se quebram e se reconstróem. O movimento da máquina é contínuo, se expandido e se contraindo, sempre algo passando por cima de algo. As máquinas desejanter são uma variação positiva que supera a identidade, talvez por isso identificá-la com clareza.

Falar em máquinas nos impede de ficarmos presos nos conceitos de identidade e sujeito. Essas máquinas se encaixam umas nas outras em sistemas binários. Sempre em movimento, sempre movimentando e sendo movimentadas por máquinas maiores ou menores, pois, “[...]. O que define precisamente as máquinas desejanter é seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 514).

O desejo da criança tenta sobreviver, com todas as suas forças. A todo momento ele procura ultrapassar a si mesmo, emanar, mas esse ultrapassar se torna difícil quando as paredes e as portas da escola funcionam para direcionar e controlar os desejos, os quais se manifestam sob vigilância. A máquina desejanter é constantemente atravessada por energia, assim, o desejo

não quer ser interpretado, ele quer criar, quer se expandir, quer atravessar barreiras, saciar impulsos.

Benjamin (2013) também nos inspira a pensarmos o cotidiano infantil, a pensar como o mundo da criança pode ser diferente e distante do mundo do adulto. Isso porque, para ela, o mundo é uma novidade e sobre ele lança um olhar desbravador, desejante, ressignificando-o de forma distinta. “Desejante”, o mundo abre muitas possibilidades, uma vez que a criança o observa não somente com os olhos, mas também com a imaginação, a fantasia, a inteligência, com todo o seu corpo. Conforme entende Benjamin,

[...]. CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olha índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continuam a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, e já é caçadora. Caça os espíritos cujo rastro fareja as coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para a casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas e espinhos que são maçãs medievais, papéis de estanho, que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre anfitrião inconstante, aguerrido (Benjamin, 2013, p. 36).

Quando as crianças abrem os olhos, descobrem infinitas oportunidades porque viram pela primeira vez o mundo e tudo o que nele vive. A sua sensibilidade e imaginação permitem-lhe explorá-lo, decompô-lo, dissipá-lo, como um caçador de presas, com a curiosidade de descobrir o novo no familiar. Ela espiona perseverantemente para alimentar sua indagação até que terminem suas curiosidades e preocupações. Mas a provocação das experiências infantis é um contínuo sem fim, pois as crianças ultrapassam limites, destroem fronteiras, são exímias navegadoras do desconhecido e do infinito.

São seres que possuem coragem de ousar, de muitos recomeços, não deixam nada para depois, pois o único tempo que existe é o agora, o momento vivido, o momento da experiência sentida. São seres curiosos lançando-se sem ressalvas para as novas descobertas em busca do desconhecido – são desejosos em descobrir ou desvendar o mundo. Nesse sentido, “[...]. A infância é ou deveria ser um período de experimentações, sensações, sabores, cores, brincadeiras” (Friedmann, 2013, p. 25).

O tempo da criança é um tempo presente, um tempo “Aión”, que é um tempo marcado pela duração de seu interesse, o tempo marcado pela sua experiência vivida, o tempo da “[...]”

intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numeráveis nem sucessiva, intensiva [...]” (Kohan, 2004, p. 54). O tempo designado aiônico é marcado pela intensidade do que nos atravessa, nos modifica, assim como a brincadeira da criança, que enquanto acontece não percebe a possibilidade de outros mundos além daquele que no momento lhe pertence.

Não somos mais máquinas desejanter, nem a criança desordeira e nem a caçadora, então, como pesquisar esse mundo que não mais nos pertence? Encontramos no poeta Manoel de Barros uma pista:

[...]  
 Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.  
 Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,  
 lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.  
 Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro,  
 lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.  
 Sou hoje um caçador de achadouros de infância.  
 Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos  
 que fomos [...] (Barros, 2003).

E assim seguimos, com a enxada às costas, cavando os buracos para acharmos as memórias de uma infância que reside em nossas experiências, podendo ser revivida ao observarmos atentamente as vivências das crianças brincando livres, na e com a natureza. Elas seguem, pulando poças de lama, brincando na chuva, subindo em árvores, sentindo a terra, a areia, a argila, crianças como máquinas desejanter em momentos de alegria e potência de suas habilidades.

Nesse momento de nostalgia, sentimos o vento no rosto como quando corríamos a brincar de esconde-esconde e o cheiro da chuva a molhar a terra quando nos banhávamos com ela, lembranças de quando brincávamos no quintal de minha tia, uma infância latente inspirando-me a todo momento.

Pensamos, então, que esse contato com a natureza expressa uma força, um fluxo, uma intensidade, uma linha de fuga que podem indicar caminhos aprendentes, máquinas desejanter que forçam o pensamento na erupção de outros modos de produção que são “[...] cortes-fluxos de onde o desejo irrompe, que são a sua produtividade e que sempre implantam o produzir do produto” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 55).

#### 4.2 DEVIR-CRIANÇA, ONDE O DESEJO IRROMPE

Buscamos, nesta seção, caracterizar o devir-criança como linha de fuga pela qual a criança pode experimentar e explorar uma educação outra. Para isso, trouxemos o conceito de

de vir explanado por Gilles Deleuze como processo criativo, por meio do qual as minorias se transformam e escapam do controle social.

Seguiremos, aqui, uma orientação geral de que “[...] o primeiro dado de uma sociedade é que nela tudo vaza, tudo se desterritorializa” (Deleuze, 2006, p. 21), assim, experimentaremos uma forma de entender essa dimensão primeira da sociedade de uma figura que, enquanto modo de nomear a desterritorialização, também acaba por ser primeira: a criança. Esse “primeira”, conforme enfatiza Deleuze, não é uma mera precedência cronológica, e sim é nela que entendemos as linhas de fuga, desterritorialização ou linhas de errância, que acontecem a todo momento, em todos os lados que constituem seu rizoma ou sua cartografia e que os dispositivos de poder querem segurar, estancar.

Kohan (2004) também nos fala sobre a infância dos acontecimentos, que se encontra em outra temporalidade, outras linhas, linhas de ruptura da história, como revolução e criação. É a infância minoritária. Essa é a infância como experiências e devires. “É esta infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: ‘a criança autista’, ‘o aluno nota dez’, ‘o menino violento’” (Kohan, 2004, p. 4). É a infância que se encontra em uma linha de fuga, em um detalhe, e é sobre essa infância que vamos nos deter.

O devir introduz outra temporalidade, que não a da história. Dessa forma, o devir não é imitar, fazer como um modelo ou tornar-se outra coisa em um tempo sucessivo.

Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Kohan, 2004, p. 4).

O devir, segundo essa acepção, é algo sempre contemporâneo. É um processo, até mesmo quando é uma criança que devém, quando ela entra em um devir-criança, porque devir não é impor um estado já codificado e identificado, nem mesmo é chegar a um estado predefinido por meio da cópia ou da imitação.

Devir-criança é, pelo contrário, entrar em uma zona de vizinhança e indiscernibilidade na qual não seja possível distinguir-se de uma criança. Ora, esse ‘uma’ criança não é, de nenhum modo, uma generalidade. Trata-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada. O imprevisto ou não preexistente que em seu surgir acaba, em si mesmo, privado das características formais que fazem dizer a (a criança aqui presente...) (Jodar; Gómez, 2002, p. 35).

A ideia que trazemos para esta pesquisa sobre as crianças é que não mais as pensamos como embriões originários do ser humano cognitivo e psíquico, e nem mesmo como fontes da sociedade e da cultura. Com base no pensamento de Deleuze e Guattari, transcrito por Corazza (2012), as crianças que aqui descrevemos se anunciam como cartógrafas, impessoais e artistas.

Cartógrafas, porque exploram os meios (das aulas, escolas, parques), fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças (das ruas, campos, animais), traçam mapas virtuais (dos currículos, projetos político-pedagógicos), em extensão e intensão, que remetem uns aos outros, e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados (Corazza, 2012, p. 3).

Dessa forma, as crianças são grandes mapeadoras dos movimentos das relações pedagógicas de poder e dos movimentos de saberes curriculares. Em busca do acontecimento, redistribuem impasses e aberturas desse poder, atravessam limites e superam seus modos de subjetivação. “Como mapeadoras intensivas de afetos (ativos e alegres, passivos e tristes), as crianças produzem constelações educacionais que preenchem suas deambulações sociais” (Corazza, 2012, p. 4). Impessoais, por falarem e escreverem indefinidos. Elas adoram o indefinido, uma-criança, que é como se enunciam como sensíveis, o que as leva à conclusão de que também são Artistas, já que fazem as mesmas coisas que a Arte.

[...] as crianças Cartógrafas-Impessoais e a Arte: não ordenam lugares, mas abrem rasgões para o fora; movimentam-se sobre um devir-infantil e sobre o esquecimento da história e o abandono das lembranças de infância; percorrem passagens e linhas erráticas de materiais flexíveis e heteróclitos; desenroscam anéis de superfície pura sem interior nem exterior; conectam e desconectam inimagináveis zonas de vizinhança; jogam pedras numa velocidade infinita contra todos os organismos; realizam viagens histórico-mundiais sem saírem do Continente da Infância e da Arte; abrem e fecham portas, telhados e planos, enlouquecendo totalmente o pensamento do bom senso da infância e do senso comum da Arte. Em suma, em devir-infantil, as crianças, cartógrafas, impessoais e artistas fazem até voar os morcegos que bicam as suas janelas [...] (Corazza, 2012, p. 4).

Além de Corazza (2012), Deleuze (1997) compartilha que as crianças se expressam com o artigo indefinido. Logo, a potência do devir direciona ao impessoal. Dessa forma,

As crianças se exprimem assim, um pai, um corpo, um cavalo. Esses indefinidos frequentemente parecem resultar de uma falta de determinação devida às defesas da consciência. Contudo, o indefinido não carece de nada, sobretudo de determinação. Ele é a determinação do devir, sua potência própria, a potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: por exemplo, ninguém imita o cavalo, assim como não se imita tal cavalo, mas tornamo-nos um cavalo, atingindo uma zona de vizinhança em que já não podemos distinguir-nos daquilo que nos tornamos. A arte também atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças (Deleuze, 1997, p. 77)

A criança do devir-criança, como se observa, não se enquadra como sujeito nem como objeto da educação, mas sim, uma figura da alteridade, ou seja, outrem que apresenta um mundo para as possíveis formas de viver e pensar a educação. A criança, enquanto devir-criança ilimitado, é um modo de experimentar o início de outra educação possível.

Outrem surge neste caso como a expressão de um mundo possível. Outrem é um mundo possível, tal como existe num rosto que o exprime, e se efetua numa linguagem que lhe dá uma realidade. [...] Outrem é sempre percebido como um outro, mas, em

seu conceito, ele é a condição de toda percepção, para os outros como para nós. É a condição sob a qual passamos de um mundo a outro (Deleuze; Guattari, 1997, p. 29-30).

A criança, ao se movimentar de forma exploratória e experimental, não se apega a requisitos pré-estabelecidos, não espera por regras. Ela se depara com o presente imediato de forma audaciosa, movida por um olhar curioso e aventureiro, perseverante. Kastrup (2000), relata que esses movimentos são molecularizações da percepção e uma maneira de exploração motora mais detalhada, em sintonia com “a fluidez da matéria com a qual entra em contato direto. O contato fora da regra é acoplamento imediato, porque não se faz através da mediação da representação dos objetos, nem das formas habituais de conhecer e agir” (Kastrup, 2000, p. 379). Para Neuscharank (2020, p. 151) “a criança molecular é aquela que se produz através de seu meio, não do que se é, mais do que pode vir a ser ao se abrir aos diversos dados dos sentidos e das coisas”.

Com esse olhar, trazemos as contribuições de Masschelein (2003), embasado em Rancière, quando nos faz pensar que, para existir uma educação menor, devemos entendê-la como um conduzir para fora, ou seja, “[...] associar ao caminho sem programa e sem projeto, ainda que com uma carga” (Masschelein, 2003, p. 286). Segundo o autor, quando a infância aparece como potência e exposição, é que um espaço pedagógico se abre.

O espaço pedagógico não é, pois, uma infraestrutura ou uma instituição preexistente, em que mestre e criança se introduzem para produzir o aprendizado. O espaço pedagógico abre-se com a interrupção da pedagogia e da instituição, com a separação do ‘aluno’ em relação a si mesmo (Masschelein, 2003, p. 287).

Nesse sentido, o autor propõe pensar a infância como um vácuo, que separa o aluno de si mesmo, que o afasta de todos os discursos que a representam na ordem da realidade e da compreensão, entendendo-a como potência e exposição. No que se refere à potência, cita a potência de movimento, deslocando para fora de si, de se pôr a caminho, portanto, “[...] compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir” (Rancière, 2002, p. 66).

A potência de palavras, Rancière entende a inteligência como potência de tradução. E a potência de pensamento, ou de reminiscência, tendo recordação de si mesmo ou tornando estrangeiro a si próprio. A exposição direciona ao aparecimento das crianças como seres de palavra, significa que são seres falantes, que estão expostos aos outros e às palavras dos outros, “[...] já que falar é sempre falar (e exprimir-se) com as palavras de outrem” (Masschelein, 2003, p. 284).

Jódar e Gómez expõem quatro possíveis características da complexidade do processo devir-criança, que “[...] são de soar e sabem de sabor; ocupam o espaço em intensidade; são portadoras de uma língua menor; possuem uma vitalidade criadora” (Jódar; Gómez, 2002, p. 36). Para os autores, essas características não são necessariamente da criança, pois, no devir-criança, a criança não é a mesma de quando ela é criança, não sabe que o é. Refere-se a características que pretendem apresentar a alteridade da criança, simultaneamente oferecendo orientações para uma outra educação. Dessa maneira, uma educação em deslocamento, que ao experimentar a linha de fuga que é o devir-criança, escapa e se desterritorializa.

As crianças são o que são ao cantar e contar nas imediações da casa, sem chegar ao fora absoluto. Elas não são, elas soam. Elas não sabem de saber, elas sabem de sabor. Saber saboreado a partir do lugar do desejo. Cultura oral, saber mastigado, gostosura. Isso acontece com elas porque a criança não é alguém que habite de pleno direito a casa da linguagem, pois a criança não fala por inteiro, mas só pela metade e incorretamente (Jódar; Gómez, 2002, p. 37).

A ocupação do espaço da criança é um viver sem medidas. É um mapa composto de trajetos, singularidades e intensidades que não restauram um princípio de identidade, a imagem de um corpo como qualquer outro, pronto e acabado. A individuação sem identidade traceja um mapa com o jogo da repetição e da diferença, no qual o corpo é dança e fluidez, algo que está sempre em curso, substituindo o mapa idêntico.

A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. [...] Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto. [...] É essa distribuição de afectos [...] que constitui um mapa de intensidade. É sempre uma constelação afetiva. [...] o mapa das forças ou intensidades tampouco é uma derivação do corpo, uma extensão de uma imagem prévia, um suplemento ou um depois. [...] Pelo contrário, é o mapa de intensidades que distribui os afectos, cuja ligação e valência constituem a cada vez a imagem do corpo, imagem sempre remanejável ou transformável em função das constelações afetivas que a determinam (Deleuze, 1997, p. 73-77).

O corpo pode ser transação, conjunção, desvio, abertura e experiência de encontro. O corpo pode ser a experiência da liberdade e de seus limites. O corpo se solta, ginga, nos faz dançar. Nós nos soltamos, nos mexemos, levados por sons instituintes. Larrosa (2002), sobre a experiência, diz que ela é aquilo que nos passa, e ao passar nos transforma e nos forma. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 25).

Segundo o autor, a experiência cria um elo com o ensino, não como um método ou conteúdo curricular, mas sim como uma travessia e emergência única. Devemos, então, utilizar



essa palavra – experiência – como guia, escrever e falar nela ao invés de somente falar ou escrever sobre ela. Ainda,

A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (Larrosa, 2019, p. 74).

A criança, dessa forma, faz vibrar a língua, que a conduz a regiões nas quais habita o desejo de uma minoria muda e desconhecida. Cada um em sua língua pode expor recordações, narrar ou recontar, mas esse momento sozinho não o habilita a devir outra coisa. “A ação balbuciante do devir-criança é um uso menor da língua no qual a língua trabalha sobre si mesma, liberando uma língua estrangeira e desconhecida. A criança é movimento presente no discurso” (Jódar; Gómez, 2002, p. 41).

Dessa forma, devir-criança é um movimento que rompe a simetria do poder, vai contra a mesmice, aquele poder que não inventa, somente imita e destrói. Sua ação é o desejo e a alegria e, como diz Spinoza, a alegria é sempre boa. Dizendo sim à vida, em sua simples potência, destrói a tristeza e a submissão, mantendo a capacidade de relações de troca com a liberdade, a alegria e a felicidade.

## **5 O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM MODO OUTRO DE EDUCAÇÃO**

Nesta seção, abordamos a relevância dos espaços educacionais como um elemento curricular para as experiências infantis. Para isso, trazemos os documentos legais, bem como o olhar de outros autores sobre esses espaços. Partindo da compreensão de que a criança é um sujeito potente, que vive suas experiências e que possuem necessidades e especificidades que podem ser contempladas nesse ambiente, se faz necessário esclarecer que espaço é esse.

### **5.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS**

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b), o currículo é composto pelas práticas educacionais planejadas em torno do conhecimento, envolto nas relações sociais que se atravessam nos espaços institucionais e que afetam as experiências vividas pelas crianças. Sendo assim, o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, dessa forma, estruturando o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

A definição de currículo defendida nas referidas Diretrizes direciona as instituições de Educação Infantil como mediadoras e articuladoras das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos culturais mais amplos que se façam interessantes para essa faixa etária. Todavia, o cotidiano dessas unidades, pautado no contexto de vivências e desenvolvimento, requer organização de diversos aspectos, tais como: tempo de realização das experiências infantis (ocasião, frequência, duração), os espaços em que vão ocorrer as experiências (inclui a estruturação dos espaços internos e externos), os materiais acessíveis para as crianças, a forma como o educador vai exercer seu papel (organização do ambiente, escuta do que as crianças têm a dizer, oferta de materiais, apoio emocional, ou mediando e promovendo condições para a ocorrência de importantes interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.).

No Parecer homologado CNE/CEB nº 20/2009a, que apresenta um texto completo e atualizado sobre o que tange à Educação Infantil, a palavra espaço traz a definição da Educação Infantil como aquela exercida em espaço de vivência coletiva institucionalizada, contraposto à doméstica. O termo espaço também aparece como sinônimo de ambiente.

O parecer identifica a preocupação e a necessidade de um espaço como parte do currículo adequado para as crianças pequenas. Dentre as preocupações citadas, estão: a disponibilidade de um espaço interno e externo adequado para a circulação das crianças;

quantidade de crianças de acordo com o tamanho do ambiente; a facilidade de interação entre as crianças; acessibilidade de materiais; a adequação às crianças com necessidades educativas especiais; limpeza, ventilação e iluminação. Nesse parecer, afirma-se que:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (Brasil, 2009a, p. 7).

O referido parecer também aponta a preocupação com um espaço adequado, conforme se pode observar no seu artigo 8º inciso 1:

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;  
VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] (Brasil, 2009a, p. 20).

Já o primeiro volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006a) especifica o espaço escolar como um direito da criança: “A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito: [...] a espaços, tempos e materiais específicos” (Brasil, 2006a, p. 19). O segundo volume do mesmo documento, ao tratar das responsabilidades dos sistemas de ensino em nível municipal, prevê que os municípios:

- elaborem padrões de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil de acordo com os parâmetros nacionais e com a Lei de Acessibilidade;
- adotem medidas para garantir que os imóveis onde funcionam as instituições de Educação Infantil estejam em conformidade com os padrões municipais de infraestrutura estabelecidos e de acordo com a Lei de Acessibilidade; [...]
- garantam o fornecimento anual e a reposição de materiais pedagógicos, livros, CDs e brinquedos para as instituições de Educação Infantil [...] (Brasil, 2006a, p. 22).

Nesse documento (Brasil, 2006a), há tópico específico quanto ao espaço escolar, cujo teor assim subscreve: “Quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil”. Esse tópico é subdividido em outros dois, sendo, o primeiro: Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças, aborda sobre as singularidades necessárias para que se guie a qualidade do espaço escolar com respeito à criança. O segundo tópico: “Espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil” destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham, delimita assim, a importância do atendimento às necessidades dos adultos que utilizam o espaço escolar.

Em 2006, foi dado acesso aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006b), documento este que direciona especificadamente a forma para se trabalhar a questão da qualidade dos espaços educacionais em que as crianças pequenas estão inseridas. Esse documento foi elaborado por um grupo multidisciplinar de várias instituições, com o objetivo de estudar a relação do desenvolvimento infantil, o espaço físico e o projeto pedagógico.

Nesse documento são apresentadas algumas sugestões para as mais diversas equipes responsáveis pela construção e manutenção dos Centros de Educação Infantil. Os parâmetros necessários para um espaço físico de qualidade explanados são: parâmetros contextuais-ambientais, encaminha sobre as condições do local onde se pretende construir o Centro de Educação Infantil que venha a interferir diretamente no projeto (temperatura, ventos, quantidade de ruído, infraestrutura do entorno etc.); parâmetros funcionais e estéticos, fala sobre a aparência e a organização (a setorização da escola, a necessidade de espaços externos amplos, adaptação dos mobiliários, cores etc.) e os parâmetros técnicos, que remetem aos materiais adotados na construção e acabamento do prédio e seus objetos, além de toda infraestrutura interna (Brasil, 2006b).

Salientamos, aqui, os principais aspectos encontrados nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006b):

- A participação do usuário, desde o planejamento até a organização do espaço escolar;
- A necessidade de interdisciplinaridade na elaboração do projeto;
- Consideração das diferenças regionais: temperatura, umidade, claridade etc.
- A obrigatoriedade do acesso a todos, inclusive de portadores de necessidades especiais;
- A valorização da autonomia infantil;
- Avaliação ambiental constante;
- Respeito à natureza do terreno;
- Valorização do desenvolvimento sustentável;
- Setorização do prédio em: sociopedagógico, assistência, técnico e serviços;
- Adaptação dos mobiliários;
- Uso de materiais resistentes e duradouros;
- Uso dos cantos;
- Atenção no uso das cores, texturas e formas geométricas;
- Privilégio de espaço de encontro coletivo;
- Necessidade de amplos espaços externos [...] (Brasil, 2006b, p. 7-29)

Conforme registrado no mesmo documento, o professor deve organizar o ambiente junto com as crianças, permitindo que elas ressignifiquem e transformem o espaço constantemente.

De acordo com Brasil (2009c, p. 48), “[...]. Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das

necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo”.

Além disso, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação, no qual se fala sobre a dimensão “Espaço Físico”, apresentando os seguintes aspectos em relação ao ambiente externo: a necessidade de haver um isolamento acústico, caso os Centros de Educação Infantil estejam situados em locais com muito ruído; a previsão de uma proteção ao sol direto, dispondo de áreas sombreadas e também de um espaço coberto para dias de chuva; o oferecimento de um tratamento paisagístico, aproveitando vegetação, solo, areia, grama, terra e caminhos pavimentados; a organização de espaços de atividades semiestruturados, oferecendo áreas de vivências coletivas, tendo mobiliário compatível ao tamanho das crianças e garantido a segurança delas nos brinquedos, e áreas externas livres de entulhos, lixos ou situações de perigo; a disposição de áreas mais reservadas que permitam a individualidade, concentração e isolamento e a garantia de espaços adaptados às crianças com alguma deficiência.

Dessa forma, o ambiente físico direcionado à Educação Infantil será um “[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, [...] facilitando a interação criança-criança, criança-adultos e deles com o meio ambiente [...]” (Brasil, 2006b).

## 5.2 DE QUE ESPAÇO FALAMOS?

Nesta dissertação, quando falamos em espaço, não estamos nos referindo ao espaço ilimitado, mas a um espaço específico, que denominamos espaço educacional. Nesse sentido, Forneiro (1998) nos apresenta uma definição de espaço da área da educação voltado à Educação Infantil, compreendendo que “[...] o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p. 232). Ao definir ambiente, a autora une o conceito de espaço físico às relações de afeto entre crianças, crianças e adultos, crianças e sociedade, como um conjunto do espaço físico e as relações que nele acontecem.

Segundo Cocito (2017), quando falamos em espaço, ambiente e lugar, tratamos de termos coexistentes, dado que, quando são vivenciados e experienciados, passam a ser identificados como ambiente. De acordo com esse pensamento, enquanto o espaço físico é a parte material das experiências vividas nos Centros de Educação Infantil, o ambiente é a base visível e invisível dessas experiências, um atravessamento de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que se encontram no mesmo local.

Quando um espaço é organizado e pensado com a proposta de acolher os bebês e as crianças que irão usufruir desse espaço, ele faz toda a diferença nas suas experiências vividas, principalmente quando tratamos de Educação Infantil. Para muitas crianças, aquele lugar é o seu primeiro contato fora do meio familiar, portanto, ele deve ser muito bem pensado, acolhedor e prazeroso. Um local com possibilidades de conquistas, de liberdade e de partilhas.

A respeito de espaço e lugar, Tuan (2013, p. 14) nos apresenta diferenças entre um e outro, ou seja, “[...] o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Dessa forma, quando usamos a palavra espaço, não incluímos as relações que se estabelecem nele e nem o afeto construído através de experiências alegres no/com o espaço. Diante disso, a palavra espaço se refere aos elementos físicos que podem, de alguma forma, atravessar-se nas experiências e nos relacionamentos.

Zabalza (1991) também defende a importância de pensarmos sobre os espaços nas instituições de Educação Infantil, entendendo o ambiente como “[...] algo que nos penetra e condiciona (facilitando ou dificultando) nosso próprio desenvolvimento pessoal e coletivo” (Zabalza, 1991, p. 6, tradução nossa)<sup>2</sup>. Viñao (2005), por sua vez, considera o espaço de uma escola como um lugar, com características determinadas, no qual se deve permanecer muitas horas, sendo que a ocupação desse lugar se torna um território de acordo com as experiências e as relações de quem nele convive.

Se considerarmos o espaço como uma estrutura de oportunidades, Zabalza (1991 *apud* Forneiro, 2008) destaca que há possibilidades de encontrarmos espaços estimulantes ou limitantes. Já Oliveira (2002) afirma que o espaço nunca nos deixa indiferentes, ou seja, nele temos sensações, e Forneiro (2008) salienta que os ambientes podem provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia. Desse modo, a qualidade do espaço interfere nas experiências vividas e nos comportamentos do adulto e da criança.

Nesse sentido, as crianças compreendem o espaço como aquilo

[...] que se sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra, escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (Battini, 1982 *apud* Forneiro, 1998, p. 231).

---

<sup>2</sup> No original: “[...] algo que penetra en nosotros y que condiciona (facilitándolo o dificultándolo) nuestro propio desarrollo personal y colectivo” (Zabalza, 1991, p. 6).

Para Horn (2003, p. 48), “[...] o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo; é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”. Essa autora defende, portanto, que os espaços dos Centros de Educação Infantil devem ser promotores de desafios e, ao mesmo tempo, acolhedores. Além disso, promover interações entre crianças e destas com os adultos.

Nesse sentido,

[o] espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (Barbosa, 2006, p. 120).

Os espaços são promotores de convívio de crianças e bebês de diferentes idades, de momentos agradáveis e de acolhimento, portanto, devem ser usados de acordo com os interesses e desejos das crianças, uma vez que a proposta para a Educação Infantil deve ser centrada no desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Dessa forma, se consideraria todas as dimensões humanas potencializadas na criança, sendo que ela é “[...] capaz de múltiplas relações e devem ter espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital incorporando vários ambientes de vida em contextos educativos” (Faria, 2005, p. 78).

Malaguzzi entende que a relação entre a organização dos espaços, o tempo e as interações consistem em:

Valorizar o espaço, devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, promover escolhas, e o seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem, social, afetiva, cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (Malaguzzi, 1984 *apud* Gandini, 2016, p. 157).

Observa-se, dessa forma, que o objetivo principal de construir e organizar as vivências das crianças em espaços diferenciados nas instituições de Educação Infantil é o de permitir que a criança expresse seu potencial, suas curiosidades, seus saberes e fazeres. Para Lima (1989, p. 72), quando organizarmos, “[...] é preciso, pois, deixar o espaço suficiente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação”.

Gandini (2016), nessa mesma linha de pensamento, frisa que a organização dos espaços e ambientes deve ser flexível, passando por modificações constantes, a fim de proporcionar condições favoráveis para as experiências das crianças, uma vez que o espaço também educa, porque afeta profundamente as ações e comportamentos.

No sentido acima exposto, o espaço educacional precisa ser entendido como algo não estático, que pode ser mudado. Não é neutro e sua arquitetura, muitas vezes, reflete as concepções daqueles que a planejaram, carregando suas intencionalidades. A esse respeito,

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento de currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (Frago; Escolano, 1998, p. 45).

Parrini (2017), por sua vez, entende que os espaços e tempos são os mais importantes ingredientes que contribuem para o protagonismo da criança, acolhendo as experiências dos infantes dentro dos Centros de Educação Infantil. Nas suas palavras,

A riqueza que distingue os olhares curiosos com que as crianças se apropriam do mundo circundante, formulando suas primeiras interpretações, só pode coincidir com a riqueza do contexto físico que as acolhe: um espaço que oferece oportunidades múltiplas, diversificadas e sempre legíveis para que seja possível acolhê-las com autonomia (Parrini, 2017, p. 76).

Existem outros fatores que podem estimular ou impossibilitar as experiências dos infantes e que refletem a concepção pedagógica do educador, como a disposição dos móveis, a organização dos materiais, a decoração. Carvalho e Meneghini (1998, p. 144) afirmam que “[...] o educador organiza o espaço de acordo com suas ideias sobre o desenvolvimento infantil e de acordo com seus objetivos, mesmo sem perceber”.

Sendo assim, o espaço educacional é uma construção histórica e cultural, porém, as transformações relacionadas a questões políticas e econômicas que ocorrem na sociedade podem modificar as necessidades da escola, bem como, a concepção de espaço que nela está inserida (Frago; Escolano, 1998).

Na Educação Infantil, o espaço é utilizado de forma complementar às diferentes formas de promover as experiências. Diante disso, é necessário pensar em espaços que proporcionem, às crianças, interações, tanto com o espaço em que elas estão inseridas e os objetos ali presentes, quanto com os colegas e o educador, uma vez que as interações que ali acontecem promovem suas experiências infantis. Desta forma, ele é usado pelas crianças não apenas fisicamente, mas em sua cognição, emoção e sociabilidade. É evidente, assim, a importância do espaço/ambiente e sua qualidade para pensarmos em um desenvolvimento integral dos bebês e das crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil.



### 5.2.1 Espaços externos

Lima (2000), arquiteta que pesquisa sobre as edificações e pátios das escolas brasileiras, acredita que cada Centro de Educação Infantil reflete suas concepções educativas através de seus espaços exteriores e interiores. Ela afirma que muitas vezes os espaços externos desses Centros são a única oportunidade que as crianças das zonas urbanas têm para experimentar situações de curiosidade e imaginação, principalmente em relação à natureza.

Horn (2004) evidencia que o espaço interfere na disciplina das crianças e em seus movimentos corporais. Nas décadas de 1950 e 1960, seus estudos salientaram que os espaços escolares brasileiros não eram diferentes dos da França e da Inglaterra no século XIX, sendo que esses transmitiam ordem e disciplina, não levando em conta as necessidades das crianças, tendo como objetivo principal o controle e a vigilância dos infantes.

Lima (1989) revela a relação entre espaço e ambiente, tendo o entendimento de que o espaço físico pode conter vários tipos de ambientes. Assim, um espaço pode representar, para a criança, “[...] o espaço alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (Lima, 1989, p. 30). Porém, complementa dizendo que “[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos. Para as crianças, estar no espaço é gerar um ambiente, é um estar no mundo” (Lima, 1989, p. 30).

Segundo Soares e Flores (2017), o alemão Friedrich Froebel (1782-1852) valorizou os espaços externos, ligando-os a atividades como educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, recreios e diversões, sendo que, para esse autor, o contato com a natureza era fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Brown (2006) relata que ruas e parques são vistos como perigosos para as crianças de hoje, desse modo, elas ficam limitadas a brincar somente dentro de casa, com atrativos eletroeletrônicos. Por esse motivo, Borges e Flores (2016) entendem que é importante considerarmos o espaço externo dos Centros de Educação Infantil como um local importante para o desenvolvimento das crianças, compreendendo que são tão importantes quanto os espaços internos.

De acordo com os estudos de Horn (2014), que investigou o uso de espaços externos em instituições de Educação Infantil brasileiras, constatou-se que nem sempre está presente a compreensão de que essas áreas são importantes aliadas ao desenvolvimento da criança. Observou, assim, o confinamento nos prédios e a privação do sol como uma realidade, ou seja, é raro ver as crianças em Centros de Educação Infantil subindo em árvores, brincando com

água, sujando-se de areia ou argila. Desse modo, muitas vezes, a escolarização com atividades com lápis e papel são consideradas mais importantes.

Na percepção de Brown (2006), a criança vivenciando suas experiências em ambientes externos variados consegue ter opções de livre escolha, o que lhe possibilita o agrupamento com outras crianças de idades diferentes, bem como, permite experiências variadas. “[...] ‘Nosso’ espaço pode tomar várias formas: lugares para se conversar em pares ou que agreguem a escola toda, lugares para pintar ou para observar os pássaros. Um bom espaço tem diversos lugares” (Bruner, 2013, p. 145). Segundo Brown (2006), nos espaços externos, diferentemente dos espaços internos, as crianças possuem maior liberdade e autonomia para escolher seus afazeres e os educadores se colocam em um papel menos importante, interferindo somente se houver dano físico.

Tiriba (2010), em documento produzido de acordo com as DCNEI (2009b), defende o princípio da relação das crianças com a natureza, e afirma que a Educação Infantil tem o papel de ensinar a cuidar da terra. Segundo a autora, é nos Centros de Educação Infantil que as crianças “[...] colhem suas primeiras sensações, impressões e sentimentos do viver” (Tiriba, 2010, p. 2). Ainda, complementa: “[...] considerando o nosso compromisso com a preservação da vida no planeta, é possível afirmar que sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas” (Tiriba, 2010, p. 7).

A mesma autora nos faz refletir ao dizer que as crianças são mantidas predominantemente em espaços-entre-paredes, resultando em um divórcio entre seres humanos e natureza. Como se a proximidade ao mundo natural fosse uma ameaça, devido à sujeira, ao perigo, às possíveis doenças e, mais do que tudo, à liberdade de corpo e mente, à criatividade e ao relaxamento que esse contato pode vir a fornecer.

Fernandes e Elali (2008) contribuíram também com suas análises, nas quais constataram que a maioria das escolas brasileiras possui horários estabelecidos para que cada turma e, segundo sua faixa etária, usufrua dos espaços externos. Segundo as autoras, as escolas impedem essa troca de experiência entre crianças de diferentes idades, para que as crianças mais velhas não venham a machucar as mais novas.

Dessa forma, analisando a proposta da Educação Infantil, que é embasada nas interações, a separação por faixa etária nesse espaço impede “[...] que uma criança pequena observe a maior e a imite, evitando que uma criança grande se preocupe com os menores e sinta necessidade de cuidar deles e se comportar de modo a evitar possíveis acidentes” (Fernandes; Elali, 2008, p. 44).

Sobre a preocupação dos adultos com a segurança das crianças ao ocuparem os espaços externos, Tonucci (2005) ressalta a necessidade e a importância desse preocupar-se, no entanto, alerta que não se deve privar as crianças de experimentarem e vivenciarem novos desafios. Conforme o autor, o risco é um elemento importante do crescimento e do desenvolvimento, pois, a partir do seu encontro, buscamos dominá-lo e superá-lo.

Logo, Campos-de-Carvalho (2003, 2004) nos remete ao entendimento de que o educador é o principal delimitador na organização e no uso dos espaços nos Centros de Educação Infantil, organizando-os de acordo com seus objetivos, favorecendo ou não as experiências a serem vivenciadas pelas crianças, e a necessidade ou não de sua interferência direta. Nesse ponto de vista, Fernandes e Elali contribuem dizendo que

Quando somente o adulto participa desse planejamento, corre-se o risco de restringir a potencialidade de uso desses locais, como indica Weinstein (1987) ao afirmar que as necessidades infantis (de movimento, interação, isolamento, conversa, privacidade, aprendizagem, autoconhecimento, reconhecimento do outro, controle, agressividade, soma/divisão/multiplicação de experiências, dentre outras) muitas vezes são limitadas por espaços que não propiciam os comportamentos pretendidos, não apenas aqueles que os adultos consideram inapropriados mas, sobretudo, aqueles que não conseguiram prever (Fernandes; Elali, 2008, p. 49).

Essa escolha para uso dos espaços externos e internos, bem como, a escolha de horários para usufruí-los pode ser problematizada baseando-se nos estudos de Horn (2003), ao enfatizar que os espaços devem ser planejados para que neles ocorram encontros, trocas e o bem-estar de cada criança e do grupo. Sendo que o bem-estar está diretamente ligado à liberdade de escolha e às opções ofertadas para o grupo em diferentes momentos. As escolas, em sua grande maioria, dizem que são incentivadoras da autonomia das crianças, porém, essa autonomia é limitada quando não se permite a circulação livre pelos espaços, pelos brinquedos, ou seja, quando se impõe, às crianças, os materiais e as atividades que serão realizadas e o local de sua realização.

## 6 CARTOGRAFIAS DO DESEJO

[...]  
 Há tempo pra conhecer,  
 Há tempo pra explorar,  
 Basta os olhos abrir,  
 E com o ouvido escutar.  
 [...]  
 Como eu vou saber da chuva  
 Se eu nunca me molhar?  
 [...]  
 Como eu vou saber da terra  
 Se eu nunca me sujar?  
 [...] Quero ver com os meus olhos,  
 Quero a vida até o fundo,  
 Quero ter barros nos pés,  
 Eu quero aprender o mundo!  
 (Pedro Bandeira)

Comprendemos que a tarefa de uma cartógrafa é dar visão para afectos que pedem passagem, basicamente, que esteja imersa nas intensidades de seu tempo e espaço, e que dê atenção às linguagens que por ela se atravessarem, dissipando-as, e assim produza as cartografias com as intensidades que por ela foi afectada. Desta forma, as cartografias que seguem, carregam marcas dos agenciamentos que as constituíram, fundamentadas na tentativa de capturar os desejos das crianças, no devir-criança, tentando produzir a multiplicidade do pensamento curricular.

Buscamos ser sensíveis o suficiente e mergulhar na geografia dos afectos, atentos para os movimentos do desejo, o que poderia criar sentido para o ato de cartografar. Acompanhamos os movimentos imprevisíveis das crianças. Linhas essas de desterritorialização em relação às suas experiências na Educação Infantil, quase que imperceptíveis, que escapam dos códigos de representação e inventam territórios outros, territórios que afrontam as segmentaridades, mas que foram possíveis cartografar, pois seguimos seus fluxos, nos movimentando com elas. Como escrevem Barros e Kastrup (2009), acompanhar processos, o que implica movimentos constantes.

Essas linhas cartografadas foram linhas moleculares, fluxos de devires e que não foram capturadas pelas estruturas arborescentes de representação. Nessas linhas não há começo, meio ou fim. “Há apenas intensidades, com sua longitude e sua latitude; lista de afectos não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de suas relações com o mundo” (Rolnik, 2016, p. 60).

Com essas linhas, há relatos, mapas, imagens e algumas animações em formato de vídeos, onde vamos tentando compreender: quais experiências pode ter uma criança no

ambiente da educação infantil, enfatizando esse poder no sentido de potência, bem como, no sentido do que lhe é permitido.

### 6.1 (DOBRANDO) O LAVAR DAS MÃOS

Quando retornaram do banheiro, a higiene das mãos foi realizada em sala, algumas crianças precisaram de auxílio outras já realizaram sozinhas, essas, aproveitaram para fazer da pia uma piscina, tamparam a pia, juntaram água e brincaram com uma tampinha de garrafa que estava ali próxima, até a professora intervir (Relato diário de bordo dia 29/5/2023).

**Animação cartográfica 1** - (Dobrando) o lavar das mãos - Cena registrada em 29/5/2023.



CLIQUE NA FOTO + CTRL PARA ACESSAR A ANIMAÇÃO CARTOGRÁFICA OU ACESSE O QR CODE.

Fonte: Elaborada pela cartógrafa (2023).

Essa cena cartografada ocorreu em um momento de rotina na educação infantil. As crianças haviam ido ao banheiro, porém, a higiene em suas mãos é solicitada pela gestão<sup>3</sup> que seja feita em sala de aula, uma vez que esse ambiente disponibiliza uma pia para tais processos de higiene. Não nas pias do banheiro, pois as crianças acabam molhando o chão. Dessa forma, as crianças retornaram às suas salas e se higienizaram, sendo possível observarmos os regimes de poder presente nesse cotidiano, que acionam e desacionam possíveis agenciamentos infantis. Linhas visíveis e rastreáveis, que criam rupturas e modos outros de ser, estar e existir.

Aproveitamos esse relato para contextualizar a rotina na educação infantil, visto que esse momento foi algo que me afetou, pois no diário de bordo essa rotina apareceu descrita em todos os dias de observação. Segundo Barbosa e Horn (2001, p. 68): “[...] a rotina diária é envolvida por diversas atividades, hora da chegada, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras, exploração de materiais, entre outros”. Isto posto, traçaremos um paralelo entre a

<sup>3</sup> A professora regente, quando deu o comando às crianças para lavarem as mãos, olhou para a pesquisadora e disse: “- Orientações da gestora para se realizar a higiene em sala, devido à grande bagunça com água que as crianças fazem no banheiro”.

rotina na educação infantil e currículo, ou seja, entre o cotidiano das crianças nesse ambiente e o currículo experienciado como espaços onde diversas linhas podem surgir.

As linhas que compõem essa cartografia salientam que o processo de normatização e o cumprimento de uma rotina e um currículo planejado tem como objetivo um modo de existência único e normatizado, semelhante e esculpido. Não havendo espaço para o erro, desvio ou linhas de fuga, porém é a partir dessas linhas que podem emergir oportunidades para as crianças criarem.

Barbosa (2000) problematiza a rotina como um ponto central do currículo planejado, dessa forma, organizando o cotidiano dos adultos e crianças nos Centros de Educação Infantil como resultados de discursos predominantes e de métodos para emaranhar a transgressão e os desejos:

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos (Barbosa, 2000, p. 96).

Entretanto, mesmo com todas essas regras e direcionamentos formais, é possível pensar no cotidiano refutando a rotina, sendo que no cotidiano a vida passa pelo acontecimento, sendo possível produzir o novo, o desvio, a fuga, a errância. Nessa cartografia, foi produzido um novo, um novo momento de experiência, o desejo de brincar com a água irrompe com a rotina de higiene das mãos, com o currículo pensado. Duas crianças, em um devir-criança, utilizaram-se de sua imaginação, e daquela tampa imaginaram um barco, um veleiro, um bote, e em poucos minutos fizeram de seu cotidiano um outro modo de existir.

Paraíso (2010), inspirada em Deleuze e Guattari, embasada no pensamento da diferença do currículo, afirma que:

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa (Paraíso, 2010, p. 588).

Logo, no traçar das linhas desse devir-criança, em um momento de rotina no cotidiano da educação infantil, evidenciamos as linhas do currículo pensado, da rotina prevista, os

agenciamentos mobilizados, bem como, as linhas de captura produzidas pela professora da turma a partir de uma leitura dos desejos das crianças.

Nesse momento da rotina, a realização é sempre da mesma forma. Não sendo ela flexível, as crianças em grupo vão ao banheiro acompanhadas das professoras, após, retornam para a sala para realizar a higiene. Foi possível observar, a partir dessa vivência, que as crianças se empenharam em conseguir fechar a pia para realizar a brincadeira com a água. Dessa forma, a percepção de que era possível, a experiência vivida e a saída da rotina, são processos nos quais surge a diferença e são produzidas subjetividades. Visualizamos também linhas rígidas e normatizantes de uma rotina que não vai ao encontro do que se pode ler como desejo apresentado pela criança naquele momento.

Após uns minutos, ocorre uma linha de captura da ação das crianças pela professora. Ela vai até elas, solicita que tirem a tampa da pia para que a água desça e seque as mãos nas toalhas de papel que estão ao lado da pia onde aconteceu a brincadeira. Logo, pede às crianças para sentarem-se em seus lugares para, assim, dar continuidade na rotina. Percebemos, então, que a professora tinha um currículo planejado e uma rotina para ser executada, que a partir de então produziu agenciamentos em relação ao propósito do espaço-tempo-material.

Segundo as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages – Educação Infantil (DCSMEL, 2021), a rotina deve ser flexibilizada, respeitando o tempo da criança e suas curiosidades, uma vez que elas têm, em sua essência, a brincadeira e a espontaneidade como forma de viver o mundo. Desta forma, “[...] o excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer” (Bertolini, 1996, p. 65).

Então fico a pensar: pode o currículo produzir um desejo? O desejo que é fábrica, alegria e potência, sendo importante para criar, pensar, construir, enfrentar os poderes, produzir alegrias, viver? A rotina, como currículo, que deve ser a fábrica de desejos, para se viver as experiências na educação infantil, é cheia de ordenamentos, de linhas de segmentaridades duras ou de corte molar e de corpos organizados. Porém, podemos pensar em um currículo de possibilidades, de rompimentos dessas linhas, e surgimento de linhas outras que se movem por caminhos insuspeitados, de construção de modos outros de vida. Nesse pensar, um currículo é um artefato de muitas possibilidades de diálogos com a vida, diversos modos de vida, de povos e de seus desejos.

Apesar de, nesse momento, a professora ter feito uma linha de captura, percebemos no decorrer das observações que a mesma, por muitas vezes, executa o currículo com

flexibilidades, deixando as crianças em suas linhas de fuga, sem intervenção, até que ela retorne ao projeto pensado, assim dando continuidade.

## 6.2 MOLECULARIDADES AO ESCOVAR OS DENTES

Após o café da manhã, a professora fala a todos para irem se organizando para a escovação, cada criança na medida que foi terminando seu lanche, se desloca até a sua mochila e pega seu kit higiene. Alguns se organizaram próximo da pia e outros nas mesas que foi servido o lanche. Na medida que abriam os cremes dentais, uma criança disse a outra: - Cheire o meu aqui! Já com o creme dental na escova. Esse que cheirou, pegou o seu creme dental e disse a outro colega que estava próximo: - Sinta o cheiro da minha pasta de dente! O colega cheirou e respondeu: - deve ser bem gostoso, bem docinho (Relato diário de bordo dia 29/5/2023).

**Figura 3** - Crianças escovando os dentes



Fonte: imagens capturadas pela cartógrafa (2023).

Já diziam Jódar e Gómez (2002, p. 35), que “devir é sempre experimentar e explorar a alteridade”. Nessas imagens, percebemos agenciamentos das crianças em um momento de rotina no seu cotidiano da Educação Infantil. Nessas linhas que se atravessaram, por meio de cheiros e de sabores, é possível vermos formas diferentes de se viver o currículo. As crianças, quando se direcionaram ao outro dizendo “- Cheire!”, deram a oportunidade ao colega de explorar outros cheiros e, através deles, imaginar o possível gosto, quando um deles respondeu “- deve ser bem gostoso, bem docinho!”

O desejo de identificar qual sabor seria suspende o momento de rotina que ali deveria acontecer. Uma criança à outra convoca a experimentar e a explorar devires que fugiram das normas sobrecodificadas e normalizadas da rotina, ou do currículo pensado. As crianças são produzidas pelas funcionalidades dos corpos que experimentam, que brincam, que se tocam e que se socializam em dinâmicas que, por vezes, tentam extrapolar a significação operada sobre



suas ações, e outras vezes se veem coagidas a se produzir como um modelo no qual o desejo é limitado.

Dessa forma, percebemos que as crianças traçam seus mapas de forma espontânea, abrindo espaço para singularidades, cujas linhas moleculares não possuem um começo e nem um fim, apenas são linhas de um vir-a-ser.

A criança molecular é aquela que se produz através de seu meio, não do que se é, mas, do que pode vir a ser ao se abrir aos diversos dados dos sentidos e das coisas. Quando o corpo devém criança entra em um estado exploratório e experimental com o mundo, com as pessoas, com as coisas e com os lugares [...] (Neuscharank, 2020, p. 5).

Já dizia Larrosa (2019, p. 74), que “a vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la”. Nesse momento, as crianças experimentaram, traçaram linhas desconhecidas pela professora. Para elas, linhas dos desejos.

### 6.3 RESISTINDO A HORA DE DORMIR

Na medida em que as crianças vão terminando de almoçar, vão se deitando em colchões que já estão dispostos pelo chão da sala. Esses foram colocados no chão pela professora enquanto as crianças almoçavam. Os primeiros que chegaram nos colchões aproveitaram para virar cambalhotas. A Professora continua atendendo dos demais que ainda almoçam. Elas ficam se desafiando com uma, duas, três cambalhotas consecutivas, até que vira bagunça. Cambalhotas por cima dos amigos, chutes e empurrões. A professora percebe a necessidade de intervir, se apropriando da fala: - Agora é hora de dormir (Relado do diário de bordo do dia 13/06/2023).

**Animação cartográfica 2 - Resistindo à hora de dormir - Cena registrada em 13/06/2023**



**CLIQUE NA FOTO + CTRL PARA ACESSAR A ANIMAÇÃO CARTOGRÁFICA OU ACESSE O QR CODE.**

Fonte: Elaborada pela cartógrafa (2023).

As crianças que participaram desta pesquisa frequentam o Centro de Educação Infantil em questão das 7h30 às 18h30, totalizando 11h diárias. Por algumas vezes, acabam ficando dentro do espaço fechado (sala de aula) durante um período muito longo, o que faz com que

esse espaço se torne pequeno, pouco acolhedor, ou até mesmo limitador de suas experiências, como pontua Tiriba (2018a), emparedadas.

Nesse dia, estava chuvoso, dificultando atividades externas. Junto a isso, percebemos a necessidade das crianças em extravasar, usar seus corpos como potência, uma vez que o corpo pode ser abertura para novas experiências de liberdade e da percepção de até onde podem chegar.

O momento do sono também faz parte da rotina na Educação Infantil. Não é um momento opcional, ou seja, é constituído por linhas de corte molar, rígidas e visíveis. As crianças, quando brincam de virar cambalhotas, estão em suas linhas de fuga. Aproveitaram que a professora estava com os olhos em outro afazer. No atravessamento dessas linhas, constitui-se o rizoma e este é formado por linhas diferentes, mas que se atravessam, se conectam, desta forma interferindo uma na outra. Deleuze e Guattari (2011, p. 75) já diziam: “[...] é certo que as duas linhas não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, e de introduzir cada uma na outra uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez”.

Quando a professora diz: “- Agora é hora de dormir!” -, alguns ainda tentam escorregar em seus corpos dançantes e vibráteis, porém, aos poucos, vão se acalmando e fazendo o que é solicitado, devido à repetição da fala. Observamos, nesses momentos, que a rotina treina os corpos para executar comandos e obedecer, para repetir aquilo que está sendo solicitado, mas, como diz Foucault (1988), onde há poder, há resistência. Soma-se a essa discussão, quando agenciamentos potentes como, colchões e travesseiros, chamam a atenção da criança que deseja experimentar, e a desvia do projeto pensado a partir de suas associações heterogêneas.

O objetivo da professora não é reprimir as forças dos corpos, mas sim docilizá-los e canalizá-los para atingir o objetivo proposto, deitar-se e dormir. Dessa maneira, o corpo torna-se um objeto da disciplina, que pode ser moldado e produtivo. Esse caminho se faz por meio das disciplinas “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (Foucault, 2014, p. 118).

Em contrapartida, enquanto as crianças não atendem às linhas de captura da professora, aproveitam o momento, experimentam com sua própria potência. E o que convêm à potência de cada um, afirma Deleuze (2001), é o que concomitante, que faz crescer seu território e produz alegrias.

Nesse sentido, para um currículo que pense o desejo como acontecimento e potência, esse deve ser flexível e afastar a intenção de que certos objetivos sejam alcançados por todos,

sendo necessário parar de reproduzir. Isso é igual a ver o desejo morrer. Seria o mesmo que matar o desejo, e Deleuze (2001) lembra que no desejo não há mortes e sim assassinatos.

Em momentos aleatórios de nossa observação, percebemos algumas linhas de resistência das crianças, demonstradas pelos agires de seus corpos, em sua grande maioria em momentos de execução do currículo dentro de espaços fechados, emparedados, resistências capturadas por imagens. Percebemos que, além de linhas de fuga, essas atitudes também se caracterizam por linhas de resistência, uma vez que “cair, ficar deitado, bambolear, rastejar são atos de resistência. É a razão pela qual toda doença do corpo é, ao mesmo tempo, a doença de ser agido, a doença de ter uma alma-sujeito, não necessariamente a nossa, que age no nosso corpo e o submete às suas formas” (Lapoujade, 2002, p. 83). Desse modo, seguem algumas imagens.

**Figura 4 - Linhas de resistências**



Fonte: imagens capturadas pela cartógrafa (2023).

Nessas linhas, compreendemos, então, que as crianças se distanciam daquilo que no momento não os afeta, que os sufoca, e traçam seus trajetos de modos singulares, buscando brechas, um modo outro de existir. As linhas aqui traçadas são frutos da diferença que emerge da repetição. É importante pensarmos o quanto de experiência nos escapa frente a padronização e o controle dos corpos na rotina diária de uma Educação Infantil emparedada. Nos faz refletir sobre como esse espaço-tempo-lugar determina modos colonizadores de uma identidade coletiva, nos quais as linhas de fuga não são permitidas, ou não existiam até o momento.

#### 6.4 MOLARIDADES DE UM DIA DE CHUVA

Na volta do banheiro, a criança veio em todo caminho cuidando da chuva, parando várias vezes para observar a água. Esticou a mão para tentar molhá-la e não conseguiu. Continuou caminhando, parou, esticou a mão novamente até que a molhou, olhou para trás e me deu um sorriso, esfregando a mão molhada na outra mão seca (Relato do diário de bordo do dia 13/06/2023).

**Animação cartográfica 3** - Molaridades de um dia de chuva - Cena registrada em 13/06/2023



CLIQUE NA FOTO + CTRL PARA ACESSAR A ANIMAÇÃO CARTOGRÁFICA OU ACESSE O QR CODE

Fonte: Elaborada pela cartógrafa (2023).

As crianças experimentam e exploram o tempo todo, elas procuram formas de inventar e reinventar algo já conhecido por elas ou até mesmo tentam descobrir ou inventar outros mundos, desse modo, vão produzindo multiplicidades. Nas linhas traçadas logo acima, percebemos a potência do experimentar, do sentir, do ser tocado por algo, conseqüentemente, do pensar por si, e linhas de um currículo normatizante e emparedado, quando o retorno para a sala de aula é proposto em grupo atrás da professora, a qual exerce o seu poder.

Nesse momento, a Educação Infantil torna-se um processo de vivência que pode se transformar em experiências. Enfatizamos, aqui, que as instituições de Educação Infantil não são um lugar qualquer, elas são um lugar de encontro com a vida! “Nesse encontro com a vida, temos a vida das crianças, vida viva, vida que pulsa e vida que se movimenta no seu viver” (Martins Filho; Martins Filho, 2022, p. 4).

Larrosa (2016) avista a experiência como algo que nos passa, que nos acontece e que nos toca, uma travessia de perigo, movimento e movimentação inconstante, algo que somente quem está agindo pode sentir. Sendo assim, a sensibilidade e a inteligibilidade da pesquisadora podem até tentar mapear as linhas aqui traçadas, porém, jamais senti-las e decifrá-las. A experiência de ousar molhar as mãos, burlando as regras, normas e condutas, faz da criança um vir-a-ser através de suas molaridades.

O desejo conspira, tornando-se assim subversivo. Trabalha de maneira infatigável nas linhas de segmentação maleável ou nas linhas de fuga. Os Centros de Educação Infantil enquanto espaços de educação integral, podem contribuir para que os desejos das crianças se expandam, possibilitando experiências de liberdade de expressão dos corpos.

Pensamos, então, enquanto pesquisadoras e professoras que somos, que ao invés de entrarmos em confrontos, polêmicas, assim nos tornando cada vez mais estrangeiros dessa infância, devemos nos encarar como profissionais que se reconheçam maquinados e propiciar momentos em que os desejos das crianças estejam acima dos nossos.

### 6.5 QUE TERRITÓRIO É ESSE?

Observamos, também, agenciamentos expressos pelos desejos das crianças aos ambientes diferentes da sala de aula, uma vez que, em determinados momentos, elas corriam para as janelas ou porta, para observar o que passava lá fora, ou até mesmo dizendo: “- Podemos ir lá fora professora? Podemos brincar na chuva?” O desejo de viver suas experiências e potencialidades ao ar livre foi expresso diariamente, contudo, muitas vezes, o clima não estava propício, pois, dias chuvosos se prolongaram no decorrer das observações, mas isso não as impedia de tentar vivenciar momentos externos à sala. Algumas dessas linhas foram capturadas, linhas essas moleculares, de devir-criança, que seguem abaixo.

**Figura 5 - Olhares indefinidos**



Fonte: imagens capturadas pela cartógrafa (2023).

Como não somos mais máquinas desejantes, nem a criança desordeira e nem a caçadora, isso limitaria essa infância, querendo dar algum significado para esses gestos para além daqueles já expressos por elas mesmas. “Nesse movimento de travessia, rompe o espaço de

significação o qual define uma realidade anterior, procurando, não já um outro plano de significação, mas o devir de um sentido que continuamente nasce” (Vilela, 2010, p. 63).

Dessa forma, as linhas traçadas até aqui mostraram as rupturas e os modos outros de ser, estar e existir no território da Educação Infantil, no qual os processos, “[...] o agir maquínico nos aproxima do desejo, do acontecimento, do atual, operando como uma linha de fuga aos dispositivos de poder”, já “[...] o fazer, nos conecta como parte engendrada dos dispositivos de controle e nos mantém totalmente articulados com os enunciados de poder” (Mendonça, 2016, p. 14).

## 7 CARTOGRAFIAS DAS EXPERIÊNCIAS COMO ACONTECIMENTO

[...]

Brincava de fingir que pedra era lagarto.  
 Que lata era navio.  
 Que sabugo era um serzinho mal resolvido igual a um filhote de gafanhoto.  
 Cresci brincando no chão entre formigas.  
 De uma infância livre e sem comparamentos.  
 Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.  
 Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e  
 sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.  
 Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das  
 coisas.  
 Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina.  
 É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor.  
 Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido  
 onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela.  
 Era o menino e os bichinhos.  
 Era o menino e o sol.  
 O menino e o rio.  
 Era o menino e as árvores.  
 (Manoel, por Manoel [de Barros])

Nas cartografias que seguem, traçamos linhas das mais variadas, as quais nos guiaram para experiências como acontecimento, que foi estimulado, mas que não pôde ser controlado e muito menos ser transformado em um modelo ou método. Linhas atravessadas por encontros e criação. Encontramos, nessas linhas, um devir aberto, que tende ao menor, à experimentação da singularidade, da forma que Nietzsche (1998, p. 28) destaca, ou seja, “[...] um processo que busca não a saída da condição da infância em busca de uma emancipação adulta, mas, em outra direção, a experimentação de um devir-criança”, devir este “[...] capaz de recuperar em nós a inocência da criança, fonte de todo encontro, de toda criação, de toda possibilidade do novo”.

Observamos, então, que essas experiências ocorrem, operando de forma que produziu devires-outras em cada um, ou seja, nos sujeitos pesquisados. Trata-se de deixar de lado identidades fixas e permitir-se mudar, mover-se constantemente, em movimento, em devir. O sentido do verbo devir, aqui, é a abertura do acontecimento, a aventura de vivenciar experiências na construção de vizinhanças e conexões que, no múltiplo, fizeram multiplicidades.

### 7.1 EXPERIÊNCIA INTENSIVA EM ESPAÇO FECHADO

A trilha de formas geométricas foi posta na sala de aula, no dia que antecedeu a pesquisa, segundo relato de uma das professoras regentes. A professora inicia questionando oralmente quais formas se encontram ali no chão, tocando com o pé cada uma delas e identificando-as junto com as crianças. Explica às crianças que a ideia é seguir o caminho pulando sempre na mesma forma. Joga o dado, olha em qual forma cai, e segue a trilha

pulando, explica a professora mostrando os movimentos (Relato do diário de bordo do dia 29/05/2023).

**Animação cartográfica 4** – Tempo intensivo em espaço fechado - Cena registrada em 29/5/2023



CLIQUE NA FOTO + CTRL PARA ACESSAR A ANIMAÇÃO CARTOGRÁFICA OU ACESSE O QR CODE.

Fonte: Elaborada pela cartógrafa (2023).

Observou-se, inicialmente, que o desejo de algumas crianças era o de pisar em qualquer forma, sem seguir a regra posta, conseqüentemente, sem identificar qual é essa ou aquela forma que está sendo pisada. E assim fizeram, exploraram toda a trilha da forma como elas preferiram. Algumas pulavam com um pé só, outras com os dois, algumas seguiram as regras iniciais e outras não. A professora, nesse momento, não interveio. Esteve em todo o processo como uma presença próxima, observando os agires de cada criança. Contudo percebe-se que a maioria das experiências vivenciadas pelas crianças nesse espaço, parte de um direcionamento da professora, desta forma, ficando amarrada às regras e ao disciplinamento dos corpos.

Porém, entendemos que ela deu a oportunidade a esses corpos de fazerem emergir a diferença, que provocou, por alguns, o desvio, movimentos esses de ser, estar, existir e diferenciar-se. Também proporcionou às crianças um espaço de experiência brincável e explorável. Como diz os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil:

O ambiente físico destinado à Educação Infantil deve ser promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança/criança, criança/adultos e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos (Brasil, 2006b, p. 8).

As crianças, nesse dia, exploraram incansavelmente a trilha posta no chão até findar suas curiosidades, testaram seus limites, foram exímias navegantes ao desconhecido. Curiosas, elas se lançaram às descobertas, demonstraram-se ávidas em realizar o proposto.



Percebemos, nesses agires, que apesar de existirem as regras iniciais, essa experiência foi intensiva. As crianças brincaram pela trilha sem perceber o tempo passar, estavam imersas ao seu tempo, tamanha foi a intensidade e a serenidade com que se entregaram ao proposto. Uma experiência vivida, irradiando alegria e nos contagiando com seus sorrisos. Desse modo, encontramos nos escritos de Valério (2021) que é importante reconhecer o potencial de cada criança para não tirarmos dela a possibilidade, a criatividade e a alegria em explorar e vivenciar o mundo ao seu redor.

Presenciamos, nos dias de observação, que as professoras se preocupam com o espaço e os elementos que o compõem, organizando-os, permitindo a exploração, a experimentação das crianças, assim aguçando a criatividade, bem como, a imaginação e a criação livre. Oferecem experiências que estão de acordo com o que abordam as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação/Educação Infantil (Lages, 2021, p.116): “na educação de bebês e crianças, a sala, o parque, o pátio, assim como os demais espaços, [...] precisam ser acolhedores e que efetivem os direitos da infância”. Mesmo dentro de um espaço fechado, as professoras não mediram esforços para proporcionar experiências potencializadoras. Desse modo, seguiram também o que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil indicam:

Os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens (Brasil, 2006a, p. 62).

Assim, experiências potencializadoras fazem parte do currículo dessas crianças que foram observadas, sendo ofertadas vivências com o lúdico, o imaginário, o musical, conforme demonstradas nas imagens capturadas abaixo.

**Figura 6** - Experiências intensivas em espaço fechado



Fonte: imagens capturadas pela cartógrafa (2023).

Esses momentos foram ricos de experiências e interações, momentos vividos que ampliaram a capacidade corporal, permitindo experimentar diferentes sensações, como tocar um pandeiro e cartar junto, brincar de roda, dançar livremente pelo espaço, brincar de casinha, faz-de-conta e ouvir histórias, e vários “e” seguiram. Essas linhas aqui traçadas e experienciadas envolveram o corpo, os sentidos e as percepções, dessa forma, construindo significados, ressignificando-se e, possivelmente, produzindo multiplicidades. Esta abordagem está em consonância com o que as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação/Educação Infantil (Lages, 2021, p. 117) definem ser relevante: “é importante considerar que a criança aprende quando está envolvida com o corpo, a mente e a emoção numa atividade, e esta não precisa ser dirigida de forma direta pela/o professora/o, o tempo todo”.

Nas observações que se seguiram, percebemos que as professoras não tratam a infância como um tempo de preparo “para algo”, mas sim com um tempo de experiência, no qual a

criança é aquela que cava buracos na terra e procura por tesouros escondidos. Pode-se dar, assim, às crianças, a possibilidade de desvendar o mundo que as cerca e vir-a-ser aquilo que elas querem. Imagens abaixo nos mostram o sabor dessa experiência, e sobre ela Larrosa (2002) afirma que:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Larrosa, 2002, p. 27).

**Figura 7** - Experiências de um vir-a-ser



Fonte: imagens capturadas pela cartógrafa (2023).

Arriscamo-nos a dizer que nesse espaço de Educação Infantil observado, aparentemente, existem manifestações de uma educação menor, assumidas por processos de desterritorialização de cunho coletivo, por agenciamentos outros, buscando uma “[...] docência como território de desterritorializações e reterritorializações, como espaço de criação; como um lugar em que encontros são possibilitados, afectos potencializados, conexões são feitas” (Paraíso, 2004, p. 2). Vivenciamos, talvez, algo parecido com o que Kohan aqui reflete:

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (Kohan, 2004, p. 5).

Trata-se, então, de desemparedar as ideias, de propiciar vivências na Educação Infantil com espaço de encontro transformador da rotina repetidora. Encontros que se atravessam entre professora e criança, ou entre criança e criança e até mesmo entre uma professora e outra professora. É importante fazer dessa Educação Infantil um espaço de experiências, acontecimentos inesperados e ou imprevisíveis, mundo esse do devir, devir-criança e devir professor.

## 7.2 DESFRUTANDO O TERRITÓRIO ABERTO

A proposta hoje foi na área coberta, experiência de circuito com bambolês. A professora levou as crianças para fora da sala, onde elas já saem empolgadas, falando entre elas: - O que vamos fazer será? – Professora, vamos ao parque? – Será que vamos na área coberta? A professora pede para que todos a sigam, chegando à área coberta ela pede para que todos sentem ao lado dos bambolês que já estão dispostos no chão. Explica seu projeto pensado: - Vocês devem pular dentro do bambolê com a posição dos pés de acordo com o sentido que a fita está colada. Colocarei uma música para que nosso circuito fique mais animado e desafiador, pois vocês podem tentar fazer no ritmo dela, disse a professora. Após todos fazerem o circuito, a proposta foi brincarem com os bambolês livremente pela área coberta, alguns foram cansando e largaram seus bambolês, dançaram a vontade ao som da música que ainda tocava. Após algum tempo que as crianças ficaram à vontade, a professora pede a todos que lhe entreguem os bambolês e sentem no chão para aguardar a ida ao banheiro. -Vou deixar uma música bem calminha tocando enquanto vamos fazer o revezamento para ir ao banheiro, deitem-se e relaxem, escutem o som da água que irá tocar, disse a professora. **Todos se dispuseram a fazer o que foi solicitado, porém durante o processo de espera, uma das crianças começou a rolar no chão, de um lado para o outro, encostando-se em outras crianças que estavam deitadas, e assim aos poucos, mais crianças rolavam pelo chão ao som da música, enquanto esperavam a sua vez de ir ao banheiro e em nenhum momento a professora interveio no ocorrido** (Relato do diário de bordo do dia 01/08/2023)

Animação cartográfica 5 - Desfrutando o território aberto - Cena registrada em 01/08/2023



CLIQUE NA FOTO + CTRL PARA ACESSAR A ANIMAÇÃO CARTOGRÁFICA OU ACESSE O QR CODE.

Fonte: Elaborada pela cartógrafa (2023).

Como lembra Félix Guattari, “[...] os afrontamentos sociais não são mais apenas da ordem econômica, eles se dão também entre diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver a sua existência” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 45). Nessa perspectiva de transformação da nossa visão de infância, perguntamos: como as crianças que estão participando desta pesquisa vivem a sua existência no Centro de Educação Infantil? Não há uma resposta fixa, porém, com base no que foi pesquisado, podemos afirmar que elas vivem muitos momentos atravessados de bons encontros, onde o desejo de ser, estar e existir não o é negado e sim cultivado.

Respeitar o desejo manifestado pela criança, em não mais brincar com o bambolê e aceitar que ela dance livremente pelo espaço como ela queria, acatar a vontade dela em rolar pelo chão enquanto esperava seu momento de ir ao banheiro significam respeitá-la em sua alteridade. Linhas atravessadas por atitudes respeitadas, libertadoras e, parafraseando Deligny (1977 *apud* Planella, 2012), oportunizando a escolha, bem como a recusa.

Momentos como esses na Educação Infantil são de suma importância, uma vez que oportunizam o convívio das crianças em espaços diversificados e flexíveis, oferecendo momentos potencializadores. Apesar de muitas vezes as professoras estarem presas em meio à rotina que o Centro de Educação Infantil exige, elas tentam respeitar e oportunizar às crianças a vivência no seu tempo, encontrado no devir-criança. Como diz Tiriba (2018b, p. 106), “[...] se as funções das professoras se restringem fundamentalmente às salas, fica excluído de seu universo de atuação o conjunto de percepções e aprendizagens que as crianças realizam nos espaços externos”.

É nesse tipo de experiência que a criança pode adquirir sua consciência corporal, descobrir seus limites. Experiências, como dançar, cantar, pular, correr, podem intensificar as crianças a explorar os espaços e ir em percebendo o que são capazes ou não de fazer com o seu corpo, criando a noção de limites e reforçando suas potencialidades motoras. Algumas experiências como as citadas acima foram capturadas e aqui registradas em forma de vídeo e fotos, visto que “[...] algo se destaca e ganha relevo no conjunto, em princípio homogêneo, de elementos observados. [...] A atenção do cartógrafo é capturada de modo involuntário, quase reflexo, mas não se sabe ainda do que se trata” (Kastrup, 2009, p. 42).

Dessa forma, o reconhecimento atento do território nos permite dar relevo ao que sempre esteve lá, mas como virtualidade. Linhas cartografadas de contornos singulares do objeto que me tocou, associando essas intensidades ao problema de pesquisa.

**Figura 8** - Experiências que ganharam relevo



Fonte: imagens capturadas pela cartógrafa (2023).

**Vídeo 1** - Experiência que ganhou relevo - Cena registrada em 23/08/2023



CLIQUE NA FOTO + CTRL PARA ACESSAR O VÍDEO OU ACESE O QR CODE.

Fonte: Elaborada pela cartógrafa (2023).

Segundo Tiriba (2018b, p. 99), “[...] as atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia

com sentimentos de bem-estar”. Ao trazer objetos para realização de algumas vivências, as professoras trazem intencionalidades para as experiências ofertadas, as crianças participam e reinventam, ou seja, fazem o que elas gostam e desejam. É uma vivência em contato com a alegria.

A quadra acimentada que se encontra em um dos parques do Centro de Educação Infantil é usada pela turma pesquisada diariamente, se as condições meteorológicas assim deixarem. Projetos pensados pelas professoras acontecem ali, como pular corda, jogar futebol, desenhar com giz de cera no chão, brincar de pega-pega ou brincar livremente pelo parque. São momentos em que as crianças ocupam o espaço como se não houvesse o amanhã, ou seja, com a intensidade que somente elas assim o fazem.

Desafiam-se constantemente nos brinquedos que lá estão dispostos. O balanço não serve somente para andar sentado, mas também para andar de pé e dela pular, quanto mais longe pular, mais desafiadora fica a brincadeira. As grades que levam de um escorregador para o outro, não serve somente de segurança para não cair pelas laterais, serve como obstáculo de passagem por elas testando seu equilíbrio. Os escorregadores além de servirem para deslizar seus corpos, servem também como rampa para testar seu equilíbrio e exercer suas forças nas pernas para subi-lo ao contrário do deslize (Relato do diário de bordo do dia 04/07/2023).

Momentos dessas linhas atravessadas por devires foram registrados em forma de animação.



**CLIQUE NA FOTO + CTRL PARA ACESSAR A ANIMAÇÃO CARTOGRÁFICA OU ACESSE O QR CODE.**

Fonte: Elaborada pela cartógrafa (2023).

Horn (2003) caracteriza que os diferentes espaços que as crianças frequentam nos Centros de Educação Infantil devem ser desafiadores e acolhedores, podendo promover as interações entre as crianças e delas com os adultos, entretanto, é importante que esse espaço

seja descentralizador da figura do adulto, assim contribuindo para a brincadeira livre e potencializadora.

Os diferentes espaços externos ou internos funcionam como parceiros das professoras, dando autonomia nas diferentes experiências vivenciadas. Lima (2000) considera que os Centros de Educação Infantil refletem sua intencionalidade através dos seus espaços exteriores e interiores. Dessa forma, entendemos que esse Centro de Educação Infantil pesquisado, e de acordo com as propostas das professoras aqui pesquisadas, demonstra a valorização do vir-a-ser da criança, uma vez que propicia, no seu cotidiano, momentos livres para a criança explorar as possibilidades existentes em espaços diferenciados.

Segundo os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009c), no espaço externo dos Centros de Educação Infantil, um pátio “[...] bem cuidado, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos”, revela “[...] a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades” (Brasil, 2009c, p. 48). Percebemos, então, que o Centro de Educação Infantil em questão dá suporte a esse indicador, uma vez que nele há ambientes propícios para essas experiências, e a turma pesquisada os utiliza com toda a intensidade de uma criança.

Contudo, também observamos que dificilmente as crianças utilizam esses espaços concomitante com turmas de diferentes idades. Elas brincam e desfrutam dos espaços externos, não tendo a oportunidade de interagir com crianças de outras turmas. Isso acontece não por elas não gostarem ou as professoras não oportunizarem. Essa orientação faz parte do currículo territorializado pela gestão, uma vez que as crianças maiores podem machucar as crianças menores. Então, seria uma forma de cuidado que se verifica para com as crianças, ainda que isso venha a limitar as oportunidades de novas experiências.

Sendo assim, destacamos que os acontecimentos aqui evidenciados visam ilustrar que as crianças que participaram desta pesquisa fazem pulsar a vida, proliferando diferença, passam por devires constantes. Professoras e crianças fazem do currículo um território de multiplicidade, compondo um rizoma, que não produz isso ou aquilo. Produzem simultaneamente isso e aquilo, pois, como escreve Deleuze, “[...] uma sociedade nos parece definir-se menos por suas contradições que por suas linhas de fuga, ela foge por todos os lados” (2013, p. 216).



### 7.3 A NATUREZA COMO UM TERRITÓRIO DA IMAGINAÇÃO

A busca pelo desemparedamento da criança só se sustenta se nos debruçarmos sobre as forças que movem esse fazer, os desejos que o impulsionam, o devir-criança que o dota de infinitos gestos e inúmeros discursos. Forças, desejos e vontades no brincar são sonhos. Segundo Piorski (2016, p. 25), “[...] a imaginação é a verdade da criança, o corpo semântico, a camada predileta, a fonte primordial de seus recursos de expressão. É um tempo e um espaço fantástico, conhecedor de origens”.

No período de observação, as crianças experienciaram encontros com brincadeiras simbólicas. Para Kishimoto (2009), nessas experiências, a criança é protagonista do seu brincar, realizando seus desejos e estando diante da possibilidade de lidar com situações-problema. Nesse tipo de brincadeira, além de a criança socializar com as demais crianças, ela encontra-se em um lugar inusitado, expondo-se a conflitos e negociações, transformando as realidades e produzindo multiplicidade.

As crianças, enquanto brincam, modificam os significados dos objetos, elementos com os quais interagem com liberdade e imaginação, tendo a professora somente como uma presença próxima, sem precisar de sua aprovação. Expressam seus sonhos e fantasias, ressignificando suas vivências infantis. Enquanto brincam de ser cozinheiros, oleiros, médicos, cientistas, colocam-se no lugar no outro, expressando sua maneira única de compreender a realidade.

“As grandes imagens que nascem do imaginar, as sensações mais significativas vividas por uma criança em seu brincar, as impressões gravadas em sua memória e corpo provêm desse núcleo de forças, da imaginação criadora, ato capaz de acionar energia vital” (Piorski, 2016, p. 60). Para esse autor, a natureza e seus elementos são os melhores brinquedos para uma criança brincar, pois permitem criar, imaginar, pensar, ressignificar várias vezes o mesmo elemento. Busca, assim, sempre melhorar o brinquedo já montado, possibilitando maior aprofundamento na relação com ele. Brinquedos que refletem a fantasia e a imaginação da criança são encontrados na natureza, assim damos a importância a suas manifestações com liberdade.

Contudo, observamos que nesse Centro de Educação Infantil, as crianças brincam sobre o chão, em sua maior parte, coberto por cimento e brita, sendo este o formato predominante dos espaços nas áreas externas. Poucos espaços de grama, terra e areia estão disponíveis, o que acaba limitando consideravelmente possíveis experiências exploratórias do ambiente, bem como a diversidade de brincadeiras e interações entre as crianças e professoras.

**Figura 9 -** Experiências com areia.

Fonte: imagens capturadas pela cartógrafa (2023).

Nesse projeto pensado, a professora forneceu, às crianças, potes dos mais variados tamanhos e modelos, colheres grandes e pequenas, pratos de diferentes modelos, conchas, peneiras, copos, e os levou para próximo à cancha de areia. Trouxe bancos compridos e dispôs os materiais sobre eles e disse às crianças para brincarem à vontade. Observamos que a cancha de areia que o Centro de Educação Infantil possui não comporta uma turma de pré-escola dentro dela, visto que é pequena, então, entendemos o motivo pelo qual a professora dispôs os materiais fora dela.

A criança vê o mundo de acordo com os estímulos e experiências que lhe são dados. A qualidade de sua imaginação vem de seu cotidiano, assim, “[...] vê-se que o fenômeno da infância se caracteriza atrelado às questões da cultura e da liberdade da criança, entendida como alguém que trava relações com o mundo da forma como lhe é possível” (Telles, 2014, p. 4).

Foi um encontro das crianças com a brincadeira simbólica e com elementos que a natureza possui, abrindo um leque de caminhos para a imaginação. As crianças deram asas aos sentidos escondidos por meio de suas produções materiais, gestuais e narrativas. Como relata Piorski (2016, p. 19), “[...] uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora”.

Uma vez que as vivências lúdicas são ofertadas para as crianças com o propósito de estimular, potencializar através das brincadeiras, surge a possibilidade das experiências. Segundo Kishimoto (2005), propiciar o brincar na Educação Infantil significa levar para suas vivências as condições para multiplicar as experiências, introduzindo as brincadeiras lúdicas, do prazer, da capacidade de iniciação e a ação ativa e motivadora.

As ações cotidianas são pautadas em brincadeiras realizadas em diferentes espaços, que são organizados para livre desfrute, possibilitando o desenvolvimento de projetos que, antes

pensados estereotipados, são, agora, ricos em invenções e diversidade. Assim, concorda-se com Tiriba (2010, p. 7) quando esta diz que “[...] sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas”.

Nas imagens que seguem, capturamos linhas desterritorializadas do currículo, atravessadas por bons encontros. Vivências potencializadoras da imaginação, em meio à escassez de ambiente natural disponível no Centro de Educação Infantil, onde simples brincadeiras produzem ricas experiências. Bons encontros entre professoras e crianças, crianças e crianças e crianças e professoras com a natureza, ou devir criança e devir-professora.

**Figura 10 - Experiências desterritorializadas**



Fonte: imagens capturadas pela cartógrafa (2023).

Nesse processo de olhar os diferentes espaços do Centro de Educação Infantil como potencializadores, as professoras pesquisadas ofereceram, às crianças, materiais além dos costumeiros. Encontrados na natureza – gravetos, folhas, flores –, se transformaram em potentes encontros, conforme se observa no registro da cartógrafa.

**Figura 11** - Experiência – pulseira da natureza



Fonte: imagem capturada pela cartógrafa (2023).

Conforme Tiriba (2018b) salienta, quando vivenciamos algo que aumenta nossa potência de agir, isso nos fortalece, nos torna mais felizes. Nesse sentido, nos Centros de Educação Infantil, seria relevante oportunizar pluralidade de vivências e experiências para que as crianças possam produzir multiplicidade.

Nessa proposta de experiência, as crianças estavam imersas às intensidades. A professora as levou a passear pelo espaço externo, com o projeto que cada um pegasse o que quisesse da natureza para confeccionar uma pulseira. O passeio foi atravessado por linhas moleculares, fluxos de devires minoritários que não cessam de brotar e fluir. Regado por gargalhadas, conversas sobre os elementos que as crianças iam pegando pelo caminho, um currículo desterritorializado, um devir criança e um devir-professora.

A esse respeito, no entender de Tiriba (2005, p. 10),

[...] o que se aprende com a natureza, em contato direto com o mundo, não se resume ao que se pode organizar racionalmente, de modo anteriormente planejado. Trata-se, então, de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende. Assim as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias! São aprendizagens que se realizam aqui e agora, não servem apenas para confirmar o que foi trabalhado de forma sistemática, antes ou depois.

Brincadeiras com brinquedos desestruturados encontrados na natureza, com diferentes formas, texturas, cheiros e sabores, trazem possibilidades que aguçam a curiosidade, a imaginação e a transformação. Quando a criança brinca de tal forma, ela não tem limite para exploração. “Aos poucos, tanto o mundo se torna mais dado à exploração, quanto o corpo se sente mais preparado para investigar” (Piorski, 2016, p. 95).

Esse território de que falamos aqui ajuda a aumentar o repertório de brincadeiras, possibilitando a realização de experiências diversificadas. Quando a criança se sente bem no que está fazendo, traz sentido e interesse para as suas vivências. Dessa forma, Barros (2018, p. 86) relata que “[...] a presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos, aliada à liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e autonomia da criança”.

Ao brincar com a natureza, surgem diálogos, inúmeras possibilidades de conhecer e vivenciar o mundo. Para Tiriba e Profice (2014, p. 64), “[...] quando se encontram em ambientes naturais, as crianças partem para a sua exploração, por meio de uma manipulação sensitiva e motora”. Estar em contato com o ambiente natural, em espaços abertos, oportuniza ao corpo a relação com os outros e com o mundo, tonando possível, assim, sua potência criadora. Uma vez que os corpos estão em liberdade, estão prontos para criarem e se desenvolverem integralmente.

Desse modo, para assegurar que as interações e as brincadeiras estejam no cotidiano da educação infantil, é preciso estar atento às manifestações das crianças, aos seus interesses e desejos. Uma vez que as crianças sejam donas de seus corpos e de seus movimentos exploratórios nos espaços em que convivem, a liberdade de expressão é afirmada. Esse corpo infantil, pequeno e muito potente, que vive, sente, comunica, brinca, pensa, interage, inventa, explora e apropria-se constantemente de tudo ao seu redor, é o primeiro instrumento de comunicação com o mundo e o primeiro brinquedo da criança.

A escuta sensível faz parte do cotidiano das professoras aqui pesquisadas, ficando clara nas experiências ofertadas às crianças. Indiferente quanto ao espaço utilizado para as vivências infantis, momentos de liberdade e alegria são presentes. O brincar e as interações acontecem de forma prazerosa e significativa, crianças e professoras entram em um devir. Essa escuta vai muito além das rodas de conversas, elas veem além daquilo que as crianças dizem verbalmente, observam, tomam distância, decifram olhares, choros, expressões, gestos e sorrisos e se deixam afetar pelo que veem e sentem.

Reconhecer que as crianças pronunciam o mundo é um desafio. Elas fazem isso através do seu choro, gestos, movimentos corporais, desenhos, brincadeiras etc., não devendo o Centro de Educação Infantil enquadrá-las. Dessa forma, a relação entre ambos deve ser de escuta, sendo o Centro de Educação Infantil, através de suas professoras, um provocador e mediador, escutando os desejos e os interesses das crianças, que são sempre ávidas em descobrir o mundo.

## 8 O INTERESSANTE É O MEIO

Cartografar é dar a voz aos afetos que pedem passagem, e acreditamos que sempre haverá novos afetos pedindo passagem. Cartografar tem a ver com darmos visibilidade às virtualidades, e sempre haverá virtualidades. E essa virtualidade é como uma fonte a jorrar devires.

Como cartógrafos, mapeamos as linhas molares e acompanhamos as linhas moleculares, flexíveis, do currículo. Assim, o cotidiano da Educação Infantil nos permite olhares diferenciados a cada dia, pois, a curiosidade e o interesse das crianças em relação ao mundo de possibilidades trazem para o Centro de Educação Infantil vivências de outros ambientes educativos nos quais elas estão inseridas, tornando, assim, esse espaço, um multiplicador de experiências.

Buscamos, com essa investigação, encontrar possíveis respostas para a pergunta que foi formulada e que orientou essa experimentação cartográfica: quais experiências do cotidiano da Educação Infantil podem proporcionar o desemparedamento da criança? É importante frisarmos que o traçado cartográfico aqui realizado autoriza a responder somente o que estava acontecendo naquele território, e quando a cartógrafa o habitou. Da mesma forma, salientamos que somente foi mapeado o que tinha relação com a problemática de pesquisa aqui já descrita.

Dessa forma, esta cartografia não me autoriza a dizer o que o Centro de Educação Infantil pesquisado é, porém, me permite apontar o que as professoras e crianças da turma pesquisada fazem do currículo no que se refere ao desemparedamento da criança.

A vida não cessava de pulsar no território cartografado e a potência de vida tenta romper as molaridades, proliferando rizomas. Como escrevem Deleuze e Guattari (2011), na axila de um galho pode brotar um novo rizoma e o currículo da turma pesquisada era um território de multiplicidades.

Entendemos, então, que o termo “desemparedar” significa muito mais do que desconsiderar as paredes de cimento das salas de aula e dos Centros de Educação Infantil. É um desemparedar de concepções e ideias, buscando libertar o processo de experiências vivenciadas em favor de um currículo que possa ser capaz de considerar o devir-criança. Nesse sentido, desemparedar as crianças na Educação Infantil envolve mais do que levar as crianças para fora da sala de aula. Implica atitudes que possam desnaturalizar as verdades em torno de certas opiniões, regras, imposições e controle disciplinar. Contudo, observou-se que os agenciamentos direcionados às crianças, devido a rotina estabelecida no Centro de Educação Infantil pesquisado, reprimem suas experiências com o mundo natural, fazendo com que elas interajam

pouco em meio a esse ambiente em relação ao tempo que lá permanecem, dessa forma sendo moldadas em sua pulsão desejante, emparedadas. Em relação as experiências em meio a natureza, é fundamental ainda que os Centros de Educação Infantil, assim como as políticas de formação sejam assumidas como campo intersetorial, interdisciplinar e multidimensional, o que direciona para uma articulação entre a Educação, Cultura, Saúde e Meio Ambiente.

Percebemos que as professoras da turma pesquisada, consonantes com o que assevera a concepção de criança explanada nesta cartografia, reconhecem a importância dos tempos e espaços para o brincar como linguagem de expressão livre, uma vez que essas concepções se tornam fator determinante para pensarmos o desemparedamento da criança nos Centros de Educação Infantil.

Com o objetivo de analisar os agenciamentos do cotidiano da Educação Infantil relacionados ao desemparedamento da criança em um Centro de Educação Infantil municipal de Lages/SC, a investigação teve os seguintes objetivos específicos: a) compreender a relevância das interações da criança com a natureza por meio de experiências vivenciadas na Educação Infantil; b) elaborar um quadro teórico-metodológico relacionado à pesquisa cartográfica; c) identificar as possibilidades de prática de liberdade no cotidiano da Educação Infantil e d) analisar cartograficamente os desejos apresentados pelas crianças.

Sendo assim, entendemos que as professoras tiveram uma escuta atenta e sensível para com as crianças, permitindo que os sujeitos fossem afetados por seus desejos, leituras de mundo e saberes, respeitando cada um em sua alteridade. Permitiram que as crianças usassem suas habilidades e seus saberes, reafirmando, assim, seu protagonismo infantil, desse modo permitindo que a criança viva sua infância de forma plena, em contextos de experiências brincantes, potencializando os seus agires.

Isso posto, entendemos que, para se ser esse professor, foi necessário ser criador, ou seja, criar a si mesmo. Segundo Larrosa (2002), não é um autodescobrimento, mas sim um direcionamento para o lado de uma lógica da diferença, uma vez que se trata de uma invenção de si mesmo. Sendo, portanto, uma construção, uma invenção criada no decorrer do processo. Desse modo, tornar o que se é como vir-a-ser, contudo, um vir-a-ser como devir.

Assim, devir-criança é um movimento que rompe a simetria do poder, vai contra a mesmice, aquele poder que não inventa, somente imita e destrói. Sua ação é o desejo e a alegria, e, como diz Spinoza, a alegria é boa. Dizendo sim à vida, em sua simples potência, o devir-criança destrói a tristeza e a submissão, mantendo a capacidade de relações de troca com a liberdade, a alegria e a felicidade.

Nos incessantes fluxos, muitos encontros aconteceram e desestabilizaram alguns segmentos. Os mapas produzidos das linhas molares que constituem o território habitado permitiram dar visibilidade ao estriamento do currículo, em grande parte instaurado pela rotina necessária nos Centros de Educação Infantil.

Percebemos, então, que ao mesmo tempo que esta cartografia nos traz algumas respostas, ela gestou múltiplos questionamentos referentes ao desemparedamento contínuo de nossas reflexões, ações, atitudes e concepções frente às crianças. Isto e aquilo. As perguntas que no percurso foram brotando, formam fios soltos, linhas deixadas de lado por esta cartógrafa, pois, no deslocamento cartográfico, selecionamos algumas linhas que nos afetam. Deixamos, portanto, outras de lado, e dessa forma vamos compondo nossa cartografia, dando visibilidade ao nosso traçado singular.

Cada um desses fios soltos são questões à espera de respostas – possíveis cartografias a serem traçadas. Afectos que pedem passagem. O que pode um currículo? O que pode um Centro de Educação Infantil? O que pode uma criança? O que pode um professor? O que pode um pesquisador? Questionamentos estes que foram surgindo e sobre os quais não pudemos nos debruçar adequadamente. São possibilidades de mapas das linhas constitutivas de territórios escolares e curriculares e docentes e discentes e...

Nessa perspectiva, constatamos que a turma pesquisada no Centro de Educação Infantil em questão constitui-se um viveiro de experiências brincantes que desafiam as potências criadoras das crianças e que nos afetam e transformam, lugar de vivências e bons encontros. Meu mapa nos trouxe até aqui, porém, há um longo horizonte a nossa frente a ser cartografado, virtualidades a serem atualizadas, pois, o real social nunca é, ele está sempre nascendo e brotando e proliferando e multiplicando e... em razão disso, o interessante é o meio.



## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Fragmentos sobre a rotinização da infância**. Revista Educação e Realidade, v. 25, jan/jun, p.93-113. 2000.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In.: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero?– Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 67-79
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Mariana de Toledo. Um corpo que experimenta e avalia: a ética em Deleuze à luz da “Grande Identidade” Spinoza-Nietzsche. **Kriterion: Revista de Filosofia**, [s. l.], v. 59, p. 867-890, 2018.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54625029/Pistas\\_do\\_metodo\\_da\\_cartografia-libre.pdf?1507158166=&response-content-disposition=inline%20Acesso%20em%2018%20ago%20de%202023](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54625029/Pistas_do_metodo_da_cartografia-libre.pdf?1507158166=&response-content-disposition=inline%20Acesso%20em%2018%20ago%20de%202023). Acesso em: 18 ago de 2023.
- BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal - Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 25, p. 373-390, 2013.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar com a natureza**. Rio de Janeiro: Criança e Natureza e Alana, 2018.
- BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 172-200.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Infâncias berlinenses - 1900. Tradutor: João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BERTOLINI, Piero; CARONIA, Letizia. **Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione**. Bolonha: Zanichelli, 1996.
- BORGES, Gislaine de Souza; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Organização dos espaços por ambientes de aprendizagem: potencialidades para a ação educativa na educação infantil. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos; CORSO, Luciana Vellinho. (orgs.). **Para pensar a Educação Infantil: políticas, narrativas e cotidiano**. Porto Alegre: Evangraf: 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009a**. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação

Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL). Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)  
 Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=Diretrizes%20curriculares%20nacionais%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=Diretrizes%20curriculares%20nacionais%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil). Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009c. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit). Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília: outubro de 2012. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/secretaria--de-educacao-basica/destaques?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. *In*: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRUNER, Jerome. Pré-escola: algumas especificidades para o espaço. *In*: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. (orgs.). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I.; MENEGHINI, Renata. Interação na creche mudam dependendo da área espacial. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* (orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, Natal, RN, v. 8, p. 289-297, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/8htDj7t9hKBhz3SVD4yMFKt/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. *In*: GÜINTER, Hartmut; GUZZO, Raquel Souza Lobo; PINHEIRO, José Q.(orgs.). **Psicologia ambiental**: entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas: Alínea. p. 181-196, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/qDP6QHHRqTpVFfCC9M5RNTm/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

COCITO, Renata Pavesi. **Do espaço ao lugar**: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151013/cocito\\_rp\\_me\\_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151013/cocito_rp_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 19 jul. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 1-19, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337027359008.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, RS, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O magistério e a política cultural de representação e identidade. *In*: COSTA, Maria Vorraber. **O magistério na política cultural**. Canoas: EdULBRA, 2006, p. 69-92.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Michel Foucault, filósofo, 1990. **Escola nômade [online]**, [s. l.], p. 155-163, 24 fev. 2016. Disponível em: <https://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo, SP: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. vol. 3. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. 2. ed. vol. 1, Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célio Pinto Costa, Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. **Cartes Et Lignes D'Erre**. França: L'arachneen, 2013.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**. São Paulo, SP: N-1 edições, 2018.

DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco; VERMERSCH, Pierre. **On becoming aware: a pragmatic of experiencing**. Philadelphia-Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003.

DOEL, Marcus. **Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARIAS, Mabel. **Infância e educação no Brasil recente**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33-49.

FERNANDES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. **Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças**. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 19, p. 41-52, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Tania Maria Gali; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

FORNERO, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: ZABALZA, Miguel Antônio. (org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez; Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GAIVOTA, Daniel. **Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola Viagem**. Rio de Janeiro: NEFI, 2017. Acesso em: 05 jun. 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=33051-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto03-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33051-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto03-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jul. 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e transformação da prática pedagógica do educador infantil**, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: [http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt_BR). Acesso em: 20 jul. 2023.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 27, n. 2, 2002.

KASTRUP, Virgínia. **O devir-criança e a cognição contemporânea**. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.

KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Organizadores: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de educação de infância**, [s. l.], n. 90 p. 4-7, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-48.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, v. 1, p. 51-68, 2004. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 22 jun. 2023.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Tradução de Hélia Freitas; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LAGES (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL: educação infantil**. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. Compilação de dados e elaboração do documento: Cleci

Teresinha Lima de Lins... [et al.]. Helval D'Oeste, SC: Polimpessos Serviços Gráficos, 2021. Acesso em: 30 ago. 2023.

LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In: LAPOUDAJE, David; GADELHA, Sylvio. (orgs.). **Nietzsche e Deleuze: o que pode o corpo**. Rio de Janeiro, RJ: Relumê Dumará, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 jun. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. Concepções de equipamentos escolares: os espaços expressam ideias. **Revista de educação AEC**, Brasília, v. 29, n. 116, p. 88-99, jul./set. 2000.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Docência na Educação Infantil: reflexões sobre as culturas infantis no momento das rotinas do brincar. **Revista Cocar**, [s. l.], n. 15, 2022.

MASSCHELEIN, Jan. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 24, p. 281-288, 2003.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Os educadores franceses Célestin Freinet e Fernand Deligny. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 2231-2244, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9637/6952> Acesso em: 26 jun. de 2023.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MENDONÇA, Cinthia. Estado das coisas: agir no corpo, agir na arte da performance. **Revista Performatus**, Inhumas, ano 4, n. 15, jan. 2016. Disponível em: <https://performatus.com.br/estudos/estado-das-coisas/> Acesso em: 12 set. 2023.

NEUSCHARANK, Angélica. Notas de estudos sobre devir-criança, linguagem e tempo: “o tempo muda”. 2020. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wpcontent/uploads/2020/09/ARTIGO-9-Notas-de-estudos-sobre-devir-crian--a-linguagem-etempo.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

OLIVEIRA, Julia Yoko Tachikawa de. **Trajetórias e caminhos: uma cartografia dos bebês**. São Carlos: UFSCar, Tese de Doutorado, 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OMAR, Walter. **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A docência como território de encontros, experimentações e fugas, 2004. II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. O DEVIR-MESTRE - ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO, 2., Rio de Janeiro: UERJ, 18 e 19 de novembro de 2004. **Anais [...]**, Rio de Janeiro, RJ, 2004. Disponível em: [https://social.stoa.usp.br/articles/0015/3772/A\\_Docencia\\_como\\_Territorio\\_de\\_Encontros.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0015/3772/A_Docencia_como_Territorio_de_Encontros.pdf). Acesso em: 09 out. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. *In:* PASSOS; Eduardo Passos; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (ed.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo/SP: Peirópolis, 2016.

PONTES, Loani Cristina Buzo. **Bebês e redes: cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny.** 2020. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jun. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782013000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004). Acesso em: 12 abr. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBERA, Jordi Planella. Fernand Deligny: pedagogia y nomadismo en la educación de las “otras infancias”. **Educació i Història: revista d'història de l'educació**, [s. l.], n. 20, p. 95-115, 2012. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/79028>. Acesso em: 19 jun. 2023.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SOARES, Gisele Rodrigues; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **“Desemparedar” na educação infantil:** o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2017. p. 111-127.

STENGERS, Isabelle. **L'invention des sciences modernes.** Paris: La Decouverte, 1993.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Afinal, o que querem os bebês? **Debates em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 33, p. 377-390, 2021. Disponível em: DOI: 10.28998/2175-6600. Acesso em: 19 jun. 2023.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. **Pesquisas com bebês e crianças em espaços de educação infantil**: possibilidades metodológicas. *Educação Temática Digital – ETD*, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 924-946, out./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649692/18669>. Acesso em 12 abr. 2023.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; MORAES, Karolina; COSTA, Julia. Entre errâncias e afe(c)tos, o desafio de cartografar bebês. *CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE GEOGRAFIAS DAS CRIANÇAS, DA JUVENTUDE E DAS FAMÍLIAS*, 6, 2019. Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/gcyf-2019-pt/papers/entre-errancias-e-afe-c-tos--o-desafio-de-cartografar-bebes?lang=pt-br>. Acesso em: 08 nov. 2022.

TELLES, Thabata Castelo Branco. A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: contribuições para a psicologia e para a educação. **Revista do NUFEN**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 4-14, 2014.

TIRIBA, Léa. **As crianças da natureza**. Brasília, Portal do MEC, 2010.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018a.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. *In*: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TIRIBA, Léa (org.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: ArtMed, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

VALERIO, Viviane Graciele de Araujo. **As interações e o brincar na e com a natureza**: construindo uma infância desemparedada na creche. São Caetano do Sul: USCS, 2021.

VILELA, Eugenia. A infância entre as ruínas. **Experiência, educação e contemporaneidade**, 2010.

VIÑAO, Antonio. *In*: Histedbr (1986-2006): navegando na história da educação brasileira. Glossário: espaço escolar. Faculdade de Educação. UNICAMP. Disponível em:



[https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_espaco\\_escolar.htm](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_espaco_escolar.htm). Acesso em: 17 jul. 2023.

ZABALZA, Miguel Angel. El ambiente desde una perspectiva curricular: [Parte I]. **Revista portuguesa de educação**, Braga, Portugal, v. 4, n. 1, p. 5-23, 1991.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Resolução 510/2016CNS/CONEP)

### PROFESSORAS REGENTES

**Você** professor, e seu (a) aluno (a) estão sendo convidados (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Agenciamentos das crianças em uma educação infantil emparedada: explorando a cartografia em um Centro de Educação Infantil do município de Lages/SC.

O objetivo deste trabalho é analisar os agenciamentos do cotidiano da Educação Infantil relacionadas ao desemparedamento da criança em um Centro de Educação Infantil municipal de Lages/SC. Para realizar o estudo será necessário **a observação e análise das práticas pedagógicas realizadas pelos professores com seus alunos**. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar como o desemparedamento da educação infantil está sendo realizado através das práticas pedagógicas.

De acordo com a resolução 510/2016. “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A participação terá risco mínimo, podendo ocorrer desconforto, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados através do encaminhamento para o setor de Psicologia da UNIPLAC e de forma gratuita.

**Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, serão garantidos o total sigilo e confidencialidade da identidade dos sujeitos bem como da instituição pesquisada**, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa. Os benefícios da pesquisa consistem em analisarmos quais práticas pedagógicas estão sendo adotadas para um possível processo de desemparedamento da infância no Centro de Educação Infantil a ser pesquisado, vindo a contribuir com o crescimento da nossa prática pedagógica, bem como o olhar de pesquisadora que estamos construindo. Entendendo o quanto de benefício poderá trazer para a criança o brincar livremente, algo como essencial ao seu desenvolvimento.

**O professor(a) e o aluno(a) terão o direito e a liberdade de negar a participação desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento**, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone:(49-999320904), ou pelo endereço [pagotcha@uniplaclages.edu.br](mailto:pagotcha@uniplaclages.edu.br). Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco1, sala1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: [cep@uniplaclages.edu.br](mailto:cep@uniplaclages.edu.br). Desde já agradecemos

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Responsável pelo projeto:(Paola Duarte Pacheco Antunes)  
Endereço para contato: [preenchido no original]  
Telefone para contato: [preenchido no original]  
E-mail: [pagotcha@uniplaclages.edu.br](mailto:pagotcha@uniplaclages.edu.br)

**APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR – TALE**

**Título da pesquisa:** “Agenciamentos das crianças em uma educação infantil emparedada: explorando a cartografia em um Centro de Educação Infantil do município de Lages/SC.

**Pesquisadora:** Paola Duarte Pacheco Antunes.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_, autorizou você a conversar, brincar e interagir comigo, durante a realização da pesquisa. E você, vai querer?

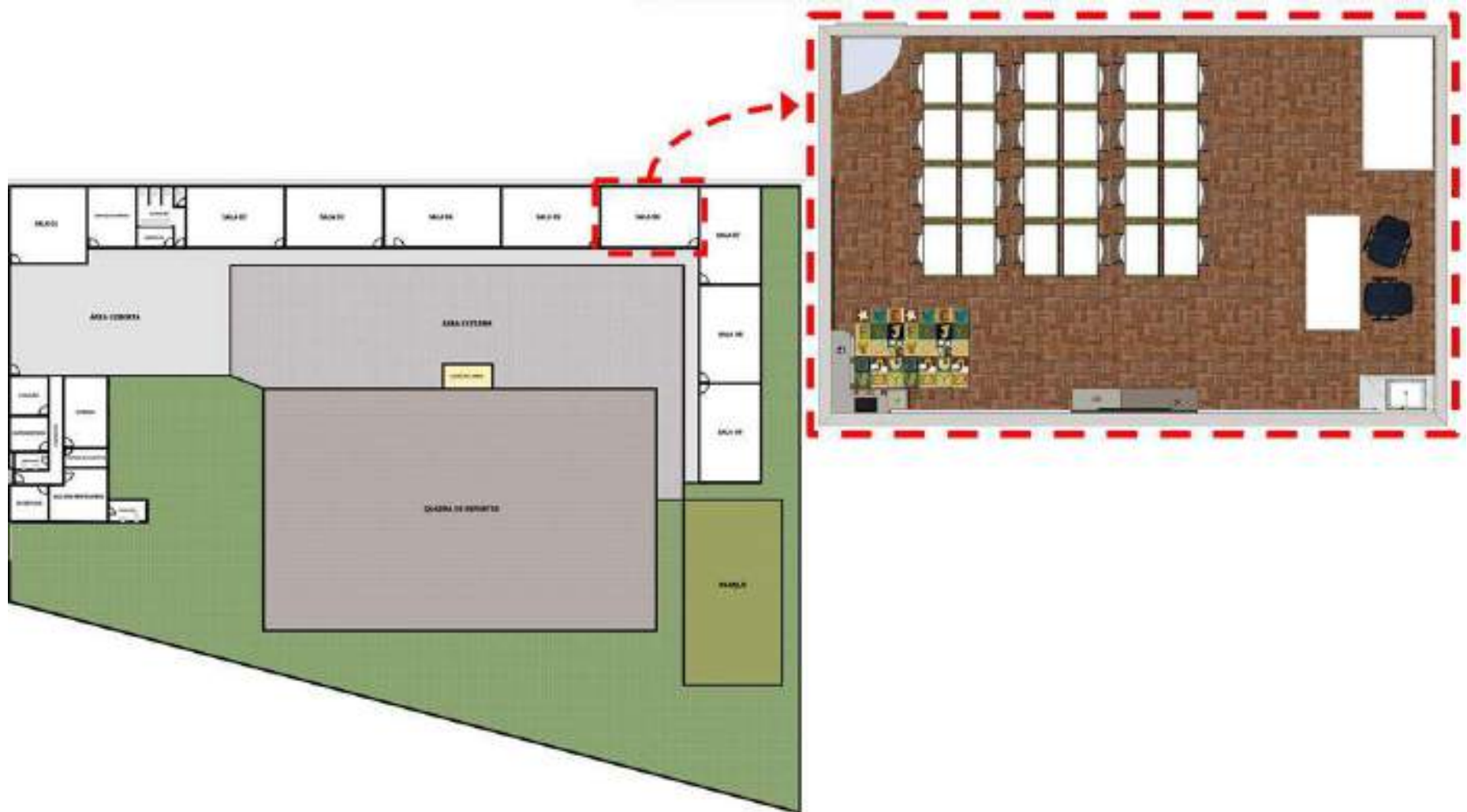
**SIM****NÃO**

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

**APÊNDICE C - CARTOGRAFIA 1 – (DOBRANDO) O LAVAR DAS MÃOS – CENA REGISTRADA EM: 29/5/2023.**



1. Iniciamos essa cartografia, utilizando como mapa base a planta baixa do Centro de Educação Infantil pesquisado.



2. Faremos um recorte do mapa e reposicionaremos com o zoom, o local onde ocorreu a cena cartografada.



3. Após o reposicionamento, temos a planta baixa da sala de aula, com disposição dos móveis, de acordo com a realidade observada.



4. Essa cena aconteceu em um momento de rotina da educação infantil, as crianças haviam ido ao banheiro, e a realização da higiene em suas mãos, é solicitada pela gestora para que seja feita em sala de aula. Evidenciamos então, o retorno das crianças para a higiene, uma vez que esse ambiente disponibiliza uma pia para tais processos. Quando entraram em sala, algumas crianças se sentaram em suas cadeiras, enquanto aguardavam as outras que iam até a pia para lavar as suas mãos.



5. Algumas precisaram de auxílio, outras já realizaram sozinhas a higiene.





6. Essas, aproveitaram para fazer da pia uma piscina, tamparam a pia, juntaram água e brincaram com uma tampinha de garrafa que estava ali ao lado.

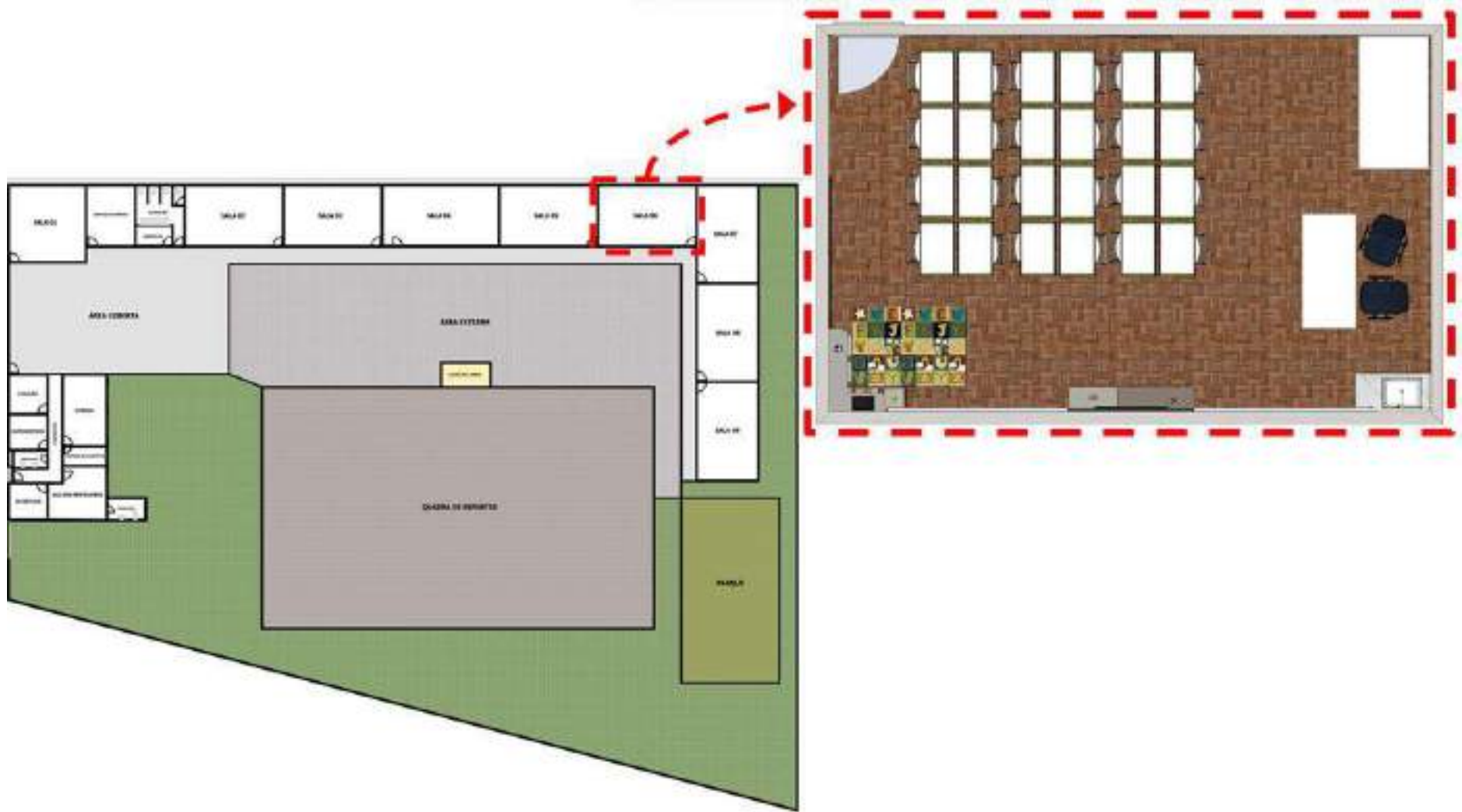


7. A professora, utilizando-se da linguagem verbal, intervém a brincadeira solicitando para que eles tirem a tampa da pia para que a água desça. Pede para que as crianças se sentem em seus lugares para que ela possa dar continuidade na rotina.

**APÊNDICE D - CARTOGRAFIA 2 - RESISTINDO A HORA DE DORMIR - CENA REGISTRADA EM 13/06/2023**



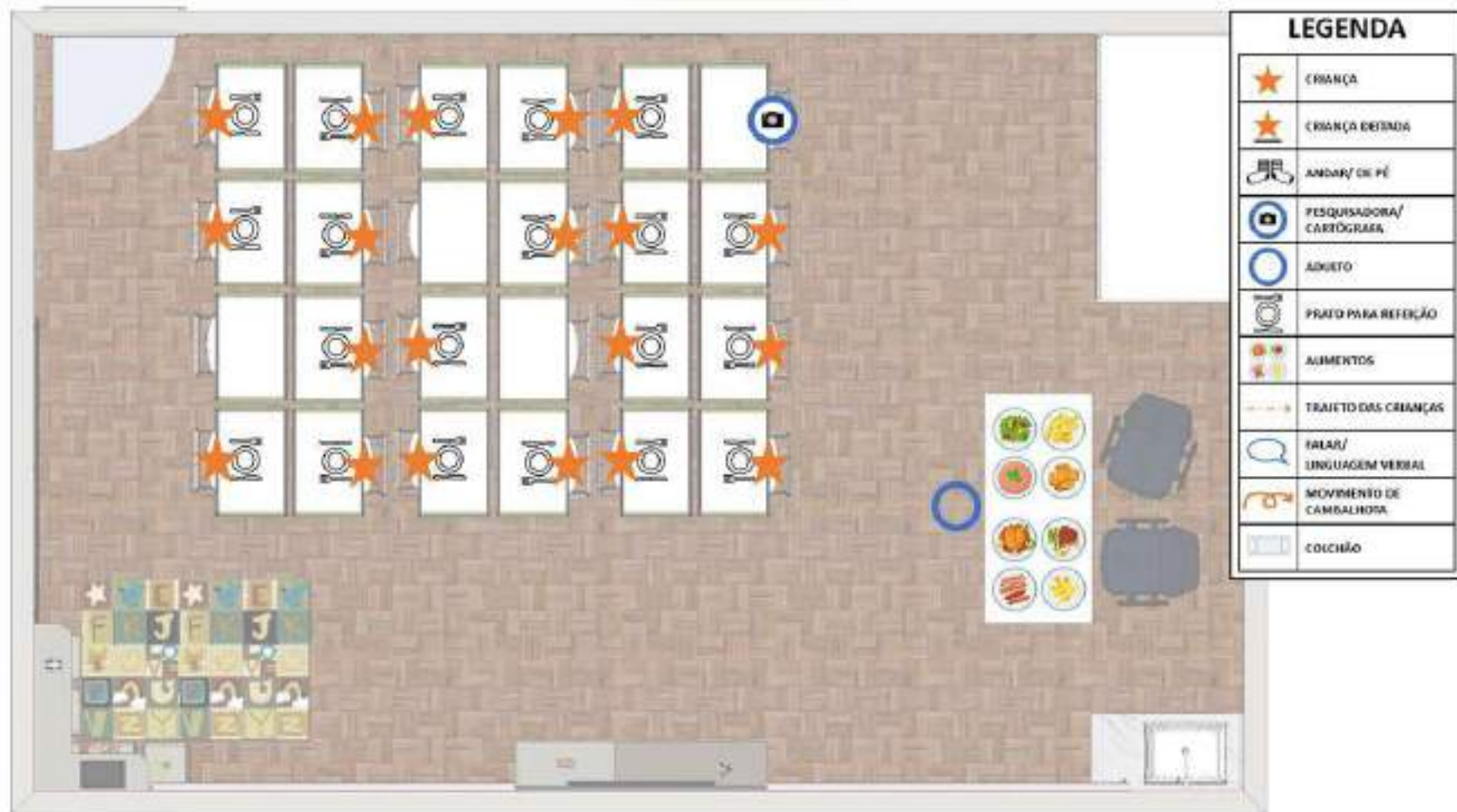
1. Para iniciar essa cartografia, utilizamos com mapa base, a planta baixa do Centro de Educação Infantil pesquisado.



2. Faremos um recorte do mapa, e reposicionaremos com o zoom, o local onde ocorreu a cena cartografada.



3. Após o reposicionamento, temos a planta baixa da sala de aula, com disposição dos móveis, de acordo com a realidade observada.



4. Destacamos nessa cartografia, que a sala de aula é ocupada para o momento das refeições bem como para o descanso de todas as crianças que frequentam em horário integral. Não há outro espaço destinado para esses fins, no Centro de Educação Infantil em questão. O momento do sono faz parte da rotina da educação infantil, não é um momento opcional, ou seja, é constituído por linhas de corte molar, rígidas e visíveis.



5. Na medida em que as crianças vão terminando de almoçar, vão se deitando em colchões que já estão dispostos no chão da sala. Esses foram colocados no chão pela professora, enquanto as crianças almoçavam.



6. Os primeiros que chegaram nos colchões, aproveitaram para virar cambalhotas. A professora continua atendendo dos demais que ainda almoçam.



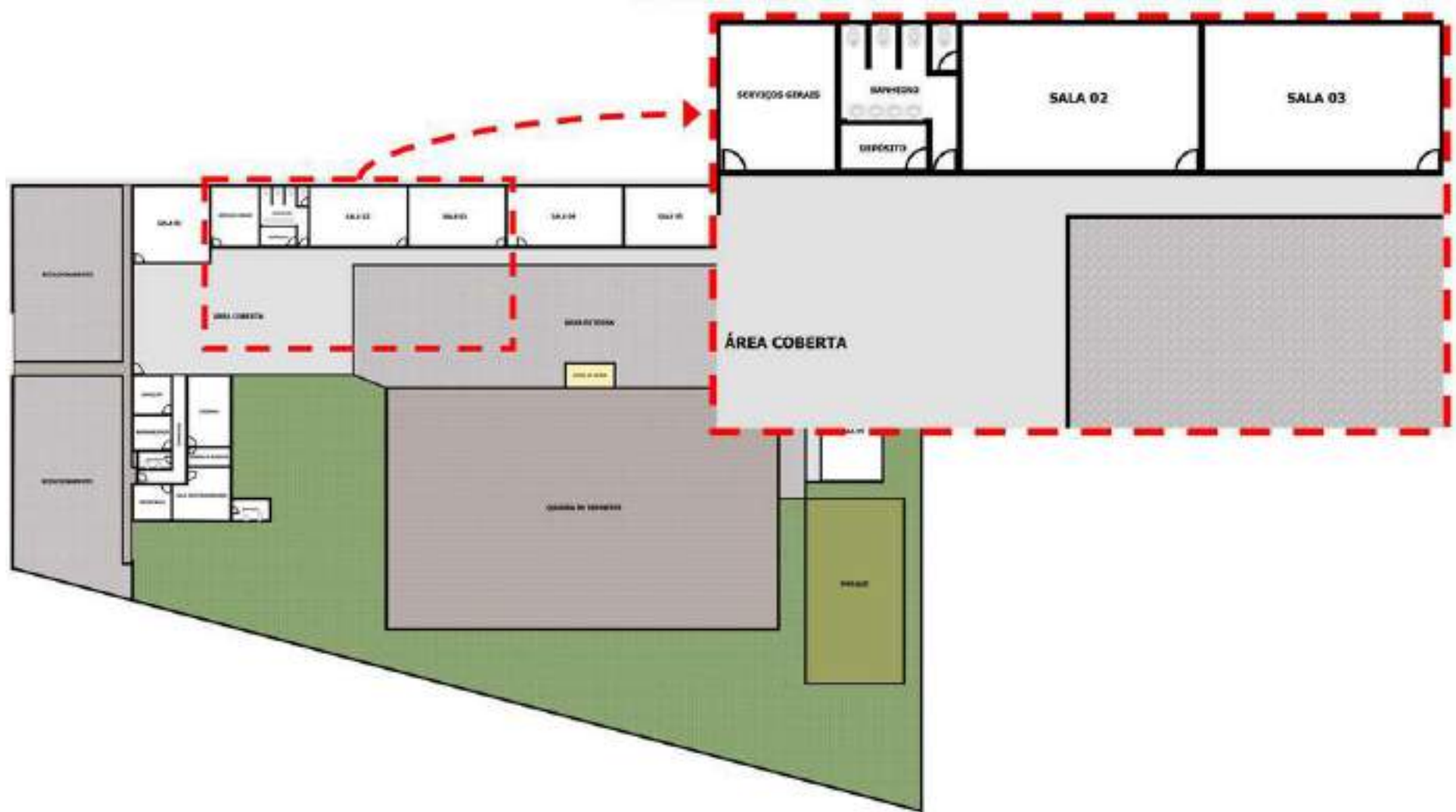


7. Elas se desafiam, virando, uma, duas, três cambalhotas consecutivas. Até que vira bagunça. Cambalhota por cima dos amigos, chutes e empurrões. A professora percebe a necessidade de intervir, apropriando-se da fala: - Agora é hora de dormir! As crianças quando brincam de virar cambalhotas, estão em suas linhas de fuga, aproveitaram que a professora estava com os olhos em outro a fazer. Quando a professora fala: - Agora é hora de dormir, alguns ainda tentam escorregar em seus corpos dançantes e vibrátil, porém aos poucos vão se acalmando e fazendo o que lhe é solicitado, devido a repetição da fala da professora.

APÊNCIDE E – CARTOGRAFIA 3 – MOLARIDADES DE UM DIA DE CHUVA – CENA REGISTRADA EM 13/06/2023



1. Utilizaremos como mapa base, a planta baixa do Centro de Educação Infantil pesquisado.



2. Faremos um recorte do mapa e repositonaremos com o zoom, o espaço onde aconteceu essa cartografia.



3. Nessa cena, as crianças estavam utilizando o banheiro coletivo que fica localizado no espaço chamado área coberta.



4. Na medida em que as crianças saiam do banheiro, formavam uma fila, para seguir o caminho pelo corredor externo até a sala de aula.



5. Salientamos que era um dia chuvoso, e o corredor dava fácil acesso ao contato das crianças com a chuva.



6. Pelo caminho, uma criança foi cuidando da chuva, parando várias vezes para observar a água. Esticou a mão para molhá-la várias vezes, até que conseguiu.



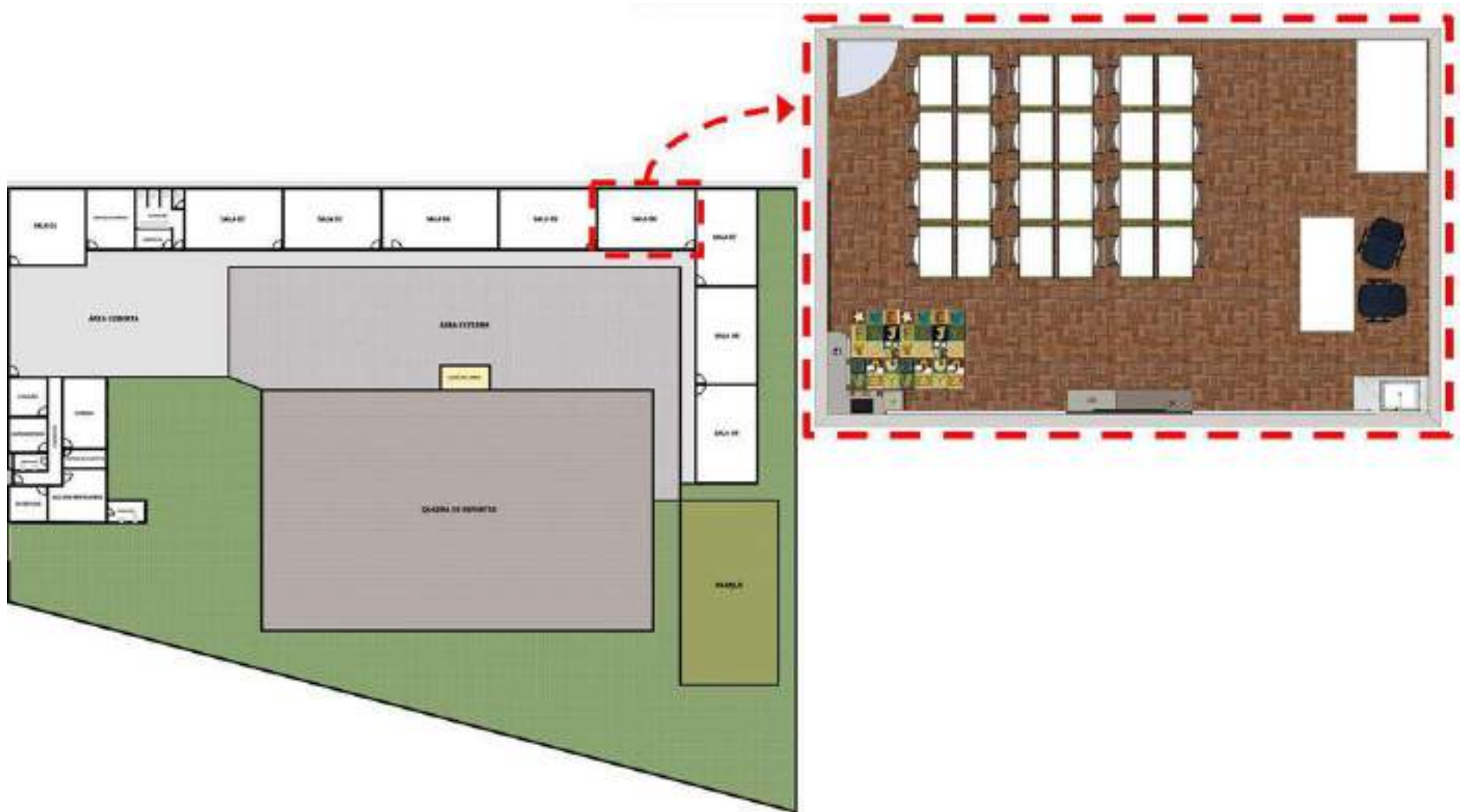
7. Olhou para trás e esboçou um sorriso, esfregando a mão molhada na mão seca.



**APÊNDICE F – CARTOGRAFIA 4 – TEMPO AIÓN EM ESPAÇO FECHADO – CENA REGISTRADA EM 29/05/2023**



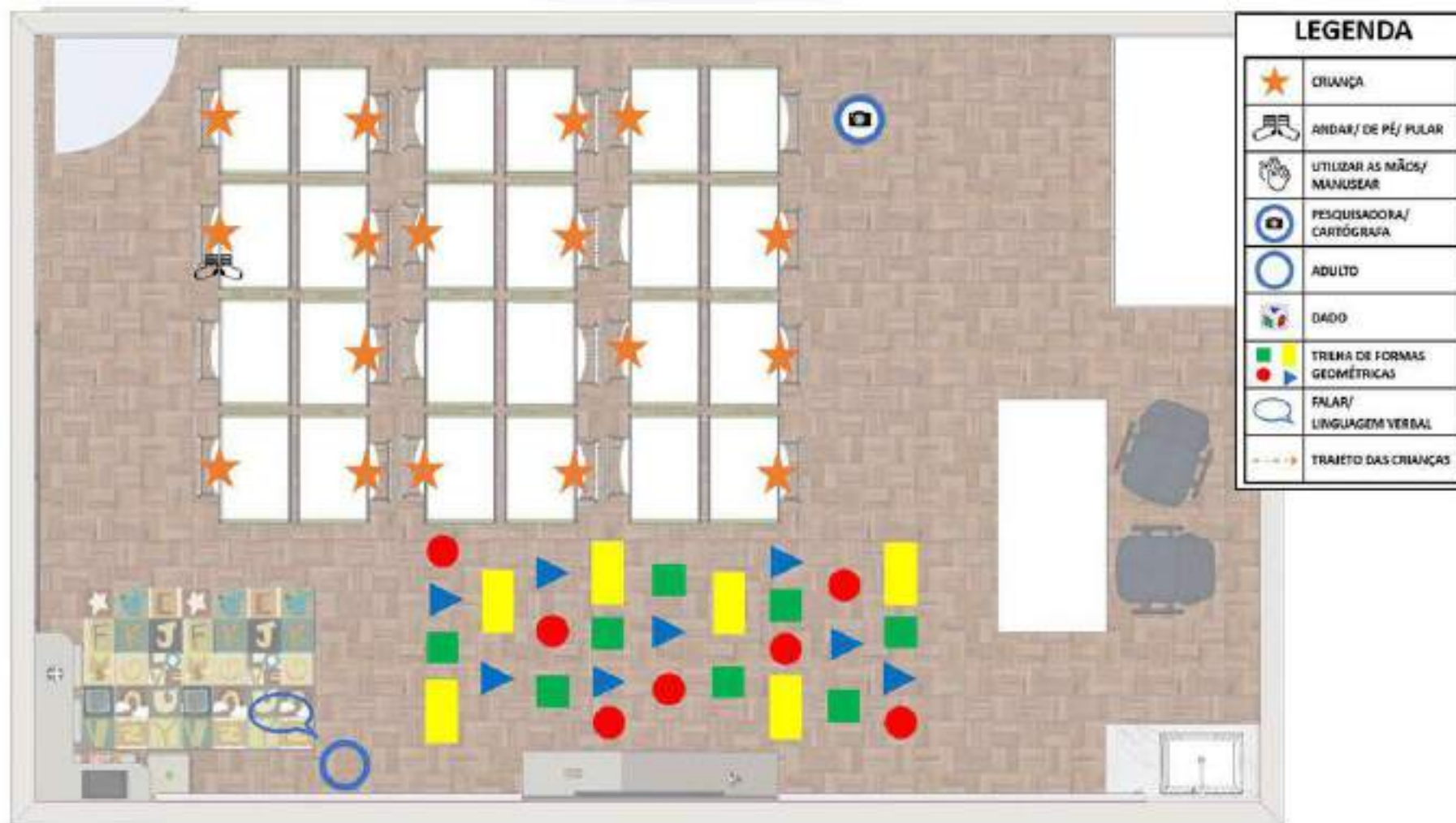
1. Utilizaremos como mapa base, a planta baixa do Centro de Educação Infantil pesquisado.



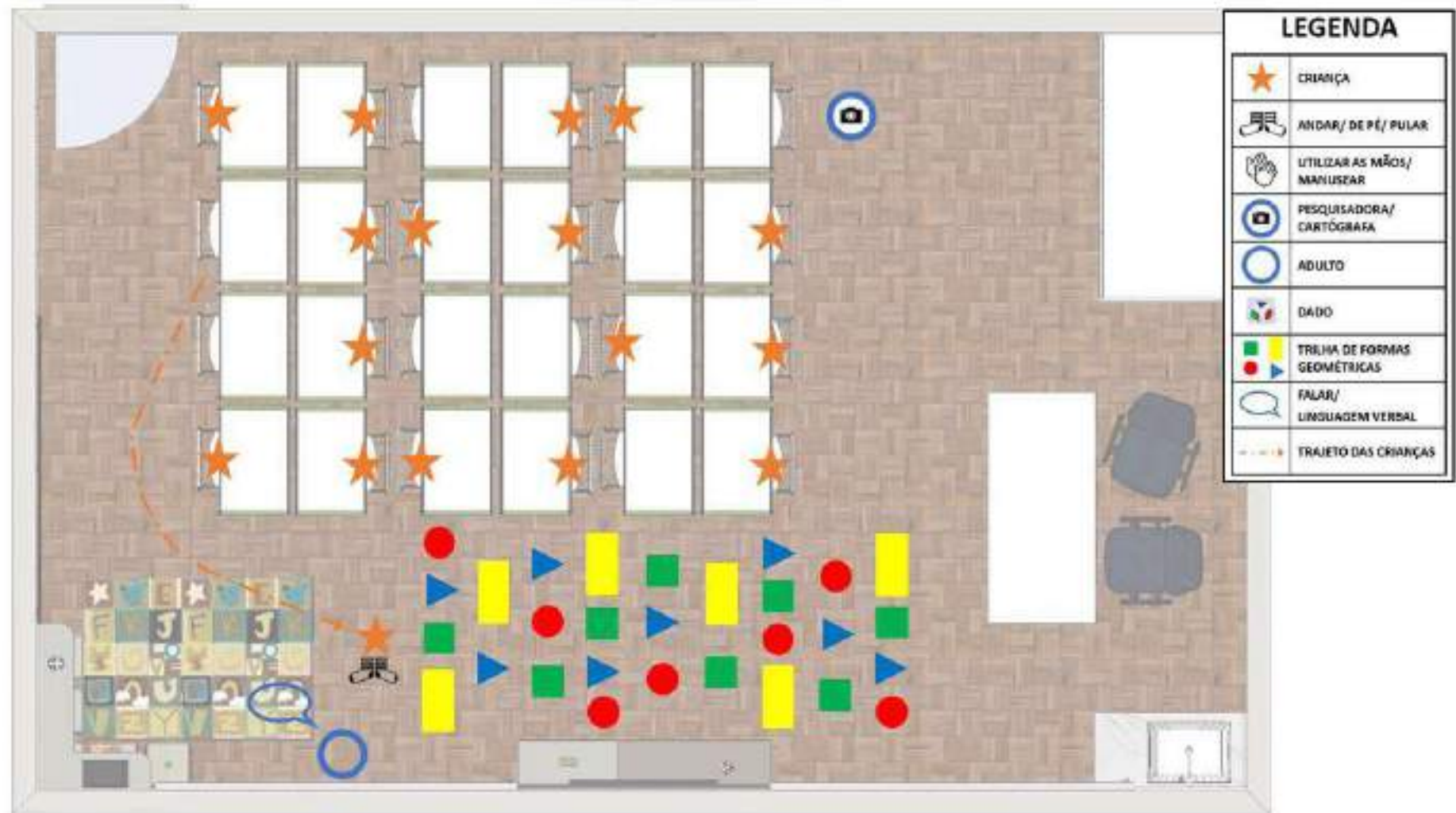
2. Faremos um recorte do mapa e reposicionaremos com o zoom, o espaço onde aconteceu essa cartografia.



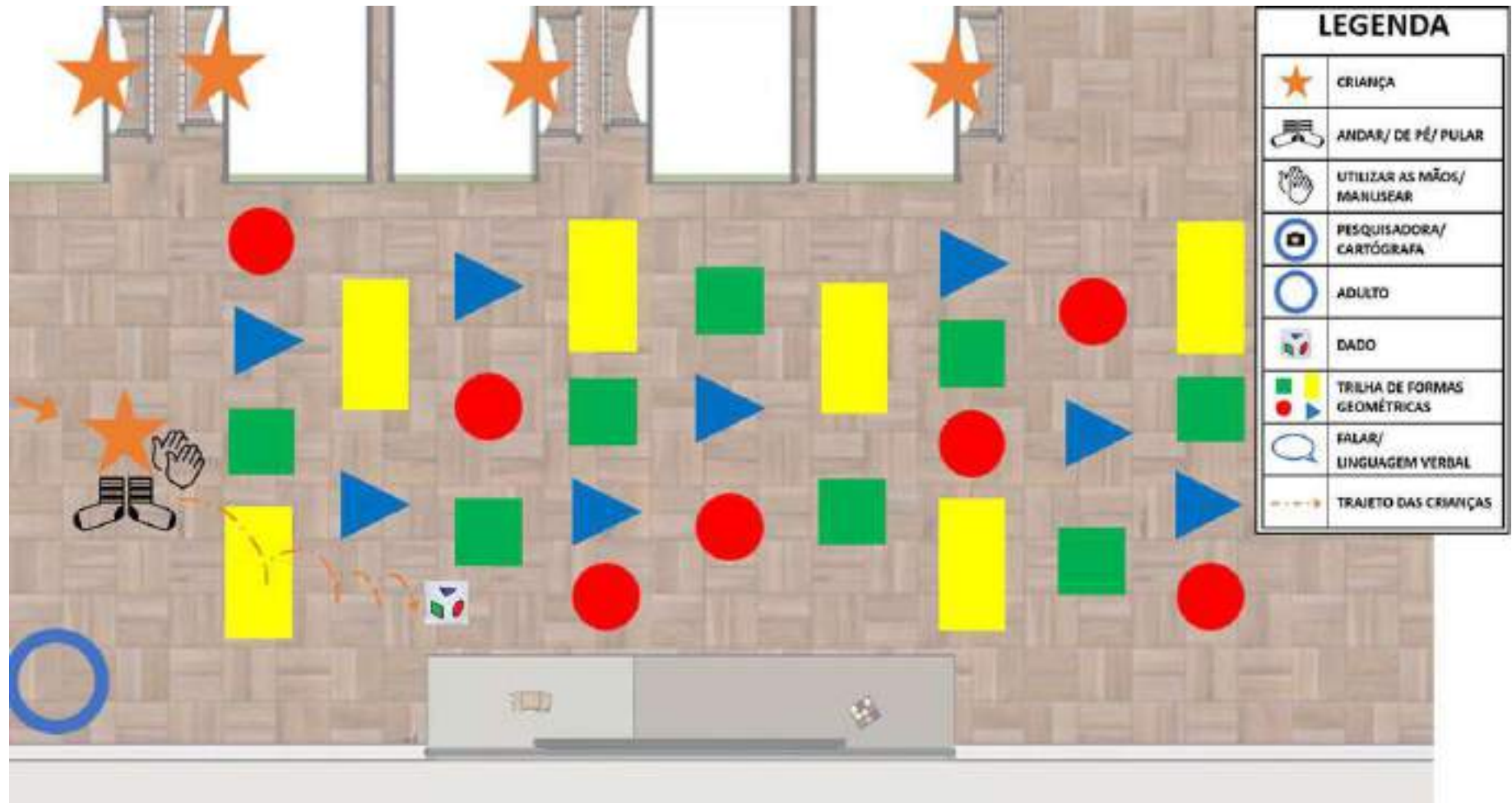
3. Após o reposicionamento, temos a planta baixa da sala de aula, com disposição dos móveis, de acordo com a realidade observada.



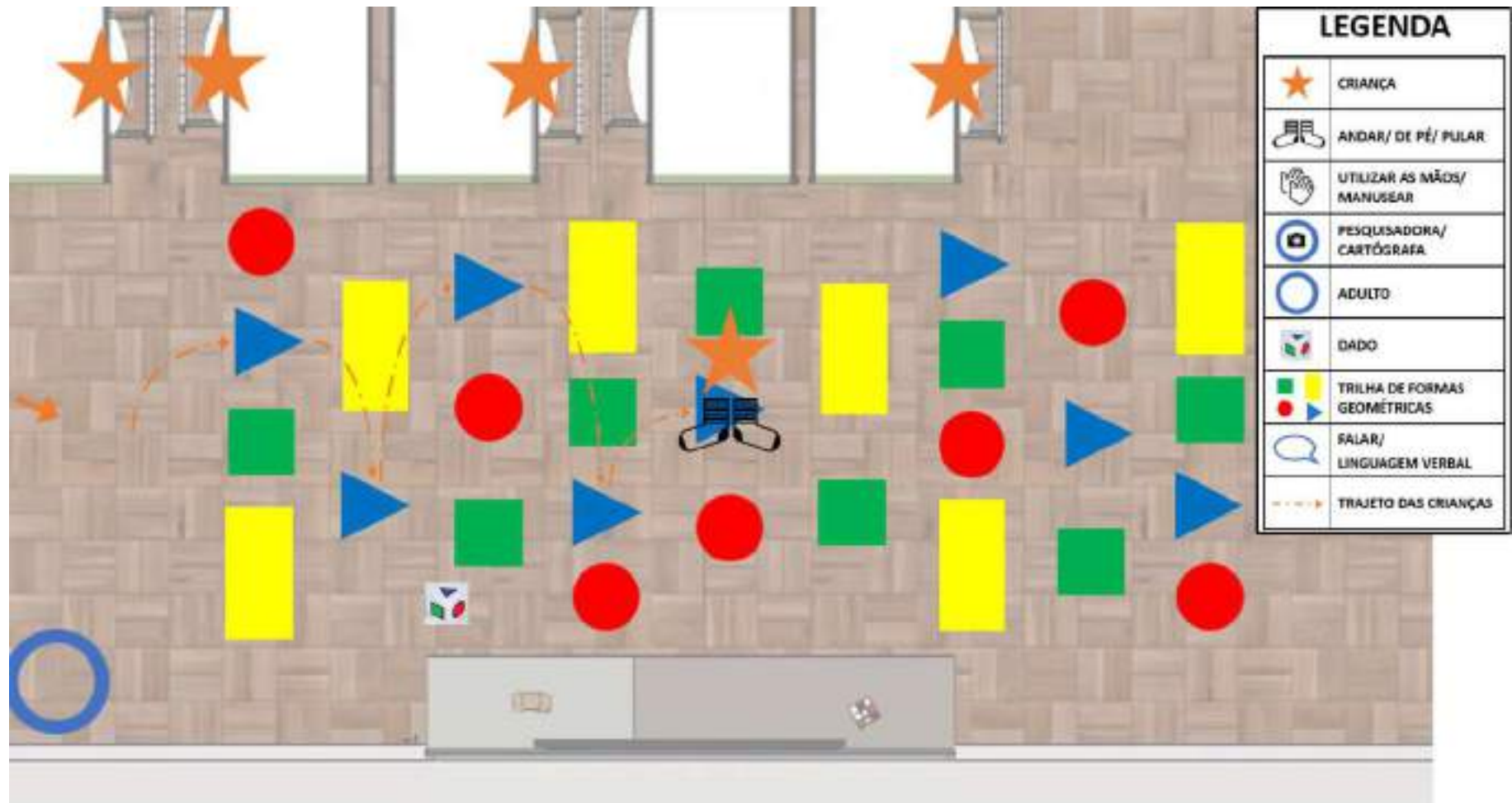
4. A trilha de formas geométricas, foi posta na sala de aula, no dia que antecedeu a pesquisa. A professora inicia o processo questionando oralmente quais formas se encontram ali no chão, identificando-as junto com as crianças. Explica a elas, que a ideia é seguir o caminho pulando sempre na mesma forma. Joga o dado, olha e qual forma cai, e segue a trilha.



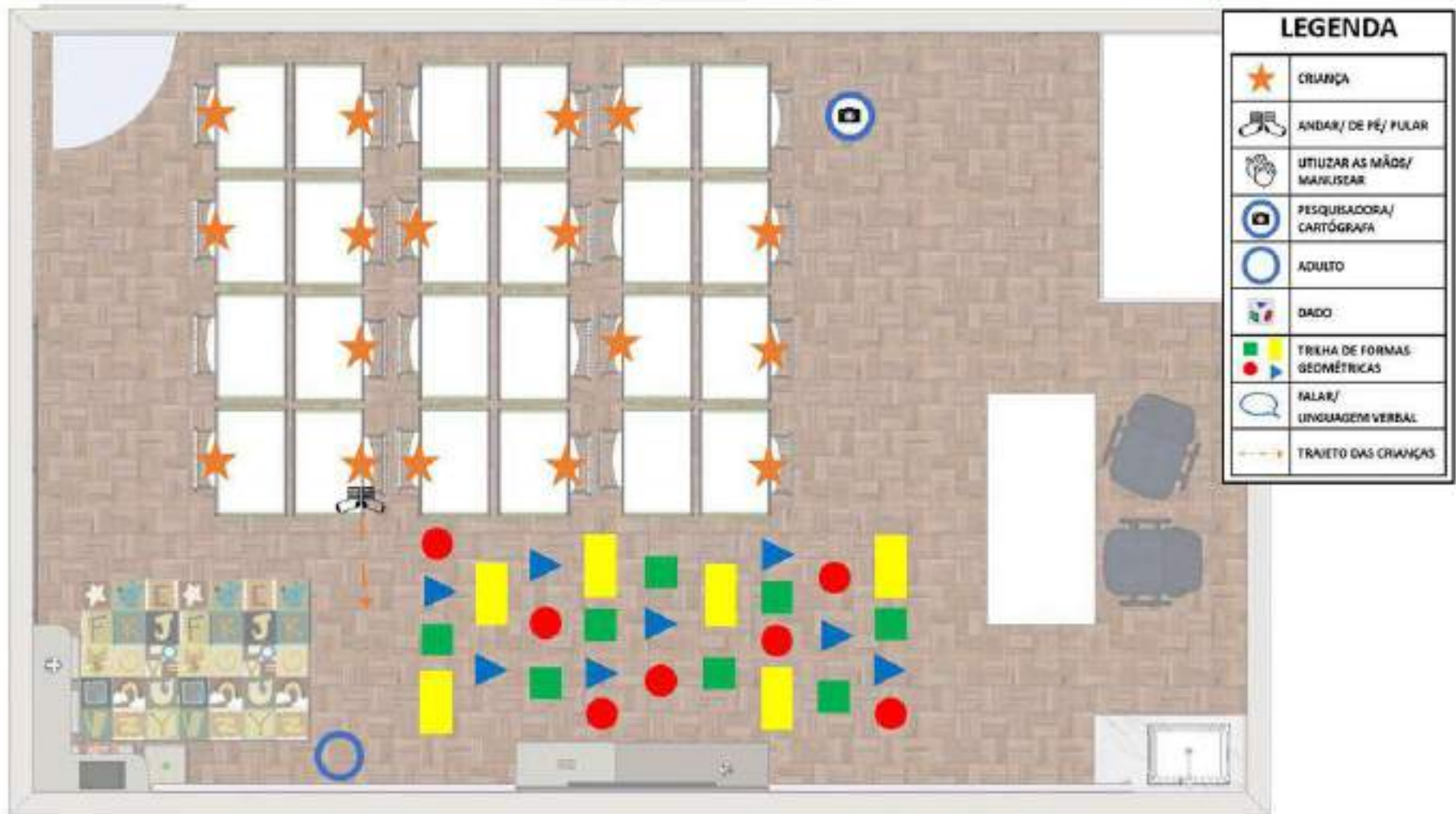
5. A professora chama uma criança por vez para participar da brincadeira.



6. Algumas crianças seguiram as regras iniciais. Iniciaram jogando o dado e observando em qual forma deveria seguir.

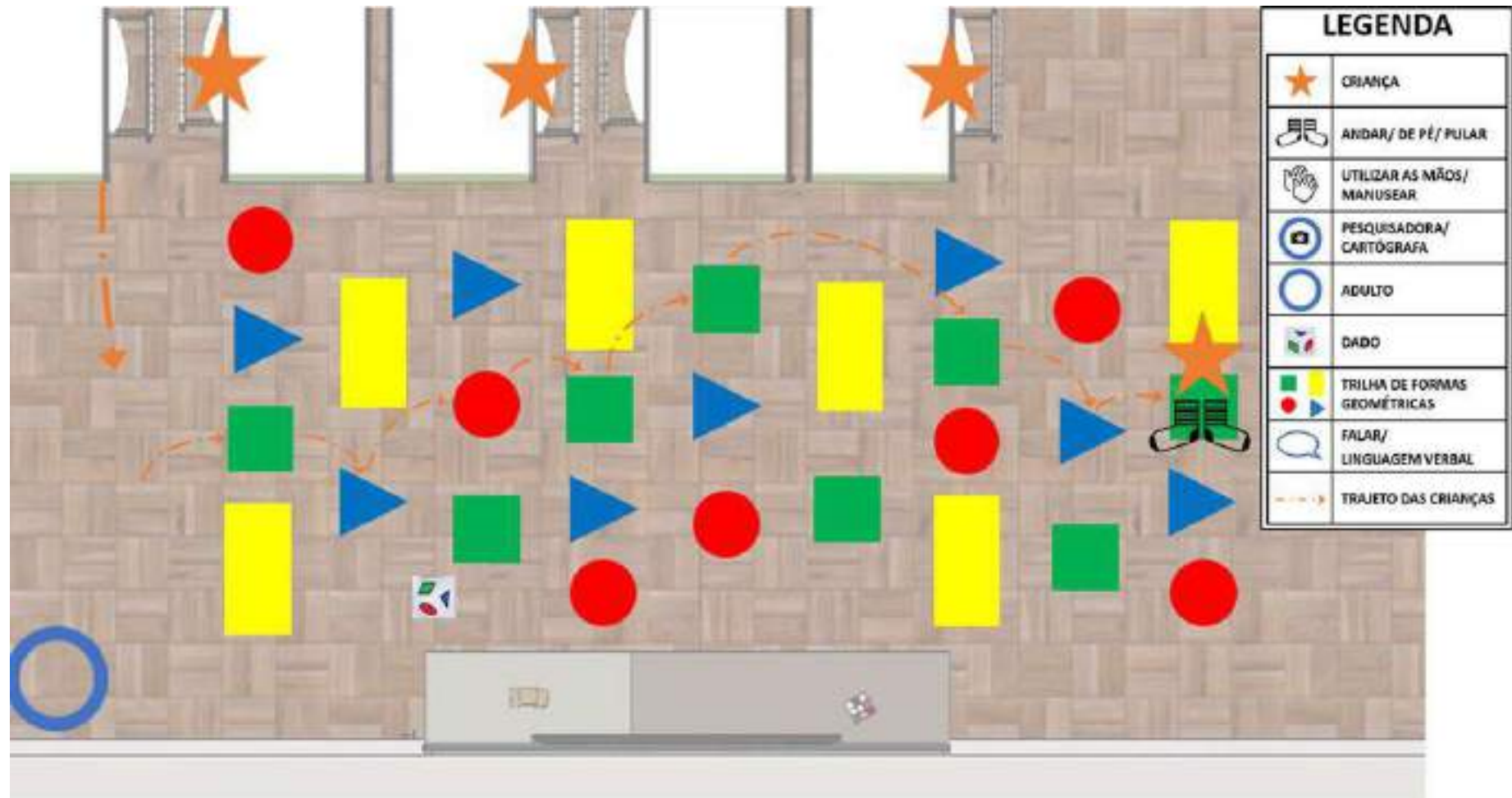


7. Após, seguiram a trilha pisando somente naquela forma até o fim.



8. Na sequência, a professora chama outra criança para participar da brincadeira.



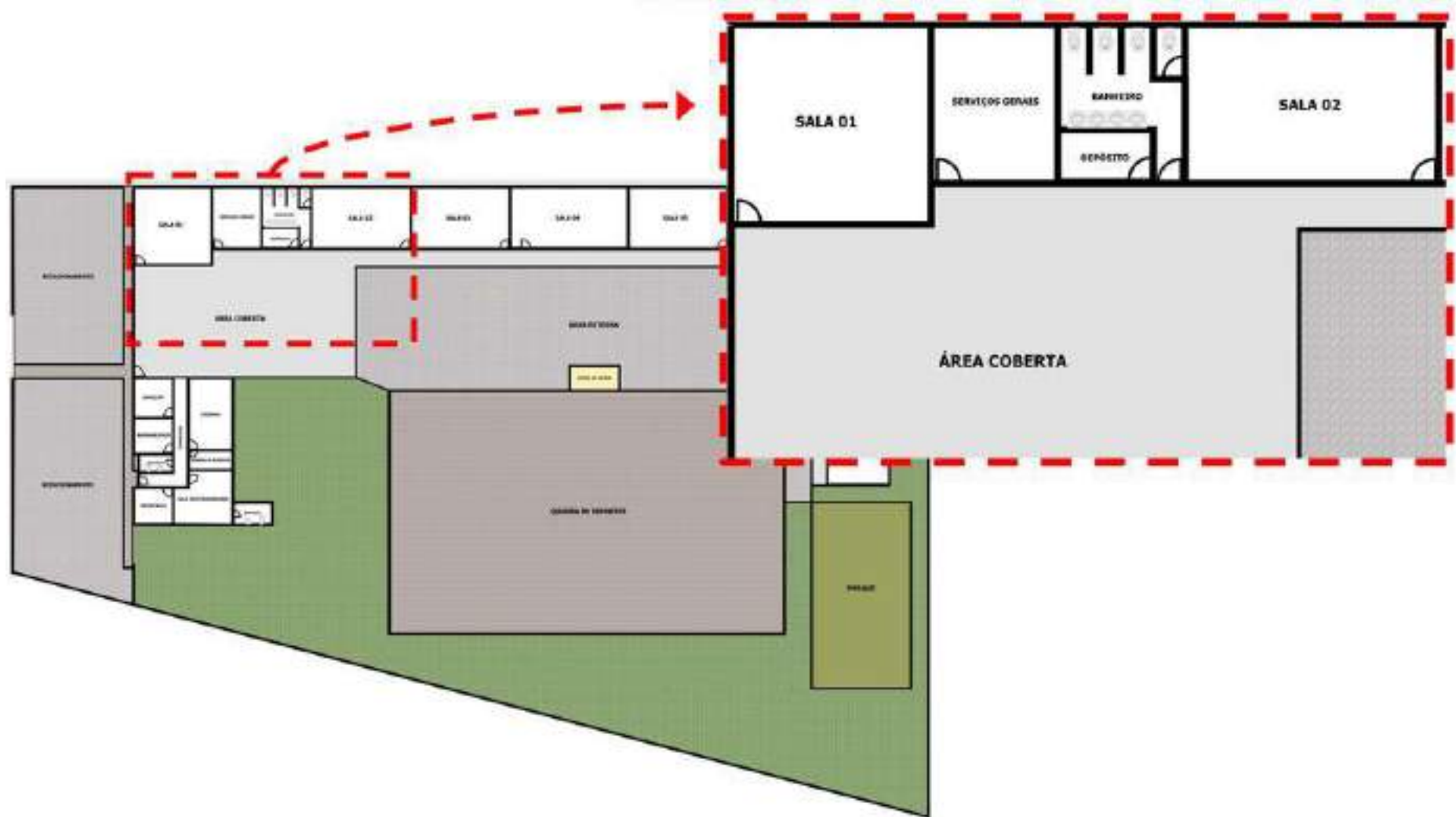


9. Observou-se que o desejo apresentado por essa criança, era de pisar em qualquer forma, sem seguir a regra posta. E assim elas exploraram toda a trilha da forma como elas desejaram.

APÊNDICE G – CARTOGRAFIA 5 – DESFRUTANDO O TERRITÓRIO ABERTO – CENA REGISTRADA EM 01/08/2023



1. Para iniciar essa cartografia, utilizamos com mapa base, a planta baixa do Centro de Educação Infantil pesquisado.



2. Faremos um recorte do mapa e repositonaremos com o zoom, o espaço onde aconteceu essa cartografia.



- Após algum tempo de brincadeira no espaço chamado área coberta, a professora apropriando-se da fala, pede para que todos se deitem no chão, para aguardar a ida ao banheiro. Completa dizendo: - Vou deixar uma música bem calminha tocando, enquanto fazemos o revezamento. Relaxem e escutem o som da água que irá tocar. Todos se dispuseram a fazer o que foi solicitado.



4. Porém durante o processo de espera, uma das crianças começou a rolar no chão. De um lado para o outro, encostando em outras crianças que estavam deitadas aguardando.



5. E aos poucos, mais crianças rolavam pelo chão ao som da música. E em nenhum momento a professora interveio.

**APÊNDICE H – CARTOGRAFIA 6 – PARQUE – TERRITÓRIO DE DEVIRES – CENA REGISTRADA EM 04/07/2023**



1. Iniciamos essa cartografia, trazendo como mapa base, uma foto aérea do Centro de Educação Infantil pesquisado.



2. Faremos um recorte do mapa e reposicionaremos com o zoom, o espaço onde aconteceu essa cartografia.





3. Damos relevo ao parque que se encontra na quadra acimentada, esse é usado pela turma pesquisada diariamente, desde que haja condições meteorológicas.



4. As crianças se desafiam constantemente nos brinquedos que lá estão dispostos.



5. As grades que levam de um escorregador para o outro, não servem somente de segurança para não cair pelas laterais, servem como obstáculo de passagem por elas, testando seu equilíbrio.



6. Os escorregadores, além de servir para deslizarem seus corpos, servem também, como rampa para testar seu equilíbrio e exercer suas forças nas pernas para subir ao contrário do deslize.



7. Os balanços não servem somente para andar sentado, mas também, para andar em pé e dele pular. Quanto mais longe pular, mais desafiadora fica a brincadeira. Os diferentes espaços, funcionam como parceiro das professoras, dando autonomia nas diferentes experiências vivenciadas.