



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CRISLAINE DIAS POLCENO

**BRINCADEIRAS E EXPERIÊNCIAS NO PÁTIO DE UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE JEQUIÉ/BA: CARTOGRAFANDO
SENTIDOS E MOVÊNCIAS DO CRIANÇAR**

VITÓRIA DA CONQUISTA, BA

2025

CRISLAINE DIAS POLCENO

**BRINCADEIRAS E EXPERIÊNCIAS NO PÁTIO DE UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE JEQUIÉ/BA: CARTOGRAFANDO
SENTIDOS E MOVÊNCIAS DO CRIANÇAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilete Calegari Cardoso

VITÓRIA DA CONQUISTA, BA

2025

P82b

Polceno, Crislaine Dias.

Brincadeiras e experiências no pátio de um centro de educação infantil de Jequié-BA: cartografando sentidos e movências do criança. / Crislaine Dias Polceno, 2025.

127f. : il. color.

Orientador (a): Dr.^a Marilete Calegari Cardoso.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 110 - 116

1. Brincar livre. 2. Criança. 3. Educação Infantil. 4. Pátio escolar. I. Cardoso, Marilete Calegari. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 372.21

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

CRISLAINE DIAS POLCENO

**BRINCADEIRAS E EXPERIÊNCIAS NO PÁTIO DE UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE JEQUIÉ/BA: CARTOGRAFANDO
SENTIDOS E MOVÊNCIAS DO CRIANÇAR**

Texto para defesa de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para avaliação da Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB (Orientadora)

Professor Dr. Walter Omar Kohan.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Professora Dra. Daniele Farias Freire Raic.
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB

VITÓRIA DA CONQUISTA, BA

2025

Repetir repetir — até ficar diferente.

Repetir é um dom do estilo.

Manoel de Barros

Agradecimentos

Não posso deixar de mencionar pessoas especiais que fizeram parte deste caminhar formativo. A presença de vocês trouxe felicidade, leveza, bênçãos e a força necessária para que eu pudesse concluir este processo. Os bons encontros que aumentaram minha potência de agir.

Agradeço,

Primeiramente a Deus, onisciente, onipresente e onipotente, por me conceder diariamente a força necessária para trilhar este percurso e por me auxiliar durante esta construção tão desafiadora!

Aos meus pais, Ricardo e Cristiane, aos meus irmãos, Déborah e Ricardo Jr., à minha cunhada, Beatriz, e aos meus sobrinhos, Miguel e Arthur, minha profunda gratidão por seu amor, presença, apoio e incentivos constantes desde sempre. Amo vocês!

Aos meus amigos Brunei, Deborah, Fernanda e Irismar, agradeço pela torcida, pelo apoio, pelas palavras de afeto e por serem calmares nos dias em que duvidei de mim. Vocês foram abrigo e coragem. Amo vocês!

À professora Marilete Calegari Cardoso, meu sincero agradecimento pela paciência, acolhimento e leveza com que conduziu a orientação desta pesquisa. Obrigada por acreditar em mim!

Aos professores Dr^a. Daniele Raic e Dr. Walter Kohan, que fizeram parte da minha banca de qualificação e, agora, da minha defesa, obrigada pela generosidade, pelas leituras cuidadosas, pelas valiosas orientações e por suas sugestões enriquecedoras.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pelo acolhimento e aprendizados.

Aos meus colegas da turma de 2023 do PPGE, especialmente Luana, Alice, Manuella, Ana Carla, Bruno, Valéria e Ana Flávia, obrigada por cada momento de partilha e troca.

Aos professores do PPGE, em especial, Dr. Artur Cestari e Dr^a Denise Barreto pelas discussões e leituras compartilhadas. À professora Dr^a Larissa Ribeiro pela partilha de materiais e experiências.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela receptividade e oportunidade concedida.

RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa de inspiração cartográfica (Deleuze; Guattari, 1995a), na qual, temos nos aventurado em uma pós-investigação (St. Pierre, 2018). A pesquisa de inspiração cartográfica, possibilita olhar e perceber aquilo que não está no centro dos processos, mas o em volta: as relações que se interconectam. A não fixar o início ou fim, mas o meio. Nesta perspectiva, tivemos como objetivo compreender de que maneira o pátio escolar pode possibilitar tempo e espaço para as crianças experienciarem o brincar enquanto território de criação. Esta pesquisa foi produzida em um Centro de Educação Infantil do município de Jequié, BA Como dispositivo, a pesquisa utilizou: a observação participante e o esquizodiário (Resende, 2022). Em nossa tentativa de pesquisa cartográfica nômade, temos nos inspirando em Deleuze e Guattari (1995a; 1995b; 1996; 1997a; 1997b; 2010a; 2010b) Manoel de Barros (2010), Cardoso (2018), Corazza (2001; 2002; 2019), Gallo (2002; 2003), Raic (2015), Abramowicz (2019), Rolnik (1989), Tiriba (2005; 2008; 2010; 2023), Kohan (2003; 2004; 2011; 2015; 2019); fizemos desses autores e autoras, nossos intercessores e os estabelecemos como aliados. Assim, alguns mapeamentos que foram traçados em nossa pesquisa é de que o CEI – Jardim é um território que produz afetos e afecções por meio de práticas que aproximam as crianças de movimentos de liberdade, construídos por possibilidade de brincadeiras espontâneas e mais próximas da natureza. As observações nos permitiram perceber que as crianças produzem alternativas para alcançar seus próprios interesses. Assim, apontamos que este território permitem as crianças traçarem possibilidade para experienciarem o brincar como território de criação no pátio. Embora, tivesse brinquedos, a maioria das brincadeiras que percebemos foram brincadeiras livres ligadas ao corpo e ao movimento. Contudo, quando o espaço era planejado e disponibilizados com os elementos da natureza as crianças demonstravam maior interesse em participar daqueles momentos. Notamos que enquanto brincavam com a natureza, as crianças produziam a partir de seus interesses, não havia tentativas de apenas reproduzir algo existente, embora carregassem vestígios daquilo que viram, ouviram ou sentiram. Os sentidos e movências faziam emergir caminhos para as infinitas possibilidades da imaginação das crianças. Naquele território havia multiplicidades de maneiras de performar e exteriorizar a imaginação que se dobravam e desdobravam-se em maneiras singulares de sentir o mundo a sua volta. Assim, acreditamos que nossa pesquisa tem o potencial de contribuir para a compreensão dos caminhos que aproximam as crianças de outros seres e do mundo ao seu redor, criando possibilidades para expandir os tempos e espaços de experiências na Educação Infantil. Embora saibamos que esta pesquisa não apresente resultados definitivos, ela se configura como um “entre”, abrindo-se para outras possibilidades e outras pesquisas que estão por vir.

Palavras-Chave: Brincar livre. Criançar. Educação Infantil. Experiência. Pátio escolar.

ABSTRACT

This study is a cartographically inspired research (Deleuze; Guattari, 1995a), in which we have ventured into a post-investigation (St. Pierre, 2018). Cartographically-inspired research makes it possible to look at and perceive what is not at the center of processes, but what surrounds them: the relationships that are interconnected. It doesn't fixate on the beginning or the end, but on the middle. From this perspective, our aim was to understand how the school playground can provide time and space for children to experience play as a territory of creation. This research will be carried out in an Early Childhood Education Center in the municipality of Jequié, BA. As a device, the research used: participant observation and the schizodiary (Resende, 2022). In our attempt at nomadic cartographic research, we have been inspired by Deleuze and Guattari (1995a; 1995b; 1996; 1997a; 1997b; 2010a; 2010b) Manoel de Barros (2010), Cardoso (2018), Corazza (2001; 2002; 2019), Gallo (2002; 2003), Raic (2015), Abramowicz (2019), Rolnik (1989), Tiriba (2005; 2008; 2010; 2023), Kohan (2003; 2004; 2011; 2015; 2019); we made these authors our intercessors and established them as allies. Thus, some of the mappings that have been drawn up in our research is that the CEI - Jardim is a territory that produces affections and affections through practices that bring children closer to movements of freedom, built through the possibility of spontaneous play that is closer to nature. The observations allowed us to see that the children produce alternatives to achieve their own interests. Thus, we point out that this territory allows the children to draw up possibilities for experiencing play as a territory of creation in the playground. Although there were toys, most of the games we saw were free games linked to the body and movement. However, when the space was planned and made available with elements of nature, the children showed greater interest in participating in those moments. We noticed that while they were playing with nature, the children were producing based on their own interests. There was no attempt to simply reproduce something that existed, although they carried traces of what they had seen, heard or felt. The senses and movements brought out the infinite possibilities of the children's imagination. In that territory, there were multiple ways of performing and externalizing the imagination that folded and unfolded into unique ways of feeling the world around them. We therefore believe that our research has the potential to contribute to understanding the ways that bring children closer to other beings and to the world around them, creating possibilities for expanding the times and spaces for experiences in Early Childhood Education. Although we know that this research does not present definitive results, it is configured as an "in-between", opening up to other possibilities and other research to come.

Keywords: Free play. Childhood. Early childhood education. Experience. Schoolyard.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEI	Centro de Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
GEPELINF	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância
NEPEFILL	Núcleo De Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Formação Docente, Infância, Leitura e Ludicidade
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

FIGURAS

Figura 1 – Localização da cidade de Jequié-BA	50
Figura 2 – Por entre as brechas	56
Figura 3 – O quintal	79
Figura 4 – Brincadeira no Pátio	82
Figura 5 – Brincando com a caixa de areia	84
Figura 6 – Um coletivo construindo	85
Figura 7 – Brincadeiras desviantes	86
Figura 8 – Crianças bem pequenas brincando com areia.....	88
Figura 9 – Brincando com massinha	91
Figura 10: Brincando com argila	93
Figura 11 – Brincando com materiais no gramado	94
Figura 12 – Espaço externo (frente do CEI)	95
Figura 13 – Espaço cimentado	95
Figura 14 – Elementos da natureza	98
Figura 15 – A flor macarrão	102
Figura 16 – “Nós ainda não sabe”	103

SUMÁRIO

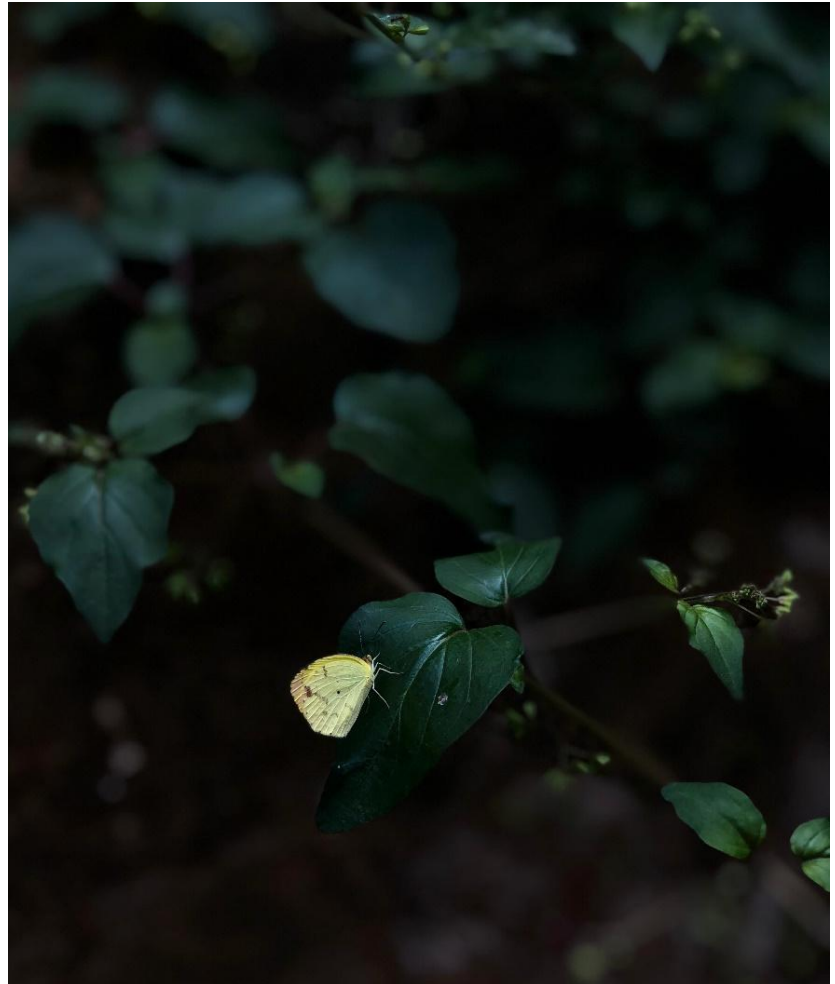
BORBOLETAS ME CONVIDARAM A ELAS – DOS [DES]CAMINHOS QUE ME FIZERAM VOAR COMO PESQUISADORA	13
Nas <i>entrelinhas</i> de uma escrita: a caminhada de uma pesquisadora	14
POUSO 1 – DA CAMINHAÇÃO AO ATREVIMENTO: O [DES]COMEÇO DA PESQUISA	21
O [des]encontro com a pesquisa	23
Parada para traçar novos voos: a vida em devir	30
Organização do texto dissertativo	33
POUSO 2 – PRESSUPOSTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA: AS PROCESSULIDADES DO CARTOGRAFAR	35
As aproximações do/no território: a atenção aos movimentos	44
Os intercessores da nossa <i>caminhão</i>	47
<i>Entre</i> linhas e dispositivos: mapeamento do território da pesquisa	48
Território e participantes: O CEI “Jardim”	50
As movências no campo de pesquisa: habitando um território	52
POUSO 3 — INFÂNCIA, TEMPO, ESPAÇO: Traçando conceitos, analisando [alguns] percursos e produzindo [novos] sentidos	57
A infância <i>entre</i> linhas	58
O brincar livre e o processo de subjetivação do <i>criançar</i>	63
Tempo e Espaços para a Infância no Território Centro Infantil: para além de uma infância cronológica	65
Produzindo sentidos: a infância enquanto experiência	69
POUSO 4: TEMPOS E ESPAÇOS PRESENTES NO PÁTIO DE CENTRO INFANTIL QUE POSSIBILITAM MOVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS	74
Nas <i>entrelinhas</i> de um território: O CEI Jardim	75
Espaço-tempo de exploração na Natureza: um cotidiano que pulsa	82
O pátio e o entorno do CEI como tempo e espaço de encontros, afetos e experiências	87
O CEI e, o pátio e, a arte e, a natureza e, o movimento e, a cartografia e, a vida pulsante “e, e, e...”	94
POUSO 5: O VOO NÃO TEM INÍCIO NEM FIM, É SEMPRE UM <i>ENTRE</i>	105
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	117
ANEXO	118
A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa	118
APÊNDICES	122
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	122
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS	127



BORBOLETAS ME CONVIDARAM A ELAS¹ – DOS [DES]CAMINHOS QUE ME FIZERAM VOAR COMO PESQUISADORA



Um convite ao encontro!



O POUSO EM MOVIMENTO²

*Era eu num quintal,
Era eu e o Sol,
Era eu observando os pássaros, fazendo seu ninho numa árvore,
Era eu no quintal, com o Sol, o passarinho e um girassol,
Era a lama do barro vermelho após um dia chuvoso sem fim,
Eram minhas mãos na Natureza,
Mas era, sobretudo, a Natureza em mim.
(Esquizodiário, dia 30/08/2023)*

¹ Optamos por dividir o nosso trabalho em “pousos” a partir do poema intitulado de “Borborletas” do escritor Mato-grossense Manoel de Barros.

² Imagem que compõe o *esquizodiário* da autora.

Nas *entrelinhas* de uma escrita: a caminhada de uma pesquisadora

Escrever com a infância nos permite indagar as certezas existentes, atribuir novos sentidos as obviedades. A infância impulsiona a vida e a escrita a partir da possibilidade de devir continuamente. Nesse contexto, podemos dizer que pesquisar e escrever com a infância é mais questionar do que apresentar verdades. Digo isso porque “Escrever é esculpir com palavras a matéria-prima do tempo, onde não há separação entre a matéria-prima e a escultura, pois o tempo não existe senão esculpido em um corpo [...]” (Rolnik, 1993, p. 246). Escrever é traçar devires, aponta Suely Rolnik em sua obra e, assim, compartilho com a autora sobre os caminhos que a escrita nos propõe, uma vez que, na nossa tentativa de escrita desse texto, questionamentos foram surgindo e novos mapeamentos foram sendo feitos.

Além disso, destacamos que escrever, muitas vezes, requer uma imersão do autor acerca do assunto a ser escrito; não se trata de apenas sequências de palavras lindas, bem elaboradas ou de algo a ser defendido, mas de um conjunto de composições que refletem o que sentimos, pensamos, vivemos (ou queremos viver), portanto, “[...] escrever tem a ver com a vida. Mas a vida é algo mais do que pessoal” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 27). Escrevemos o que nos toca e tocamos outros corpos com a escrita. De fato, não é nada pessoal. Desse modo, podemos dizer, que escrever é estar em devir, não um devir escritor, mas na escrita podemos entrar no devir: devir-criança, devir-animal, devir-negro, devir-mulher, o devir é minoritário. Em suma, “[...] escrever é um devir alguma coisa. Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever [...] se escreve porque algo da vida passa em nós” (Deleuze; Parnet, 1998, p.27). De fato, mergulhamos em um mar a fim de, rizomaticamente, entrelaçá-los à vida, às experiências, aos saberes. Escrevemos porque vivemos e ao viver compartilhamos experiências, encontros, acontecimentos, afetamos e somos afetados. Nesse sentido, escrever “[...] nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 19).

O processo de escrita nem sempre é tão fácil quanto se pensa. Escrever, a princípio, pode causar uma inquietação maior àquele que escreve. Escrever é traçar um rizoma. Como a toca de uma lontra (Deleuze; Guattari, 2009), cheios de caminhos e direções; mesmo sem saber para onde ir, nos propomos a traçar. Ora continuamos, ora encontramos impasses, caminhos fechados, bloqueados, ora esbarramos em burocracias, ora voltamos ao início para refazer o caminho e traçar [outras e] novas linhas. Escrever, para Deleuze e Parnet (1998, p.55), “[...] é traçar linhas de fuga, que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos

engaja nelas, na realidade, nos embarca nela. Escrever é mover-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor. É tornar-se outra coisa”.

A escrita é desafiadora. Enquanto escrevo, caminho por aquilo que me move para devir algo que não sou. Não é um tornar-se [fixidez], mas um mover-se [fluidez]. É deixar afetar-se por aquilo que me atravessa, o que me encontra. É sempre uma multiplicidade de encontros. Gosto de pensar que esse processo de escrita se move pela multiplicidade, pelo que entendo que sou uma, mas também várias. Além disso, esta pesquisa recebe contribuições dos atravessamentos, dos afetos, de inúmeras mãos, ou ainda, da multiplicidade de pensamentos. Enquanto escrevo, afeto e sou afetado pelos atravessamos, pelos devires, pelas relações, pelos agenciamentos, numa conexão rizomática. O que nos permite criar linhas de fuga, possibilidades de desterritorializar para alcançar, ampliar novos territórios para reterritorializar, com novos olhares, inquietações, questões, criações e possibilidades do novo [de novo].

Volto, neste momento, à Epígrafe que abre essa parte do nosso trabalho. Lembro-me que fui uma criança como muitas outras da minha época que podiam transitar entre os espaços: casa, rua, praça, escola; sem preocupar-se com os perigos. A nossa rua, cerca de dois a três minutos da casa da minha vó, era separada por uma praça que ficava em frente a uma creche, espaços quais outrora experiências compartilhei.

Nossa casa, apenas um cômodo (era quarto, sala, cozinha juntos), tínhamos um quintal enorme para corrermos à vontade, era eu, meu irmão e meu primo. Descíamos ladeira abaixo, cada um sentado em uma garrafa pet amassada, sem temer aos arranhões que uma queda nos deixaria. Nesse período vivi em contato com a natureza, com o natural, e com seus elementos; tínhamos poucos brinquedos industrializados de plástico, mas os materiais que seriam descartados, considerados lixos, nós transformávamos em brinquedos. Além disso, também criávamos bonecos e painéis com barro vermelho do quintal de casa, casinhas com caixas de papelão que pegávamos do supermercado mais próximo, confeccionávamos roupas para os bonecos com os retalhos de pano que pegávamos na casa da avó do meu primo.

O quintal era, para mim, um espaço potência, que me aproximava da natureza, das relações com outras crianças, com outros seres vivos, com o mundo, comigo mesma. O barro vermelho, as galinhas que vinham do quintal vizinho, pássaros e borboletas, a lama nos dias de chuva, as mudas de girassóis plantadas por meu pai, quais encantava-me por sua beleza, as plantas conhecidas e desconhecidas; no nosso quintal tinha de tudo, desde pequena plantação de milho a tomates, cebolas, abóboras, mamão. Além de tudo isso, criamos muitos animais como, gatos, cachorros, coelhos, galinhas, periquitos. Talvez tenha sido os encontros com

outros seres vivos que tenham me ensinado [eu ainda tenho aprendido] sobre as vindas e idas da vida.

Outrossim, aquele território multifacetado, qual hoje vive em minhas memórias e reinvoco a cada lembrar, forneceu-me materiais para o brincar, potencializou minha sensibilidade, minha conexão com o mundo e com os seres vivos. Contudo, temos percebido, a partir de estudos, que as experiências qual tive quando criança, pouco pode ser encontrada na sociedade contemporânea, sobretudo, nas grandes cidades (Tonucci, 2020). Assim, inquietações têm sido constantes nessa minha caminhada ³.

Esta pesquisa nasce [renasce, por tantas vezes] a partir de incontáveis encontros e desencontros. Entre vindas e idas, entre o mover-se e deslocar-se em um território habitado, entre agenciamentos, atravessamentos, afetos e acontecimentos. Nesse contexto, minhas inquietações quais deram impulso a essa criação do objeto-problema surgiram ao longo da minha caminhada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Estando inserida desde o terceiro semestre do curso de Pedagogia no GEPELINF – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância (antes, denominado NEPEFILL - Núcleo De Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Formação Docente, Infância, Leitura e Ludicidade) envolvida em discursões, reflexões e tensionamos acerca dos conceitos de criança e infância, do modelo educacional e dos discursos ainda presentes nas instituições de cuidado e ensino do nosso país.

O meu percurso, enquanto pesquisadora, inicia-se por meio das inquietações que iriam surgindo ao longo dessa transição dentro e fora: entre idas e vinda da universidade às visitas nas escolas, às observações em campo, às reuniões de pesquisas. Fui percebendo, a partir dessas observações, o quanto as crianças estavam condicionadas a viverem em um ambiente fechado, dentro de espaços sem muita circulação, algumas escolas sem espaços até mesmo para o brincar, observei uma prevalência das atividades didáticas em detrimento do brincar espontâneo e livre.

Partindo dos aspectos mencionados, pesquisas (Barros, 2018; Cardoso; Lago, Santos, 2021; Tiriba; Profice, 2023) têm apontado que as crianças estão cada vez mais confinadas em instituições de cuidado e educação, passando a maior parte do tempo em espaços fechados, uma vez que muitas escolas ainda consideram a sala de aula como o único ambiente propício para a aprendizagem (Barros, 2018). Mas não somente, algumas pesquisas (Tiriba, 2005; Barros,

³ Propomo-nos a pensar *caminhãõ* a partir da junção das palavras “caminhar” e “açãõ”, pensando a açãõ como o ato de agir e refletir sobre, pois compreendemos que em nosso processo o caminhar deve estar apoiado em uma açãõ e reflexãõ constante. Além desse, outros neologismos serãõ, ao longo da nossa dissertaçãõ, evidenciados em itálico no texto, bem como conceitos chaves criadas por outros autores.

2018; Azevedo, 2019) têm evidenciado que nas escolas, as crianças passam boa parte do seu tempo sentadas, realizando atividades monótonas, repetitivas e descontextualizadas, sendo o tempo reservado para o brincar e o movimentar apenas no momento da recreação preparada pelo planejamento. Além disso, a sociedade ainda tem privilegiado um modelo educacional que separa corpo e mente, assim muito das práticas pedagógicas tem valorizado os momentos de aprendizagem em sala de aula como tempo produtivo e o tempo para o brincar como tempo de descontração ou tempo perdido.

Ainda na graduação, fui me envolvendo com a pesquisa. Iniciei como voluntária no projeto de pesquisa “O Suco da Sucata: a potencialidade dos materiais não estruturados, para produção de brinquedos e brincadeiras para as crianças, em espaços públicos da cidade de Jequié- BA”, estávamos vivenciando a pandemia da COVID-19, doença infecciosa causada por um tipo de coronavírus, também denominado de SARS-CoV-2, mas não paramos, a pesquisa não parou, nos envolvemos em pesquisas teóricas, promoção de webinários, participação em eventos, rodas de conversa etc., nesse período foram surgindo inquietações, a exemplo, sobre como as crianças estavam confinadas e longe do contato com o outro e do contato com o mundo externo, com a Natureza...

No ano seguinte, fui bolsista pela Fundação de amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, no mesmo projeto de pesquisa, com a possibilidade de ir a campo para observar o brincar das crianças em uma praça pública naturalizada. Além disso, quase como uma conexão rizomáticas, novas inquietações foram surgindo, o que me levou a pesquisa monográfica intitulada: “A transição da educação infantil para o ensino fundamental: como fica o brincar? “, cujo objetivo foi compreender como o brincar estava sendo vivenciado pelas crianças após a transição entre etapas.

Nessa minha *caminhão*, muito discutimos sobre a criação do objeto-problema. Na primeira semana de aula do mestrado em Educação, ouvi de algumas professoras que o problema era uma criação nossa, nós criamos a necessidade de uma pesquisa. Saí da sala de aula muito inquieta, o assunto em questão ficou reverberando em mim, mas com o tempo, a partir de leituras e releituras, fui percebendo o quanto tudo aquilo fazia sentido. Nesta direção, encontrando-me com Deleuze e Parnet (1998, p. 2) percebi que “[...] as questões são fabricadas, como outra coisa qualquer”, nesse sentido, inventa-se, cria-se, produz-se um problema, mas, na mesma medida, percebo que “[...] o problema é afectivo e inseparável das metamorfoses, gerações, criações” (Deleuze; Guattari, 1997b, p. 20).

Sobressai, das citações acima, uma terceira ideia: as questões enquanto fabricações do cotidiano e do olhar sobre, estão intimamente ligadas ao pesquisador de alguma maneira, seja

nas questões que o afeta a partir dos bons encontros, seja por habitar um território e estar envolvido cotidianamente, ou então, pelas mudanças nas perspectivas e concepções epistemológicas.

Propor uma pesquisa cartográfica requer repensarmos as tradicionais pesquisas e o pesquisador como algo/alguém que vai “descobrir”, “desvelar” e trazer à tona uma verdade única. A pesquisa cartográfica requer rompermos com a lógica do paradigma cartesiano dentro da pesquisa em educação. Exige de nós, pesquisadores, coragem para adentrar o novo, o desconhecido, o incompreensível, lançando-nos em uma **caminhação** inexplorada. Percorrendo caminhos que não são possíveis serem antecipados, caminhos imprevisíveis, que se mostram apenas durante o caminhar. Mas, também, tropicamos em caminhos já existentes, rotas já traçadas, relações já estabelecidas dentro do território. Esses processos exigem do pesquisador/a um olhar sensível e crítico, mas também uma escuta, para perceber as relações de poder dentro do espaço escolar. Mais que isso, importa-se fazer emergir essas relações. É permitir-se aos encontros, sejam eles potencializadores ou não, uma vez que são imprevisíveis. Requer que deixemo-nos ser levados pelos movimentos e fluxos produzidos pelo caos, deixar-se ser afetado e afetar outros corpos.

A pesquisa em educação nos propõe ainda escolhas, caminhos, alternativas, rotas que exige de nós processos de des-re-territorialização. Não é fácil, mas ninguém disse que seria. Até porque, pesquisar e caminhar na perspectiva rizomática é compreender que a questão, o problema, a pesquisa são criações, invenções, e ao criá-las assumimos o compromisso de mover-se com. Por isso, já avisamos aqui mesmo, no começo deste trabalho que o nosso intuito não é obter respostas para nossa pergunta, nem trazer à tona uma verdade única e totalizante.

Nos atrevemos a pensar que, talvez, essa pesquisa gere ainda mais perguntas, questionamentos, reflexões. Talvez, aqueles que se propuserem a ler este trabalho, gerem inúmeras outras. O que queremos é que a partir do nosso olhar em devir-criança, com infâncias, experiências e movimentos, possamos abandonar a ideia de pesquisas que desvelam, que descobrem. Queremos permitir ao leitor e outros pesquisadores a ousadia de questionar, de obter ou não respostas, mas sempre *entrelaçar* linhas e tramas. Assim, a nossa proposta é de que este estudo possa ser um entre para produção de novos mundos.

Desde já queremos avisar a aquele/a que ler esta pesquisa:

Meu fado

é o de

não saber

quase tudo

Sobre

o nada

eu tenho

pro

fun

di

da

des⁴.

⁴ Barros, 2010, p. 403.



Se do amor

é a Semente,

O fruto não

Será diferente

Bem Vindo

POUSO 1 – DA CAMINHAÇÃO AO ATREVIMENTO: O [DES]COMEÇO DA PESQUISA



Um convite ao encontro!



O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras fatigadas de informar.
 Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.
 (Barros, 2008, p. 25)*

⁵ Esta imagem compõe o *esquizodiário* da autora.

Iniciamos esta pesquisa com o poema de Manoel de Barros (2010), o poeta da infância, pois é com a infância que, ao longo desse caminho, iremos explorar. Esse talvez seja um dos escritos mais conhecidos do escritor. E de longe, o meu favorito – ou talvez um dos, é que quando se trata de seus poemas, eu sempre aprendo e me encanto a cada nova leitura –, mas também, é o que move a nossa pesquisa, pois traduz experiências, no sentido que destaca Larrosa Bondía (2002, p. 2) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nesse sentido, pedindo licença aos leitores, gostaria de parafrasear um pouco esse querido escritor, nas duas últimas linhas faço um pequeno *roubo* de suas palavras, mas um roubo no sentido deleuziano quando diz que “[...] roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 15), o que nos faz perceber que um roubo é sempre criativo (Gallo, 2003). Assim, fazemos um pequeno deslocamento: *Porque eu não sou da informática: eu sou da infancionática, uso o lápis para cartografar as infâncias.*

O poeta das infâncias, sempre nos aponta para uma criança astúcia e afortunada em contato com a natureza afetada pelo mundo a sua volta, com os seres vivos e não vivos, com as coisas desimportantes, com as possibilidades de experiências do ser com e na natureza, se envolvendo em brincadeiras sem restrições. Esse brincar livre que evidenciamos, está intimamente ligado às experiências que permitem a fluidez do movimento corporal, da criatividade e imaginação, bem como “a essência do ser/estar-junto-com, e a existência concreta forma um misto composto de elementos singulares da vida cotidiana” (Cardoso, 2018, p. 64). Trata-se de um *interjogo*, que nas palavras de Cardoso (2018, p. 14) “O brincar livre é o *interjogo* – a palavra é a junção de *inter*, que vem do latim, que significa *entre*, e *jogo*, também do latim, *jocus*, que quer dizer *brincadeira* [...]”. Nesse sentido, destacamos que “[...] o termo designa tudo aquilo que se situa entre a experiência e o ato da brincadeira, manifestando a própria cultura nas performances do cotidiano”.

Contudo, o que temos percebido, a partir de movimentos de discursões e pesquisas, dentro do GEPELINF, é uma diminuição desse brincar, isso porque, o aprisionamento das crianças nas instituições de cuidado e escolarização, tem-se tornado constante, por passarem a maior parte do tempo em ambientes fechados. Pois, ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como lugar de aprender, criando um cenário que cobra muito às crianças. As brincadeiras são a possibilidade de experiências, encontros, devires e afetações. Enquanto brincam, fazem rizoma. E é numa tentativa brincante que me atrevo ao começar,

numa dinâmica rizomática, *entrelaçando* conceitos, sentidos e desejos⁶. Me atrevo a mergulhar nessa imensidão a partir de um pensamento nômade, múltiplo e andarilho. Perspectivando tempo e espaço para um brincar que possibilita o movimento, a criatividade e criação.

Conforme nos aponta Raic, Cardoso e Souza (2021, p. 126) “[...] o brincar livre e espontâneo tem papel vital para as crianças, uma vez que é com a brincadeira que elas constroem seus conceitos acerca do mundo em que vivem, motivando-as a explorar, a experimentar e a re-criar”. Destacamos que para a criança, o brincar é a principal atividade que pode realizar sozinha ou em pares. Nesse brincar, que tanto falamos, ela interage, cria, investiga, resolve problemas, coopera, explora, indaga e se aventura. Portanto, “[...] ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar 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). Assim, as crianças desde cedo estão inseridas nos processos de subjetivação do “*criançar*”⁷ (Raic, Cardoso e Souza, 2021 – Grifo das autoras).

O [des]encontro com a pesquisa

A partir das experiências, pesquisas realizadas e lacunas que foram surgindo, como bolsista do projeto de iniciação científica e da pesquisa monográfica, tencionei-me a questionar: quais espaços na escola são frequentemente transitados pelas crianças? como estes espaços permitem práticas efetivas para o brincar livre e a relação entre crianças? De que maneira estes espaços podem potencializar a relação criança com o outro e com a natureza? Fomos aos poucos percebendo que o pátio escolar é um espaço da escola que frequentemente as crianças estão transitando, brincando, interagindo.

O pátio é sempre um rizoma, pois apresenta multiplicidades de ações. Possibilita a criança mover-se pela escola sem restrições. É um interlúdio, a união de partes, a ligação das multiplicidades. Esse espaço da escola torna-se, portanto, um espaço de resistências, no qual podemos perceber as movências que compõem o ambiente escolar. De acordo com a autora Tiriba (2005, p. 11), “[...] as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque

⁶ Em o anti-Édipo, os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, trazem às discussões uma nova abordagem para o conceito de desejo. Os autores rompem com a perspectiva do senso comum que associa o desejo a uma ideia de falta. Para os autores, não existe uma falta, mas sim uma produção. O desejo é sempre uma produção, uma máquina desejante. Assim, podemos dizer que “O desejo e o seu objeto constituem uma só e mesma coisa: a máquina, enquanto máquina de máquina. O desejo é máquina, o objeto do desejo é também máquina conectada [...] O ser objetivo do desejo é o Real em si mesmo” (Deleuze, Guattari, 2010a, p. 43).

⁷ O verbo *criançar* é assumido por Raic, Cardoso e Souza (2021), como uma condição da infância que envolve suas criancices, curiosidades, atitudes destemidas, criações etc. Utilizaremos este termo ao decorrer deste texto.

eles são o lugar da liberdade [...]”, é um espaço que possibilita contato, interação, espaço que podem correr, brincar espontaneamente. São nos pátios escolares que as relações são constituídas, os vínculos são fortalecidos na relação com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, já que “[...] para os educadores o lócus central do processo educativo é a sala de aula, para os estudantes é o pátio. Pois é lá que eles praticam e atualizam o motivo principal que os faz estarem ali, na escola: o encontro com o outro, com os outros” (Faria, 2011, p. 38 *Apud*. Barros, 2018, p. 21).

Todavia, a criança que chega na instituição, se depara com planejamentos e práticas educativas que promovem cada vez menos experiências brincantes, ou seja, ocupam um espaço onde não se pode perder tempo, a não ser nos intervalos do recreio, e cada vez menos (Kohan, 2019; Barros, 2018). Nas creches e pré-escolas, passam em torno de 5h a 8h por dia, durante 5 dias da semana, entre 9 e 10 meses por ano. Isto é, vivenciam uma rotina engessada que nos levar a pensar: quantas horas elas ficam sentadas em suas cadeiras e expostas as luzes artificiais? Será que as práticas educativas têm alcançado as crianças e as demandas que essas trazem consigo? Os espaços e tempos têm permitido o livre brincar, o movimentar, o contato com o ar livre?

Essas dificuldades e questionamentos se intensificam, em especial, quando as crianças chegam aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois prevalece a ideia de que só se aprende com o corpo parado, “[...] na via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação [...]” (Barros, 2018, p. 21). Contudo, essa problemática não está presente apenas na segunda etapa da Educação Básica. Abramowicz (2019), evidência que a Educação infantil tem sofrido um ataque generalizado, uma vez que, a primeira etapa da educação básica tem sido constantemente colonizada pelos anos iniciais. Nesse caminhar, percebemos a vontade de problematizar acerca “[...] de um desejo de ‘desenclausurar’ a infância, entendendo que a escola não pode mais se permitir ‘encastelada’.” (Azevedo, 2019, p.18). Ou seja, é considerável refletir sobre o lugar da infância, do pátio como território educativo que estamos adotando nas escolas.

De acordo com Léa Tiriba (2018, p. 184), o espaço escolar “[...] é o único espaço social que é frequentada diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças”. Nestas palavras, sentimos a importância de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares na tentativa de “[...] procurar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores para elas e para os demais membros da comunidade

escolar” (Azevedo, 2019, p. 18). A criança precisa ser reconhecida neste espaço, igualmente, a importância do movimento livre do brincar espontâneo.

Nessa perspectiva, os pátios das instituições de educação vêm resistindo como lugares de potência, de troca, de convívio, bem como de experimentação e exploração, sendo redutos da circulação de saberes, hábitos, costumes, rituais e brincadeiras que fazem parte da multiplicidade de movimentos das crianças e que têm sido transmitidas (Barros, 2018). Os espaços externos da escola têm sido uma alternativa de encontro entre as infâncias, que potencializa as singularidades e estabelece encontros que afetam os corpos e que são afetados. Nesta direção, Azevedo (2019) enfatiza os caminhos e os pátios, além dos seus aspectos físicos, constituem também atmosferas multissensoriais, repletas de subjetividades, simbolismos e afetos, passíveis de transgressões e infinitas possibilidades de apropriação, já que, “[...] para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou opressão” (Lima, 1989, *apud*, Azevedo, 2019, p. 30).

Contudo, “[...] é notável que em alguns casos os pátios escolares sofrem com a supressão dos seus espaços, seja por serem considerados de pouca importância em termos pedagógicos, ou pelo aumento da demanda por vagas e outras infraestruturas [...]” (Barros, 2018, p. 23). Portanto, propomos pensar os espaços dos pátios escolares, na perspectiva de refletirmos e requalificarmos como um habitar lúdico (Barros, 2018), para as crianças e como caminho possível para uma infância potente e criadora.

A infância, enquanto categoria presente em nossa sociedade, é uma invenção e produção da modernidade, que teve como objetivo o controle, a institucionalização e disciplinarização dos corpos a partir dos discursos, narrativas e normas. A sociedade capitalística⁸ regula, orienta, controla, disciplina, castiga e educa os corpos infantis. Ensina como se comportar em casa, fora de casa, dentro da sala, fora da sala, em espaços público e o que deve ou não consumir; controla os horários, os tempos, os espaços entre outros, ou seja, desde cedo as crianças são conduzidas aos processos de subjetivação do *criançar*. São moldadas, formadas e condicionadas a participarem da sociedade do controle.

A escola torna-se, portanto, uma instância de constituição do poder sobre os corpos e sobre o conhecimento, aquilo que deve ou não ser ensinado, exercendo o papel de dominação

⁸ Utilizamos-nos do conceito de Guattari (Guattari; Rolnik, 1996), com o objetivo de evidenciar que, para além da valorização econômica, o sistema capitalista investe também na produção e no controle das subjetividades. Nesse sentido, percebemos que a produção de subjetividade capitalística “[...] produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normatizados, articulados uns aos outros, segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão [...]” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 16).

sobre as crianças. Não é difícil chegar numa escola e ouvir frases como: *para de correr, vai brincar de outra coisa, sala não é lugar de brincar, se não fizerem silêncio vão ficar sem o parquinho*. Essa disciplinarização fica mais evidente quando observamos como os espaços escolares são pensados e projetados. Não há abertura para a manifestação das opiniões e quereres das crianças, sobretudo, das crianças pequenas, consecutivamente, há uma sobreposição do adultocentrismo, que ora máscara suas intencionalidades, ora mostra a verdadeira face para que possam exercer seu poder.

Nesta direção Flora (2019), aponta que falar, pensar, pesquisar as crianças e as brincadeira na Educação Infantil, também é uma questão política, uma vez que a “[...] lógica do mercado de trabalho, retira investimentos na área da educação, precariza a ação docente, privatiza a Educação Infantil e a torna obrigatória a partir dos 4 anos” (Flora, 2019, p. 19) pensando apenas no adulto que a criança será um dia, ou seja, apenas pensam o vir a ser. Diante deste contexto, destaca-se o capitalismo como uma das principais influências que busca moldar, controlar e formar os corpos infantis, objetivando o adulto que ela será um dia.

Podemos perceber isto, a partir do que nos aponta Tonucci (2020). De acordo com o autor, a lógica estabelecida nas cidades contemporâneas, adaptou e adequou-se a percepção e ao modelo de um cidadão protótipo, um cidadão do sexo masculino, adulto, trabalhador e motorista, traindo assim, as singularidades e os direitos daqueles que são desviantes dessa lógica; daqueles que não são homens, que não trabalham, não são motoristas e daqueles que não são adultos. Não diferente, a lógica das escolas, concentrou o professor na posição de transmissor e dos alunos como meros passivos. É por esse e outros motivos que ainda é predominante a organização tradicional do currículo e do espaço escolar.

Nesse contexto, cada vez mais, percebemos o quanto as crianças estão condicionadas a seguir um caminho para uma rotina longe de experiências. Isso é evidenciado, a exemplo, pela organização de rotinas cheias de atividades em horários opostas às aulas, pelo uso indiscriminado de dispositivos eletrônicos e pela falta de espaços propícios para brincadeiras. Dessa maneira, podemos perceber que as crianças estão sendo privadas da liberdade de movimento, impossibilitadas de correr e pular, o que resulta na redução do ato de brincar a simples brinquedos industrializados ou jogos digitais.

De acordo com Louv (2016, p. 26) o “[...] o avanço das tecnologias ofusca limites entre humanos, outros animais e máquinas [...]”, isto é, com o as novas tecnologias as fronteiras e limites entre os seres vivos e a tecnologia estão cada vez mais sendo ofuscadas. Assim, as relações entre os seres vivos, também são influenciadas pela relação homem-máquina, refletindo em aproximações e/ou distanciamentos. Na mesma medida, a presença continua das

crianças nos espaços entre paredes, reforça e normaliza essa relação. Nesse cenário, a desconexão do homem com o mundo natural resulta em impactos negativos à natureza, a exemplo, o uso excessivo dos recursos naturais, a perda do vínculo ecológico, impactos socioambientais e intensificação do consumismo.

O foco da sociedade de consumo, é antes de tudo, a vontade indiscriminada pela aquisição do ‘supérfluo’, sendo carregada pela constante insatisfação que se renova automaticamente com as novas possibilidades de ter e adquirir, trata-se de um ciclo de desejo e insatisfação (Retondar, 2008). Essa característica não é encontrada apenas nos adultos, as crianças estão desde cedo sendo inseridas neste complexo por meio das propagandas de brinquedos, acervos de jogos digitais e aparelhos eletrônicos etc., a criança passa a viver e absorver essa complexa conexão de rede de vídeos, imagens e significações. Essa situação implica na criação de vínculos com a Natureza, com o outro, com o mundo. De acordo com Guattari e Rolnik (1996) é “[...] desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir” (Guattari e Rolnik, 1996, p. 40). É, portanto, desde a infância, que o capitalismo cria mecanismos de captura para moldar, padronizar, homogeneizar por meio dos processos de subjetivação.

Neste cenário marcado pelo consumo e distanciamento ecológico dos seres humanos e do confinamento e condicionamento das crianças aos padrões de vida consumistas, torna-se importante, em nossas discussões, pensar a relação entre natureza, sociedade e subjetividade. Assim, podemos destacar que, neste contexto, as reflexões de Félix Guattari, em *As três ecologias* (1990), assumem um entre em nossas pesquisas. O filósofo, em seus estudos, traça três tipos de ecológica: a do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana. Para o autor, o que está em questão, “[...] é a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico” (Guattari, 1990, p. 8). O crescimento demográfico sem planejamento, o consumo indiscriminado e o desmatamento em massa, resultaram no que hoje denominamos de crise climática.

Quatro décadas depois da publicação de seu livro, está cada vez mais perceptível as advertências feitas por Guattari. Concordamos com o autor quando ressalta, em suas discussões, que “Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais” (Guattari, 1990, p. 9), o que nos leva a pensar com urgência a complexidade das relações no mundo e nos impactos ambientais

atualmente. Não há como focar o futuro e ignorar o presente; é preciso pensar no agora, no entre, que possibilita a multiplicidade. Deleuze e Parnet (1998) destacam que o:

Futuro e passado não têm muito sentido; o que conta é o devir-presente: a geografia e não a história, o meio e não o começo nem o fim, a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm um cume e raízes. Sempre a grama entre as pedras do calçamento. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 20).

A escola enquanto espaço das multiplicidades, dos encontros e dos afetos é importante para pensarmos as relações. Nesse contexto, importa-se pensar o presente e as possibilidades de traçar os caminhos que possibilitem aproximar os seres humanos de outros seres – vivos e não vivos em nosso planeta – e do ser humano consigo mesmo e com o mundo a sua volta. Importa-se pensar as relações como um rizoma, conectável e múltiplo. Percebemos o pátio escolar como um espaço de multiplicidade e potencialização. Assim, levando-se em conta a infância enquanto experiência, partimos do seguinte questionamento: De que maneira o pátio de um centro infantil possibilita sentidos e movências no cotidiano das crianças ao experienciarem o brincar enquanto território de criação? Desse modo, com o intuito de promover des-re-territorializações sobre o assunto em questão, lançamo-nos na possibilidade de questionar, indagar e, fazer uma crítica de mundo, para instaurar novos mundos (Gallo, 2003).

Embora a nossa pesquisa esteja sendo construída em torno do brincar das crianças no pátio, “[...] iremos também considerar os espaços externos às escolas, uma vez que se influenciam mutuamente, configurando o território vivido de quem os frequenta” (Barros, 2019, p. 14). Nesse contexto da pesquisa, o nosso esforço é compreender de que maneira o pátio de um centro infantil pode possibilitar tempo e espaço para as crianças experienciarem o brincar enquanto território de criação.

Para isso, em nossa *caminhã*o cada traço que íamos fazendo, ao longo da pesquisa, foram sofrendo alterações [e ainda estão]. Uma vez que, a pesquisa cartográfica traz aberturas e flexibilidade. Não é um caminhar sem direção, mas um caminhar reflexivo, porém imprevisível, envolvido em ações constantes, num fluxo de acontecimentos. Nesse contexto, ousamos traçar alguns caminhos que foram sendo modificados a partir do nosso contato com o território:

- Mapear tempos e espaços presentes no pátio de centro infantil que possibilitam sentidos e movências;

- Construir *brincografias* de como as crianças experienciam o brincar livre no território pátio e seus entornos.
- Discutir os tempos e espaços como territórios de criação e fluxos de experiências brincantes;

Diante dos desafios que a pesquisa com as crianças nos propõe, insistimos na possibilidade de trilhar pelo *entre*. Apontamos que “Somos, a todo tempo, alterados por forças intensas que nos afetam” (Raic, 2015, p. 15) e, por isso, nossos caminhos, a todo momento, são des-re-configurados, uma vez que, como nos aponta Leite (2016, p. 21), “[...] nem a pesquisa, nem a infância, nem a educação podem ser orientadas, pensadas, conduzidas por um a priori, por um ponto de partida localizado e delineador de pontos de chegadas previamente definidos [...]”. A pesquisa em educação e com crianças, nos propõe a pensar uma pesquisa que vai sendo construída e produzida durante o nosso caminhar. Assumimos ainda que durante o mapeamento do território produziremos outros problemas e questionamentos. Além disso, o nosso intuito não é representar o brincar das crianças, mas traçar linhas e mapas das brincadeiras das crianças em um espaço-tempo.

Esse trabalho, qual é denominado por nós, algumas vezes, de **brincografias**. Não segue uma linearidade, ele está interconectado pelo meio. É uma tentativa de compreender como os acontecimentos atravessam e permeiam nossas experiências de modo rizomático. O termo **brincografias**, tem forte influência na ideia cartografia inspirada em Deleuze e Guattari (1995). Em suma, seria uma espécie de cartografias do brincar. Etimologicamente, a palavra brincar vem do latim *vinculum* que significa enlaço, algema. Assim, o termo “[...] se transformou em brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se, recrear-se, distrair-se” (Cardoso, 2018, p. 62).

Já o termo “grafias” vem do grego *graphein* que significa escrita ou descrita. Nesse sentido, podemos dizer que as **brincografias** são as escritas do brincar, mas não se trata de meras descrições. Entre linhas e traçados, queremos evidenciar, por meio de um olhar sensível, as performances das crianças em seu criar. O nosso intuito, é traçar linhas e mapas das brincadeiras das crianças, o que aproxima este processo da cartografia. Em outras palavras, as **brincografias** seriam as cartografias, mapeamentos, dos fluxos **esquizes** do brincar das crianças, quando elas estão puramente criando. Aqueles momentos em que conseguem traçar movimentos outros, possibilidades outras de brincarem mesmo estando inseridas entre linhas molares, linhas de subjetivação e linhas de força. Não estamos falando do brincar

didatizado⁹, mas do brincar livre/espontâneo que surge a qualquer momento e a qualquer hora, não seguem um padrão e uma linearidade.

Um convite ao encontro

Lembramos ao nosso leitor que, em alguns momentos ao longo desta dissertação, encontrará alguns QR Codes; trata-se apenas de mais um convite ao encontro, que poderá ou não ser aceito. Este espaço surgiu como um “entre” em nossa pesquisa, no qual pudemos compartilhar alguns afetos por meio de encontros que se desviam.



<https://sites.google.com/view/brincografias-com-br/come%C3%A7ando-pelo-meio>

Parada para traçar novos voos: a vida em devir

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem uma pedra um caramujo um sapo. [...] Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque. [...] O fato é que o pente perdera a sua personalidade [...]. E o menino deu para imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto [...] (Manoel de Barros, 2010, p. 512).

⁹ Jogo didatizado, neste estudo, é compreendido como atividades lúdicas utilizadas com a função de artifício pedagógico, para que os alunos aprendam sem que notem. Isto é, são jogos ou brincadeiras inflexíveis, por serem orientados pela professora (Schoffel, 2003).

Assim como o menino se via ligado em despropósitos dos desobjetos, pensamos a vida como devir. O pente, que já não era percebido pelo menino como tal, foi se modificando, compondo, recompondo, alcançando outros sentidos e aos poucos alçando um novo território. Pelo olhar do menino que era esquerdo, aquele objeto se desterritorializou e reterritorializou, ampliando o seu território. O pente já não era mais um pente, estava há tanto tempo sendo atravessado naquele território que *estaria mais perto de ser uma folha dentada*. Se misturou com elementos diferentes e foi alcançando outros territórios. Não havia mais a identidade do ser pente, havia um desobjeto em constante mudança em um território natural, na qual, a cada abertura, afetava e, também, era afetado pelo objeto que já não era mais um pente, era outra coisa. Nessa altura, *não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque*.

É com esta perspectiva que pensamos a vida, a escrita e a pesquisa. Fugindo-nos das identidades fixas e estáticas, provocamos a possibilidade de não sermos, mas de devirmos alguma coisa. Esta pesquisa, portanto, encontra-se entrelaçada a vida, colocando-me em processos de des-re-territorialização, agenciamentos, devires. Isso porque a escrita é “[...] inseparável do próprio movimento da vida e dos afetos [...]” (Romagnoli, 2009, p. 171).

Enquanto estou aqui, parada, sentada, imersa diante de uma tela, seguindo o fluxo da escrita, meu pensamento vagueia e assim também é a vida. Tudo o que passa atravessa a escrita e nossa existência. Algumas pausas são necessárias, outras se impõem. Olhares vão surgindo e o movimento continua. É um ciclo constante, um eterno vaivém. A vida não cessa, não para, embora, às vezes, seja tudo que procuramos. A vida continua e continuamos com ela. Segue e nós seguimos também. Compondo, performando, tecendo e entrelaçando nossas experiências. Estamos integrados a um mundo que, por sua vez, não conhece pausas, apenas ritmos: desaceleramos, mas continuamos. Em nosso caminhar, acontece que a todo momento nos des-re-territorializamos. Ora, a vida não faz sentido se ela estiver fixada, imóvel e rígida. A vida é pulsante, vibrátil, fluida, cheia de rachaduras, bifurcações, de [des]encontros, de afetações. A vida se renova e renovamo-nos com ela.

Conforme Deleuze e Guattari, “Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universo. Devires animal, vegetal, molecular, devir zero” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 220). Na tentativa de escrita deste trabalho, me coloquei, muitas vezes, longe da família, dos amigos, dos companheiros. Encontrei-me em perdas e partidas inesperadas. Era eu compondo a vida, encontrando outras vidas des-re-compondo-se. Entrando, muitas vezes, em devir alguma coisa. A vida segue, o fluxo continua e isso independe das nossas vontades. As tessituras, que agora entrelaçam a mim, de maneira tal, que se tornam inconfundíveis, fizeram-me perceber que a vida não é estática.

Ela é maleável, é potência e afirmação. São devires sendo experienciados numa vida em constante movimento. Longe das categorias fixas e [pré]definidas.

Caminhar. Respirar. Parar. Refletir. Traçar. Des-re-territorializar. Caminhar [...]. Nos processos que atravessam a nossa vida, a nossa escrita, a nossa existência, muitas vezes precisamos fazer algumas pausas. Observar o território, compreender os acontecimentos para, somente depois, traçar novos voos. Essas pausas que, corriqueiramente, fazemos vão além de uma inércia. Tudo continua em movimento, inclusive nós. Isso ocorre porque a todo momento, há forças que atuam sobre a vida, o que faz com que mesmo parados estejamos em movimento. A vida não para. Está em constante devir. Em um eterno movimento de diferenciação. Neste momento, a vida também é reafirmada.

Enquanto estou em minha processualidade de devir-mulher na pesquisa, percebi minha vida pulsar ainda mais. Um mix de emoções, des-re-territorializações, afetações. Nunca imaginei sair da minha cidade natal, de cursar uma pós-graduação a nível *strictu sensu*, muito menos de realizar concursos em outras cidades. Mas a vida em que eu estava compondo, os caminhos que eu estava trilhando, traçando e percorrendo me impulsionaram. Os fios estavam compondo e se recompondo, enquanto traçava linhas. Entre todos esses sentimentos, me lembro de um poema de Manoel de Barros:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
 que puxa válvulas, que olha o relógio,
 que compra pão às 6 horas da tarde,
 que vai lá fora, que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai.
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.
 (Manoel de Barros, 2010, p. 374)

Foram as linhas que estavam atuando, conjuntamente, entre as minhas idas e vindas, nos meus processos de des-re-territorialização de Jequié, BA – Vitória da conquista, BA. O território estava ampliando-se na medida em que eu estava me des-re-territorializando. Mas houve momentos em que o território enrijeceu, nem sempre as linhas de fuga me foram benéficas, nem sempre o território se expandia. Era a rugosidade batendo à minha porta, as variações do relevo no território que são imprevisíveis e, muitas vezes, duradouras. Houve situações em que tudo que pensei era em como o território era antes. Mas ousei continuar a caminhada proposta desde o início. Era a responsabilidade do iniciar, da ousadia de começar, agora deveria criar

resistências para continuar. Me renovei, usando borboletas. Me renovo a cada momento em que me sento para escrever, pois enquanto escrevo já sou outra.

Portanto, é comum que o leitor encontre momentos em que a escrita oscile entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, o que pode parecer estranho à primeira vista. No entanto, essa alternância não é um equívoco. Como mencionado por Raic (2015), em sua pesquisa, compartilho com a perspectiva de que essa alternância reflete minha singularidade em alguns momentos e, em outros, reconheço e expresso a multiplicidade que habita em mim, pelos intercessores que me atravessam. A escrita é multiplicidade, os intercessores possibilitam isso. Nessa perspectiva, apontamos “[...] que o eu é apenas um limiar, uma porta, um devir entre duas multiplicidades” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 28). O “eu” nunca está só. Caminho e me movo pela multiplicidade. Rolnik (1993) aponta no visível o eu e os vários outros somos unidades separáveis e independentes; porém no invisível, há uma textura que vai se fazendo a partir dos fluxos que constituem nossa atual composição, conectando-se e somando outras composições.

Organização do texto dissertativo

Nesta primeira seção da nossa pesquisa, trouxemos algumas inquietações e problematizações que nos levaram ao nosso objeto de pesquisa, à nossa pesquisa norteadora, além disso, evidenciamos como os objetivos geral e específicos foram sendo constituídos dentro do território no qual nos propusemos a cartografar. Trouxe também, de modo sucinto, pequena parte da minha **caminhação** que me afetaram. Aqui, narramos como o início do estudo se deu entre tropeços e descobertas, revelando-se um processo vivo, fluido e potencializado pelos encontros.

A seguir apresentaremos a segunda seção, onde evidenciamos as processualidades metodológicas, no qual especificamos alguns dos caminhos percorridos por nós, para traçar a nossa cartografia do brincar das crianças no território do pátio de um Centro de Educação Infantil.

Na terceira seção estão os aportes epistemológicos que lhe dão a sustentação conceitual. Na quarta seção, o nosso esforço foi cartografar os sentidos e movências no território de um Centro de Educação Infantil, denominado por nós de CEI – Jardim. Por fim, trazemos nossas considerações, nas quais apontamos algumas compreensões resultantes da pesquisa.



POUSO 2 – PRESSUPOSTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA: AS PROCESSULIDADES DO CARTOGRAFAAR



10

O ANDARILHO [ou nômade]

Eu já disse quem sou Ele. Meu desnome é Andaleço. Andando devagar eu atraso o final do dia. Caminho por beiras de rios conchosos. Para as crianças da estrada eu sou o Homem do Saco. Carrego latas furadas, pregos, papéis usados. (Ouço harpejos de mim nas latas tortas.) Não tenho pretensões de conquistar a inglória perfeita. Os loucos me interpretam. A minha direção é a pessoa do vento. Meus rumos não têm termômetro. De tarde arborizo pássaros. De noite os sapos me pulam. Não tenho carne de água. Eu pertenco de andar atoamente. Não tive estudamento de tomos. Só conheço as ciências que analfabetam [...]
(Manoel de Barros, 2010, p. 353)

¹⁰ Esta imagem compõe o *esquizodiário* da autora.

Assim como *o andarilho*, poesia do nosso querido escritor mato-grossense Manoel de Barros (2010), percebemos o nosso caminhar na pesquisa de inspiração cartográfica. Sobretudo, quando é realizada com crianças. É um caminhar sem rotas fixas e preestabelecidas, com multidireções e imprevisibilidades. É uma pesquisa que não tem por foco os processos, mas a processualidade.

Nesse contexto cartográfico, com o intuito de transitar e percorrer novos caminhos, buscamos nos lançar em novas possibilidades para [de novo] nos encontrar. Queremos nos afastar do paradigma representacional, que tende a construir a pesquisa com base na representação. Dessa maneira, propomo-nos aventurar numa pesquisa próxima àquela denominada por St. Pierre (2018) como pós-qualitativa ou pós-investigação; o que não significa que estamos reduzindo a nossa pesquisa a “isto ou aquilo”, mas evidenciando nossas aproximações teóricas, embora concordemos com Gallo que tudo “[...] isso é muito pouco para delimitar um esforço de pensamento e produção conceitual” (Gallo, 2003, p. 30).

St. Pierre (2018) traz, em seus estudos, uma crítica aos modelos de pesquisas que têm o termo qualitativo como suporte, e assim, lança essa crítica ao modelo convencional humanista ou da pesquisa qualitativa tradicional, nesse sentido:

[...] não afirmo que a estrutura da metodologia qualitativa humanista é errada ou incerta. Argumento que, no entanto, seus pressupostos sobre a natureza da pesquisa baseiam-se na descrição iluminista e humanista do ser humano, da linguagem, do material, do empírico, do real, do conhecimento, do poder, da liberdade e assim por diante e, portanto, são incomensuráveis com as descrições de tais conceitos nos pós (St. Pierre, 2018, p. 1048).

Dessa maneira, e na tentativa de nos aproximar do que a autora tem defendido, pensamos em nos apoiar no termo “pós” por compreender que nossos estudos apresentam algumas aproximações, além do exposto, compreendemos que ao caminharmos por determinados conceitos, esses também trazem uma ontologia daqueles que o formularam e reformularam, a exemplo, os conceitos de agenciamento e devir, os quais trazem “[...] consigo toda a ontologia de Deleuze e Guattari, seu empirismo transcendental, que não é o empirismo da metodologia qualitativa humanista” (St. Pierre, 2018, p. 1053).

Além disso, a nossa pesquisa tenta fugir dos modelos convencionais que procuram representar seu objeto-problema; buscamos [rizomaticamente] traçar acontecimentos, afetos, encontros, devires, agenciamentos etc., queremos com este estudo, não representar, mas abrir-se as multiplicidades que uma pesquisa em educação nos possibilita. Para Le Grange (2018, p. 6, tradução própria), “[...] a pesquisa (pós)qualitativa descentraliza o conhecimento no sentido

de questionar o privilégio do conhecimento na pesquisa”¹¹. Neste contexto, ao propor a pesquisa pós-qualitativa, não há um objetivo por uma busca do conhecimento verdadeiro, único, centralizado, privilegiado, mas sim, de abrir para as multiplicidades e possibilidades que produzem novos conhecimentos, assim, a “[...] pesquisa pós-qualitativa não existe antes da sua chegada, deve ser criado, inventado de novo a cada vez” (Pierre, 2019, p. 09).

Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de um processo criativo, pois a compreendemos como criação, partindo “[...] do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade [...]” (Kastrup; Passos, 2014, p. 15). O movimento metodológico utilizado é de inspiração cartográfica (Deleuze; Guattari, 1995), tendo como perspectiva a Filosofia da Diferença ou da multiplicidade. De acordo com Kastrup e Passos (2014), a cartografia é uma abordagem de pesquisa-intervenção participativa que não estabelece uma relação de oposição entre o pesquisador e o pesquisado, mas promove maneiras de garantir uma relação de coprodução. A cartografia, nesse sentido, “[...] converte o método em problema, torna-se metodologicamente inventiva” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 163).

Costa (2014), em seu estudo, traz um diálogo essencial para compreender um pouco sobre a cartografia:

- O que é cartografia?
- É uma ciência geográfica que produz e estuda mapas.
- Mas mapas de quê?
- De territórios, ora bolas.
- De territórios?
- Sim. De países, cidades, regiões, estados...
- Mas o que esse papo de geografia tem a ver com o que estou pesquisando?
- Ora, até onde eu saiba, toda pesquisa trabalha com territórios.
- Territórios? Hum, não entendi...
- Sim, territórios. Podemos falar em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejanter, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante [...] (Costa, 2014, p. 68).

Neste estudo, assim como Costa (2014), nos propomos a pensar a cartografia cheios de movimentos e traçados, que se modifica e é modificado a todo momento, transformando as paisagens. A cartografia que nos inspiramos, se faz durante o processo, durante os movimentos e fluxos dos encontros no território. Assim, para cartografar é preciso, sobretudo, habitar e movimentar-se. O território é movimento composto por entradas e saídas: um eterno fazer, desfazer, refazer.

¹¹Trecho original, sem tradução: “(post) qualitative research decentres knowledge in the sense that it questions the privileging of knowledge in research” (Le Grange, 2018, p.6).

Podemos encontrar o conceito de território em diversos campos, a exemplo, na geografia, orientado por uma área delimitada por fronteiras. Mas também na Biologia, quando demarca uma área no qual um grupo animal exerce poder, nesse contexto, o território está ligado a qualquer área que o animal tende a territorializar para defender. E na política, o território está intimamente ligado ao conceito de Nação. Em Deleuze e Guattari teremos o território ainda mais amplo e para além das dimensões e aspectos geográficos. Para os autores, o território está acompanhado dos processos de desterritorialização e reterritorialização, estes processos acontecem continuamente, simultaneamente e se articulam.

Nesse sentido, os autores instauram uma *Geo-filosofia*¹². Além disso, o território se modifica a partir dos agenciamentos produzidos, demonstrando mais uma vez que ultrapassa as dimensões geográficas. Conforme Guattari e Rolnik (1996, p. 323):

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323).

Os movimentos desterritorializantes e reterritorializantes são inseparáveis e acontecem simultaneamente. Em Deleuze e Guattari, veremos que a desterritorialização é um movimento pelo qual há um abandono do território, contudo esse abandono não é totalizante, uma vez que, concomitante a ele, há também o movimento de reterritorialização; sendo, o segundo, um retorno ao território, uma construção e/ou reconstrução do [novo] território. Nesse sentido, por serem movimentos inseparáveis, pensamos que se há processos de desterritorialização haverá também uma reterritorialização. Nesse contexto, “Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 113).

A partir desta perspectiva, compreendemos que a pesquisa não desvela, não representa, assim como o território não é estático ou imóvel, mas repleto de movimentos, encontros, devires, agenciamentos, desencontros e redes conectáveis. Cartografar não é representar, mas acompanhar processos (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009) enquanto [des] caminhamos. Destacamos, contudo, que a ideia de cartografia cunhada por Deleuze e Guattari, no livro *Mil*

¹² Segundo Deleuze e Guattari (1992) a “[...] geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem. Ela arranca a história do culto da necessidade, para fazer valer a irredutibilidade da contingência. Ela a arranca do culto das origens, para afirmar a potência de um ‘meio’” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 125).

platôs, aparece como um princípio do rizoma. Os autores tomam emprestado o conceito de rizoma da Botânica. Esse sistema é “[...] como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas” (Deleuze; Guattari, 2009, p. 15). Todavia, compreendemos que “[...] não convenceremos ninguém se não enumerarmos certas características aproximativas do rizoma” (Deleuze; Guattari, 2009, p. 15). Assim, os princípios, apontados pelos autores, são: 1) Conexão; 2) Heterogeneidade; 3) Multiplicidade; 4) Ruptura a-significante; 5) Cartografia; 6) Decalcomania. Na edição da obra qual estamos utilizando, os dois primeiros princípios e os dois últimos são apresentados conjuntamente:

- a) *1º e 2º - Princípios de conexão e heterogeneidade:* no rizoma não há uma centralidade, qualquer ponto pode ser conectado a outro ponto. O que torna o rizoma diferente da árvore ou da raiz que tem seu ponto fixo. Além disso, o rizoma não apresenta uma ordem de apresentação e controle e por isso apresenta conexões heterogêneas.

Nesse sentido, ao traçar uma pesquisa com crianças, percebemos que, a todo momento, criam e fazem rizoma com tudo a sua volta. A pesquisar com crianças nos possibilita perceber as conexões presentes e ao mesmo tempo perceber as heterogeneidades que [des]compõem o espaço escolar e que nos permite traçar novas maneiras de conduzir uma pesquisa.

- b) *3º - Princípios da multiplicidade:* no rizoma a todo momento é produzido conexões; o que nos interessa não é as pseudomultiplicidades, mas as multiplicidades rizomáticas; aquelas que traçam conexões, que atravessam os sujeitos, são as possibilidades de aliança, de ligação. Trata-se de um afastamento da lógica da unidade. Assim, “[...] é somente quando múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais relação com o uno como sujeito ou como objeto [...]” (Deleuze; Guattari 2009, p. 16).

Nesse contexto, podemos dizer que se trata de não seguir a lógica do uno, o que reduziria a pesquisa cartográfica a lógica da raiz arbórea. A pesquisa rizomática, produz possibilidades quando assume a multiplicidade. Não é a lógica do múltiplo que apenas multiplica: $1 \times 2 = 4$; $4 \times 2 = 8$; $8 \times 2 = 16$. O princípio da multiplicidade não tem um ponto de partida, são meios,

entres, conexões que se apresentam como multiplicidade; pura multiplicidade. Por isso o múltiplo passa ao estado substantivo: multiplicidade.

c) *4º - Princípio da ruptura a-significante*: no rizoma as conexões podem ser rompidas, quebrados, em qualquer lugar, como também, podem retomar e seguir outras linhas ou produzir novas linhas de acordo com os fluxos que seguem. Além disso, todo rizoma apresenta “[...] linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (Deleuze; Guattari, 2009, p. 18). Portanto, o rizoma também pode apresentar linhas de fuga. Nesse contexto, cada vez que as linhas segmentares explodem numa linha de fuga, há rupturas. Assim como as linhas de fuga, as rupturas são imprevisíveis.

A própria criança nos mostra bem esse princípio. Enquanto brinca, faz rizoma com tudo ao seu redor: brinquedos, tempo, espaço, outras crianças, objetos a-significantes, adultos, com os seres e até mesmo com a própria natureza. A criança está a todo momento criando e fazendo rizoma, e cada conexão pode apresentar uma ruptura a-significante, em outras palavras, pode ser interrompida a qualquer momento. Por exemplo, enquanto brinca com um brinquedo, ela pode interromper, deixá-lo de lado e iniciar outra brincadeira a partir do contato com outro brinquedo ou ao ser convidada por outras crianças para brincar de pega ou para correr. O brincar livre é marcado por essas rupturas a-significante, pois a criança pode mover-se pelo território sem interferências, seguindo apenas os fluxos das linhas que a atravessam.

d) *5º e 6º - Princípio da cartografia e de decalcomania*: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural e preestabelecido como a perspectiva arborescente, pois toda lógica da árvore é do decalque e da reprodução. A lógica arborescente “[...] consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore” (Deleuze; Guattari, 2009, p. 21). Já a perspectiva rizomática foge desses parâmetros e modelos estruturais, permitindo-se os fluxos esquizos da multiplicidade.

O mapa não é decalque, pois, enquanto o decalque segue os fluxos preestabelecidos e lineares, o mapa possui inúmeras entradas e saídas, contornos, voltas, pontos de intensidades que se dobram, desdobram e redobram; há sempre uma multiplicidade. Contudo, é importante pensar que não há cartografia sem decalque, assim como não há molecularidade sem molaridade. Nessas vindas e idas, idas e vindas das linhas no mapa, a partir de possibilidades, explodem linhas de fuga. Podemos assim, dizer que o rizoma é um *entre*. É também, cronologicamente, o título da terceira de cinco obras escritas por Deleuze e Guattari [entre multiplicidades de pensamentos], na sequência: O anti-Edipo: Capitalismo e Esquizofrenia (1972), Kafka: por uma literatura menor (1975), *Rizhome: Introduction*¹³ (1976), Mil platôs (1980) e O que é filosofia? (1981); depois foi adicionado como introdução do livro Mil Platôs. O rizoma é um entre, um entrecruzamento, é o que está no meio. Por isso, ao cartografar fazemos conexões “[...] do tipo rizoma e não mais árvore, que procedem por interseções, cruzamentos de linhas, pontos de encontro no meio: não há sujeito, mas agenciamentos coletivos [...]” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 22).

O rizoma é tomado pelos autores para além do modelo representativo da árvore, na qual o conhecimento é ramificante: raízes, tronco, galhos, folhas, frutos. “Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da representação” (Deleuze; Guattari, 2008, p. 21), diferentemente do rizoma, que é um mapa e não decalque. O rizoma, pode ser conectado em qualquer ponto. É antigenealógica. Nesse sentido, destacamos que o cartógrafo não faz decalques do território, mas mapas, que possuem, fazem, produzem conexões, mas não uma representação. Um mapa é rizomático. Cartografar, portanto, é traçar um mapa aberto, qual,

[...] 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 (Deleuze; Guattari, 2008, p. 22).

O mapa é maleável, recebem modificações e interferências a todo momento. Não há regras que estabeleçam início e fim, mas há possibilidades de conexões. Um mapa possui múltiplas entradas, enquanto o decalque volta sempre ao mesmo (Deleuze; Guattari, 2008), entradas que seguem fluxos diferentes, que se encontram, entrecruzam e reencontram. Para além do modelo arbóreo, há o rizoma que conecta as heterogeneidades, rupturas, descentraliza os movimentos, se propaga como a erva-daninha. Se a árvore, com suas raízes, precisa

¹³ *Rizhome: Introduction*, foi publicado em 1976, na França, sem tradução no Brasil. Porém em 1980, a obra entra como platô introdutório no livro *Mille Plateaux* (1980). No Brasil, Mil platôs foi dividido em cinco volumes.

estabelecer-se hierarquicamente para (re)produzir, o rizoma precisa apenas conectar-se, ampliar-se para todos os lados e direções, gerando conexões e multiplicidades. Assim, “O rizoma não é um método alternativo. É a afirmação de que, para lá do método, o pensamento pode acolher múltiplas entradas e direções” (Carvalho; Kohan, 2018, p. 554). Portanto, no mapa não há linearidades, mas rizomas, os quais:

[...] diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza [...] O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (Deleuze; Guattari, 2008, p. 32).

O rizoma é multiplicidade, é conectável, maleável. A produção de conhecimento pelo modelo representativo arbóreo, hierarquiza o conhecimento, os saberes, colocando-os em blocos e etapas separadas uma das outras. Em contrapartida, uma pesquisa na perspectiva do rizoma, da cartografia, nos permite conectar, ligar os pontos, associar, transversalizar, produzir novos conhecimentos, novas singularidades, novas possibilidades de se fazer pesquisa.

Neste contexto, “[...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32). Portanto, a cartografia é sempre produção: produção de problemas, de agenciamentos, de linhas, de movimentos, de territórios, de relações e de encontros. O rizoma é descentralizado. De acordo com Souza e Raic (2021, p. 7) “[...] o rizoma não anula [nem se opõe] a existência dos sistemas arbóreo e radícula, mas os engloba na sua multiplicidade. Ele não nega os padrões e as estruturas da realidade, mas a coloca em um novo arranjo, qual seja, como conexão”.

Assim, percebemos que ao optar por uma pesquisa rizomática, não estamos apontando que essa ou aquela é a correta, mas evidenciando a multiplicidade de possibilidades, fazemos a opção de caminhar pelas processualidade ao invés de processos fixos e etapas lineares. Fazemos a opção pelos fluxos espontâneos e livres, ao invés de movimentos estáticos, mas sobretudo, compreendemos que a pesquisa ela se dobra e desdobra enquanto nos movimentamos, assim, apesar de tudo, não significa que a pesquisa em alguns momentos não irá apresentar rigidez, fixidez e movimentos estáticos. Entre um movimento e outro o território pode se fechar, pois os processos de des-re-territorialização são imprevisíveis e as linhas de fuga não nos garante sucesso, uma vez que o “[...] território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323). Mas, apesar

das imprevisibilidades, compreendemos que ao pesquisar rizomáticamente, estamos abertos aos fluxos devires, aos encontros, as afecções e aos atravessamentos.

A autora Suely Rolnik (1989), se apropria da cartografia como método em sua pesquisa. Segundo a autora, as “Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos [...]” (Rolnik, 1989, p. 15). É nessa perspectiva que também nos apropriamos da cartografia. Cartografar é estar livre dos processos metodológicos, objetivados como etapas individuais, mas abrir-se à processualidade de traçar o percurso durante o habitar no território. Os processos aqui destacados, não são etapas lineares, são rizomáticos, cheios de multiplicidades; acontecem sequencialmente e simultaneamente, criando as redes e conexões: é multidirecional.

Além disso, como nos aponta Rolnik (1993), evidenciamos, neste contexto, que a cartografia dentro de um plano ético-estético-político se torna criadora. Assim, é

Ético, porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si (um campo de saber): ambos são de ordem moral. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. *Estético* porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. *Político* porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir. (Rolnik, 1993, p. 245, grifos da autora)

A pesquisa de inspiração cartográfica, possibilita olhar aquilo que não é visto, o que não está no centro dos processos, mas o em volta: as relações que se interconectam. A não fixar o início ou fim, mas o meio. Não focar apenas o objetivo traçado, mas olhar para cima, para baixo, para os lados, para trás, para frente, para o fora. Para aquilo que não está dentro da rota traçada, bem como a possibilidade de escape; não traçamos um caminho para percorrer (caminho fixo e estático), mas caminhamos enquanto traçamos e reorientamos os caminhos e percursos. Ao invés de insistir em um *metá-hódos*, nos apropriamos do *hódos-metá*: caminho e reflito (Passos; Barros, 2014). Para isso, o cartógrafo precisa levar “[...] no bolso: um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações – este, cada cartógrafo vai definindo e redefinindo para si, constantemente” (Rolnik, 1989, p. 3).

Nesse sentido, nos propomos a pensar novas maneiras de pesquisa, de produção e de criação de problemas, sem focar a solução, mas a processualidade: como a pesquisa se dobra, desdobra e redobra nesse território. O trabalho do cartógrafo, é o de cartografar os processos, do meio que ele se insere, tendo o processo, não como etapas individualizadas, mas como

processualidades que habita seu percurso, pois os processos são fluxos contínuos que vão se criando. Assim, não há um fim, não há resultados, é sempre uma produção, um devir: um devir-criança, um devir-mulher, um devir-animal. O cartógrafo não coleta dados, ele produz dentro do território que habita. Não descobre, não desvela, ele cria. Toda questão é uma produção.

Para Ferrazo (2008), querendo ou não, nós, pesquisadores, fazemos parte do cotidiano pesquisado, e por mais que queiramos ser neutros, sempre arcamos por alterá-lo. Nesse contexto, não existe uma neutralidade isentável dentro do território de pesquisa. Pensamos em inserir-se e habitar no cotidiano porque é lá que estão os fluxos da nossa metodologia de estudos, “[...] uma centralidade pulverizada em artimanhas e táticas. Disseminada em movimentos caóticos [...]” (Ferrazo, 2008, p. 111). Não há centralidades, apenas rizoma; não tem início nem fim, é sempre o entre das multiplicidades. Estar inserida no território é aproximar-se dos fluxos de experiências corporais dos movimentos caóticos, é inserir-se em processos que subvertem a lógica de poder, produzindo maneiras de pesquisar, de produzir e produzir-se.

As aproximações do/no território: a atenção aos movimentos

Temos, ao longo de nossa pesquisa, apontado para a importância de abrir-se para os movimentos infantis, perceber os encontros que se apresentam em suas relações, conexões, gestos, afetos e minúcias. Nesse sentido, percebemos que o cartógrafo precisa estar atentado às movências no território. Preparado para traçar as linhas que comporá os mapas. É preciso estar à espreita, como alguém que espera algo aconteça a qualquer momento. É o que Oliveira e Paraíso (2012) chama de olhares-ciganos. Esse, é aquele olhar que vaga entre as paisagens, pelos territórios, à espreita, é “[...] selvagem, indolente, bárbara, nômade [...]” (Oliveira e Paraíso, 2012, p. 170). “Os olhares ciganos desconfiam da fixidez, preferem o devir [...]” (Oliveira e Paraíso, 2012, p. 170). Assim, pensamos o cartógrafo, como quem se movimenta no território, que não fixa seu olhar em um centro – na pesquisa cartográfica não há centralidade –, mas se permite aos fluxos, aos rizomas, aos meios, aos entres. Abrindo espaço para as intensidades, traçando as forças e linhas deste território.

Estar atento aos movimentos produzidos, não significa que o cartógrafo irá representar os acontecimentos, o que evidenciamos é a possibilidade de perceber e captar os acontecimentos. Segundo Kastrup (2009) a inserção do aprendiz de cartógrafo no território da pesquisa coloca a questão de onde pousar a atenção para mapear os acontecimentos. A partir da ideia de concentração sem focalização, a autora destaca a possibilidade de definir quatro

variedades do funcionamento atencional: *o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento*.

O rastreio. É uma varredura do campo. A atenção do cartógrafo que rastreia tem metas ou alvos que são móveis, não há um ponto fixo, ou meta fixa, o cartógrafo precisa ter habilidades que o permita lidar com a constante variação quando está no território. Sendo assim, não se trata de uma procura por informações ou verdades sistematizadas sobre aquele objeto. Para a autora, entramos no campo sem conhecer o alvo, e por isso há uma imprevisibilidade, o alvo surgirá sem que saibamos de onde. Nesse sentido, podemos evidenciar que “Rastrear também é acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração e de ritmo” (Kastrup, 2007, p.40). Interessa-nos, portanto, uma atenção movente. Qual surge e se move com a processualidade. A atenção do cartógrafo assim como suas movências no território é assistemática, randomizada, seguem os fluxos e as intensidades distintas. Ao cartografar, o cartógrafo não se preocupa com a focalização e a fixidez, mas concentração, flexibilidade e atenção.

O toque. É uma rápida sensação que aciona o processo de seleção. Essa ideia de seleção independente do interesse foi discutida e tematizada por Husserl a partir do conceito de notar, que se refere ao contato leve com traços momentâneos, os quais possuem força de afetação (Kastrup, 2009). Nesse sentido, pode tornar-se fonte de dispersão, assim como de alerta, uma vez que algo se destaca e ganha relevo no conjunto de elementos observados. Não por uma natureza subjetiva, mas porque algo no território muda.

A rugosidade, apontada pela autora, são variações do relevo no território, um elemento heterogêneo que se apresenta no ambiente (Kastrup, 2009). A atenção, é assim, ativada no nível das sensações, não no nível das percepções ou representações de objetos. De acordo com Kastrup, o toque pode levar algum tempo para acontecer, após o cartógrafo inserir-se no território, bem como pode apresentar diferentes intensidades. Contudo, a sua importância na pesquisa aponta que esta possui múltiplas entradas, deixando de lado um caminho unidirecional, para assim chegar a um fim determinado – porém o processo não é linear, mas rizomático. Com a atenção dada ao toque “[...] a cartografia preocupa assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento” (Kastrup, 2009, p.43).

Nesse contexto, compreendemos que apesar das etapas, metas, objetivos serem traçados e retraçados durante o nosso caminhar no território, a cartografia possui o rigor científico, o que é diferente da rigidez das pesquisas fixas que tendem a representar sujeito/objeto. Partindo desse pressuposto, o rigor científico é ressignificado, uma vez que não é compreendido como

exatidão, precisão, fixidez, representação, mas como compromisso, interesse, implicação na realidade, como intervenção (Kastrup, 2009). A pesquisa cartográfica nos permite romper com o conceito de método com regras preestabelecidas, imutáveis, fixas, rígidas, pautados na representação, racionalidade e unilateralidade. Assim, a cartografia exige que o pesquisador se reposicione, ressignificando o olhar sobre a sua caminhada. É preciso conceber a pesquisa como um processo que se desenrola [ou se enrola] ao caminhar. Não há previsibilidade, uma vez que tudo o que ocorre no território é imprevisível e, portanto, incontrolável. É fundamental permitir que os fluxos, as intensidades e os movimentos se dobrem, desdobrem e redobrem.

O pouso. Indica que a percepção realiza uma parada, se fecha para ampliar o *zoom* e provoca a formação de novo território. No pouso, ajustamos o nosso foco a cada espaço que vai se apresentando ao longo da pesquisa. Assim o foco sobre os movimentos, fluxos e devires se configuram, desconfiguram, reconfiguram a partir dos diferentes e variáveis processos que interligam e acontecem no território. O pouso deve ser compreendido como uma parada no movimento, para observar as dinâmicas dentro do território e não uma parada do movimento. Enquanto, o cartógrafo pouso, tudo a sua volta continua em movimento, em fluxo e devires.

O reconhecimento atento. É o quarto gesto ou variedade atencional. Momento após o direcionamento da concentração e do foco da atenção a um objeto. O reconhecimento não uma comparação representacional; ele reelabora o nosso olhar e o reorienta ao objeto (Kastrup, 2009). Nesse contexto, ao mencionar o filósofo Henri Bergson (1897/1990), apresenta a distinção entre reconhecimento automático e reconhecimento atento; enquanto, o primeiro, busca na memória a percepção para imagens do passado, o segundo seria um processo que se opõe a uma linha reta, correria na forma de circuitos, “[...] realizando um trabalho de construção da percepção por meio do acionamento dos circuitos da expansão da cognição” (Kastrup, 2009, p.47).

Nesse sentido, podemos destacar que a atenção não associa memória e percepção, como algo que é previsível com base em modelos preexistentes, mas intervém e contribui ativamente na criação dos processos, do objeto, do território e como estes vão se compondo. Assim, a cartografia “[...] faz do conhecimento um trabalho de invenção, tal como indica a etimologia latina do termo *invenire* – compor com restos arqueológicos” (Kastrup, 2007, p. 21).

Os intercessores da nossa *caminhã*o

Ao caminhar pelos *entres* da Filosofia da Diferença, fui compreendendo o sentido da multiplicidade. A pesquisa nos coloca em uma posição e durante a nossa caminhada vamos percebendo o quanto vamos tropicando em conceitos, posicionamentos, autores, objeto, territórios, vamos nos movimentando e percebendo que nada é fixo. Os intercessores que nos acompanham fazem parte desses tropicões, esses são os aliados e companheiros que vamos estabelecendo durante o caminhar.

Fomos nos inspirando em Deleuze e Guattari (1995a; 1995b; 1996; 1997a; 1997b; 2010a; 2010b) Manoel de Barros (2010), Cardoso (2018), Corazza (2001; 2002; 2019), Gallo (2003), Raic (2015), Abramowicz (2019), Rolnik (1989), Tiriba (2005; 2008; 2010; 2023), Kohan (2003; 2004; 2015; 2019); fizemos desses autores e autoras, nossos intercessores e, na minha tentativa de pesquisa cartográfica nômade, os estabelecemos como aliados. Assim, a cada leitura fui caminhando por zonas intensas, pelo entre, pelas margens e fronteiras de um território árido. Podemos evidenciar ainda que os intercessores são elementos de conexão, união e multiplicidade; nos permite entrelaçar conceitos e territórios criando agenciamentos.

Em afirmação, Deleuze aponta em seu texto “Intercessores” (1992) que não se faz uma obra sem intercessores. Podendo ser plantas, coisas, animais, pessoas, fictícios, reais. Para Deleuze, não há obra sem intercessores. É preciso fabricar os intercessores ou estaremos perdidos. Nesse sentido, “[...] preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre trabalha em vários, mesmo quando não se vê” (Deleuze, 1992, p. 156). São eles que atravessam minha escrita, escrevem e caminham comigo.

Nesse contexto, posso acrescentar ainda que, precisamos dos nossos intercessores, pois

É por meio dele que podemos relacionar filosofia e arte, criação de conceitos e invenção de imagens, pois em Deleuze a questão fundamental do pensamento é a criação: pensar é inventar o caminho habitual da vida, pensar é fazer o novo, é tornar novamente o pensamento possível. Pensar é produzir ideias (Vasconcellos, 2005, p. 1225).

Portanto, pensar não é uma reprodução do que já existe, do já produzido, do conhecido, mas um processo de criação que está ligado à invenção de novos caminhos. Para Vasconcellos (2005, p. 1223) “Os intercessores são quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor”. Nesse sentido, seriam a possibilidade de criação. Além disso, há de destacar que os intercessores operam “[...] no plano de imanência da filosofia deleuziana como um conceito” (Vasconcellos, 2005, p. 1223), possibilitando a criação de conceitos. Assim, precisamos dos nossos intercessores para exprimir, e são os encontros com

estes que nos permitem criar conceitos, sem eles não há aliança, criação ou pensamento. Em nossa pesquisa os intercessores não são apenas autores que caminham conosco.

Pego, a exemplo, Manoel de Barros (2010), quem tem nos inspirado cotidianamente. Manoel, que transmitia uma certa leveza e experiência em sua escrita, tinha como intercessores não apenas pessoas, como Bernardo e as crianças, quem poetiza tanto, mas também, outros seres. Caminhou por plantas, animais, árvores, pedras; reparava nas miudezas do cotidiano e por isso, estava sempre em um devir-minoritário. Não havia um território fixo em sua escrita, era sempre puro devir. Permeava e atravessava todas as coisas. Nesse momento, posso dizer que os intercessores presentes nesta pesquisa, são muitos: autores, crianças, professores, os seres que rodeiam o jardim de um centro de Educação Infantil, imagens que nos ajudam a compor e a [des]compor a nossa escrita.

Coloco-me, em diversos momentos da escrita, na posição de Manoel. Perspectivo, nessa minha **caminhão**, entrelaçar fios de devires. Movendo-me incansavelmente entre linhas rígidas e flexíveis. Caminhando por um território árido, como um andarilho, procuro **zigueaguear** entre devir-mulher e devir-negra e devir-criança e devir-animal e devir-imperceptível, e, e, e [...].

Entre linhas e dispositivos: mapeamento do território da pesquisa

Essa pesquisa se insere em território dinâmico com pontos interconectáveis. Como nos aponta Deleuze:

O E não é nem um nem outro, é sempre entre dois, é a fronteira, sempre há uma fronteira, uma linha de fuga ou de fluxo, mas que não se vê, porque ela é o menos perceptível. E, no entanto, é sobre essa linha de fuga que as coisas se passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam (Deleuze, 1992, p. 60-61).

Nesse contexto, percebemos que a fronteira, o entre, produz linhas de fuga, o que nos permite devir continuamente. Nesse sentido, trata-se de um sistema descentralizado, não hierárquico, mas que apresenta conjunções com força capaz de fazer vibrar os pontos criando bifurcações, fissuras, rupturas, rachaduras, a fim de abrir-se e interconectar elementos heterogêneos. São agenciamentos. Assim, caminhar pela perspectiva Deleuze-Guattariana, propõe-nos compreender que as pesquisas em um território não se resumem as estruturas fixas ou predeterminadas, pelo contrário, o território é multifacetado, mutável, seguindo fluxos espontâneos e imprevisíveis. Nessa perspectiva, devemos pensar os dispositivos também como possíveis ferramentas multifacetadas e que nos auxiliam nesse caminhar.

De acordo com Deleuze (1996, p. 01) o dispositivo:

É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras.

Nesse contexto, podemos destacar que as linhas que compõem um dispositivo podem aproximar-se ou afastar-se umas das outras. A partir dessas linhas, percebemos que os fluxos não são unidirecionais, na verdade, não há padrões nas formações dessas linhas, elas dobram e desdobram. Como um rizoma, não seguem ordenamento, mas produzem rupturas e criam [novas] linhas a partir das zonas de intensidades. Sendo assim, “Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de ‘trabalho em terreno’” (Deleuze, 1990, p. 155). Nesse sentido, como dispositivo da pesquisa utilizamos: a observação participante, o *esquizodiário* (Resende, 2022)

A observação participante fez parte desta pesquisa, pois nos possibilitou proximidades com os participantes, visto que habitamos um território desconhecido. Além disso, a observação com participação auxiliou na compreensão de determinados contextos, situações, movimentos, interações e as relações que estão e vão se criando no pátio escolar.

A pesquisa com criança, nos envolve e sempre nos leva a participar, isso vem do caráter investigativo da criança e da sua facilidade de nos envolver em seus contextos. Friedmann (2019, p. 36) destaca que “[...] um primeiro aspecto a ser levado em conta tem a ver com a escuta das vozes das crianças e dos jovens: conhecer como eles se expressam pela palavra, pelo corpo, pelo gesto, pelos desenhos, pelas artes, pelo brincar [...]”, essa escuta sensível, auxilia educadores e pesquisadores a adentrar o mundo infantil pelas vozes das crianças, pelas expressões corporais, suas especificidades, suas vontades, suas demandas e suas preferências. Quando nos abrimos para ouvir a criança, permeamos pelas tentativas de quebrar com os fluxos adultocêntricos de que apenas os adultos conhecem, compreendem, entendem, detém o conhecimento.

Nesse contexto, apontamos que como de acordo Resende (2022, p. 43), enquanto dispositivo, o esquizodiário “[...] pode colaborar para a produção de informações, pois ao capturar aquilo que se dá no plano da experiência e dos afetos, nos [possibilita] ver os contrastes e conflitos que podem ser resolvidos [ou não!]”. Nessa perspectiva, apontamos o dispositivo que será utilizado no dia a dia da pesquisa, na qual faremos as anotações de diálogos informais, interações, situações, mapeamentos, observações entre outros.

Ao brincar livremente as crianças criam e compõem linhas de fugas dentro do território; desterritorializam e reterritorializam o currículo, criando e compondo novas possibilidades, uma educação menor (Gallo, 2002). Portanto, para cartografar caminhos para o desemparedar da infância é preciso “[...] identificar os discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, que tem produzido a infância” (Tebet, 2019, p.135). Além disso, é preciso ainda, traçar e mapear “[...] as linhas de visibilidade, de enunciação, linhas de força, de subjetivação e de ruptura que compõem esse dispositivo” (Tebet, 2019, p.135). De acordo com Barros e Kastrup (2015, p. 75):

A cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças.

Nesse sentido destacamos que a cartografia e o mapeamento do brincar no pátio escolar não será uma representação de um objeto-sujeito afastado do cartógrafo, é indispensável que, nós, enquanto cartógrafos, se deixe ser afetado pelos movimentos, agenciamentos e encontros. Para uma cartografia do brincar no pátio da escola, habitar este espaço de maneira que possibilite o pesquisador compreender os processos que ali ocorre. Assim, podemos evidenciar, com isso, que o cartógrafo precisa estabelecer uma conexão com o ambiente, interagir com este espaço e com as pessoas, com o objetivo de captar /cartografar as nuances.

Apesar de muito destacar que a cartografia se faz ao caminhar da pesquisa, é importante que tenhamos, a princípio, possíveis caminhares, o que não significa que estas são etapas fechadas, mas que podem receber alterações durante o caminhar, pois abrimo-nos a processualidade e não ao processo em si.

Território e participantes: O CEI “Jardim”

Para cartografar o brincar no pátio escolar, é necessário antes de tudo, habitar um território. Compreender as dinâmicas, as linhas de forças, as linhas de subjetivação e linhas de fuga que atravessam esse tempo/espaço.

Nesse sentido, para a criação das cartografias, a pesquisa foi realizada em um centro de Educação Infantil da rede pública da cidade Jequié, BA. O município Jequié, está situado na região sudoeste do Estado da Bahia. Está a 365 km de Salvador – capital da Bahia – na zona

limítrofe entre a caatinga e a zona da mata. A cidade é conhecida, carinhosamente como “Cidade Sol”, devido as suas altas temperaturas durante todo ano. Com uma população estimada em 158.812 habitantes (2022), segundo dados do IBGE.

Figura 1 – Localização da cidade de Jequié-BA



Fonte: Wikipédia.

Os Centros de Educação Infantil (CEI) são instituições que abrangem tanto creches quanto pré-escolas, nos quais oferecem atendimento às crianças de zero a cinco anos. O CEI qual escolhemos para nossa pesquisa, funciona em regime de tempo integral para crianças de até três anos e onze meses, enquanto a pré-escola recebe crianças de quatro e cinco em regime parcial. Contudo, nos atentamos as crianças que frequentavam o pátio da escola e seu entorno, percebemos assim, que as crianças quais mais estavam presentes eram as crianças de cinco anos, tinham em torno de 30 a 40 minutos no pátio.

Neste contexto, destacamos que seguindo as questões éticas das pesquisas com crianças, em nossas análises e transcrições, com objetivo destacar as falas, as ações, suas preferências e seu cotidiano no espaço e ao mesmo tempo proteger a sua imagem, as crianças não serão identificadas, mas utilizaremos nomes de fictícios de personagens que podem aparecer em seu material escolar, como também, de desenhos infantis, brinquedos, suas preferências. Para manter a escola em anônimo, chamaremos de CEI “Jardim”, por ser conhecida como um lugar que aproxima as crianças da natureza.

As movências no campo de pesquisa: habitando um território

Mover-se no campo de pesquisa é imprevisível. O território não é fixo, sofre alterações, modificações a todo momento. Em nossa pesquisa, temos perspectivado caminhar por fios que conectam e que interligam acontecimentos. Estar inserido em um território possibilita ao cartógrafo a criação de novos mundos, agenciando territórios, afetos, encontros, devires. Penso que a entrada em um território não é tão simples quanto parece. O corpo estranho pode ser rejeitado, ignorado, silenciado, desmotivado. *O que pode um corpo em um território novo?* Pergunto-me, mas sem objetivo de ter respostas prontas.

Podemos dizer que todos já devimos um corpo estranho em algum momento. Já nos inserimos, por uma primeira vez, em um território desconhecido. Já percebemos olhares se *entrecruzando* e nosso corpo sendo afetado pelas vibrações. E mais que nunca, nos perguntamos: será que fiz a escolha certa? Para isso não se tem resposta. Aliás, fugimos sempre de respostas prontas, de verdades absolutas e da previsibilidade. O que nos interessa ao cartografar território inexplorados, é a possibilidade do imprevisível. Naquele momento eu não era apenas um corpo estranho, era um corpo estranho em um território estranho, em busca de algo que só saberia quando começasse a mover-me neste território, embora compreendesse que desde o primeiro momento de inserção o meu corpo já causara uma rugosidade.

O corpo é potência na medida em que afeta e é afetado, pois ressoa vibrações e intensidades no território em que se propõe a habitar. O desejo impulsiona a escrita, e pela escrita, evidenciamos os bons encontros que nos atravessam durante essa *caminhão*. Com a escrita desse texto dissertação, perspectivamos afirmar a vida potente, criadora e inventora presente no território da Educação Infantil. Espaço este, que pulsa a vida por uma infância em devir. O corpo vibra e as vibrações produzem furos, linhas, bifurcações. É o dentro e fora da Educação Infantil. No intuito de percorrer o cotidiano escolar fomos “[...] buscando, nos afetos e afecções, a potência inventiva de um cotidiano escolar não burocratizado” (Carvalho, 2019, p. 60). Como apontado nas anotações no Esquizodiário abaixo:

O primeiro dia no território era carregado de incertezas. Embora, eu, aprendiz de cartógrafa, estivesse imaginado diversas maneiras para adentrar aquele território, não sabia como inserir-me naquele espaço, porém, sentia meu corpo mover-se em direção a ele. [...] Fui à secretaria, precisava entregar as documentações e autorizações para caminhar por aquele território. Enquanto estou sentada, aguardando o horário de chegada da gestão da escola, vejo uma fila passando em direção a cantina para o café da manhã. [...] Enquanto passavam, percebi olhares, me encaravam, seguiam em fila, mas olhando para o lado, alguns acenavam e continuavam. Neste momento, uma criança mais atrás, final da fila, olhou, me encarou, sorri para ele, mas não tive uma resposta, continuou caminhando até o seu destino. De onde eu estava, perdi-os de vista. Não demorou

muito para que retornassem em fila para a sala, lá estavam eles, seguindo uns aos outros, com os braços no ombro do colega. Lá estava ele novamente, o último da fila, me olhou, me encarou, e no final, sorriu e piscou com os olhos. Sorri de volta e pisquei para ele também. De certo modo, nossos corpos foram afetados e naquele momento, brincamos com os sentidos.

Notas do Esquizodiário, Nov./2023

O que causa um corpo desconhecido em um território já existente, demarcado, guardado? Até que ponto o corpo pode transitar entre estes espaços sem ser visto como ameaça ou como um estranho? Durante minha presença neste território, não sabia como se deslocar naquele território, tudo estava sendo traçado ao caminhar. Será que meu caderno está coagindo as pessoas? Me perguntei por vezes, mas sem objetivo de ter uma resposta pronta. Algumas das professoras que se aproximavam, estavam perguntando se eu seria estagiária em alguma turma. Sempre tive muito cuidado em enfatizar que estava pesquisando sobre o brincar das crianças no pátio escolar. Neste dia, fiquei durante toda manhã na espreita de que algo acontecesse, como apontamos em uma de nossas brincografias do Esquizodiário:

De onde estava sentada, pude observar algumas turmas, por um vidro no meio da porta, um entre, uma brecha. Percebi as crianças brincando com massinha de modelar na mesa. As idas e vindas até os colegas em outra mesa, os risos... Só não conseguia escutá-los tão bem. Me apego, neste instante, ao que Manoel de Barros (2010) nos diz: o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê... é preciso transvê o mundo. De onde estava sentada, conseguia ver, mas não ouvir. Então, por que não imaginar suas falas? Talvez, uma das crianças, em seus risos altos junto aos demais, estava falando sobre o formato da massinha. Outro, acenando com a cabeça, estivesse concordando com ela com um grande sorriso no rosto. Os gestos, os movimentos, os ritmos na educação infantil, nos mostram o quanto este território precisa ser sentido, experienciado, impulsionado, pois a cada traçado pode surgir uma nova experiência.

Fui andando...

Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada

Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.

Fui andando...¹⁴

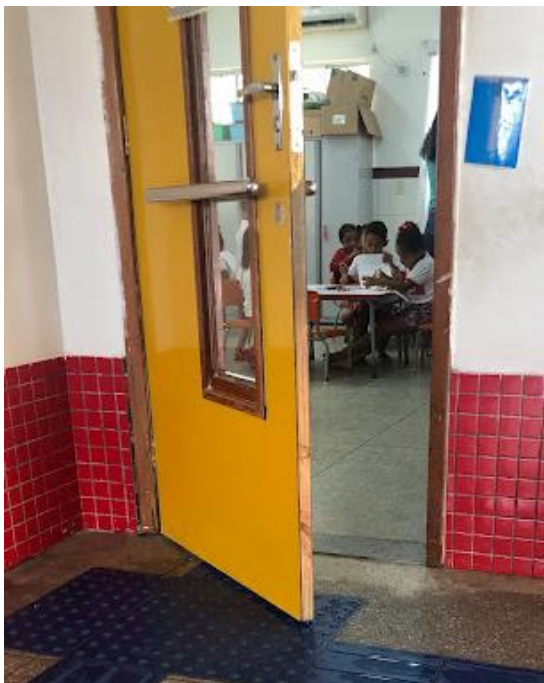
Meu desejo era cartografar as movências naquele tempo/espaço.

Notas do Esquizodiário, Nov./2023

Afinal de contas, como caminhar por aquele território? Sim, estava ali para realizar uma pesquisa, mas uma pesquisa, que embora já tivéssemos produzido a problemática, não tínhamos objetivos fixos, os objetivos foram sendo construídos e reconstruídos a cada novo caminhar. A cada ida, a cada sentido experienciado, dentro daquele território, novas rotas foram sendo constituídas, outras modificadas.

¹⁴ Barros, 2010, p. 48.

Figura 2 – Por entre as brechas



Fonte: Arquivo próprio das pesquisadoras (Nov. /2023)

Pesquisar pela cartografia é abrir-se às imprevisibilidades, aos acontecimentos, aos afetos, encontros e agenciamentos, não há como traçar um roteiro estático e fixo, tudo muda, inclusive o nosso olhar e o nosso sentir dentro deste território. Nesse contexto, a nossa pesquisa não busca uma verdade definida, tampouco respostas fixas. Ao adentrar no território, precisamos nos desfazer de todas as concepções e percepções existentes, é necessário compreender que aquele território vai se apresentando aos poucos na medida em que caminhamos e em que exercemos movimentos dentro deste. Não há como saber o que encontraremos, pois, ao adentrar neste território, ao inserir-se nele e caminhar por ele, por si, já exerce mudanças dentro deste território. Haja vista que é um novo corpo transitando e observando os fluxos daquele espaço-tempo.

Além disso, é importante destacar que o cartógrafo, ao inserir-se neste espaço-tempo, também é afetado pelos encontros, pelos diálogos, pelas experiências e pelos agenciamentos. Em nossas perspectivas, há uma tentativa de não reduzir a pesquisa a “isso” ou “aquilo”. Portanto, ao caminhar pela Filosofia da Diferença e pela cartografia, buscamos resistir aos modos fixos de se fazer pesquisas, às receitas prontas e à domesticação do que é uma pesquisa. Portanto, colocamo-nos em um campo novo no qual nos abrimos para uma escuta, um olhar

flexível, sensível e atento aos fluxos e movimentos, em que o pesquisador passa a compreender que afeta, mas também é afetado por tudo à sua volta. Compreendendo que a pesquisa é como um rizoma: os caminhos, as linhas, as tramas se entrelaçam, se encontram, se cruzam, se bifurcam e retornam...

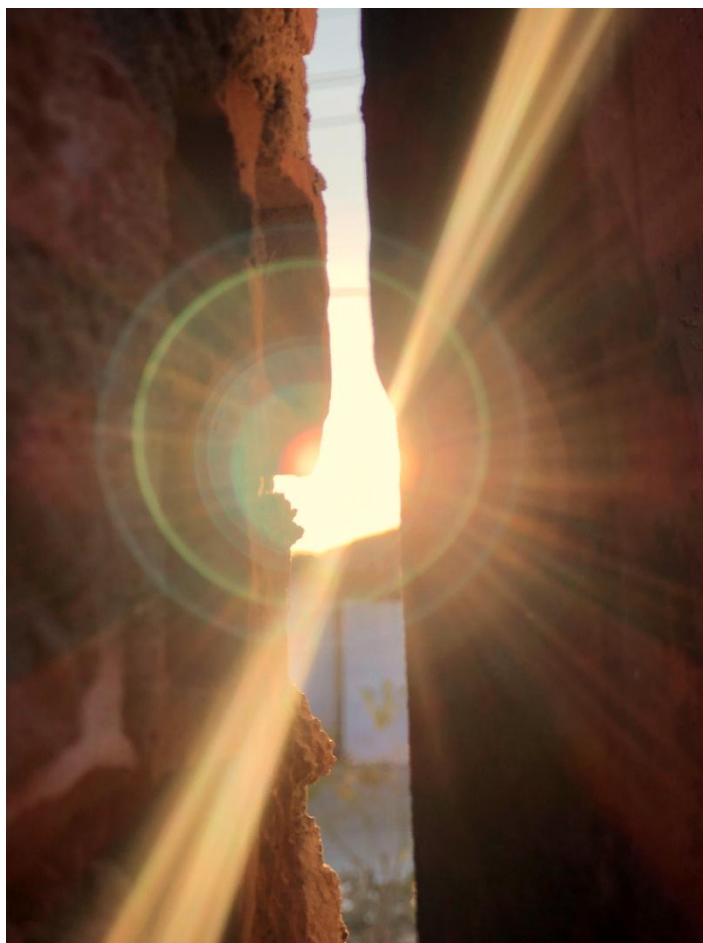
Ao me introduzir neste território, encontrei-me comigo mesma. Era necessário repensar concepções e percepções. Os caminhos e traçados deveriam estar abertos a serem modificados, reformulados, reconfigurados a todo e qualquer momento. Nada de fixidez; deveríamos estar abertos à imprevisibilidade deste território por mim desconhecido. Percebo, assim, que a pesquisa emerge a partir da interação e da inserção do eu, pesquisador-cartógrafo, no território. Destaco, ainda, que a pesquisa não é um caminho único, mas um emaranhado de encontros, afetos e experiências que nos envolvem e nos colocam em constante movimento. Portanto, não buscamos verdades e respostas, mas a possibilidade de traçar novas perguntas.



Um convite ao encontro!



POUSO 3 — INFÂNCIA, TEMPO, ESPAÇO: Traçando conceitos, analisando [alguns] percursos e produzindo [novos] sentidos



OLHARES PELAS BRECHAS¹⁵

Aprendo com abelhas do que com aeroplanos. É um olhar para baixo que eu nasci tendo. É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata — cresce de importância para o meu olho. Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo. Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas. Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão — Antes que das coisas celestiais. Pessoas pertencidas de abandono me comovem: tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.
(Barros, 2010, p. 361)

¹⁵ Esta imagem compõe o esquizodiário da autora.

A infância *entre* linhas

Durante a tentativa de compor um mapa, o cartógrafo muitas vezes adota uma postura semelhante ao de uma criança: observa tudo a sua volta e se atenta para o chão, para os detalhes que não estão óbvios; procuramos brechas, fissuras, pontos, cantos, rachaduras, linhas, relevos, que podem nos movimentar continuamente. Manoel, tinha esse “olhar para baixo”, como o de uma abelha que sobrevoa procurando por flores, em busca de uma desterritorialização e compondo mapas. Destacamos que, é com um olhar singular e com uma escuta sensível para [e com] a infância, como o de Manoel, que pretendemos neste capítulo evidenciar algumas percepções, produzindo novos olhares e sentidos para aquilo que já se tem posto. Importa-nos descompor, entrelaçar e desemaranhar algumas linhas que atravessam os discursos sobre a infância.

Assim, em nossos estudos, temos compreendido que a linguagem é indissociável das relações de poder (Fiorin, 2009), pois insere-se em uma complexa rede que influencia e determina as relações sociais. Podemos evidenciar, ainda, que nenhuma forma de linguagem é neutra. Portanto, a linguagem e o discurso constituem-se, também, mecanismos de influência e sujeição (Fiorin, 2009). Analisar as práticas discursivas, que tem se perpetuado dentro do campo da pedagogia, não é ir em busca de uma verdade, uma essência, mas sim compreender as algumas intenções que compõem e que estão conectadas àquele discurso. Nessa compreensão, neste estudo, ousamos, a partir de algumas conceituações, promover novas percepções e tensionamentos por meio do *entre* que os autores nos apontam.

A princípio, podemos evidenciar os estudos do historiador francês Philippe Ariès publicados em sua obra, com título em francês, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (1960)¹⁶. Seus trabalhos foram [e são] considerados, por muitos, um marco para o início das pesquisas sobre a infância na sociedade; embora seu trabalho também tenha sido relativizado de forma crítica e polemizada por diversos outros historiadores, como nos aponta Corazza (2001). Em seus estudos, Ariès (1986) percorre uma linha cronológica para explicar como as crianças eram vistas [percebidas] pela sociedade. Nesse contexto, podemos evidenciar que os estudos pioneiros de Philippe Ariès marcaram o que tem sido chamado de: descoberta da infância. Partindo da ideia de que a infância sempre esteve ali, porém não era tematizada. Para o historiador francês:

¹⁶ No Brasil, a tradução foi baseada em uma edição francesa de 1973, abreviada da versão original, com o título “*História Social da Criança e da Família*” em 1978.

[...] a descoberta da infância começou sem dúvidas no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII (Ariès, 1986, p. 65).

Conforme indicado por Ariès (1986), durante muito tempo (até aproximadamente o século XII), as crianças não eram representadas por meio das artes medievais nas pinturas e, quando retratadas, eram apresentadas como adultos em miniatura, sem nenhuma especificidade que demarcava o corpo infantil. Além disso, Ariès, aponta que durante esse período medieval não existia sentimento de infância devido ao alto índice de mortalidade infantil, o que não significa que as crianças eram negligenciadas ou desprezadas (Ariès, 1986). Para o autor, o sentimento de infância surgiu apenas entre a Idade Média e a Renascença, porém, convém destacar que este sentimento não está ligado à ideia de afeição pelas crianças, mas correspondia à consciência da particularidade que distinguia a criança do adulto. Foi a partir deste período que houve um impulso no interesse em pesquisar a criança e seu comportamento. Assim, explorando diferentes perspectivas, apresentadas por diversos autores, podemos perceber que, ao longo de um período significativo, a infância esteve aos estudos psicológicos e biólogos.

A partir do século XX, a concepção de infância, tal como conhecemos atualmente, foi se modificando, compondo e alcançando novos estudos. Notavelmente, nos estudos dentro do campo da Pedagogia, percebemos um olhar direcionado para o processo histórico da “descoberta da infância”, alguns autores têm evidenciado como uma “construção histórica da infância”, e aos poucos tem surgido, nesse mesmo espaço, o termo “desaparecimento da infância” para falar sobre uma possível perda das experiências das crianças na contemporaneidade.

As pesquisas de Ariès (1986), são indispensáveis para as discussões aqui presentes, pois permite-nos produzir novos olhares para este processo. Contudo, o nosso intuito ao trazer a perspectiva do historiador, não é historicizar a infância, até porque como nos aponta Corazza (2001, p. 79) “[...] ocupar-se do passado narrado pela história da infância não é tarefa fácil [...]”, além disso, a história tende a caminhar pela linearidade, e em nossos estudos, ousamos a compreendermos que os acontecimentos se constituem mais como um rizoma – em que tudo está conectado e não segue uma linearidade – do que como uma linha cronológica; portanto, não há verdade única e totalizante.

Em seu trabalho, Corazza (2019), evidencia alguns pontos que podem nos ajudar a compreender o porquê do silenciamento e da ausência da percepção de uma infância anteriormente. Segundo a autora, este fato se configura porque no passado, não existia o objeto

discursivo que hoje chamamos de infância, nem a figura social chamada criança, ou seja, as crianças não recebiam a significação social, por isso, não eram tematizadas.

Sandra Corazza (2019, p. 158), contribui à discussão da infância como uma produção da modernidade, nas palavras da autora:

Até que um dia, faz mais de trezentos anos, as grandes deram de inventar um sujeito que chamaram de ‘Indivíduo’, para viver num período chamado ‘Modernidade’, que também estava sendo inventado. Este tal Indivíduo era um cara muito parecido, metido à besta, chato e irritante – ‘um mala sem alça’, como se diz hoje, e ainda “de papelão na chuva, no meio da rua” -, que começou a prestar atenção nas novas gentes: não uma atenção dislexia qualquer, mas uma atenção sem limites, que ambicionava dar-lhes uma ‘vida própria’ [...] para fazê-las - como ele dizia - “existir” em separado das gentes grandes, em um mundo específico e autônomo, só delas! (Corazza, 2019, p. 158)

Nesse sentido, para governar a infância era necessário antes de tudo, produzir um dispositivo que possibilitasse a análise, o controle e a classificação das crianças, formas de governar a infância. Agamben (2005) traz alguns pontos para pensarmos o dispositivo a partir do que nos coloca Foucault. O autor aponta que um dispositivo é:

[...] um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, lingüístico e não lingüístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas, etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos (Agamben, 2005, p. 9).

Nesse sentido, percebemos que o dispositivo sempre está acompanhado mecanismos que estão a serviço das relações de poder na sociedade. O autor aponta ainda que, o dispositivo “[...] tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder” (Agamben, 2005, p. 10). Por fim, o autor destaca um terceiro ponto, evidenciando que o dispositivo inclui uma *episteme*, desenvolvida por Foucault, que “[...] é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico” (Agamben, 2009, p. 10). Assim, o dispositivo da infância seria, portanto, uma estratégia que está à serviço das relações de poder na sociedade. Quando se pensa a infância como dispositivo produzido percebemos as leis, os direitos, os deveres, as restrições, os discursos, as instituições direcionadas. Tudo isso, em prol de um controle sobre os corpos. Assim sendo, a institucionalização da infância foi, talvez, uma das primeiras estratégias para constituir mecanismos de controle sobre as crianças. Essa institucionalização ocorreu no início da modernidade.

Vale ressaltar, que a institucionalização da escola pública e da sua expansão como as Escolas de Educação Infantil conservavam, essencialmente, o caráter educativo. Sendo assim,

“a dimensão lúdica era percebida como oposta ao projeto educativo”, conforme descrito por Cardoso, (2008, p. 39). Embora, o termo escola – etimologicamente, deriva do grego *skholé*, com o senso de “lazer”, “tempo livre” (Kohan, 2019, p.11), a instituição infantil é dado lugar a formação de saberes sobre a criança, bem como esta é colocada como objeto de conhecimento, assim, a família também passa a assumir o papel de cuidados de proteção e cuidados ao seu desenvolvimento. Como aponta Liane Mòzere (2013, p. 24), “O corpo da criança era então considerado e tratado como um organismo e seu desenvolvimento era previsível [...]”.

Nesse contexto, podemos dizer que os sentidos atribuídos à infância estão intimamente ligados a uma construção social, portanto, os discursos são formulados e reformulados a cada época, porém o que percebemos é que estes enunciados partem de um sistema hegemônico, o qual possui interesses próprios. Neste contexto, podemos dizer que o corpo da criança se torna um objeto no qual se constitui novas maneiras de controle, regulação, atribuindo-lhes subjetividades. Os dispositivos disciplinares passam a atravessar seu corpo e a vigiá-lo constantemente. São olhares para seus comportamentos, desenvolvimento e formação. Tudo que atravessa o corpo da criança está permeado por saberes e pela ciência.

Moruzzi (2017, p. 293-294), muito contribui às nossas discussões ao evidenciar que:

A tarefa de ensinar fez com que escolas e colégios adotassem uma estrutura cada vez mais rígida e disciplinar. A disciplina como citado, é a ‘anatomia política do detalhe’ [...]. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação que opera sobre o corpo das crianças a partir de diferentes instrumentos, tais como: a distribuição dos indivíduos no espaço e no tempo, de forma a tornar o espaço cada vez mais visível e o tempo cada vez mais útil.

Assim, a partir do que nos aponta o autor, percebemos que com o objetivo de ensinar, as escolas criam mecanismos que as tornam mais rígidas e disciplinares. A autora aponta ainda que os sujeitos infantis são constituídos por esse dispositivo da infância. Assim, pensar a invenção do dispositivo da infância nos permite lançar olhares e questionamentos sobre uma educação que controla e opera sobre os corpos das crianças. Sendo assim, o controle do tempo e espaço se configura como uma forma de manter esse corpo produtivo, vigiado e confinado.

Nessa perspectiva, compreendemos que o discurso atende aos interesses de determinado grupo, com isso percebemos que estes são configurados “[...] no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil [...]” (Bujes, 2001, p. 26). Portanto, o olhar para as crianças como percebemos hoje, é parte integrante e resultado de mecanismos constituídos na modernidade, advindas de pautas, de debates, das questões sociais e de interesses diversos. Contudo, nessa concepção inventada a partir da modernidade, as crianças ainda são consideradas como aqueles que precisam da instrução dos adultos para se

desenvolverem, por isso, na maioria das vezes, o adulto não escuta o que eles têm a dizer ou desqualificam os seus feitos. Assim, há um olhar para a criança como um vir a ser. Não é difícil encontrar um adulto perguntando: o que você quer ser quando crescer? Tudo isso, visando um cidadão adulto que será um dia.

Temos percebido o quanto a racionalidade moderna criou [e cria] uma série de mecanismos que estabelecem normas e padrões em que as crianças devem se enquadrar, justificando a intenção de educá-las para serem obedientes e futuros cidadãos. Nesse sentido, são cerceadas e cercadas por práticas que as condicionam a seguir determinados padrões que se articulam e engendram, formam e moldam os corpos infantis. Além do supracitado, esses conjuntos de normas são dispositivos de controle e de vigilância, criam regras, parâmetros de desenvolvimento que orientam a educação das crianças. Portanto, o que está em jogo é “[...] o fato de que tanto a invenção da infância quanto sua manutenção se deram por obra e graça de uma *vontade de poder* sobre os sujeitos infantis, que teve [e tem] [...]” (Bujes, 2001, p. 23, grifos da autora).

Para Gallo (2019, p. 117), “Apontar a infância como uma invenção dos adultos; denuncia o processo de sua colonização [...]”. Assim, o que se tem como resultado é a elaboração de leis, diretrizes, direitos que produz para os adultos um poder sobre as crianças, com o intuito de controlá-las, condicioná-las, educá-las, e produzir um ideal de ser humano que agrade os sistemas hegemônicos. Nesse sentido, compreendemos que “A colonização da infância tem por objetivo impedir que o novo se construa, que novos mundos se possam constituir” (Gallo, 2019, p. 117). Há, portanto, um grande investimento para controlar e disciplinar os corpos das crianças, afinal, é o início da vida.

Walter Kohan (2003, p 73), nos propõe pensar que a principal função “[...] do poder disciplinar é normalizadora, isto é, inscreve possíveis ações em um determinado campo ou espaço a partir de uma normatividade que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e o insano”. Em outras palavras, esse tipo de poder tenta estabelecer mecanismos de controle sobre os corpos, podemos dizer, ainda, que as tentativas de desvios de uma conduta ou modos de ser preestabelecidos, geram repressões, levando a sujeições e/ou resistências. Ou seja, o corpo é alvo do poder, numa tentativa de situá-lo enquanto objeto que pode ser manipulado, moldado e controlado de diversas maneiras, nos mais variados âmbitos.

A criança e suas ações, assim, recebem olhares de todas as direções, na tentativa de moldarem o seu comportamento, suas preferências, suas escolhas e suas performances. Conforme Lira (2008, p. 340) “A disciplina como recurso para o adestramento não tem o intuito de reduzir as forças, mas sim juntá-las para multiplicar e produzir. Ela funciona

permanentemente, utilizando além da punição, como sanção para normalizar, o olhar e o exame”. Portanto, não há espaço para a espontaneidade da criança dentro do espaço tempo adultocêntrico, toda sua ação é pautada em uma produtividade e utilidade. Nas instituições de Educação Infantil não tem sido tão diferente, as crianças recebem rotinas repletas de atividades que se resumem em desenhos predeterminado, datas comemorativas e pouca espontaneidade, uma vez que, a escola tem sido, constantemente, associada “[...] à preparação de crianças e jovens para o mercado de trabalho, para o negócio – ou “negar o ócio” – e para a aceitação e adequação ao *status quo*” (Barros, 2019, p. 29, grifos da autora). Em outras palavras, há um privilégio em atividades que estejam ligadas, de algum modo, à produtividade.

O brincar livre e o processo de subjetivação do *criançar*

Conforme Kohan (2003, p. 77) a escola tem sido reconhecida crescentemente por sua intencionalidade formadora, uma vez que os “profissionais de educação afirmam, de forma explícita, que se interessam, sobretudo, pela ‘formação’ de seus visitantes [...]”. Assim, a escola não teria somente a função de transmitir os conhecimentos, mas também a de produzir tipos de subjetividades. Para Abramowicz (2019, p. 18), “Não há território e corpo mais disputado do que o da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade”.

Portanto, a escola, como uma das primeiras instâncias que está presente na vida das crianças desde cedo, também se torna um espaço de exercício do poder e de produção de um tipo de subjetividade em série. Assim percebemos que a disposição do tempo e do espaço, a rotina das crianças dentro das instituições, as atividades e cronogramas que devem ser seguidos, orientados por um currículo que atravessa os corpos dentro deste espaço. As crianças “[...] não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar” (Kohan, 2003, p. 79).

Ao trazer as discussões para uma pesquisa sobre Educação Infantil, Lira (2008, p. 324) aponta que há uma “[...] inadequação de práticas que privilegiam a leitura, a escrita e o cálculo, desrespeitando a aquisição de experiências com sentido pela criança e desvalorizando a representação simbólica e o brincar”. A escolarização introduz, assim, práticas que capturam o sujeito, por meio de dispositivos pedagógicos que regulam e produzem subjetividades. Em outras palavras, não há uma preocupação com as experiências das crianças. O objetivo, que se percebe, é o de que há um olhar para as vivências e socialização na instituição, mas como forço na escolarização (Lira, 2008).

Neste contexto, Bujes (2002), ao tratar sobre as micro-sanções, evidencia que há atitudes não toleráveis, nas creches e pré-escolas. Sendo estas, relacionadas ao modo como o tempo tem

sido utilizado, como: atrasos, ausências, a descontinuidade na realização das tarefas, desatenção, negligências, agressividade, grosseria, desobediência etc. Assim, as crianças precisam ajustar-se e ajustar seus comportamentos as regras que são estabelecidas dentro das instituições. A escola assim, apresenta-se como uma instância que molda para a formação, a partir dos interesses preestabelecidos por um currículo, formando para uma produção de um tipo de cidadão, ou seja, produz um tipo de subjetividade em série. Porém, importa-nos destacar que “Não são os professores que ‘oprimem’ os alunos, nem diretores que submetem os professores, mas todos eles são sujeitados no interior desse maciço conjunto de capacidade-comunicação-poder” (Kohan, 2003, p. 79).

“Como evitar que as crianças se prendam as semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?” (Guattari, 1985, p. 50). É assim que Guattari inicia o capítulo do seu livro *Revolução Molecular*. Demarcando uma preocupação com o processo de socialização das crianças, apontando como elas são moldadas precocemente por mecanismos e influências externas como televisão e jogos educativos. Além disso, Guattari menciona que os esforços realizados, pela escola, muitas vezes estão ligados às técnicas de aquisição da linguagem, da escrita, do desenho.

De acordo com Guattari, essa iniciação das crianças ao sistema de representações e aos valores do capitalismo, não está ligado somente as pessoas, mas também são influenciadas pelos meios audiovisuais, como já apontamos. Nesse contexto, os meios moldam as crianças “[...] aos códigos perceptivos, aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, a autoridade, a hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes” (Guattari, 1985, p. 51).

A partir disto, propomo-nos a pensar a ideia de uma subjetividade de natureza industrial e maquina (Guattari e Rolnik, 1996). Uma subjetividade fabricada, modelada, recebida e consumida. As crianças recebem atenção de todos os lados, mas não apenas para cuidar, há uma tentativa produzir subjetividades em larga escala, padrões comportamentais. Nesse sentido, apontamos que a nossa compreensão está entre as linhas que nos apontam Guattari e Rolnik, uma vez que “[...] a subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 33). Portanto, desde a infância, a sociedade estabelece mecanismos que capturam e subjetivam as maneiras de serem crianças, em nossos estudos, as maneiras de *criançar*.

Nesse interim, apontamos que o brincar livre possibilita às crianças possibilidades outras que fogem da obviedade, das mecânicas de controle e das performances preestabelecidas.

As crianças, ao brincarem espontaneamente, entram em devir alguma coisa que a todo momento estão performando possibilidades.

Mas o que é o *criançar*? Para Raic, Cardoso e Souza (2021) o verbo *criançar* está intimamente ligado a uma condição da infância com todas as suas astúcias, curiosidades, criações, movimentos e percepções; neste sentido, o *criançar* é a possibilidade e a valorização da liberdade, criação, da singularidade da criança, fugindo das estruturas normatizadoras e moldadoras. Nesse sentido, o brincar livre ou espontâneo seria um brincar não linear, não controlado ou induzido. É um brincar pela experiência e criação, na qual podemos destacar a capacidade da criança de inventar, criar, explorar, mover-se livremente e singular. Ou seja, o *criançar* é puramente movimentos de criação espontânea que fogem dos modelos preestabelecidos e previsíveis.

Embora permeamos, ainda que rapidamente, por alguns conceitos que expressam a escola como um campo atravessado por disciplinas, controles e linhas molares, interessa-nos aqui apontar aquilo que nos move dentro deste tempo-espço: a escola como lugar e encontro de experiências possíveis. Nesse sentido, buscamos evidenciar o Centro de Educação Infantil como território de possibilidades que potencializam as movências e vivências de cada criança e que apesar das linhas duras e linhas flexíveis que atravessam este território, existem possibilidades de traçar linhas flexíveis e moleculares por meio de linhas de fuga, fazendo do CEI um tempo-espço para uma infância pulsante e vibrátil, em outras palavras, perspectivamos “[...] pensar a infância e as condições para se escapar dos dispositivos que segmentam o seu devir” (Jardim e Soares, 2022, p. 86). Destacamos, contudo, que embora as linhas apresentem movimentos diferentes, elas não podem ser pensadas isoladamente: ora se encontram, ora se alternam, entrelaçam, distanciam, e podem se reaproximam tecendo novos pontos.

Tempo e Espaços para a Infância no Território Centro Infantil: para além de uma infância cronológica

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
(Caetano Veloso)*

A música *Oração ao Tempo* (1979), do nosso querido cantor e compositor Caetano Veloso, traz questões indispensáveis para nossas discussões, uma vez que o tempo é um dos temas principais quando estamos discutindo o cotidiano na educação. Ao tratar, em específico, da Educação Infantil, percebemos que as crianças precisam de tempo e espaço para um processo que se apresenta como contínuo, não há hierarquia. Para a ação inventora e criadora da criança, ela precisa de um tempo e esse tempo não é aquele que rege o relógio, como veremos a seguir.

Desde o nascimento (ou talvez até mesmo antes), as crianças são alvos de projeções por parte dos adultos, quais frequentemente, são individuais, mas também coletivas, acabam exercendo influência e determinando o caminho, a organização e a distribuição de tempo que a criança terá em seu dia a dia. Na instituição escolar, esse fenômeno se torna ainda mais evidente. Os planejamentos e as rotinas, orientados pelo tempo cronológico, englobam uma série de atividades e deixam pouco espaço para a expressão livre, o que limita a imaginação, criatividade e o movimento corporal.

Contudo, além do exposto acima, a maioria dos adultos e dos processos tendem a olhar a criança pela sua incompletude, pelo que lhe falta ou por alguém que será e por isso consideram que esta deve ser moldada e condicionada, desde cedo, a um caminho para tornar-se um ótimo cidadão. Mas, se abriremos o panorama mais um pouco, até mesmo algumas das pedagogias que se colocam como centradas na criança e no seu desenvolvimento, focam as necessidades, mas raramente suas potências. A escola se torna, então, uma fábrica de produção de bons cidadãos.

Kohan (2019), afirma que se precisa problematizar a infância e os tempos no espaço escolar. Problematizar a escola e sua relação com a infância. A palavra *escola* deriva do termo grego *skholé*, que possui um significado relacionado ao tempo livre. Esse espaço que conhecemos hoje como escola, em tempos passados, era um local designado para o lazer e o tempo livre, com o objetivo de proporcionar experiências desvinculadas das demandas e valores sociais. Era um tempo livre para o lazer, tempo liberado para poder perder tempo (Kohan; Fernandes, 2020).

Para Masschelein e Simons (2013, p. 28), o que “[...] muitas vezes chamamos de ‘escola’ hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada”. Em outras palavras, podemos dizer que o sentido primeiro da escola era o de tempo livre, portanto, se a escola não tem tempo livre ela é desescolarizada. Assim, conforme Kohan (2019) a escola atual, tem sido cooptada e regida por *chrónos*, tornando -se em uma “[...] anti-scholé, ou seja, um espaço onde não pode perder tempo, a não ser nos recreios e cada vez menos” (Kohan, 2019, p. 11).

Além do exposto, percebemos que o tempo que rege a escola é o tempo *Chrónos*, nesse, prevalece o planejamento, rotina e cronograma escolar, mas também é o tempo do capital, da mercadologia, da produtividade. A escola tem focado a produtividade e o que não é produtivo é perda de tempo. De acordo com Kohan (2004), o tempo *chrónos* “[...] é, nestas concepções, a soma do passado, do presente e do futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, embora vá ser (o futuro)” (Kohan, 2004, p. 3).

A Educação Infantil tem sido constantemente cercada por *chrónos*, não se trata apenas de discutirmos planejamento, rotina e o cronograma escolar (o que também é importante), mas sim, problematizar o porquê esta etapa tem se tornado uma preparação para os anos iniciais. Temos proposto ainda, a pensar os processos que atravessam o espaço escolar. Não é de hoje, que os estudos (Abramowicz, 2019) tem apontado que não somente o Ensino fundamental I, mas a Educação infantil também tem focalizado os processos de escolarização. Esses processos, muita das vezes mecanizados tem o objetivo acelerar os processos de aquisição da linguagem escrita. Para Abramowicz (2019) as crianças estão sendo “[...] escolarizadas, alfabetizadas precocemente [...]” (2019, p.15), a autora aponta ainda que esse processo precoce carrega consigo toda uma carga que prejudica as relações, o movimento, a aprendizagem e a própria infância.

Além do *chrónos*, os gregos tinham outro tempo. O tempo *aión*. Kohan (2019), utilizando-se de um fragmento de Heráclito, evidencia que o tempo da infância é *aión*. Em suas palavras, “*Aión*, afirma Heráclito (22 DK 52), é uma criança que cianceia, brinca... *aión* é um reino infantil” (Kohan, 2019, p 13). Nesse sentido, temos percebido, o tempo de brincar, na escola, vem perdendo espaço para a produtividade, pois o brincar acaba sendo visto como perda de tempo. Assim, enquanto o planejamento, as rotinas, o currículo, as organizações escolares se validam do *chrónos*, as crianças, em seu eterno brincar, traçam linhas de fuga e tentam resistir às relações de poder presentes no espaço, no território.

Percebemos que as crianças precisam de um tempo diferente – não o cronológico – para compreender o mundo a sua volta. Um tempo presente, que não se [pre]ocupa com o passado e o futuro, mas com o agora. Que potencializa a imaginação e a criatividade, que permite o *criançar*. Nesse sentido, concordamos com os autores quando destacam que “[...] a infância é um acontecimento extracronológico [...]” (Kohan; Fernandes, 2020, p.7). Esse tempo, que para nós é o *aión*, possibilita o desemparedar das infâncias, pois a criança brinca com inteireza, com o corpo, com o movimento, um brincar que exige um espaço para o mover, mas também tempo. Tempo para sentir, se conectar, conhecer, explorar, investigar; para dividir, para criar vínculos

com outros, se apropriar e até para sentir-se pertencente a um lugar. Tudo isso, demanda um tempo que não é o cronológico, é o tempo eterno: *aión*. O tempo do brincar movido pela inteireza do *criançar*.

A aposta que se coloca por Kohan (2019) é a devolvermos à escola esse tempo da infância. De permitir que a brincadeira que encontre [ou não] sentido no próprio brincar. O tempo de estar por inteiro na ação do brincar. Neste contexto, “Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a educação infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental” (Kohan, 2019, p. 13). Poderíamos oportunizar tempo/espaço para que se perca tempo. Fugindo um pouco das exigências que padronizam, docilizam, e moldam os corpos infantis.

O tempo da infância é explorador, investigativo e inventivo, sempre encantado com o novo. Essa infância curiosa destaca sempre além. Vai além do que é dito, além das respostas óbvias, estendendo-se na experiência de sentir, ver, conhecer, ouvir, cheirar e perceber o mundo ao seu redor. A infância é um tempo de experiências possíveis, criadoras e potencializadoras. Desse modo, evidenciamos que a experiência é para a criança o que a arte é para o artista, o que as palavras são para o escritor, o que o mar é para as baleias, o que a dança é para o corpo, o que as flores são para as abelhas e o que a chuva é para a seca. Potência de vida. Portanto, nesse contexto destacamos a busca por um tempo infante. Um tempo contínuo, mas não linear.

O CEI é um espaço/tempo que recebe singularidades, diferenças. Esse espaço precisa permitir a espontaneidade da criança, um espaço livre, de liberdade e encontros. Contudo, as nossas pesquisas cotidianas têm evidenciado que a Educação Infantil sofre ataques de todos os lados, numa tentativa de preparação para os anos iniciais. Em consonância, Abramowicz (2019) destaca que “[...] as crianças estão à mercê dos adultos e das forças que as querem alfabetizá-las rapidamente, às forças que as querem iniciá-las precocemente à lógica do capital, da linguagem hegemônica do poder, das hierarquias de cor e raça, da heteronormatividade” (Abramowicz, 2019, p. 23-24).

É preciso compreender o território do CEI como um espaço-tempo de produção de si, de performances infantis, por meio da liberdade e dos fluxos dos movimentos corporais. O corpo infantil produz afetações dentro de um território. O corpo infantil é desassossegado, busca o fora e o dentro, o outro, o movimento, o desemparedamento. Não se contenta em ficar parada, tenta a todo momento abrir fissuras, traçar linhas e [des]compor-se.

Embora as crianças tenham essa facilidade de criarem espontaneamente, devemos levar em conta que há linhas duras que atravessam os seus corpos. Assim, podemos evidenciar que nem sempre elas possuem tempo e espaço para essa criação; mesmo estando em devir, há

sempre linhas de subjetivação que tenta formar, moldar seus corpos e suas performances. São as linhas molares e duras que atravessam seus corpos tentando produzir certos tipos de subjetividades.

Produzindo sentidos: a infância enquanto experiência

Nos estudos sobre a infância temos percebido a ideia de infância associada a uma fase ou etapa da vida a ser superada naturalmente, a partir do desenvolvido do ser humano, traduzindo um olhar para infância como negatividade e/ou ausência. Essa perspectiva tem sido refletida em diversos pensamentos teóricos e em abordagens pedagógicas. Em nosso trabalho, perspectivamos evidenciar a infância a partir de outro ângulo, assim caminhamos por uma afirmação da infância, para além de uma etapa, temos percebido como condição da experiência (Kohan, 2003). Porquanto, caminhando pela perspectiva da Filosofia da Diferença, vemos a possibilidade de afirmá-la como potência. Nesse contexto, podemos destacar que se em algum momento “[...] a humanidade compreendeu a criança como um adulto em miniatura, como acontecia na época medieval, hoje a temos em sua natureza pululante, vibrátil, destemida, cartógrafa de seus mundos” (Raic, Cardoso e Souza, 2021, p. 2).

No francês, *enfance*, no latino, *infantia*, mas traduzem o mesmo sentido: aqueles que não dominam a língua, aquele que não fala. O autor Walter Kohan (2008) destaca que, etimologicamente, a palavra *infância* deriva da junção do prefixo privativo *in* com o termo *fari*, que significa: falar. Essa análise etimológica aponta que a palavra está relacionada com a ideia de ausência ou falta, colocando a infância em uma posição de incapacidade. Kohan (2008), nos ajuda a compreender, um pouco mais, esta questão ao evidenciar que na etimologia latina da palavra *infância* reunia as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, todo o olhar é direcionado para o que não tem ou ao que lhes faltavam.

Nesse contexto, percebemos que a palavra infância estava direcionada, não somente as crianças que não falavam, mas estava ligado, também, às concepções que julgavam como aptas ou não para testemunharem. A partir do exposto, podemos pensar que havia criança com a fala desenvolvida, porém não eram considerados aptas a terem espaço para sua expressar-se (Kohan, 2008). Nesse sentido, há de destacar que a infância, por muito tempo, foi excluída por uma ausência, perspectivada e lançada pelo olhar adultocêntrico que determinou, desde então, aquilo que poderia ou não faltar em um corpo.

Além disso, Kohan (2003), destaca que na educação, continuamente, temos associado a infância à primeira idade, tendo um olhar orientado pela percepção de estágios, fases, etapas e que favorece a compreensão de progressão e desenvolvimento. Neste contexto, a infância seria o primeiro degrau, sendo, portanto, associada “[...] a uma marca do ser em potência – e não em ato –, do que pode ser, mais ainda não é, do que virá a ser, se acompanhamos a infância com um bom currículo, com uma ‘boa educação’” (Kohan, 2003, p. 3).

Embora as discursões sobre a criança enquanto seres em potência tenham permeado diversos estudos, há um olhar para o futuro, o que reflete em uma negação da potência presente. Dizem, que “As crianças são potenciais cidadãos, potenciais democratas, potenciais seres éticos [...]” (Kohan, 2003, p. 3), em outras palavras, eles poderão ser uma potencialidade, mas não são consideradas potências. O presente é deixado de lado para trabalhar um aspecto que irá refletir no desenvolvimento de um potencial. Não se pensa a infância enquanto potência, mas a infância como um espaço-tempo para desenvolver-se algum potencial, pois na perspectiva adultocêntrica sempre faltará algo na criança.

Kohan, nos propõe percebemos a infância por um outro ângulo, pensando-a “[...] a partir do que ela tem e não do que lhe falta” (Kohan, 2008, p. 41), uma vez que durante muito tempo tem sido perspectivada por um olhar de negatividade, falta e ausência. Queremos traçar novas linhas, novos horizontes, novos panoramas. Objetivamos contribuir para uma infância como condição da experiência humana, como potência criadora. A infância afastada das projeções adultocêntricas que tendem a reduzir a criança como um vir a ser; queremos focar a criança como um ser potente: criadora, inventora e produtoras de novas realidades. Alguém que já é. Isso! Precisamos perceber a criança pelo que ela já é: um ser potência. Para referido autor, a infância é intensidade “Situa-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados inesperados” (Kohan, 2002, p. 63), nesse contexto, a infância é puramente fluidez.

Brincar. Inventar. Criar. Transitar. Perguntar. Correr. Investigar. Esconder. Achar. Pular. Cavar. Cair. Levantar. Produzir. Cantarolar. Dançar. Imaginar. São verbos que caracterizam algumas ações em que percebermos no cotidianamente com as crianças e que nos chamam para a ação. A criança, em seu eterno fazer-se e desfazer-se, produz possibilidades outras, que outrora, nós, adultos e cheios de si, jamais imaginávamos. Atribuem diferentes papéis entre si e exercem de diferentes maneiras para alcançar seus objetivos.

Apontamos a infância como devir, “[...] sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência [...] Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento”

(Kohan, 2003, p. 253). Conforme Kohan, (2003, p. 240) “As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência”. Nesse contexto, podemos evidenciar que a “[...] ausência de espaço para a experiências nas sociedades modernas é o motivo de diversas tendências filosóficas do nosso tempo” (Kohan, 2003, p. 240).

A infância que pulsa a vida e é atravessada por devires, tem sido um dos pontos de discussões em nosso caminhar. É vida e, puramente, afirmação da vida. É a força criadora e inventora. Nesse contexto, enfatizamos que a experiência possibilita à infância a experimentação dos devires, dos afetos, dos atravessamentos dos encontros. Larrosa Bondía (2002), nos aponta que para que a experiência aconteça é necessário, antes de tudo,

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

Esse gesto de interrupção, que para o autor é quase impossível atualmente, exige um caminhar pela lentidão, que foque as dinâmicas e os processos, que tenha paciência, um olhar e uma escuta sensível. Escutar o outro e estar aberto aos encontros, que podem ou não aumentar a nossa potência de agir (Razão Inadequada, 2014). A infância projetada pelo adultocentrismo como etapa ou fase, não abre espaço para pensar a infância enquanto experiência, ou melhor, enquanto tempo de experiência. Precisamos caminhar pela margem que possibilita o *meio*. Quando pensamos a infância para além da etapa ou fase, percebemos que tanto crianças, quanto adultos podem devir-infância.

Os devires são imperceptíveis, são processualidades que não se findam nem tem o objetivo de chegar à ser. Quando em devir, *zigzagueamos* sem pausas [a pausa pressupõe uma certa fixação], com fluidez e movimentos aleatórios, em outras palavras. Sobrevoamos, incansavelmente, movemos sem direção fixa ou uma linearidade, sem foco no futuro ou no passado, apenas uma alternância contínua e *randomizada*. Nesse contexto, podemos dizer que “No devir não há passado, nem futuro, e sequer presente; não há história. Trata-se, antes, no devir, de involuir: não é nem regredir, nem progredir. Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 24). Os devires são geografia. São, simplesmente, direções, entradas e saídas (Deleuze; Parnet, 1998), que ora se encontram e ora desencontram.

Devir-infância, nesse sentido, não é tornar-se infantil ou ser infantil; essa não é a ideia que discutimos ao longo da nossa pesquisa; é mover-se com a infância, compreendendo-a não por sua etapa cronológica, mas como condição da experiência humana. Seria, simplesmente, mover-se pelas experiências que tocam e que fazem do ser humano criador de diferentes mundos. Em certos momentos, percebemos que as crianças precisam devir-infância. Uma criança que coleciona experiências e que se move pela possibilidade de instaurar novos mundo. A criança é inventora e criadora.

É preciso que as intuições de Educação Infantil se abram como um campo de experiências possíveis que permitem as crianças estar em devir para isso; quando as essas instituições se abrem para isso, permitem o experienciar, a sensibilidade e a atenção sem cronometro, como nos aponta Kohan (2017, p. 7):

Lembrem-se do início. O que é uma experiência? Como o tempo afeta a nossa experiência? Como nós somos atravessados pelo tempo? Que espaço damos ao tempo? Quanto de nossa vida é cronológico? Quanto de nossa vida é aionico? Quanto é kairótico? Quanto está atravessada por um passado? Por uma infância que, embora tenhamos aqui em frente, talvez não sejamos capazes de perceber. Afinal, penso eu, na educação, na infância, no pensamento, é tudo uma questão de atenção, de sensibilidade. De abrir os olhos, abrir os sentidos, de dar atenção ao que temos em frente e, às vezes, não temos condições ou coragem de poder perceber.

São muitas as perguntas que norteiam nosso olhar e nossa escuta quando falamos sobre infância como tempo de experiências, para perceber as nuances e acontecimentos a nossa volta, sobretudo quando estamos inseridos em um tempo-espaço como as instituições de Educação Infantil. Lembrar do início, é lembrar da vida, dos começos, de ser criança, é lembrar da potência da singularidade, mas também, de ser multiplicidade a medida em que os encontros vão sendo traçados em nosso caminhar



POUSO 4: TEMPOS E ESPAÇOS PRESENTES NO PÁTIO DE CENTRO INFANTIL QUE POSSIBILITAM MOVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS



Um convite ao encontro!



17

MIUDEZAS

*Percorro todas as tardes um quarteirão de paredes nuas. Nuas e sujas de idade e ventos. Vejo muitos rascunhos de pernas de grilos pregados nas pedras. As pedras, entretanto, são mais favoráveis a pernas de moscas do que de grilos. Pequenos caracóis deixaram suas casas pregadas nestas pedras E as suas lesmas saíram por aí à procura de outras paredes. Asas misgalhadinhas de borboletas tingem de azul estas pedras. Uma espécie de gosto por tais miudezas me paralisa. Caminho todas as tardes por estes quarteirões desertos, é certo. Mas nunca tenho certeza Se estou percorrendo o quarteirão deserto Ou algum deserto em mim.
(Barros, 2010, p. 409)*

¹⁷ Esta imagem compõe o esquizodiário da autora.

Nas entrelinhas de um território: O CEI Jardim

A presença das crianças nos tempos e espaços externos potencializa criatividade e olhar investigativo, pois é uma parte da infância enquanto experiência, especialmente quando as crianças têm a liberdade de usar materiais não estruturados da Natureza para criar brinquedos. A brincadeira é um espaço de invenção livre para a criança; além disso, a Natureza oferece imprevistos, aventuras, descobertas. A partir dessa liberdade, as crianças podem transformar objetos simples em diferentes brinquedos, potencializando sua imaginação. Nesse sentido, compreendemos o ato de brincar como uma forma de linguagem e expressão, é por intermédio do brincar que a criança demonstra seu conhecimento, dúvidas, produzem possibilidades, reinterpretam o mundo a sua volta.

Quando em contato com a natureza, esse brincar é potencializado, pois, ali a sua volta, encontram diversos materiais que podem contribuir para suas brincadeiras: usam gravetos, folhas, cordas, pedras e os mais variados elementos que integram naturalmente ao seu brincar. Essa diversidade de matérias, a convida para brincar e explorar em todos os cantos do espaço. É o devir-criança da criança que permite com que ela cartografe as suas performances traçando linhas de fugas e possibilidades de singularizar.

Conforme nos aponta Deleuze e Guattari (1997, p. 14) o devir “[...] não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação”. Assim, podemos dizer que o devir é nunca um tornar-se [fixidez], mas um mover-se [fluidez]. É deixar afetar-se por aquilo que nos atravessa, o que nos encontra. É sempre uma multiplicidade de encontros. O devir-infância, como já apontado, pode atravessar a todos, independentemente da idade. Está ligado ao presente, mas não ao futuro. É um eterno presente. Assim, percebemos a partir de Deleuze e Guattari (1997), que o devir não é imitar, nem se identificar, “[...] nem regredir-progredir [...] instaurar relações correspondentes, nem produzir, uma filiação por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (Deleuze e Guattari 1997, p. 15-16).

Nesse sentido, apontamos que a criança em seu fazer, desfazer, refazer, faz no seu tempo e espaço delirar. Como nos diz Manoel de Barros:

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira [...] O verbo tem que pegar delírio (Barros, 2010, p. 301)

O devir-infância faz o verbo delirar. A criança “**transvê o mundo**” (Barros, 2010, p. 83 – grifo nosso), quando está num processo de criação seguindo fluxos de experiências brincantes; ela delira, criando fissuras, bifurcações, aberturas, vibrações.

Manoel, ao trazer que o verbo pega delírio, nos mostra que a criança consegue mudar a função e atribuir novos sentidos, como em “**eu escuto a cor dos passarinhos**” (Barros, 2010, p. 63 – grifo nosso). O verbo é uma classe de palavras que indica a ação, o estado e o processo, mas a “**criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som**” (Barros, 2010, p. 63 – grifo nosso), e é por seguir a espontaneidade que ela muda a função e faz esse verbo pegar delírio.

Assim, ousamos dizer, que a infância é o tempo de experiência possíveis. É um movimento pelo olhar sensível que percebe as pequenas coisas que atravessam o dia a dia, assim, uma infância pelas miudezas do cotidiano, como pudemos observar, conforme notas do Esquizodiário, com cenas no pátio do Centro de Educação Infantil (CEI, Jardim) que possibilitam movências e experiências brincantes. Como podemos observar nas *brincografias* abaixo:

Lá estava eu. Sentada no pátio, em um daqueles bancos pequenos pensados para as crianças. Por que sempre tudo é pensado pelas “gente grande”? [...] Neste momento, a turma de 2 anos passou por mim, enfileirados, seguindo os passos um do outro para o jardim lá na frente do CEI. Lá estavam cada um deles, sentindo aquela grama. De repente uma borboleta aparece. Os olhares se entrelaçaram, os risos surgiram e os olhos corriam jardim a fora procurando aquela borboleta que pousou naquelas flores e em seguida, com todos aqueles movimentos, partira. A professora, empolgada com aquele momento, tentou mostrar-lhes para onde ela estava indo. Outros sinalizavam outros lugares, por onde a borboleta passara. “Para onde foi a borboleta?” Perdemo-la de vista. [...]

Notas do Esquizodiário, novembro/2023

A cena mapeada aponta a importância de uma infância pelas miudezas no cotidiano da Educação Infantil, que é perceber os afetos que podem surgir por simples fluxos e movimentos no território. Além disso, apontamos que a criança tem um olhar para baixo, onde seus olhares e movimentos agenciam possibilidades e são afetadas pelo mundo a sua volta. Os olhares das crianças para as miudezas do/no cotidiano é um ato de resistência, pois lhes permite traçarem possibilidades e vazarem das estruturas adultocêntricas preestabelecidas.

Observar as crianças naquele jardim e até mesmo no quintal, conforme Figura 3, me levou a pensar nas miudezas do cotidiano da Educação Infantil. Na sensibilidade da criança em

perceber e sentir os fluxos e movimentos dentro de um território. Embora, muitas vezes atravessadas por linhas rígidas, havia possibilidades, criadas por elas, de experienciar este território. Era a vida que pulsava em um território movente, como no CEI Jardim em que tive a oportunidade de observar e mapear espaços férteis que possibilitaram as crianças a delirarem, como o da Figura 3 – o quintal:

Figura 3 – O quintal



Fonte: Própria pesquisadora (Nov./2023).

Em nossas observações e anotações no *Esquizodiário*, percebemos que, na tentativa de escapar de uma rotina de cuidados, nos deparamos com um cotidiano potencializado. Enquanto a rotina corresponde à sequência corriqueira de atos repetitivos, institucionalizados e padronizados, o cotidiano do CEI Jardim emerge como a possibilidade de o novo surgir, escapar dessas repetições e gerar outros fluxos desviantes. É nessa rotina que o cotidiano surge como possibilidade de produção de sentidos e diferenças, a partir das experiências, como descrito abaixo em uma de nossas brincografias:

Mas aquele momento da experiência brincante da procura da borboleta não havia finalizado. [...] As crianças foram para outro espaço. Seguindo a professora, foram para o quintal. Lá encontraram um galo e duas galinhas. Novamente, sorriam, tentavam encostar, outros se afastavam. Aquele era definitivamente uma vivência com potencial de experiência. O galo e as galinhas, animais que chamam atenção das crianças, vivem naquele espaço do CEI. São cuidados e alimentados por todos naquele lugar. A vida pulsava tanto no jardim quanto no quintal. Mas também, nas salas, nos corredores, no pátio, na cantina. Entre sorrisos, gestos,

sentidos e experiências. Era preciso sentir os movimentos vibrantes e pulsantes daquele espaço/tempo. O CEI é atravessado, a todo momento por afetos, encontros e devires. Sai de perto apenas quando retornaram para a sala. Fui afetada por aqueles encontros.

Notas do Esquizodiário, novembro 2023

Para dialogar com nossa ideia de uma educação inspirada pelos sentidos e experiências, trazemos à discussão o deslocamento conceitual proposto por Silvio Gallo (2002), inspirado na obra de Deleuze e Guattari, *Kafka: por uma literatura menor* (2017). Em seus estudos, o autor evidencia que educação no Brasil poderia ser chamada de "educação maior", que, em suas palavras, é “[...] aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (Gallo, 2002, p. 173).

É importante destacar que os termos "menor" e "maior" não são definidos pelo número, mas pela capacidade de subversão e resistência (Rosa, 2016). A literatura menor, nesse contexto, subverte uma língua, fazendo dela o veículo para a desagregação de si mesma (Gallo, 2002). Portanto, a partir de Gallo (2002) percebemos que uma educação menor, apresenta-se como um ato de resistência as estruturas maiores, fixas e predeterminadas.

Enquanto a educação maior é produzida na macropolítica, presentes e normatizados nos documentos, a educação menor se apresenta no âmbito da micropolítica, dentro da sala de aula e no cotidiano de uma escola (Gallo, 2002) ou de um centro de Educação Infantil. Nesse contexto, podemos destacar que uma educação menor é “[...] uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza” (Gallo, 2002, p. 176).

Conforme Deleuze e Guattari (2017), nos apresentam três características principais da literatura menor, são elas:

[...] a desterritorialização da língua, a ligação do indivíduo no imediato político, o agenciamento coletivo de enunciação. É o mesmo que dizer que ‘menor’ não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida) (Deleuze; Guattari, 2017, p. 39).

O autor, em seu deslocamento conceitual, nos propõe a pensar essas três características inseridas no contexto educacional. A primeira delas é a *desterritorialização* dos processos educativos. Nesse contexto, essa desterritorialização configura-se como uma fuga do controle e dos parâmetros educacionais preestabelecidos que segue um padrão orientado pela educação

maior, uma vez que esta “[...] procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (Gallo, 2002, p. 174), ou seja “[...] trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se tome concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre” (Gallo, 2002, p. 175).

A segunda característica é a ramificação política, ou seja;

[...] Se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência [...] A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (Gallo, 2002, 175).

As micropolíticas, dentro deste sistema de uma educação maior, atuam como brechas, fissuras, possibilidades de práticas no contexto educacional que valorizem a singularidade, são esses movimentos, quais para tantos outros olhares são “menores”, que são capazes de vibrarem estas rachaduras, bifurcarem e produzir outras possibilidades. Essas aberturas que criam uma política do cotidiano que promove pequenas mudanças: são movimentos e fluxos pequenos que simplesmente subvertem toda a lógica e normas preestabelecidas, faz vazar as possibilidades de resistência.

A terceira característica é o valor coletivo. Conforme o autor, na educação menor, todo ato adquire um valor coletivo, ainda que pareça ser um ato solitário. Em outras palavras, não existe na educação menor atos solitários e isolados. Como pode-se observar durante as experiências brincantes das crianças no pátio, conforme descrita nas notas do Esquizodiário:

As crianças estavam no pátio. Algumas brincavam com brinquedos, outras corriam livremente, enquanto algumas inventavam novos brinquedos — embrulharam papeis e criaram uma bola de futebol. A criatividade, com sua força viva, pulsava naquele espaço de possibilidades abertas. De repente, uma delas se aproximou:

- *Tia, por que você tá aí sentada?*
- *Estou observando vocês brincarem.*
- *Por que não brinca com a gente?*
- *Posso?*
- *Tu joga os aviões e a gente tem que “busca”!*

Levantei-me, pronta para receber os aviões que cada um trazia. Ao lançá-los, as crianças corriam atrás e logo voltavam, trazendo-os de volta para mim. Era uma mistura contagiante de risadas, respirações ofegantes e saltos. Naquele momento, de onde eu observava, os aviões desenhavam linhas rizomáticas pelo ar; e, por um breve instante, fomos todos atravessados pelos encontros e afetos que nasciam dessas brincadeiras.

Nesse breve momento, senti o território se expandir. A brincadeira não era apenas um jogo de aviões, mas um espaço em que os fluxos de afetos e de encontros eram tecidos a partir de um coletivo. Cada movimento parecia nos convidar ao inesperado, ao novo e ao diferente, numa dinâmica viva em que as relações estavam ganhando protagonismo.

Notas do Esquizodiário, dez/2023

Nesse contexto, pensamos que todo trabalho implica em muitos indivíduos, ou seja, “[...] toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (Gallo, 2002, p. 176). O que é colocado pelo autor nos ajuda a compreender que as experiências, no contexto educativo, estão constantemente atravessadas por dimensões coletivas, mesmo a partir das ações singulares essas também são afetadas por todo coletivo. Portanto, são linhas emaranhadas que atuam sobre um todo em diversas situações, como foi possível observar na Figura 4 – Brincadeira no Pátio - nos tempos e espaços do CEI Jardim.

Figura 4 – Brincadeira no Pátio



Fonte: Própria pesquisadora (Nov./2023).

No espaço tempo do CEI Jardim, podemos perceber este valor coletivo a partir das movências e encontros no cotidiano, esses encontros coletivos potencializa a singularidade de

cada criança, bem como cada singularidade contribui para as experiências de todo o coletivo no território, expandido e ampliando as possibilidades. Nesse sentido, compartilho com o pensamento de Raic, Cardoso e Souza (2021, p. 134) quando evidenciam que,

[...] podemos pensar que uma educação menor enquanto ramificação política, como ato político, se configura como um agenciamento maquinico na força desejante do professor militante e agenciamento coletivo de enunciação na relação entre estudantes e um contexto social e, portanto, situada no campo micropolítico.

Assim, compreendemos que o conceito de educação menor nos propõe experimentar outros modos de estar no mundo e nos espaços educacionais, criando a possibilidade de instaurar vários modos de estar no mundo. Essa perspectiva nos direciona a abrir-se para os sentidos e as experiências pulsantes que surgem no espaço-tempo da Educação Infantil, vivências que, muitas vezes, passam despercebidas devido aos movimentos burocráticos e às forças molares exercidas nesses ambientes.

Diferente da educação maior, que busca homogeneizar, controlar e padronizar, a educação menor nos permite movimentar com liberdade, priorizando a criação a partir dos encontros, das singularidades, do imprevisível, das relações com os seres menores e dos acontecimentos que atravessam os corpos nesse território do CEI Jardim. Em nossas observações, percebemos que as professoras caminham na tentativa de potencializar esses encontros, os afetos e os movimentos espontâneos das crianças. Elas instigam os interesses que surgem e ampliam os fluxos criativos que emergem a cada novo passo nesse território. É o cotidiano do CEI vibrando experiências, com o intuito de potencializar a liberdade e os movimentos espontâneos infantis.

Como pudemos observar na figura 3 – O quintal e nas anotações do nosso Esquizodiário, o território do CEI Jardim é habitado por uma diversidade de seres que compartilham o mesmo espaço. Cada encontro com esses seres possibilita experiências singulares para as crianças, mesmo inseridas dentro de um coletivo, despertando hipóteses sobre o desconhecido, o fascínio pelo novo e, também, construindo relações a partir de um contato no cotidiano.

Esse momento entre as crianças nos lembra muito as palavras de Gallo (2019, p. 129) quando traz que “Uma educação pensada como ‘co-ire’ implica em: Caminhar juntos, produzir juntos, aprender juntos, criar juntos... conviver, partilhar a vida e nesta partilha produzir um futuro comum”. Enquanto pesquisadora-cartografa, inserida neste tempo e espaço, percebi que a cada diálogo com as crianças o território estava se expandido e a cada momento tínhamos

novos co-produtores. Era o território do CEI Jardim possibilitando o encontro entre os corpos, potencializando afecções.

Espaço-tempo de exploração na Natureza: um cotidiano que pulsa

O desejo que impulsiona a nossa escrita emerge e se prolifera a partir dos movimentos observados e dos fluxos presentes nas zonas de intensidade geradas pelos encontros dos corpos no pátio de um Centro de Educação Infantil. É a potência da experiência captada pelos sentidos, atravessada por um cotidiano que pulsa em uma micropolítica de afetos, afecções, desejos, agenciamentos, encontros, processos de subjetivação e singularização.

Nesse contexto, as singularidades emergem dentro de um coletivo minoritário que impulsiona encontros entre os corpos – corpos que, por sua vez, afetam e são afetados pelo cotidiano de uma instituição. É um coletivo que se faz à medida que o outro demarca sua existência singular, enquanto esta mesma singularidade se torna coletiva. Assim, podemos dizer que o pátio de um centro de Educação Infantil se configura como um campo potente para uma micropolítica que se engendra nos encontros, nos diálogos, nos afetos, nas afecções e nas possibilidades de criação a partir das vidas que pulsam neste território. É o Centro de Educação Infantil abrindo-se ao mundo, ao plano de imanência da vida.

Figura 5 – Brincando com a caixa de areia



Fonte: Própria pesquisadora (Nov./2023).

Figura 6 – Um coletivo construindo



Fonte: Própria pesquisadora (Nov./2023).

Naquele dia, um grupo de crianças foi conduzido para o espaço externo, logo na entrada que conecta ao pátio da escola, como pudemos ver nas figuras 5 e 6. A empolgação delas era evidente. Observei olhares atentos, sorrisos espontâneos, materiais trocando de mãos e diálogos surgindo. Inicialmente, brincavam com a caixa de areia, mas logo passaram a criar outras possibilidades – além do que lhes era oferecido, elas produziam novas brincadeiras. Enquanto ainda brincavam com a caixa de areia os objetos a sua volta eram agenciados de diversas formas: as folhas recebiam novos papéis, assim como as pedras, galhos, a própria areia, as crianças tateavam tudo a sua volta, desterritorializando todo aquele território de significados já estabelecidos.

Piorski (2016, p. 101) evidencia que na criança “[...] a tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo. Pela tatilidade, ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais”, assim, o vê não é suficiente, ela precisa tocar, sentir texturas, cheirar, criar, e explorar o objeto investigado por ela. Nesse contexto, é perceptível que por meio dessa exploração sensorial a criança compreende o significado das coisas do mundo externo e, ao mesmo tempo, com sua imaginação vai atribuindo novos sentidos aos objetos ao seu redor.

Um breve diálogo chamou minha atenção:

- Vamos “brinca” de outra coisa?

- Vamos “brinca” de pega-pega.

- Pega-pega! Escutei o coro.

- É tu que pega!

Sáiram correndo em direção ao outro lado daquele espaço.

Notas do Esquizodiário, Nov./2023

Como aponta a anotação acima, a brincadeira com a caixa de areia foi, por ora, abandonada, e as crianças começaram a correr pelo espaço. Aquele território parecia convidá-las ao movimento – subir nas árvores, mexer nas folhas, admirar insetos pelo chão, contemplar os ritmos e as movências ao redor. Aquele tempo/espaço impulsionava e potencializava o corpo, imaginação e conexão com o que os cercavam. A figura 7, nos mostra as atitudes desviantes do que outrora foi planejada pela professora, as crianças iniciam uma nova brincadeira.

Figura 7 – Brincadeiras desviantes



Fonte: Própria pesquisadora (Nov./2023).

Assim, percebemos o quanto os espaços externos possuem potência para impulsionar e mobilizar os corpos infantis. Para além de um território fixo, os espaços fora da sala de aula

apresentam-se como um campo aberto à reinvenção e à criação. As crianças apropriam-se desse espaço, mas também o modificam e o reinventam a partir de seus interesses. Elas corriam, paravam em alguns momentos, subiam em árvores e observavam o território. Outras exploravam os limites daquele espaço-tempo, investigando o que havia naquele território. Conforme Kohan (2020, p. 08) é necessário, portanto, *infanciar* o território, ou seja:

[...] estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos os lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular (Kohan, 2020, p. 08).

Nesse contexto, podemos perceber o quanto as crianças buscam novas possibilidades, criam condições e diferentes modos para estabelecerem novas cenas, novas compreensões, para além do uma etapa cronológica, nestes momentos as crianças estão em devir. Traçam linhas rizomáticas produzindo outras maneiras de caminhar e cartografar o território do pátio e o entorno do CEI Jardim.

Conforme Flora (2019) apontou em sua pesquisa, as crianças têm uma preferência pelo espaço do parque e espaços externos para criarem suas brincadeiras e interagir com os pares. Embora nem sempre sejam amplos, esses ambientes convidam à aventura e descoberta, permitem a interação com elementos naturais, como areia, grama, folhas, flores e árvores, uma vez que, “[...] podem desfrutar da areia, grama, folhas, flores, árvores, ar e água por meio de torneiras com acesso livre” (Flora, 2019, p. 17). A autora destaca que neste processo podemos presenciar a imaginação criadora das crianças quando estão em contato com elementos, qual também é marcado pela espontaneidade.

Em nossas observações, pudemos notar que o território pulsava junto com elas; para além de algo estático, aquele espaço, com a presença das crianças, se modificava e se ampliava, ao mesmo tempo que retornava. Ali, o território se apresentava também como um espaço-tempo de produção de sentidos e experiências, atravessados por fluxos de afecções, imaginação e singularidades. Assim, percebemos o quanto “[...] a vida é experimentada como ruptura, movimento, mudança” (Raic, Cardoso e Souza, 2021, p. 130). O CEI Jardim, possibilita encontros com diversos materiais, com seres vivos, com o mundo. Nesse território, as crianças ampliam sua compreensão sobre o mundo que a cerca, como podemos ver na figura 8:

Figura 8 – Crianças bem pequenas brincando com areia.



Fonte: Instagram do CEI (Set./2022).

Naquele momento, a vida estava em movimento de experiência, pois tudo, neste espaço-tempo, tornava-se um elemento para a construção de um cenário no qual os corpos infantis são produtores de agenciamentos e experiências. A criança que, inicialmente, mobilizou as demais para subir à árvore ou brincar de pega-pega não está apenas descobrindo o mundo ao seu redor, mas também produzindo possibilidades de afecções; ela é afetada à medida que também pode afetar aqueles ao seu redor. Essas interações produzem os processos de subjetivação e singularização. Nesse sentido, percebemos que o encontro nesse espaço-tempo subverte a lógica adultocêntrica preestabelecida criando fissuras e novas possibilidades.

As crianças deixaram a caixa de areia – anteriormente pensada por adultos para o seu brincar – e foram para os espaços naturais daquele lugar, onde produziram aventuras e movimentaram seus corpos. Percebemos, então, os movimentos de desterritorialização, inicialmente delimitado pelo brincar na caixa de areia, e a ampliação desse espaço pelas crianças, que o expandem e reterritorializam posteriormente, criando um espaço-tempo flexível e aberto à potência: outras maneiras de brincarem naquele território. Conforme Kastrup (2000),

[...] a criança cartógrafa acessa um meio que transborda o mundo dos objetos. Este é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos, que configuram uma multiplicidade movente, instável, sempre longe do equilíbrio, uma espécie de matéria fluida. O mapa que a criança traça, e que configura seu método ou “programa” de ação, confunde-se então com este meio em movimento que ela explora. O mapa do

movimento é por isto mapa em movimento. Suas regras são locais e temporárias e seu meio de ação composto de variações materiais invisíveis, inapreensíveis pelas estruturas históricas e pela representação. Estão no meio do mundo, constituindo o fluxo que corre entre as formas, que transborda dos objetos e das formas conhecidas (Katrup, 2000, p. 379).

Os movimentos fluidos e espontâneos das crianças nos mostram o quanto a cartografia e o rizoma estão presentes no cotidiano de um pátio de um centro de Educação Infantil. É nesse contexto que apontamos que o brincar livre não pode ser direcionado. Embora os professores possam oportunizar materiais para o brincar, é partir das próprias crianças em grupo [ou sozinha] que irão produzir esse brincar espontâneo e criador. Ou seja, as crianças tomam iniciativas que subvertem toda a lógica dominante, são elas que produzem suas próprias linhas de fuga, não com o objetivo de escapar do que lhes foi colocado, mas para traçar possibilidades mais espontâneas. Isso permite que as crianças escapem [ainda que por um curto tempo] das imposições das forças molares da educação maior, ampliando o território.

Além disso, o brincar das crianças são como um rizoma, não há linearidade ou fixidez, esse brincar se desdobra em múltiplas direções, conectando pontos diversos de forma imprevisível e criando novas possibilidades a partir do encontro com o outro, destacamos ainda, que “[...] estar aberto ao encontro não quer dizer ‘deixar rolar’. Espera-se um mergulho nas intensidades do presente” (Almeida, 2016, p. 50).

O pátio e o entorno do CEI como tempo e espaço de encontros, afetos e experiências

Enquanto estou no pátio, minha atenção é tomada pelo canto dos pássaros. Seria melodia, som ou apenas barulho? Eu gosto de chamar de "barulhar". Esse som me transporta para o meu vínculo com a natureza, e sou, profundamente, afetada pelos seus voos e pousos. Talvez seja a minha ancestralidade que, de alguma forma, me revela a liberdade que hoje temos – de viver e estar onde desejamos (ou quase isso). Lembro das palavras de Manoel de Barros: “[...] eu fui aparelhado para gostar de passarinhos” (Barros, 2010, p. 122). Sim, Manoel, nossas experiências de contato com a natureza, desde cedo, nos marcam de formas únicas, singulares, contribuindo para um olhar que é singular: o gosto pelos movimentos de liberdade. A experiência, de fato, potencializa nossa singularidade como podemos ver nas anotações abaixo:

Do pátio, em frente à sala, observei as crianças brincando com massinha. Elas estavam agrupadas em mesas[...] chega a hora do lanche. As crianças passam, olhando para mim.

Alguns acenam, outros sorriem, outros simplesmente me encaram, mas todos seguem em fila para o café da manhã.

Uma delas, curiosa, perguntou:

-- Quem é aquela moça?

A professora, sorrindo, respondeu

-- Ela é professora também.

A menina continuou andando, mas seus olhos não se afastaram de mim. Tentei sorrir para ela, esperando que me retribuísse, mas não obtive êxito. Ela seguiu em frente, muito séria.

Notas do Esquizodiário, Dez./2023.

Ainda era muito cedo para entender as dinâmicas desse território, para conhecer completamente as crianças e para compreender a rotina que ali se desenrolava. Mas será que é assim que se faz pesquisa? Será que a incerteza caminha lado a lado com a pesquisadora? Pesquisar o cotidiano não é uma tarefa simples, especialmente quando se trata do tempo de brincar das crianças. Afinal, os adultos, com seu tempo *chronos*, cheio de exigências, demandas, prazos e planejamentos, frequentemente tentam ocupar toda a grade de horários. Embora haja espaço e tempo para brincar, este, muitas vezes, é negligenciado e sucateado.

Ainda que eu concorde que todos nós precisemos de *chronos* para organizar o curso das nossas vidas, é o *aión* que nos permite experimentar. E é a experiência que nos permite viver; ao viver, reafirmamos a vida. E a vida ela pulsa movimentos intensos, contínuos e aleatórios. O pátio do CEI Jardim é tomado por vidas que pulsam movimentos intensos, vidas que afetam e, simultaneamente, são afetadas. É nesse pátio que o brincar livre se apresenta como uma potencialidade para a infância enquanto tempo de experiência.

Eu me sentia aberta ao convite de inserir-me naquele espaço-tempo, disposta a observar pelas bordas, frestas e brechas, buscando formas de desterritorializar meus sentidos e permitir as potencialidades que aquele território tinha a oferecer. Mas também, perceber que aquele espaço apresentava-se como um tempo-espaço de encontros, como pudemos ver nas notas já apresentadas. Embora minha tentativa de estabelecer contato com a criança tenha funcionado com outros corpos naquele território, neste momento, a experiência foi diferente. Não tive o retorno esperado. O imprevisível aconteceu.

Voltei meu olhar para aquele espaço. Ainda entre as brechas, figura 11 – Brincando com massinha –, percebo que outras crianças brincam com massinha de modelar: elas conversam, moldam, trocam objetos e ideias. Ali estava eu, observando pelas pequenas aberturas de um território em busca de uma *brincografia*.

Figura 9 – Brincando com massinha.



Fonte: Própria pesquisadora (Dez./2023).

Mas não apenas no pátio ou na sala, nos espaços externos do CEI Jardim, as crianças também exploram o brincar. Na figura 10 – Brincando com argila –, podemos observar as crianças brincando com argila, uma atividade que potencializa um olhar mais atento e sensível. Embora planejado por professores e adultos, esse brincar com massinha ou argila transforma-se em uma oportunidade para as crianças perceberem mudanças e aproximações de certos objetos, não como uma representação, mas como uma reinvenção do próprio olhar.

Figura 10: Bebês brincando com argila



Fonte: Instagram do CEI (Jun./2022).

Materiais como massinha e argila, por serem maleáveis e flexíveis, convidam as crianças a desenvolverem um olhar diferenciado sobre o mundo ao seu redor e sua relação corpo-mundo, permitindo que se expressem por meio de movimentos não lineares. Além disso, esses movimentos são processos de desterritorialização e territorialização: ao misturarem, remodelarem e ampliarem os materiais, as crianças afastam-se de representações fixas, criando novos modos, sentidos e mundos. Para Conceição e Macedo (2018) o brincar:

[...] é a principal atividade da infância, responde a necessidade de meninos e meninas de olhar tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar: Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele, desde pequeno a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida (Conceição; Macedo, 2018, p. 128)

Enquanto brincam as crianças ampliam os seus sentidos e vivenciam situações possíveis para uma experiência. Assim, quando esse brincar é livre e espontâneo, ele impulsiona e proporciona a criança possibilidades de descobrir, explorar, comunicar, expressar-se, estando, portanto, em constante conexão com o mundo. Nesse contexto, evidenciamos que o brincar não é uma descarga de energia ou uma passa tempo, mas sim uma atividade dotada de sentidos e

experiências que atravessam o corpo da criança dentro de um território fértil. Nas palavras de Raic, Cardoso e Souza (2021, p. 126) o brincar livre pode ser compreendido:

[...] como uma potencialidade da experiência lúdica da criança que deixa fluir o espírito livre da criança, possibilitando agenciar produções que evocam o pensar, o sentir e o imaginar de cenas da trama da vida. Isto é, um encontro com a potência do desejo de ser e de existir em sua singularidade. (Raic; Cardoso; Souza, 2021, p. 126).

Durante as observações percebemos que embora, alguns espaços do CEI Jardim estavam livres e dispostos, algumas turmas não utilizavam. Notamos ainda que havia pouco tempo de exploração nos espaços externos, contudo, quando presentes, as crianças vivenciavam situações em sua inteireza, tendo essa liberdade para mover-se livremente dentro do tempo e espaço proposto.

Quando possibilitadas a elas, observamos a potencialidade desses momentos: exploração do ambiente e objetos, a criatividade, autonomia e compartilhamento de brinquedos. Tanto no pátio quanto nos espaços externos do CEI Jardim, as crianças traçavam possibilidades outras, bem como, iniciativas que mobilizava os demais. O brincar livre então, emergia dentro deste espaço como uma prática potencializadora, qual a criança não seguia os padrões ou uma linearidade, mas era caracterizada por espontaneidade, imprevisibilidade, agenciamentos e descobertas outras, dentro de um campo que por vezes se retraía, mas as crianças conseguiam expandir com seus olhares e movimentos.

Destacamos que cartografar este território era como se desejássemos, a todo momento, aproveitar as pequenas aberturas que talvez houvessem sido esquecidas, negligenciadas ou simplesmente deixadas ali, propositalmente ou não, como um convite: será que a pesquisadora-cartógrafa conseguiria passar por elas? Mas quem poderia deixar essas frestas e portas entreabertas neste território multifacetado? As crianças! Talvez tenha sido a criança, inteiramente no ato de *criançar*, que possibilitaram essa abertura, habitando, desterritorializando e transformando aquele espaço-tempo. Como diz Kohan (2010, p. 252).

A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não-nomeado, não-existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é 'apenas' um exercício imanente de forças.

Assim, a infância é potência, marcada pela multiplicidade e pela emersão do novo dentro de um território, é a afirmação da imprevisibilidade, um movimento constante de fluidez sem limitações, categorias ou predeterminações. Dentro do território, o inusitado acontece, produzindo possibilidades de criação. Os movimentos das crianças tornam-se, então, uma

afirmação da imprevisibilidade, pois não seguem uma linearidade; é o novo surgindo, mais uma vez, e outra vez, e outra vez...

Como temos destacado ao longo da pesquisa, a infância vai além de um período da vida ou de uma etapa; ela é a possibilidade de experiência e de produção de novos sentidos para o mundo. A infância no CEI nos permite adentrar um campo no qual tanto adultos quanto crianças podem imaginar, criar, viver e sentir. Além disso, a experiência atravessa a vida daquele que é tocado por ela, seja pelo encontro ou pela situação com a qual estabelecemos uma relação ao experienciar. Conforme Larrosa Bondía (2002, p. 21), a experiência pode ser então compreendida “como algo mais existencial (sem ser existencialista) e mais estético (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. As crianças estabelecem contato com tudo que está ao seu alcance, conforme figura 12 – Brincando com materiais no gramado.

Figura 11 – Brincando com materiais no gramado



Fonte: Instagram do CEI (jul./2024).

Embora, o CEI Jardim seja reconhecido por toda comunidade como um espaço de conexão e vínculo com a natureza por meio das práticas, o Centro de Educação Infantil passou por uma reforma entre 2023 e 2024, recebendo materiais diversos para esta instituição. O espaço que antes havia terra e grama natural, abriu espaço para grama sintética no entorno da escola figura 11. Passando a ter bastante brinquedos de plástico. A figura 12 nos mostra bem como era o espaço externo logo na entrada do CEI até novembro de 2023.

Figura 12 – Espaço externo (frente do CEI)



Fonte: Própria pesquisadora (Dez. /2023).

Em dezembro de 2023, as reformas ainda estavam acontecendo na instituição. Quando cheguei no CEI, me deparei com metade do espaço da frente cimentado, como apresentado na figura 13, este era um espaço bem transitado pelas crianças e por isso não havia muito crescimento da grama, o que havia eram rastros e demarcações de movimentos. Enquanto o outro lado ainda estava intacto, pois havia menos contato das crianças.

Figura 13 – Espaço cimentado



Fonte: Própria pesquisadora (Dez./2023).

Embora a intenção inicial seja de possibilitar às crianças um ambiente mais verde e acessível para a convivência nos espaços externos, a inserção da grama sintética traz questionamentos importantes para nossas discussões. Além de adicionar mais plásticos ao cotidiano das crianças, a presença dessa grama sintética reduz-se significativamente a presença de elementos vivos no território, como insetos e outras formas de biodiversidade que antes eram comuns de serem encontradas e que encantam o cotidiano das crianças. Além disso, podemos destacar que este impacto pode transformar a interação e a relação da criança com a natureza, substituindo um ambiente vivo e cheio de biodiversidade, por um espaço artificial, preestabelecido e limitado.

Assim como Tiriba e Profice (2019, p. 7) apontaram em sua pesquisa, é na “[...] busca pelo que alegra e potencializa que vimos interpretando o movimento das crianças em direção aos espaços onde podem brincar com a natureza”. No caso do CEI Jardim, percebe-se um território marcado por contradições entre discursos institucionais e práticas planejadas, mas que, ainda assim, oferece possibilidades para traçar caminhos pulsantes de infância como tempo de experiência, propiciando um contato para experiências com o mundo natural.

O CEI e, o pátio e, a arte e, a natureza e, o movimento e, a cartografia e, a vida pulsante “e, e, e...”

Em nossa busca para afirmar a infância enquanto tempo de experiência, abrimo-nos à possibilidade de observar as várias maneiras da criança se relacionar com o mundo e com a vida, e as possibilidades que estas produzem como modo de saborear o mundo e sentir as cores vibrantes pelos bons encontros. Conforme Tiriba e Profice (2019, p. 6), “[...] os bons encontros são geradores de potência, de alegria! Os bons encontros são aqueles que aumentam nossa própria capacidade de afetar e ser afetado pelos demais seres com os quais interagimos [...]”.

A infância, podemos dizer, pulsa cores, sentidos e sabores; é um mix de possibilidades e experiências que permite abrir-se para aquele tempo-espaço que pulsa e vibra uma vida potente. Assim, é neste tempo-espaço que o acontecimento vai além de um Centro de Educação Infantil centralizado, territorializado e aprisionado pelas garras do poder. A educação maior, ameaça a vida com suas linhas duras, estruturas pré-fixadas, como evidencia Deleuze (2002, p. 10), “Enquanto o pensamento for livre, portanto vital, nada estará comprometido; quando deixa

de o ser, todas as outras opressões tornam-se igualmente possíveis, e, uma vez realizadas, qualquer ação se tornará culpável, e toda a vida ameaçada”.

Neste sentido, nos propomos a pensar o brincar espontâneo como um caminho possível para a reafirmação da vida no pátio do CEI Jardim. Trata-se da afirmação de uma vida alegre, criadora e livre. Enquanto a educação maior promove um modelo de Educação Infantil baseado no conhecimento arbóreo, totalizante, do uno, linear, hierárquico e preestabelecido, a educação menor, operando como um rizoma entre as brechas, possibilita os encontros, pelas frestas abertas por linhas tortuosas, linhas de fuga, aquelas que vazam essa estrutura fixa, a rotina, os modelos preestabelecidos, aos padrões de desenvolvimento, comportamento e disciplina. A educação menor permite práticas efetivas de liberdade para a criança, por meio de seus movimentos inventivos.

Neste dia, uma turma havia sido levada ao pátio para realizar uma atividade utilizando materiais não estruturados advindos da natureza e outros reutilizados. Foram organizadas em grupos para facilitar o uso e a disposição desses materiais. Em cada grupo havia materiais e itens diferentes, como folhas coloridas, gravetos, buchas naturais, flores, tintas naturais, algodão, papelão e esponjas. Esses materiais são considerados como materiais não estruturados, que conforme Cardoso (2018) são entendido como:

[...] qualquer coisa que perdeu seu uso original, que não serve mais ou que não tem mais significado [...] Coisas aparentemente inúteis, mas que servem para brincar, para dar nova forma e novo sentido (sucata é tudo é nada). São materiais disponíveis: cordas, tubos de papelão, tecidos, papelão, roupas e sapatos de adultos, mala, bolsas, pneus, teclados e computadores, telefone etc., para serem usados para produção das brincadeiras das crianças (Cardoso, 2018, p.73).

Além disso, cada criança tinha sua própria folha em branco e receberam a orientação de criar livremente, a partir daqueles materiais, deixando a criatividade fluir sem restrições. Percebemos que este momento permitiu que as crianças pudessem transitar compartilhando materiais que cada grupo recebera, figura 14 – Elementos da natureza.

No primeiro momento, as crianças perguntaram a professora o que deveria ser feito, mostravam-se dificuldades em compreender a proposta naquela situação. Contudo, alguns minutos depois a criatividade foi tomando conta daquele pátio, havia diversas ideias expressas naquele pequeno papel A4. Dava para perceber a alegria tomando conta de cada um. Era um tempo de livre para a criação espontânea, que não visava o produto final, mas sim a processualidade. Era um leque de possibilidades, percebemos assim que cada criança era autora e a natureza co-autora daquela obra.

Figura 14 – Elementos da natureza.

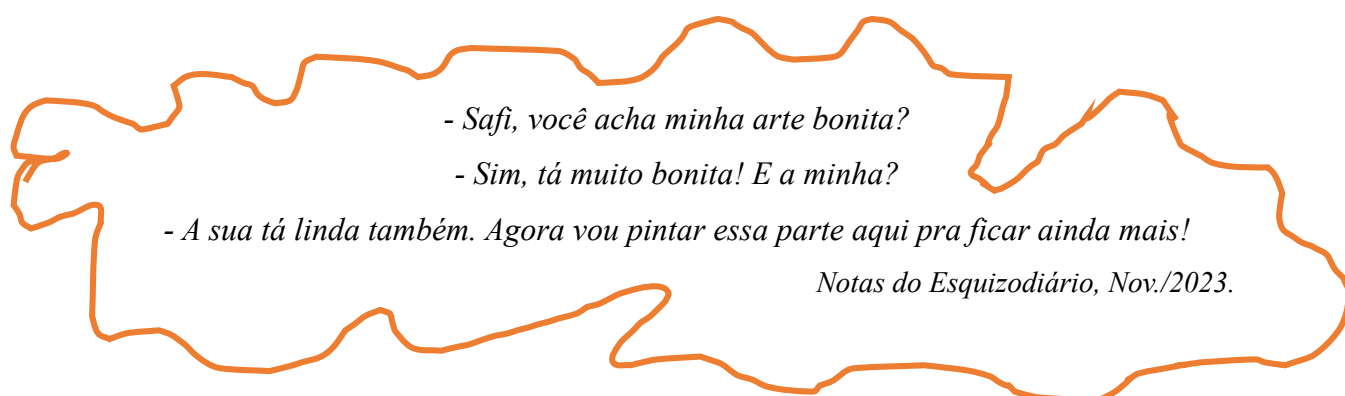


Fonte: Própria pesquisadora (Dez. /2023).

Embora este tenha sido um momento em que havia uma atividade direcionada, as crianças não foram obrigadas a participar e por nossas observações, percebemos que cada uma participou com inteireza até o momento em que aquilo não lhes dava mais prazer. Até este momento, procurei me atentar aos movimentos de criação das crianças quando disponibilizado a elas materiais diversos para sua imaginação. As crianças movimentavam-se sem restrições, compartilhavam materiais e observavam os outros também.

Enquanto observava, ouvia as diferentes vozes se sobrepondo, uma mistura de alegria e entusiasmo vindos dos diferentes grupos. Mãos e pés sujos, o chão repleto de materiais espalhados por todo o pátio. Naquele momento, pudemos perceber que a imaginação e a criatividade estavam livres para serem potencializadas sem qualquer restrição, aquele pátio pulsava vida, vibrações e intensidades. Não era mais o *chronos*, o tempo do planejamento e do controle; era o *aion* expandindo aquele território e tornando criações possíveis. Assim, partir de observações e mapeamentos, podemos dizer que a infância presente no CEI Jardim é aquela “[...] que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos” (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p. 180).

Era como se o próprio espaço nos dissesse: **Aqui é onde a vida é afirmada, onde a imaginação atinge seu maior grau de potência movida pela liberdade de uma criação pela espontaneidade.** A vida estava ali, presente nos movimentos aleatórios, desvinculados de qualquer linearidade e controle. E, naquele pulsar de corpos no pátio, movido pela brincadeira de criar, a infância era experienciada em sua plenitude – a criança em devir. A união, cumplicidade, partilha e encontros estavam ali, e por um momento, naquele território pátio, “[...] Não estávamos ali para nos encontrar, mas para nos desencontrar” (Barros, 2010, p. 15). Era um desencontro com as rotinas preestabelecidas, com o cronograma, com o tempo linear etc. Naquele momento, se pudermos dizer que as crianças tinham um encontro, era apenas com a liberdade. E por isso, poderíamos escutar seus diálogos mais simples, porém imersos dentro daquele tempo e espaço. As crianças dialogavam sobre todas as criações e interesses, como podemos ver no diálogo abaixo:



O diálogo entre as crianças nos mostra o quanto os processos criativos são inacabáveis, não são produtos prontos; o processo de criar é fluido, vivo, e, quando este processo está ligado à infância, aqui entendida como condição da experiência, sempre é possível modificar algo, ampliar, reinventar. Esse diálogo nos ajuda a perceber que a arte, a estética e a sensibilidade estão presentes na Educação Infantil e que estas atuam como forças potencializadoras. Nesse contexto então, destacamos a infância pulsante e vibrante – as crianças estão em devir, algo sendo potencializado pela criação no pátio. Cardoso (2018) traz para discussão que nosso desafio é o de traçar:

[...] caminhos e construir propostas para nossas escolas *Diversas*, em busca de uma educação humana e sensível. Criar um ambiente onde o brincar livre possa potencializar a experiência participativa dos alunos e professores, de forma criativa e relacional, pode ser um meio para que os profissionais de educação possam reflexivamente construir conhecimentos essenciais, para atuar junto às crianças, a partir do que sabem e vivem (Cardoso, 2018, p. 73 – grifos da autora).

Pensamos assim que o brincar livre é um caminho possível para uma formação humana e sensível, no qual a criança expande sua compreensão sobre o mundo por meio de bons encontros. Podemos dizer que o “[...] corpo sempre estará fazendo novos encontros, novos afetos estarão sempre surgindo” (Rolnik, 1989, p. 44). Como os movimentos das crianças no pátio, eles não seguem uma linearidade, nem são limitados, a todo momento as crianças estão fazendo encontros, seja com outras crianças ou com outros seres.

As capturas dentro do território produzem movimentos; ainda que sejam imagens físicas ou fragmentos de um acontecimento, elas nos contam, encantam e nos levam a imaginar aquele momento, como as brincografias que aqui trazemos. Nesse contexto, percebemos que as performances das crianças neste pátio educam o nosso olhar. Sim, educam, porque nos ensinam a ver por outros sentidos, para além do óbvio. Nos levam a questionar, em vez de afirmar; a traçar caminhos, em vez de dar respostas; a desaprender, em vez de ensinar. “A cada momento exige reinventarmo-nos e faz-nos entrar no mundo infantil das perguntas” (Kohan, Carvalho, 2021, p. 9).

E falar em perguntas: elas estavam presentes todas as vezes em que eu me inseria no pátio. O que as crianças fazem? O que brincam? Com o que brincam? O que inventam? Seguem regras ou criam suas próprias regras? E o imaginário, como se manifesta? Não parávamos de questionar os nossos sentidos. Nós sentíamos, ouvíamos, saboreávamos, respirávamos todos os movimentos e procurávamos não perder, em nenhum momento, as nuances que o pátio apresentava ao abrir-se para nós, aprendizes cartógrafas.

Naquele momento no pátio fiz uma pequena aproximação de uma dupla que estava pintando mais afastado dos demais:

- Nossa, que lindo! O que vocês criaram?

- Aqui é o céu, não tinha azul por isso a gente fez verde. Né, irmão?

- Uau... E isso, o que é? Perguntei.

- É flor!

- Qual é o nome dessa flor?

- Flor macarrão! - Riram e continuaram a construção...

Notas do Esquizodiário, Nov./2023

Para a criança, tudo é meio e tudo é possibilidade; a partir de qualquer objeto o outro e o novo pode surgir. Toda trajetória pode ser reformulada e modificada por elas mesmas, traçando novas rotas. Por isso, há necessidade de nos abirmos à escuta das crianças, pois com suas vozes, rotas e movimento elas nos dizem muito. No diálogo acima, destaco duas crianças que estavam mais afastadas dos demais – irmãos gêmeos – e decidiram criar a arte juntas. Esse diálogo evidencia o quanto, para as crianças, é possível reinventar e atribuir novos sentidos aos materiais disponíveis, por meio da sensibilidade que emerge durante o processo criativo.

As crianças em suas performances em devir, atribuem outros sentidos a objetos, lugares, reinterpretem traçando possibilidade para sentir, viver, devir e estar no mundo. Ao responderem “flor macarrão”, as crianças nos demonstram um caráter inventivo e singular de seus pensamentos, criando novos mundos para aquele momento, ao unir os dois elementos. Não era simplesmente uma flor feita de macarrão; era uma “flor macarrão”. A risada ao final revela a potência do encontro e do acontecimento: o pátio era um território vivo de possibilidades. Como bem nos diz Manoel de Barros:

Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra! A mãe que ouvira a brincadeira falou: já vem você com suas visões! Porque formiga nem tem joelhos ajoelháveis e nem há pedra de sacristias por aqui. Isso é traquinagem de sua imaginação [...] O pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra. Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras (Barros, 2010, p. 449).

Manoel de Barros, como sempre, brinca com as palavras nos levando em muitas das leituras à imaginação. Como ver uma **formiga ajoelhada na pedra**? A resposta é simples, a imaginação. Criar palavras nos leva ao ato de imaginar, e ao imaginar estamos infantilmente habitando um território criativo. A imaginação faz parte do cotidiano das crianças, sendo fundamental para as brincadeiras espontâneas. Essas brincadeiras são formas pelas quais as crianças criam novos mundos para habitar um tempo movido pela experiência. Elas inventam e produzem a todo momento, enquanto imaginam e criam possibilidades. Ao inventarem inícios pelos meios, habitam um território fértil de bons encontros e afecções. Percebemos que o pátio insiste em nos mostrar que o seu tempo é o *aion* e que as crianças caminham por entre linhas em um ritmo diferente do nosso. Além disso, utilizam de tudo que está a sua volta para dar “asas” à imaginação.

Figura 15 – A flor macarrão.



Fonte: Própria pesquisadora (Dez. /2023).

Nesse movimento de cartografar a infância e as linhas que atravessam os corpos das crianças nesse território, faz-se necessário observar e abrir-se à escuta, ampliando os sentidos para perceber os fluxos que se surgindo. Enquanto estamos no território, tudo acontece; nada está fixo, e os movimentos são aleatórios. Por isso, a cartografia exige atenção a esses movimentos. Na figura 15 – A flor macarrão, percebemos o olhar sensível para aquela criação, a tinta natural feita com café era a terra o macarrão era uma flor; nesse movimento percebemos que as crianças não estavam interessadas em explicar os materiais utilizados por elas ou os sentidos por trás daquela criação. Aquela arte era nada mais, nada menos que a **flor macarrão**.

É um exercício complexo que exige de nós a abertura aos sentidos para perceber as dinâmicas que vão emergindo dentro do território. Assim, quando inseridos, percebemos que nada é estático: tudo acontece ao mesmo tempo. As linhas são traçadas e retraçadas, ora apagadas, ora intensificadas. No entanto, sabemos que tudo se modifica; nada é igual, tão pouco permanente, nem mesmo nós. É essa efemeridade que nos permite, dentro da cartografia, compreender os encontros e os movimentos. Trata-se de uma atividade que demanda de nós, pesquisadores, sensibilidade para cartografar além do que vemos, para perceber o que está além do que ouvimos. Exige disposição para compreender e sentir o pulsar nas entrelinhas de um pátio de um Centro de Educação Infantil, por exemplo.

Em dos momentos de criação no pátio me aproximei de duas crianças que estavam pintando:

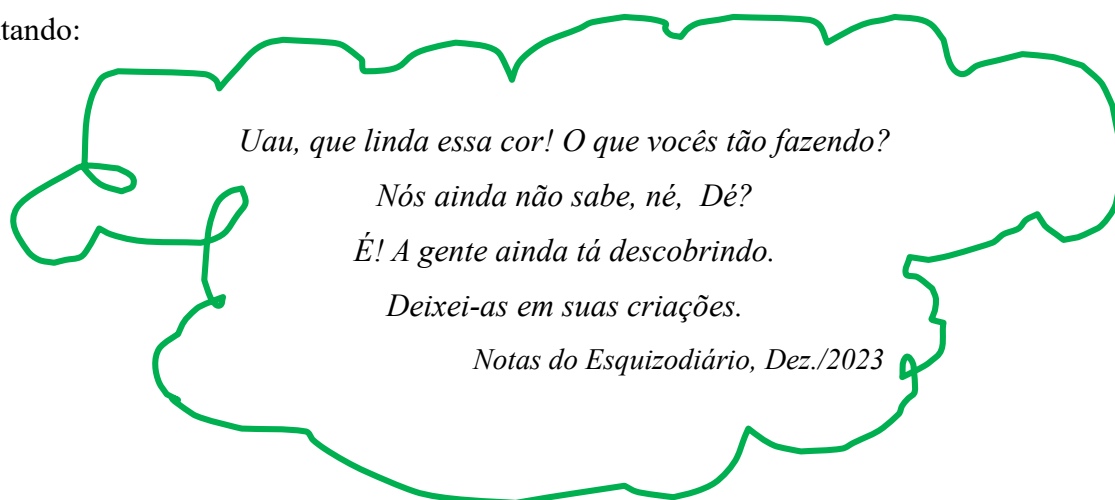


Figura 16 – “Nós ainda não sabe”.



Fonte: Própria pesquisadora (Dez. /2023).

Esse fragmento acima, nos levou a pensar no próprio movimento cartográfico: o nosso fazer não está atrelado a um resultado predeterminado, muito menos às tentativas de representação. A cartografia nos permite reformular e reestruturar nossos movimentos a todo momento. Isso não é diferente dos processos criativos das crianças. Nossa tentativa em compreender o que estava sendo feito foi, na verdade, um espaço de abertura para que as crianças pudessem expressar seu pensamento. No entanto, suas respostas nos permitiram perceber que o que movia suas criações era o desejo de “descobrir” algo que não foi previamente definido. Esses são movimentos livres, distantes de qualquer necessidade de representação.

Ao permitir que as crianças vivenciem esses movimentos nos quais é possível brincar livremente a partir dos materiais à disposição para criarem, elas produzem possibilidades, explorando e descobrindo novos conhecimentos, inserindo-se em situações que podem se tornar experiências. Em suma, enquanto brinca livremente, a criança experimenta a vida. A criança brinca com tudo, com total imersão em seu ato, e, quando se possibilita a imaginação, ela “vale-se dos sentidos para trazer o mundo para os encantos da irrealidade – interioridade – criadora [...] para encantar o mundo” (Piorski, 2016, p. 133).

Nesse contexto, concordamos com Tebet (2019, p. 141), ao trazer:

Que as creches sejam capazes de possibilitar modos de existência em que a vida possa se constituir como obras de arte, no sentido Nietzscheano da expressão. Nesse sentido, convém pensar na creche como territórios de subjetivações e de experiências. Territórios de pensamento e aprendizagem de bebês, crianças e adultos. E de invenção de si (Tebet, 2019, p. 141).

Que os Centros de Educação Infantil possam permitir a expressão criativa de cada criança, proporcionando tempo e espaço para que elas manifestem novas maneiras de observar a vida. O CEI – Jardim, embora tenhamos percebido algumas limitações, como o tempo destinado ao pátio, oferece às crianças possibilidades de diferentes formas de expressão e potencializa suas singularidades. As crianças dispõem com espaços amplos para seus movimentos, tornando-os territórios constantemente desterritorializados e reterritorializados, com experiências sendo criadas a cada encontro. Sem a experiência, o território da Educação Infantil perde suas movências e os sentidos, uma vez que o que fica é aquilo que nos toca e que atravessa o nosso corpo. Nesse contexto, podemos destacar que ao brincar livremente no pátio a criança se entrega inteiramente nesse movimento, criando experiências.

Assim, destacamos que durante o brincar, é a própria criança que determina o tempo necessário para alcançar seus interesses, seja ao criar um desenho, fazer uma pintura, explorar materiais encontrados no chão, ou se engajar em uma brincadeira sozinha ou com seus pares. Não é possível determinar previamente quanto tempo ela precisará. A criança, em seu tempo e espaço, torna-se seu próprio guia na jornada para criar experiências.



Um convite ao encontro!



POUSO 5: O VOO NÃO TEM INÍCIO NEM FIM, É SEMPRE UM *ENTRE*



Um convite ao encontro!



18

AS TROPICAÇÕES

No aeroporto o menino perguntou: — E se o avião tropical num passarinho? O pai ficou torto e não respondeu. O menino perguntou de novo: — E se o avião tropical num passarinho triste? A mãe teve ternuras e pensou: Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso? Ao sair do sufoco o pai refletiu: Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou sendo (Barros, 2010, p. 469).

¹⁸ Esta imagem compõe o esquizodiário da autora.

Com o desejo e a intenção de que esta pesquisa permaneça aberta, chegamos ao entre da nossa pesquisa. Iniciamos esta dissertação com um convite ao atrevimento: o ato de começar. Como destacam Kohan e Carvalho (2021), começar é um verbo infantil e está vinculado ao começo da vida. A infância sempre está iniciando, sempre em movimento de criação, de recomeços. A infância impulsiona a vida e atravessa a todos, independentemente, da idade cronológica. Devir-infância; não é um processo ligado a tornar-se algo, mas um contínuo movimento em que nos propomos a sempre começar: não pelos inícios, nem pelos finais, mas sempre pelo meio.

Nas palavras dos autores:

[...] começar é um verbo infantil e a infância é uma forma de vida, uma vida infantil é uma vida que (sempre) começa, que começa a cada vez, pois a vida ama renascer e assim vai se nutrendo de infância. Infância na vida e vida infantil... por isso, começar é uma maneira de manter viva e dar vida à infância (Kohan, Carvalho, 2021, p. 3).

Quando falamos de começos, evocamos a possibilidade do novo – e o novo encanta, contagia e impulsiona. Durante essa minha caminhada em devir pesquisadora, permiti-me começar inúmeras vezes, entre pausas e interrupções, havia sempre a possibilidade de recomeçar. É nesse contexto que apontamos a ideia de começar pelo meio.

Durante esse caminhar, me envolvi em experiências permitindo-me aberturas para traçar mapas e linhas dentro de um território que a princípio me causou muitas incertezas, afinal, tudo foi sendo constituído dentro do território, entre observações, experiências e sentidos. Enquanto, nos movíamos o território também expandia, ora diminuía. Nada era definitivo, tudo vivia em movimento. E aqui estamos, em nossas considerações inconclusivas, uma vez que “[...] um fim não basta para fazer um acontecimento, para nos lançar no acontecimento; uma época só finda porque outra já começou” (Zourabichvili, 2016, p. 47).

Agora, falando no singular, posso dizer que iniciar uma pesquisa inspirada na cartografia tendo como abordagem a Filosofia da Diferença deixou marcas e ampliou meu território. Hoje, reconheço que não sou uma: sou várias. Como diz Gonzaguinha. “Toda pessoa sempre é as marcas, das lições diárias de outras tantas pessoas” (Gonzaguinha, 1982). Somos marcados pelos encontros, pelas linhas que nos atravessam, pelos afetos e pelas afecções que produzimos. Embora saibamos ainda que esses processos se manifestam em agenciamentos, devires, impulsionados pelos processos de subjetivação e de singularização dentro do território.

Ao longo desta *caminhada*, fui me aproximando de territórios jamais explorados por mim, embora tenha tido contato [muito pouco] com a Filosofia da Diferença e a Cartografia

durante minha graduação, havia ainda uma imaturidade em compreender certos conceitos, o que impedia de lançar-me em novas possibilidades, novos olhares e novas perspectivas. Durante o caminhar desta pesquisa, tive que me atrever, deixei as inseguranças me tomarem, me encontrarem, juntamente com as incertezas que encontramos ao tentarmos o novo. Compartilho de um poema de Manoel de Barros, **autorretrato falado**, quando diz “[...] Me procurei a vida inteira e não me achei — pelo que fui salvo” (Barros, 2010, p. 324). Precisei me perder, um pouco, na tentativa de me encontrar [ou não]. Talvez, não me encontrar tenha sido o [des]propósito da vida, das tramas e linhas traçadas por mim. Digo isso porque posso devir continuamente, sem uma identidade fixa, posso fugir das limitações que uma fixidez produz. Assim, tenho percebido que caminhar pela Filosofia da Diferença é mover-se pela multiplicidade, haja vista que somos um, mas também vários.

Ao observar as crianças em seus devires dentro do pátio do CEI – Jardim e seu entorno, percebemos o **criançar** em sua plenitude, fomos também traçando os mapas e objetivos a medida em que os acontecimentos atravessavam também aquele território. Nesses momentos, os movimentos não seguiam um padrão, as crianças movimentam-se com liberdade.

Neste contexto de nossa pesquisa, o nosso objetivo traçado a partir das nossas problematizações foi o de compreender de que maneira o pátio escolar possibilita tempo e espaço para as crianças experienciarem o brincar enquanto território de criação. Assim, após a nossa inserção no campo, fomos modificando a cada caminhar. Assim chegamos aos seguintes objetivos específicos: Mapear tempos e espaços presentes no pátio de centro infantil que possibilitam sentidos e movências; construir brincografias de como as crianças experienciam o brincar livre no território pátio e seus entornos; discutir os tempos e espaços como territórios de criação e fluxos de experiências brincantes.

Nessa perspectiva, seguimos traçando maneiras de pensar os espaços para além da sala de aula, especialmente no contexto da Educação Infantil. É fundamental proporcionar à criança um espaço de liberdade, considerando que sua rotina frequentemente se limita ao trajeto casa-CEI/CEI-casa. Por isso, é importante repensar o uso do pátio, um espaço tão presente em muitas instituições de Educação Infantil, uma vez que estes espaços de liberdade são cenários onde as crianças traçam seus próprios fluxos brincantes, tecendo e entrelaçando fios que constroem e reconstroem suas territorialidades. É nesse movimento que elas estabelecem relações consigo mesmas, com os outros e com o ambiente ao seu redor.

Neste contexto, ao abordamos o brincar livre como tempo de experiência, buscamos evidenciar que essas territorialidades, que as crianças vão construindo e reconstruindo, estão intimamente entrelaçadas ao ato espontâneo do brincar. Assim, pudemos perceber, a partir de

nossas **brincografias**, que esses momentos se apresentam como espaços de criação, no qual a imaginação acontece de maneira espontânea, e de resistência, onde buscam práticas efetivas de liberdade entre as linhas duras e flexíveis. São trajetos sendo traçados a cada caminhar.

Conforme Deleuze (1997, p. 79) “Toda obra comporta uma pluralidade de trajetos que são legíveis e coexistentes apenas num mapa, e ela muda de sentido segundo aqueles que são retidos. Esses trajetos interiorizados são inseparáveis de devires”. Neste contexto, em nossas observações notamos que enquanto brincam com a natureza, as crianças criam a partir de seus interesses, não há tentativas de apenas reproduzir algo existente, embora carreguem vestígios daquilo que viram, ouviram ou sentiram. São os sentidos que fazem emergir [ou traçar] caminhos e trajetos para as infinitas possibilidades da imaginação das crianças. Há multiplicidades de maneiras de performar e exteriorizar esta imaginação; dobram e desdobram-se em maneiras singulares de sentir o mundo a sua volta. Enquanto brincam livremente no pátio e em seu entorno, as crianças tornam-se verdadeiros agentes de criação por estarem [viverem] em constante devir, afirmando a vida como abertura, potência, singularidade, diferença e multiplicidade.

Para Raic (2020, p. 98) “Devir é atualizar-se, mas nunca chega a ser. Por isso não se confunde com estado final ou de equilíbrio. O devir afirma o devir, por não há nada na natureza fora dele, é um acontecimento produzido a partir dos encontros”. Sendo assim, são esses encontros que possibilitam práticas efetivas de resistência ainda que as crianças estejam dentro de linhas duras. São as possibilidades criadas a partir de uma educação menor, aquela que vemos sendo produzidas dentro de um cotidiano não burocratizado. São as linhas de fuga que permitem as crianças criarem, ainda que por um pequeno tempo-espço, por meio dos movimentos espontâneos.

Retomando os pontos destacados no pouso 3, destacamos que a infância foi abordada sob diversas perspectivas estando entre um emaranhado de linhas, contudo, a infância que enfatizamos em nosso estudo é compreendida como condição das experiências. Para ter experiências precisamos estar abertos aos sentidos e as movências, assim como uma criança que se deixa guiar pela curiosidade ou que habita o *aion*, o tempo do brincar simplesmente pelo brincar, o tempo da inteireza. É necessário, portanto, criar.

Aprofundando-nos no ato de brincar, evidenciamos em nossa pesquisa que as crianças traçam seus territórios por meio de seus movimentos, seguindo fluxos de experiências. Podemos dizer que não há somente linhas duras, as linhas flexíveis também estão presentes: as crianças vão produzindo as fugas, espontaneamente, ao deparar-se com brechas e aberturas no território. Conforme Deleuze e Parnet (1998, p. 49) “[...] se evadir, é traçar uma linha [...]. Fugir

é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia”. Embora saibamos que nem toda linha de fuga é de fato um movimento que desprende por inteiro. Nesse contexto, tudo que acontece no território exige de nós, pesquisadores, além do olhar, abrir-se à imaginação, à atenção aos movimentos, às experiências, aos sentidos e singularidades. Somos, a todo momento, cortados e atravessados, por linhas.

A partir de nossos mapeamentos, pudemos perceber que o Centro de Educação Infantil – Jardim é um território que produz afetos e afecções por meio de práticas que permitem as crianças produzirem movimentos de liberdade. Notamos que quando presentes as crianças utilizavam o pátio de diversas formas, traçando muitas possibilidades. Ora estavam brincando com as brincadeiras de correr e pegar, ora utilizavam brinquedos que traziam da sala, ora utilizavam os brinquedos do parquinho no pátio.

Havia também a possibilidade de brincadeiras espontâneas e mais conectadas à natureza: a caixa de areia era uma alternativa previamente disponível, mas, em diversos momentos, as crianças se encantavam com outros elementos, como o encontro com insetos no jardim, as escaladas em árvores ou o brincar com a água da irrigação. Assim, por meio das observações, percebemos que as crianças criam alternativas para atender aos seus próprios interesses, seja de forma singular ou coletiva.

Neste ínterim, apontamos que os tempos e espaços disponibilizados no pátio do CEI – Jardim, permitem às crianças traçar possibilidades para experienciar o brincar como território de criação. Embora, brinquedos fosse disponibilizados, a maioria das brincadeiras que observadas eram brincadeiras livres focadas ao corpo e ao movimento. No entanto, quando o espaço era planejado e enriquecido como os elementos da natureza, as crianças demonstravam um maior interesse em participar dessas experiências.

Assim, acreditamos que nossa pesquisa tem o potencial de contribuir para a compreensão dos caminhos que conectam as crianças a outros seres e ao mundo ao seu redor, ampliando as possibilidades de tempos e espaços de experiência na Educação Infantil. Embora tenhamos compreensão de que esta pesquisa não apresenta resultados definitivos, ela se configura como um *entre* abrindo-se a novas possibilidades e outras pesquisas que estão por vir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In.: TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(orgs) *Infância & Pós-estruturalismo*. 2edª São Carlos:Pedro&João Editores, 2019.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. *Pro-Posições*, v. 20, p. 179-197, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt> acessado em 6 nov. 2023.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. In: Agamben, G. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576> acessado em 5 maio 2024

ALMEIDA, Larissa Monique de Souza. Criações brincantes: a infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de nove anos. 141 p. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação – PPGed, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2016.

ARIÈS, Phillipe. *A história social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Sobre o habitar das crianças no espaço público: desenclausurando a infância. In: AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. *Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/ iluminuras de Martha Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Maria Isabel Amando de. *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza*. Alana, Rio de Janeiro, 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu Infantil: dispositivos pedagógicos em ação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n 21, p. 17-39, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wtprtVVdk4qGQ73F7TyQwTr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024

CARDOSO, Carlos. *Rizoma: Curso de introdução ao pensamento de Deleuze e Guattari*. Curso online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N3tgYozEHrI&t=1397s>. Acesso: 03 de dezembro de 2023

CARDOSO, Marilete Calegari. Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil. *Dissertação* (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CARDOSO, Marilete Calegari. *Catadoras do Brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente*. 215 p. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CARDOSO, Marilete Calegari.; LAGO, Fernanda Kelly Barros; SANTOS, Crislaine Dias dos. A MAGIA DOS BRINQUEDOS DA NATUREZA: A POTÊNCIA DOS QUATRO ELEMENTOS - TERRA, ÁGUA, AR E FOGO . *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-17, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i6.9858. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9858> . Acesso em: 01 dez. 2023.

CARVALHO, Magda Costa; KOHAN, Walter Omar, *Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância*. *Educação e Filosofia*, 527-564 , 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/41022/38132> acessado em: 20 abril 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. MACRO/MICROPOLÍTICA, COTIDIANO ESCOLAR E CONSTITUIÇÃO DE UM CORPO COLETIVO EM DEVIR. *ETD - Educ. Temat. Digit., Campinas* , v. 21, n. 1, p. 47-62, jan. 2019 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922019000100047&lng=pt&nrm=iso . acessos em 29 mar. 2024.

CHISTÉ, Bianca Santos. *Devir - criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas*. 2015. 106 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

CORAZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Pensamento da diferença na pesquisa em Educação: Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. *In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(orgs) Infância & Pós-estruturalismo*. 2edª São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 11-14.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV, [S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 066–077, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 20 maio. 2023.

DÁRIO JR., Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan (The school as an experience: interview with Walter Omar Kohan). *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 298–304, 2018. DOI:

10.14244/198271992297. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Disponível em:

https://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo

acessado em 22 dezembro 2023

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 1.

Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a 94 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 2.

Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 3.

Tradução de Aurélio Guerra Neto et alii. — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996 (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 4.

tradução de Suely Rolnik. - São Paulo: Ed. 54, 1997a 176 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 5.

Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. — São Paulo: Ed. 34, 1997b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*, Tradução de Luiz B. L. Orlandi. – São Paulo: Editora 34, 2010a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. – 3ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2010b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 7, p. 248-256, 2013.

ELASBÃO, Heloísa. *CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL*. 2021. 226 f. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Santa Maria, RS, 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA Inês Barbosa.

(Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. *Alea*, v. 11, n. ja/ju 2009, p. 148-165, 2009.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-106x2009000100012>. Acesso em: 23 de out. 2023.

FLORA, Maristela Della. *O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil*. 2019. 193 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. Escuta, vozes e participação das crianças e adolescentes nas tomadas de decisão. In: Grupo Marista. Rede de Solidariedade. **Territoriar: educação integral e as práticas em desenvolvimento**. São Paulo: Tikinet, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/38778468/Escuta_vozes_e_participa%C3%A7%C3%A3o_das_crian%C3%A7as_e_adolescentes_nas_tomadas_de_decis%C3%A3o acesso em: 10 de setembro de 2023.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Pensadores & Educação).

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. In.: *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 2, n.2, p.169-178, jul./dez. 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em 03 abr. 2023.

GALLO, Sílvio. Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela G. C. (org.). *Infância e Pós-Estruturalismo*. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 113-130.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 2ª Ed.

GUATTARI, Félix. As três ecologias. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus,. 1990.

GUATTARI, Félix; ROLNIK Suely. Micropolítica – Cartografias do desejo. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

JARDIM, A. F. C; SOARES, Érika M. A. Infância e devir-selvagem: uma problematização a partir de Gilles Deleuze. **Revista Léguas e Meia**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 84–100, 2022. DOI: 10.13102/lm.v12i2.7696. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/leguaEmeia/article/view/7696>. Acesso em: 25 jan. 2024.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lilian. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, Virginia; BARROS, Benevides de Barros. MOVIMENTOS-FUNÇÕES DO DISPOSITIVO NA PRÁTICA DA CARTOGRAFIA. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lilian. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, n. 90 p. 4-7, 2010. Acesso em: 25 abr. 2024.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. Rio de Janeiro, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Imagens da infância para (re) pensar o currículo. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, [S. l.], n. 1, 2011. DOI: 10.26512/resafe.v0i1.3757. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/3757>. Acesso em: 25 fev. 2024.

KOHAN, Walter Omar. *Visões de filosofia: infância*. ALEA. Rio de Janeiro. vol. 17/2. p. 216-226. jul-dez 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023

KOHAN, Walter Omar. *Prefácio*. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(orgs) *Infância & Pós-estruturalismo*. 2edª São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 11-14.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. *Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador*. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 46, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186915>. Acesso em: 21 mai. 2023.

KOHAN, Walter Omar; CARVALHO, Magda Costa. Atrever-se a uma escrita infantil: a infância como abrigo e refúgio. *child.philo*, Rio de Janeiro, v. 17, e59827, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872021000100211&lng=pt&nrm=iso acessos em: 09 abr. 2024. Epub 26-Jul-2021. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.59827>.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acessado em 15 de mai. 2023.

LE GRANGE, L. What is (post) quantitative research?. *South African Journal of Higher Education*. 2018. p. 1-14. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/188223156.pdf>. Acessado em: 05 de outubro de 2023.

LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da Educação. *Revista: Leitura Teoria e Prática*, v. 34, n. 68, p. 13-28, dez. 2016.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, v. 33, n. 2, p. 317-341, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5270> Acessado em: 25 set. 2024

LOUV, Richard. *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza*. São Paulo: Aquariana, 2016.

MOZÈRE, Liane. Como acender ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? *In: Pró-Posições*, Campinas, v. 24, n. 3 (72), p. 31-44, set.-dez. 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. O que é o escolar? *In.: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MARQUES, Circe Mara.; PIRES, Ana Paula de Lima. Sobre los Derechos Naturales de los Niños. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, v. 43, n. 1, p. 327-346. 2022.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4086/pdf> acessado em: 14 de mar. 2024

NIMRICHTER, Ana Clara Ribeiro. *O que (quase) não se vê: Olhares de infâncias na natureza*. 2020. 142 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2020.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lilian. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Educarado; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lilian. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

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

PIRES, Ana Paula de Lima. *Implantação de uma cozinha de lama na escola de educação infantil: brincando com elementos da natureza*. 2019. 68 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), e Mestrado Profissional em Educação Básica. Caçador, SC. EdUNIARP: 2019.

Raic, Daniele Farias Freire. *NAS TRAMAS DA PEDAGOGICIDADE, A EMERGÊNCIA DO PEDAGOGO-BRICOLEUR*. 167 p. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

RAIC, Daniele Farias Freire.; CARDOSO, Marilete Calegari; SOUZA, Josemary da Guarda de. O Brincar Livre Em Composições Curriculares No Ensino Fundamental: Perspectivando Uma Educação Menor. *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, [S. l.], n. 25, p. 121-139, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8440>. Acesso em: 2 abr. 2023.

RESENDE, Natália Silva. *(In)traduções curriculares: cartografando as esquinas do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar*. 2022. p. 118. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

RETONDAR, Anderson Moebus. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como "contexto social" de produção de subjetividades. *Sociedade E Estado*, 23(1), 137–160. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922008000100006> acessado em 15 mar. 2024.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir - Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, realizado em 23/06/93, publicada no *Cadernos de Subjetividade*, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós-graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental*, Transformações contemporâneas do desejo. Editora Estação Liberdade. São Paulo, 1996.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 2, p.166- 173, 2009.

ROSA, F. M. S. C. A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor. *Revista educação*, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 685-696, set./dez. 2016.

SILVA, Mozart. Linhares da. *Introdução à biopolítica de Michel Foucault e seus desdobramentos na contemporaneidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 126p.

SOUZA, Josemary da Guarda de; RAIC, Daniele Farias Freire. Cartografia: Horizontes de uma perspectiva metodológica. In: GEPRÁXIS – VII SEMINÁRIO NACIONAL E IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL. Anais [...]. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021, Vol. 8, N. 10, p. 1-12. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9665>. Acesso em: 13 set. 2021.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12475>. Acesso em 09abr. 2023.

TEBET, Gabriela Guarnieri de C. Desmaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(orgs) *Infância & Pós-estruturalismo*. 2edª São Carlos: Pedro& João Editores, 2019.

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e educação infantil*. 249 p. 2005. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – *perspectivas atuais*. 1, nov., 2010, Belo Horizonte-MG. Anais [...]v.1, Belo Horizonte-MG, 2010.

TIRIBA, Léa. Prefácio. In.: BARROS, Maria Isabel Amando de. *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza*. 2ed. Alana: Rio de Janeiro, 2018.

TIRIBA, Léa. PROFICE, Christiana Cabicieri. *Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida* [S.l.]. 2023. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=62303@1>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

TONUCCI, Francesco. O DIREITO DE BRINCAR: UMA NECESSIDADE PARA AS CRIANÇAS, UMA POTENCIALIDADE PARA A ESCOLA E A CIDADE. *Práxis Educacional*. 2020. 234-257. ISSN: 1809-0249. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695478697011> acessado em 15 de set. 2024

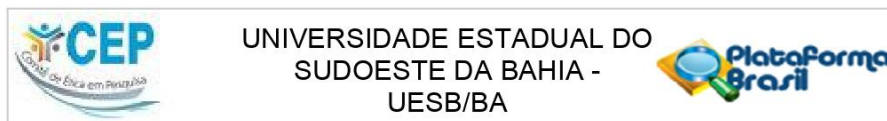
VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *Educação & Sociedade*, 26(93). 2005. p. 1217–1227. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400007> acessado em 15 de mar. 2024

VELOSO, Caetano. *Oração ao Tempo*. Cinema Transcendental. (LP). Califórnia: EUA. Verve, 1979.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze: uma filosofia do acontecimento. Tradução e prefácio de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

ANEXO

A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O BRINCAR EM PÁTIO ESCOLAR: CARTOGRAFANDO CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA

Pesquisador: CRISLAINE DIAS POLCENO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71970223.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

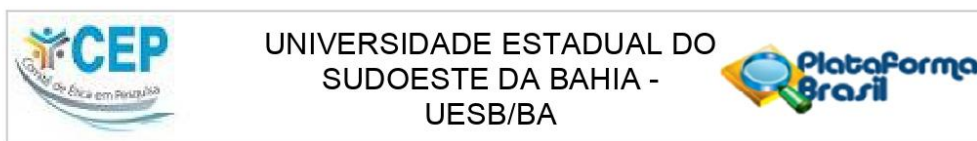
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.249.539

Apresentação do Projeto:

De acordo com o projeto apresentado: "O projeto de pesquisa de mestrado que tem por título "O brincar no pátio escolar: cartografando caminhos possíveis para o desemparedamento da infância", tem como foco investigar os caminhos possíveis que possibilite a aproximação da criança com os espaços ao ar livre, que permita o livre movimento do corpo e as processos de subjetivação, integrante da linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. O objetivo principal deste estudo é cartografar se os tempos e espaços do pátio escolar, de uma determinada escola de Educação Infantil, tem condições de fato para desemparedar a infância e, como as crianças experienciam/materializam o brincar como um território de criação. Trata-se de uma pesquisa pós qualitativa (ST.PIERRE, 2021), tendo como inspiração a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995), sendo apoiada na filosofia da diferença. A pesquisa de cunho /inspiração cartográfica, possibilita olhar aquilo que não é visto, o que não está no centro dos processos, mas o em volta: as relações que se interconectam. A não fixar o início ou fim, mas o meio. A (...) análise será fundamentada na esquizoanálise, proposta por Deleuze e Guattari (1996). A esquizoanálise não se propõe a representar, interpretar, muito menos simbolizar, mas sim fazer mapas e traçar linhas. O tema em questão tem a potencialidade de contribuir na compreensão dos caminhos que permitem a criança seu desenvolvimento pleno a partir do brincar livre em contato com a

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.249.539

natureza".

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com as informações básicas do projeto, temos como:

Objetivo Primário: cartografar se os tempos e espaços do pátio escolar, de uma determinada escola de Educação Infantil, tem condições de fato para desemparedar a infância e, como as crianças experienciam/materializam o brincar como um território de criação.

Objetivos Secundários: • Compreender os tempos e espaços que acontecem no pátio escolar e suas condições para desemparedar as crianças; • Identificar como as crianças experienciam e materializam o brincar; • Analisar os tempos/ espaços do pátio escolar como territórios de criação e fluxos de experiências com o brincar no processo de subjetivação do criança; • Mapear os tempos e espaços que as crianças territorializam no pátio escolar que possibilitam para esses autores a criação de práticas efetivas de tensionamentos e resistências.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo as informações básicas do projeto os riscos e benefícios são:

Riscos: Considerando que a pesquisa proposta envolve seres humanos, é necessário levar em conta os riscos mínimos associados. Esses riscos podem incluir a falta de disposição dos participantes para responder às perguntas, bem como o desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a coleta de fotografias/vídeos. No entanto, esses riscos podem ser facilmente gerenciados através da sensibilidade do pesquisador. Caso a criança não queira ser fotografada e/ou responder a entrevista, sua vontade será acatada pela pesquisadora. Além disso, destacamos que para preservar o anonimato das crianças, será garantido o sigilo e os rostos delas não serão divulgados nas fotografias.

Benefícios: É importante ressaltar a relevância dessa pesquisa, pois tem o objetivo de trazer uma contribuição significativa para o campo educacional. Por meio de reflexões abrangentes sobre a infância e o brincar no contexto escolar, busca-se obter uma compreensão mais profunda desse período tão importante da vida em um ambiente diversificado. Isso trará benefícios significativos para o entendimento da infância e os caminhos possíveis para o desemparedar.

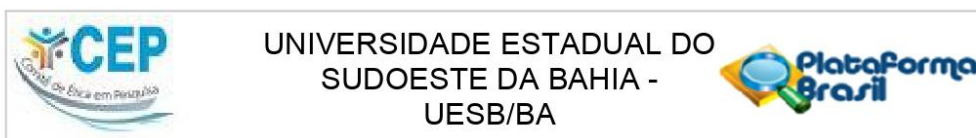
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2178541.pdf 09/08/2023 01:54:12

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.249.539

TCLE_consentimentosemassinatura_a_.docx 09/08/2023 01:52:57
 obrincarempatios_versaocep_.pdf 09/08/2023 01:51:24
 Crislaine_Dias_Polceno__Folha_de_rosto_AS_.pdf 31/07/2023 18:43:00
 Termo_uso_de_imagens_naoassinados.docx 24/07/2023 18:38:55
 autorizacao_coletadedados.pdf 24/07/2023 18:36:22
 Compromisso_Geral_29_assinado_assinado.pdf 24/07/2023 18:18:29

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora apresentou toda a documentação exigida para avaliação do projeto, alterou como solicitado o Projeto de pesquisa e as Informações básicas do projeto, retirando a identificação do espaço de pesquisa e inserindo a entrevista como instrumento de coleta de dados. No TCLE também inseriu as informações solicitadas quanto as atividades que seriam desenvolvidas com as crianças e a opção de acatar a recusa das crianças, caso não queiram participar das atividades propostas. Não há assim, mais pendências éticas que impeçam a execução do projeto.

Atenção apenas para a seguinte solicitação:

Relatórios: - Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

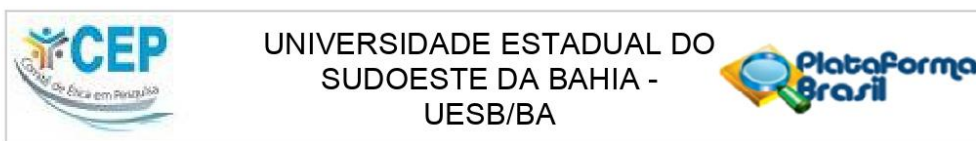
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer do relator por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2178541.pdf	09/08/2023 01:54:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_consentimentosemassinatura_a_.docx	09/08/2023 01:52:57	CRISLAINE DIAS POLCENO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	obrincarempatios_versaocep_.pdf	09/08/2023 01:51:24	CRISLAINE DIAS POLCENO	Aceito
Folha de Rosto	Crislaine_Dias_Polceno__Folha_de_rosto_AS_.pdf	31/07/2023 18:43:00	CRISLAINE DIAS POLCENO	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.249.539

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_uso_de_imagens_naoassinados.docx	24/07/2023 18:38:55	CRISLAINE DIAS POLCENO	Aceito
Outros	autorizacao_coletadedados.pdf	24/07/2023 18:36:22	CRISLAINE DIAS POLCENO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral_29_assinado_assinado.pdf	24/07/2023 18:18:29	CRISLAINE DIAS POLCENO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 20 de Agosto de 2023

Assinado por:

Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Crislaine Dias Polceno*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Marilete Calegari Cardoso*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

O brincar no pátio escolar: Cartografando caminhos para o desemparedamento da infância

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Temos percebido que, ao longo dos anos e em especial, no contexto escolar, as crianças estão cada vez mais longe do contato com a natureza, com outros seres vivos. Nesse sentido, queremos com esta pesquisa compreender como está este contato e como podemos criar possibilidade de conexão entre a criança e a natureza na escola, bem como, perceber se este espaço escolar potencializa o brincar livre e espontâneo.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

O objetivo é mapear os espaços da escola que possibilitam o brincar livre em contato com a natureza.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

A nossa pesquisa será realizada na pátio da creche. Queremos compreender como as crianças brincam e do que elas brincam, levando em conta as relações entre criança e criança, criança e adulto, criança e natureza. Assim, dividimos nossa pesquisa em etapas que serão seguidas:

1ª Etapa - Apresentação da Pesquisa à escola e as crianças. Esse será um momento lúdico para conhecer as crianças e compreender o que elas pensam sobre o contato com a natureza. – 1 Sessão de 3 horas

- Atividades: Será realizada uma roda para a leitura do livro “Bibi e a natureza”

Edição Português de Alejandro Rosas. Após a leitura farei algumas perguntas, a exemplo:

• Quem é a personagem principal do livro? Como ela se chama?

• O que Bibi gosta de fazer?

• O que Bibi descobriu durante suas aventuras na natureza?

• O que Bibi fez para cuidar da natureza?

• Por que é importante cuidar da natureza?

• O que podemos fazer para ajudar a proteger o meio ambiente?

- “Vamos explorar!”: Pedirei para as crianças passear pelo pátio, explorando o ambiente assim como Bibi fez no livro. Vamos observar as plantas, os insetos e tudo o que nos rodeia.

- Permissão e aprovação: Neste momento, solicitarei que criem um desenho da natureza, a partir daquilo que eles compreenderam daquele momento. Utilizaremos um grande cartaz no chão do pátio, para a produção de desenhos e todos irão contribuir de forma espontânea.

- Compartilhando os desenhos: Vou solicitar que cada um fale sobre a sua criação para a turma, perguntando o porque escolheu aquele desenho para fazer;

2ª Etapa da pesquisa – Observação e Conversa com a criança participante da Pesquisa.

Estarei presente na sala de aula para realizar as observações, mas o foco será os dias em que as crianças estarão o pátio, a fim de compreender como é esta rotina e como pátio possibilita brincar livre, movimentos espontâneos e o desemparedamento da infância. Serão de 10 a 15 visitas, durante aproximadamente 3 horas, para realizar as observações, em que seguirei o seguinte roteiro:

- Como as crianças brincam?
- Como é a interação com o ambiente?
- Como é a interação com as outras crianças?
- Utilizam brinquedos? É um brincar livre /espontâneo ou um brincar dirigido?
- Os adultos participam?
- Como os adultos brincam com as crianças?
- Do que você está brincando?
- Que objeto é este?
- Você gosta de brincar aqui no pátio?
- Com quem você gosta de brincar?

3ª Etapa da pesquisa – A “cesta de tesouro” – observando a produção das crianças

Esta etapa será marcada pela intervenção com presença de uma cesta com elementos da natureza (materiais não-estruturados) nos momentos do brincar no pátio escolar. O intuito é possibilitar materiais que potencializem, no brincar livre dessas crianças, a imaginação, a criatividade e a invenção, sejam sozinhas ou com seus pares. Serão realizados de 3 a 5 encontros, com aproximadamente 3 horas cada, para compreender sobre o ato de brincar:

- O que a criança produz com os materiais não- estruturados?
- Que objetos ela utiliza? Muda de objeto?
- Qual o lugar da escola a criança gosta mais de brincar?
- Que lugar do pátio ela escolhe para produzir a brincadeira?
- A criança brinca com outras crianças?
- pede ajuda para o adulto, para resolver algum conflito?

Essas perguntas nos auxiliará na escuta sensível sobre as experiências e perspectivas das crianças, enriquecendo sua compreensão sobre suas brincadeiras e preferências lúdicas.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A pesquisa será realizada no Centro de Educação Infantil da Baixa do Bonfim, entre os dias 30/10/2023 e 30/05/2024. Serão apenas 15 observações, sendo que as crianças seguirão sua rotina normalmente.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

As sessões terão duração média de 3 horas cada.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Considerando que a pesquisa proposta envolve seres humanos, é necessário levar em conta os riscos mínimos associados. Esses riscos podem incluir a falta de disposição dos participantes para responder às perguntas, bem como o desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a coleta de fotografias/vídeos.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

No entanto, esses riscos podem ser facilmente gerenciados através da sensibilidade do pesquisador. Nessa perspectiva, destacamos que para preservar o anonimato das crianças, será garantido o sigilo e os rostos delas não serão divulgados nas fotografias. Também, se a criança não precisar permanecer no estudo, caso seja sua vontade. Toda a pesquisa terá o acompanhamento da pesquisadora, que irá prezar pelo bem-estar do participante. Nesse sentido, caso a criança não queira ser fotografada e/ou responder a entrevista, sua vontade será acatada pela pesquisadora.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Em relação aos benefícios, é importante ressaltar a relevância dessa pesquisa, pois tem o objetivo de trazer uma contribuição significativa para o campo educacional. Por meio de reflexões abrangentes sobre a infância e o brincar no contexto escolar, busca-se obter uma compreensão mais profunda desse período tão importante da vida em um ambiente diversificado. Isso trará benefícios significativos para o entendimento da infância e os caminhos possíveis para o desenvolvimento.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Além disso, acreditamos que a pesquisa é importante para a comunidade escolar, bem como, para a sociedade, visto que o contato com a natureza traz benefícios para a vida; Salientamos que, o nosso intuito, também é, nesse período, criar um vínculo entre a criança, escola e natureza.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Crislaine Dias Polceno*

Endereço: **Rua Pará, 43, Água Branca, Jequié, Bahia.**

Fone: *73 98804-4512* / E-mail: *crdpolceno@gmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequeizinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

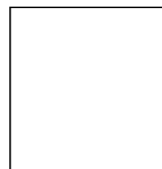
Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié, BA, _____

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



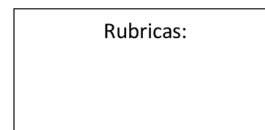
Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié. _____

Assinatura do(a) pesquisador



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	O brincar no pátio escolar: cartografando caminhos para o desemparedamento da infância
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	<i>Crislaine Dias Polcenô</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Jequié, BA, _____

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador

Página **1**

