

Os currículos da educação infantil e o problema da experiência

Sammy William Lopesⁱ

Janete Magalhães Carvalhoⁱⁱ

Resumo

Discute os conceitos de experiência e infância, demonstrando como tais podem ajudar a pensar currículos mais potentes para a educação infantil. Elabora-se desde uma pesquisa cartográfica - inspirada no trabalho de Suely Rolnik e Felix Guattari - rabiscada a partir das redes de conversações tecidas com docentes da Educação Infantil Pública do Rio de Janeiro. Tece uma crítica à noção de *campos de experiência* (BNCC/Educação Infantil), afirmando como os devires-afetivos, imanentes a uma experiência coletiva de infância, problematizam a fragilidade dos modelos curriculares instituídos. Conclui que a ideia de *experiência da infância* - delineada a partir da leitura *Deleuzeana* da *Ética* de Espinosa - permite que os currículos da educação infantil se desdobrem desde as demandas singulares próprias ao ser da infância e que isso viabiliza a gênese de processos educadores-aprendentes mais potentes.

Palavras-chave: infância; currículos; experiência.

The child education curriculums and the problem of experience

Abstract

It discusses the concepts of experience and childhood, demonstrating how they can help to think of more powerful curricula for early childhood education. It is elaborated from a cartographic research - inspired by the work of Suely Rolnik and Felix Guattari - scribbled from the networks of conversations woven with teachers of Public Early Childhood Education in Rio de Janeiro. It makes a critique of the notion of fields of experience (BNCC/Early Childhood Education), stating how the affective devenirs, immanent to a collective childhood experience, problematize the fragility of the instituted curricular models. It concludes that the idea of childhood experience - outlined from Deleuze's reading of Spinoza's Ethics - allows the curriculums of early childhood education to unfold itself from the singular demands of the childhood being and that this enables the genesis of more powerful educator-learning processes.

Keywords: childhood; curriculums; experience.

ⁱ Pós-Doutorado em Educação. Professor Adjunto da UERJ. E-mail: samwlopes@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6017-5844>.

ⁱⁱ Pós-Doutorado em Educação, Professora Titular Aposentada e Professora Voluntária no PPGE-UFES. E-mail: janetemc@terra.com.br - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-9906-2911>.

*Los currículos de la educación de la primera infancia y el problema de la experiencia***Resumen**

Discute los conceptos de experiencia e infancia, demostrando cómo pueden ayudar a pensar en currículos más poderosos para la educación de la primera infancia. Se elabora a partir de una investigación cartográfica - inspirada en el trabajo de Suely Rolnik y Felix Guattari - garabateada a partir de las redes de conversaciones tejidas con profesores de la Educación Infantil Pública de Río de Janeiro. Se hace una crítica a la noción de campos de experiencia (BNCC/Educación Inicial), planteando cómo los devenires afectivos, immanentes a una experiencia infantil colectiva, problematizan la fragilidad de los modelos curriculares instituidos. Se concluye que la idea de experiencia infantil -esbozada a partir de la lectura de Deleuze de la Ética de Spinoza- permite que los currículos de la educación infantil se desarrollen a partir de las demandas singulares del ser infantil y que esto posibilita la génesis de procesos de aprendizaje-educadores más potentes.

Palabras clave: *infancia; currículos; experiencia.*

1 INTRODUÇÃO

Em seu poema *As cem linguagens da criança*, Loris Malaguzzi (1999) elabora algumas provocações inquietantes acerca da educação da infância, desafiando-nos a pensar sobre as impotências graves dos modelos de escolarização formalmente autorizados e reconhecidos em nossa sociedade capitalista adulto-centrada.

No referido texto, o autor sugere que a necessidade de atender às demandas pela potencialização dos processos de educação da infância exigiria que os currículos da educação infantil se liberassem do imperativo de privar a criança da sua própria infância, de modo que pudéssemos nos dedicar com mais sensibilidade e atenção à educação integral da criança. Isto é, compreendendo-a enquanto ser pleno - ética, estética e intelectualmente - capaz de experimentar afetos, conceber e negociar ideias (mais ou menos adequadas) e de esboçar a criação de um *novo* neste mundo.

Nestes termos, ao recomendar que a infância pode e deve ser educada, primordialmente, a partir de suas próprias demandas-processos-potências atuais - e não tão somente a partir das necessidades e interesses produtivistas de uma sociedade adulta e capitalista – Malaguzzi (1999) denuncia o sistema escolar convencionalmente instituído para promover a educação da *criança* (então tomada sob a imagem do futuro adulto, refletida sobre a forma *aluno*) como um dispositivo responsável por promover uma nociva e preocupante redução da capacidade de ser do corpo infante no contexto social...

Seguindo a leitura de Malaguzzi (1999), o sistema escolar, em seu formato habitual,

efetuar-se-ia mais e melhor como um dispositivo de contenção e controle, orientado à afirmação e reprodução de certos modelos identitários (o Eu-racional, o cidadão-disciplinado, o trabalhador-competente). Modelos esses aptos a se assegurarem enquanto tais em função das habilidades técnico-científicas a serem adquiridas nos moldes das estruturas curriculares e tecnologias de ensino secularizados no terreno agreste da escolarização.

Em todo caso, no referido modelo escolar, a criança é orientada (ainda que sob recursos didático-pedagógicos supostamente *lúdicos*) a: apropriar-se de conceitos prontos, identificar problemas pré-elaborados e aplicar os ditos conceitos em função de efetuar modos exemplares de resolução.

Com isto, desde muito cedo, o pensamento da criança vai assentando-se e referenciando-se sob as perspectivas lógico-rationais que explicam cientificamente o funcionamento técnico das coisas (ou o mundo que já existe), perspectivas essas necessárias à manutenção e expansão do sistema capitalista de produção e das políticas de dominação/normalização do estado.

A partir das inquietações que as provocações *malaguzzianas* instauram, surgem algumas questões interessantes, seja a partir dos seus aspectos mais críticos, seja no sentido do desafio que impõem acerca da necessidade de buscarmos criar um *novo* no contexto da educação da infância. Isso, em função de fortalecê-la conforme o desenho de currículos que se tracem em composição com as potências atuais do corpo infante.

2 UMA CARTOGRAFIA COM O COTIDIANO

Entendendo-se que este texto objetiva discutir o conceito de experiência, demonstrando como tal noção pode ajudar a desenhar currículos mais potentes para a educação da infância; utilizamo-nos da abordagem metodológica de uma cartografia com o cotidiano, na qual tecemos redes de conversações com professoras das escolas do sistema municipal de educação infantil do Rio de Janeiro.

Trata-se, portanto, de uma intervenção investigativa cujas conversas, entremeadas ao texto, contextualizam-se no plano de imanência dos cotidianos dos currículos escolares, evidenciando como os devires-afetivos de corpos coletivos podem problematizar o ato de educar e potencializar ações educadoras diferenciais, quando

desenhados em composição com a experiência da infância.

Explicitar, problematizar e avaliar comunitariamente as potências e impotências das enunciações tecidas pelas professoras sobre as práticas curriculares desenhadas pelos corpos coletivos nos cotidianos escolares orienta a seleção e análise das práticas discursivas apresentadas nos entremeios da nossa argumentação, como condição de afirmação da sua potência de vida e da vitalidade propriamente dita desta *escritatexto*.

Dessa vitalidade emana a potência de uma proposta educadora por vir, a qual se oriente a sublinhar a importância política de se reativar a experiência da sensibilidade - e o concentrado de forças que ela presentifica na subjetividade daqueles que a experienciam; como um trabalho fundamental no campo da educação formal e do currículo, em função de que possamos, tal como sugere Malaguzzi (1999), desenhar os contornos de um ato de educar mais potente e melhor sintonizado/articulado com as demandas sociopolíticas da contemporaneidade.

Desse modo, seguindo com Carvalho (2009, 2019), as conversas apresentadas no texto são examinadas no sentido de avaliar, sobretudo, as potências das redes de conversações (ou dos modos de enunciação/produção de sentido) que compõem e expressam as relações *praticapolíticas* tecidas no chão da escola. Uma vez que tais redes tentam articular a possibilidade da constituição de um comum (ou do somatório de diferenças) nos processos em que os currículos, os artifícios de aprendizagem, os estilos de tecer a docência e os percursos de formação de professores se engendram. Entendemos, assim, que todas as práticas são políticas, imersas e expressas em redes de conversações. Redes essas compreendidas como formas ou modos por meio dos quais as professoras buscam dizer/pronunciar a singularidade das suas experiências educadoras.

O critério para seleção das professoras foi o da adesão ou interesse em participar do grupo de estudo, composto por pares e coordenado pelos pesquisadores. Os relatos de experiência das práticas curriculares docentes e as conversações (realizadas em encontros quinzenais) foram gravadas, transcritas e associadas aos registros imagéticos (fotos e vídeos) realizados durante as conversas tecidas entre os pesquisadores e as professoras.

Nestes termos, parafraseando Carvalho e Lopes (2024) a investigação orientou-se pelo propósito de acompanhar os processos de enunciação dos movimentos curriculares tecidos no chão da escola pelas professoras; utilizando-se de estratégias de interação

discursiva que colocam em jogo como se constituem, desfazem-se e refazem-se os territórios existenciais (éticos, estéticos, políticos) rabiscados no fluxo de produção das relações educadoras, destacadamente, quando tais movimentos se permitem acolher o ser da infância sob certa condição de *centralidade*.

Dessa maneira, fazemos uso, sobretudo, de insídias metodológicas associadas ao recurso da *conversa*. Considerando que esta pode expressar a própria mundanidade, ou seja, os modos por meio dos quais os acontecimentos subjetivos, constitutivos do ser-no-mundo, conseguem ganhar uma forma efetiva de manifestação.

Tomada sob tal perspectiva, a conversa tende a se manifestar enquanto força expressiva, produtora em potência de estilos fabulantes de enunciação acerca dos ensaios educadores tecidos pelas professoras. Estilos esses aptos a tornar legíveis formas singulares de constituição de problemas e de modos de resolução acerca do fazer educador, imanentes ao processo de se compor currículos e exercer a profissionalidade docente desde os pontos de vista de inflexão introduzidos no fluxo curricular pela potência de diferenciação da infância.

Baseando-se em Deleuze e Guattari (1992), compreende-se que as narrativas que ganham corpo na conversa não se determinam, exclusivamente, com base na tentativa de se proceder um resgate objetivista do passado, ou seja, conforme o uso instrumental de uma memória seletiva e fotográfica.

De modo mais decisivo, as ditas narrativas apresentam-se como tentativas de produção de sentido que se conformam sob influência de uma multiplicidade de forças afetivas, desejanter e sensivelmente determinadas. De forma que tal modalidade intensiva de narrativa só pode constituir uma imagem do passado, reconfigurando-o, necessariamente. Isto é, conforme a natureza fortuita, aleatória e contingente de uma combinação de componentes subjetivos que desencadeiam e fazem expandir uma modalidade afetiva de memória.

Neste contexto, o movimento da pesquisa cartográfica traça-se tanto para (1) acompanhar as artimanhas artísticas estendidas pelas professoras e seus educandos em função de esboçar novas sensibilidades, compreensões e estilos de enunciação acerca do problema da educação, do currículo e do sentido da profissão docente quanto para (2) causar a intercessão entre as diferentes narrativas pronunciadas, viabilizando uma avaliação comunitária acerca das suas potências e impotências educadoras.

Sob tal conjunção metodológica, o presente texto desenha-se no sentido de buscar pensar duas questões essenciais, suscitadas pelas inquietantes provocações *Malaguzzianas* antes colocadas... Como rabiscar movimentos curriculares-educadores que se causem, fundamentalmente, desde as potências de diferenciação do ser da infância? E, frente a tal desafio... Por que e como a noção de *experiência* se apresenta como artifício fundamental para nos ajudar a compor tais currículos?

3 A EXPERIÊNCIA, ELA MESMA

Trabalhamos o conceito de experiência desde uma abordagem não fascista. Isto é, uma abordagem em que os processos curriculares são guiados por um pensamento nômade¹, o qual concebe o espaço-tempo dos currículos como possibilidade ética, estética e política de criação de um novo.

De maneira que a infância é pensada enquanto experiência na qual o corpo pode devir-criança, individuando-se como potência de ser capaz de atravessar, seja os corpos ditos *adultos*, seja o corpo infante. De forma que na perspectiva da filosofia da diferença a ideia de infância não está determinada por uma faixa etária ou uma fase cronológica da vida, mas sim por um acontecimento intempestivo que se conforma como um plano ético-estético capaz de potencializar a produção de uma diferença nos nossos modos de sentir, pensar e ser no mundo. Diferença essa que suscita o engendramento de um ato de criação: infância como experiência de um devir que propicia outros devires.

Nestes termos, para Deleuze (1997), a experiência é a condição que nos possibilita desempenhar a capacidade de afetar e sermos afetados, sendo assubjetiva e impessoal. Não se qualifica como uma propriedade pessoalizada ou sob o domínio de uma individualidade subjetiva determinada: na experiência, os sujeitos são constituídos sob relações que se desenham no contexto da própria experiência, isto é, por meio de individuações sempre muito precárias, parciais e provisórias, via hecceidade².

Assim, a experiência se torna significativa não pela fundamentação de particulares empíricos em universais abstratos, mas pela efetuação do acontecimento do encontro com o mundo. Acontecimento no qual nossa capacidade de afetar e sermos afetados é invocada, rearticulando-nos ao fluxo errático do movimento da vida. De modo que, na experiência, algo de natureza intensiva-sensível nos força ou nos potencializa para pensar

para o *fora* do enquadre racionalista. Esse algo não é um objeto de reconhecimento, mas sim uma causa de natureza intensiva, uma sensação apreendida sob uma variedade de tons afetivos (Deleuze; Guattari, 1992).

Portanto, a experiência possui sempre uma natureza qualitativa, multidimensional e radicalmente inclusiva: inclui “uma corrente de ar, um vento, um dia, uma hora do dia, um riacho, um lugar, uma batalha, uma doença” (Deleuze, 2010, p. 141). De maneira que, desde tal ponto de vista, o *dever* da experiência não pode se desenrolar sob a determinação de um sujeito formalmente constituído. Ou seja, a experiência só pode se constituir enquanto tal engendrando-se essencialmente pelo acontecimento da diferença. Pois é a diferença, imanente à radicalidade da experiência, que faz com que o pensamento seja forçado a entrar em crise ao chocar-se com a potência do impensável (ou daquilo que não pode ser pensado). Isso, porque o impensável não se inscreve mais na estrutura objetiva de um evento, coisa ou sentimento reconhecíveis neles mesmos, transcendendo os modos de funcionamento das faculdades por meio dos quais a percepção objetivava usualmente os “dados” das nossas impressões sensoriais. De forma que, com Deleuze e Guattari (1992), a diferença é uma categoria ontológica que não está além da experiência, mas que, ao contrário, a condiciona necessariamente, criando as condições de possibilidade para o nascimento de um novo no pensamento.

Faz-se importante sublinhar que para Deleuze (2006a) o ato de pensar não é um exercício natural e espontâneo, mas sempre uma segunda potência de pensamento, nascida justamente sob a imposição da experiência, tomada como uma influência material, uma força ou uma violência que nos constrange a pensar.

Imanente à experiência, a diferença ou a variação qualitativa das intensidades que afeta os corpos no movimento de produção do desejo são sempre acontecimentos das hecceidades, de “todo o ambiente que atravessa” a experiência (Deleuze; Guattari, 1997, p. 30). De modo que toda divisão dualista entre pensamento e corpo, interior e exterior, sujeito e objeto, natureza e humano, objetivo e subjetivo torna-se inválida no contexto de uma experimentação radical; pois a lógica relacional que aqui se desenrola conforme o empirismo transcendental uma vez que “somente o empirismo sabe transcender a dimensão experiencial do visível” (Deleuze, 2006b, p. 20) sem recorrer a ideias, universais morais ou julgamentos de valor preconcebidos. O mundo experiencial é dobrado, sendo a dobra o interior do exterior (Deleuze, 1991).

Assim, a própria infância, a docência e as relações educadoras que constituem o currículo não podem se excluir enquanto movimentos vitais cuja natureza é essencialmente experimental. Movimentos que requerem, portanto, a constituição de uma modalidade prática de sabedoria (no sentido *espinosano*), isto é, a promoção de avaliações constantes acerca dos modos de existência que estão sendo produzidos no campo de imanência do rizoma experimental em evolução.

Individuando-se pela experiência, e neste contexto, definindo-se por sua maior ou menor capacidade de afetar e ser afetado, é impossível ao corpo conhecer de antemão os afetos de que é capaz. Assim, a qualidade apaixonada que caracteriza a dinâmica sensível-afetiva-desejante da experiência parece assumir uma função ontológica fundamental: "talvez a paixão, o estado de paixão, seja na verdade o que dobra a linha para fora [aquilo que na experiência se apresenta como caótico ao pensamento], tornando-a de alguma forma suportável, tratável, alcançável" (Deleuze, 2002, p. 116).

Dessa forma, defender a ideia de infância como experiência é resistir ao tempo-controle que o biopoder³ (Foucault, 1999) tenta impor ao funcionamento da vida.

3.1 A experiência da infância no acontecimento da experiência do encontro

Uma cena relatada por *Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues*. (2009, p. 187) assim se passa: "Criança de 4 anos sozinha na classe. Professora inquieta-se ao ver a criança pequena em silêncio, quieta, observando o restante da turma, que brinca no parquinho. Tenta convencê-la a brincar e a juntar-se ao grupo". E continua... "as iniciativas pedagógicas calcadas no gregarismo assujeitam e subjetivam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso".

Nessa perspectiva, a ato de diferenciar-se pode tingir o corpo infante de uma nuance patológica: a criança que se isola do grupo tende a ser, muito rapidamente, reconhecida como um "aluno preocupante", pois a atividade de brincar, em horários e locais predeterminados, é uma estratégia de controle importante para a socialização da criança no contexto dos interesses do estado-nação e do seu modelo econômico de produção.

Portanto, quando falamos de *experiência da infância* não estamos tratando dos “modernos” padrões operacionais de gestão técnico-pedagógica do currículo, da prática docente e da aprendizagem - tal como se apresentam os ditos “campos de experiência” preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); mas nos referimos sim ao movimento, à processualidade e aos trajetos errantes que o corpo infante traça sensivelmente nos encontros que desenha com o mundo.

Assim, quando falamos da experiência da infância, referimo-nos ao diagrama de forças extensivas e intensivas por meio do qual o desejo se faz passar enquanto estilo criador de produção de outros mundos neste mundo. Isto é, uma experiência tecida sob uma composição ética, estética e política com a força da diferença.

O tempo-espço da experiência da infância configura-se, assim, como um processo que envolve necessária e simultaneamente *affectibilidade*, desejo e pensamento: ou seja, o poder de afetar e ser afetado, uma decisão por mover-se ou manter-se em repouso, bem como certo apetite por entendimento. Processo desencadeado pela economia dos afetos que se costura entre os corpos complicados no encontro.

Considerando-se, desta forma, que as relações de *affectibilidade* são capturadas pelos processos do desejo - os quais imprimem movimentos e repousos, velocidades e lentidões ao corpo infante na experiência do encontro-, o grau de potência de tal corpo, ou seja, o que ele pode (Deleuze; Guattari, 1995, p.42), dependerá também da constituição de certa capacidade de compreensão acerca daquilo que o afeta. Capacidade por meio da qual o corpo infante poderá avaliar a positividade (possibilidade de conservação e aumento da sua potência atual) e/ou a negatividade (possibilidade de diminuição da sua potência) implicadas no encontro com outrem.

É a partir da dita implicação - sensível, desejante e pensante provocada pela experiência do encontro - que podemos pensar a força da experiência da infância enquanto um poderoso movimento educador. Uma vez que é nela, nos aspectos brincantes que viabiliza/desencadeia, que o corpo infante poderá voltar-se ou inclinar-se para atuar politicamente, ou seja, dedicar-se plenamente à produção da diferença, apta a afirmá-lo como legítimo produtor de sentidos.

Dessa forma, para afiançar-se enquanto modo singular de atribuição de sentido e constituir mundos próprios (igualmente possíveis), ocasionalmente o corpo infante busca tecer, envolvido por um afeto de alegria, uma composição sensível, desejante e pensante

com a força da diferença no espaço-tempo da brincadeira (imane a experiência). Mas isso, de modo que tal movimento, dito “lúdico”, não seja reconhecido pela cultura adulta-centrada como uma ameaça aos modelos, padrões de ordem e valores por ela instituídos.

Em síntese, entendemos a experiência brincante da infância, tecida nos encontros, como um verdadeiro plano educador, ético, estético e político, sobre o qual estilos diferenciais de sentir e pensar o mundo, tecidos pelo corpo infante, podem se rabiscar e se afirmar. Nesta perspectiva, a brincadeira potencializa-se enquanto experiência simultaneamente afetiva, desejante e intelectual (em todo caso, política), por meio da qual o ser da infância pode se expressar conforme a composição de estilos singulares de enunciar o mundo, ou seja, segundo sensibilidades, temporalidades, espacialidades e regimes de signos próprios e desiguais.

Nesse sentido, ao aproximar a ideia de infância ao conceito de experiência, afirmamos a infância como modos singulares e potentes de produção de subjetividades inventivas, as quais ascendem à condição de falantes, capazes de se expressarem plenamente, destacadamente, no artifício da brincadeira. Subjetividades que transformam a língua em um discurso, que se inserem numa cultura e abrem-se para a construção de outras culturas, estilos de vida, linguagens (Kohan, 2003).

Por isso, nos importa enfatizar a ideia da infância a partir da noção de experiência, pois precisamos devolver a ambos os conceitos a multiplicidade que lhes foi retirada pelas pedagogias compromissadas com a mesmidade; uma vez que a ideia de uma conexão política entre infância e experiência carrega consigo as potencialidades do acontecimento: o inusitado, o disruptivo, o escape que nos possibilita pensar a força política da diferença no contexto do ato de educar⁴.

4 O SENTIDO DE UM CURRÍCULO RABISCADO COM A EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA

Desde o referencial teórico-político-filosófico que ordena a escrita deste texto, a ação educadora que se autoriza a conceber-se a partir e com a experiência da infância só pode efetuar-se quando vivenciamos o currículo da educação infantil enquanto uma máquina de produção, ou seja, como um verdadeiro plano de composição para o devir de um ato de educar cuja natureza consiste, essencialmente, em acolher, amplificar e transferir potência de vida.

[...] nos termos da sua dimensão micropolítica⁵... O currículo é uma máquina de produção. Isto é, precisa produzir para produzir-se. E o que o currículo produz são as relações educadoras, na mesma medida que as relações educadoras o produzem. Sob tal matriz energética, o currículo envolve (implica) e se desenvolve (explica-se) no fluxo de processos cujas engrenagens se movem tanto para acolher quanto para amplificar e transferir potência; isto, em meio ao movimento cinético-dinâmico em que o corpo infante busca aprender. O currículo se manifesta assim como um verdadeiro *plano de constituição* sobre o qual podemos tentar conceber um corpo de pensamento apto a dar língua ou fazer nosso desejo de potência pronunciar-se enquanto vontade de saber [...] (Lopes, 2022, p. 93).

Por consequência, no fluxo de constituição de um movimento educador-curricular delineado com a experiência da infância, isto é, dedicado ao acolhimento da sua potência de diferenciação; o currículo configura-se como processo-tempo-movimento que engendra (e, simultaneamente, é engendrado) no fluxo afetivo, desejante e intelectual da experiência brincante: um plano sobre o qual os atos de docência procurarão desdobrar-se em função de desenhar relações educadoras aptas a causar o dito tempo-espço de acolhimento, amplificação e transferência de força vital.

Em uma primeira aproximação, o trabalho educador com a experiência brincante da infância implica tecer currículos, compreendendo-os essencialmente enquanto processos expressivos; isto é, como processos nos quais as infâncias podem se pronunciar politicamente enquanto sensibilidades singulares, capazes de se constituírem e se afirmarem conforme demandas, temporalidades e regimes de signos próprios. Movimento este que tende a problematizar a noção sedentária de planejamento...

[...] não consigo fazer o meu planejamento antes. Tipo assim: essa semana planejar semana que vem. Eu não consigo. O meu planejamento, eu faço a partir do que as crianças me trazem. Então, eu faço o planejamento... O meu planejamento é o contrário... Eu escrevo o que eu fiz. Eu não escrevo o que eu vou fazer. Mas isso sempre foi uma prática minha porque às vezes eu cansava de me frustrar com planejar uma coisa e chegar lá na hora as crianças não querem fazer, não está com interesse. Então, eu sempre... minha prática sempre foi assim. Eu vejo o que é que tenho mais ou menos em mente, o que que as crianças vão fazer e aí eu vejo deles o que que eles querem que é possível fazer naquele dia (Professora M).

Desse modo, precisamos avaliar criticamente a questão acerca da possibilidade de potencializarmos currículos diferenciais para a educação da infância – aptos a se liberarem, por exemplo, da ideia secular de planejamento; considerando com prudência que o chão da escola se configura na atualidade como um terreno sob forte influência de

forças sedentárias e coloniais que se manifestam, entre outras, nas áridas prescrições emanadas pela Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil (Brasil, 2018).

Considerando que o currículo se exprime também como um campo de disputas políticas, cujo diagrama se complica a partir do movimento de forças adversas em função de tentarem assumir o governo das ações, perguntamo-nos... Como ou sob que agenciamentos as professoras de educação infantil poderiam, concretamente, tentar desenhar movimentos curriculares mais arejados e verdejantes, a serem traçados em composição com a experiência brincante da infância? Questão essa que também perpassa, faz vibrar e desassossega o chão da escola...

Eu gostaria de saber como vocês trabalham, sobre esse projeto que vocês falaram sobre o quê que as crianças querem aprender. Também queria saber um pouquinho mais de como é que vocês vão organizar a demanda das crianças: tipo se alguém pedir uma coisa muito inusitada, muito fora do conhecimento, da realidade possível encaminhar um projeto com o que cada um quer aprender? (Professora B).

4.1 Entre a experiência e os campos de experiência, o que se passa?

Uma leitura atenta e sensível do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009b) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), desassociando os dos desvios/inadequações conceituais que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) posteriormente imputou-lhes - em destaque, acerca da noção de *experiência* - esclarece-nos que os princípios que devem orientar os processos de educação da infância, bem como impulsionar o traçado dos movimentos curriculares na educação infantil, se comporiam...

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

Desde tal ponto de vista, a dita prática curricular com a experiência admite que a infância, ela mesma, é produtora das condições necessárias e suficientes para o desdobramento de processos educadores contextualizados, essencialmente, a partir das próprias demandas do corpo infante, em última instância: demandas sócio-políticas,

desejantes, éticas, estéticas e intelectuais; as quais se evidenciam como expressões que a infância vai rabiscando com suas múltiplas linguagens (sons, cores, gestos, traços e formas), naquilo que se compõem como sua experiência brincante de mundo.

Desse modo, ao invés de reafirmar a necessidade de uma lógica de organização curricular baseada nas tradicionais áreas de conhecimento (conexas às disciplinas científicas e aos enquadres clássicos do currículo do ensino fundamental), a ideia de *experiência* na educação infantil abre possibilidades diferenciais para que possamos instaurar processos mais potentes de produção de aprendizagens, tomando tais experiências desde a ordem sensível dos encontros brincantes a serem tecidos pela infância. Isto é, desde demandas éticas, estéticas e intelectuais que não estão mais restringidas a um compromisso obsessivo de deixarem-se conduzir pelo racionalismo técnico-científico, inerente à forma dura do currículo tradicional; pois se tratam de demandas que se vinculam também, e com mais força, ao processo desejante/afetivo por meio do qual o ser da infância busca expressar-se politicamente enquanto modo de produção de singularidades, ou seja, como potência diferencial de ser e estar no mundo.

Sob tal conjunção educadora-curricular mais progressista, as docências buscariam compor currículos com o ser da infância, mais especificamente, com a sua potência de diferenciação. Currículos esses, aptos a agenciar e explorar o acontecimento da experiência sensível no encontro. Experiência a partir da qual as crianças podem produzir, expressar e negociar os sentidos por elas rabiscados sobre o experienciado, conforme os estilos singulares de ser e estar no mundo que as inserem e conectam a tal contexto sensível-experiencial. Ou seja, desde os modos próprios, múltiplos e singulares por meio dos quais as crianças são afetivamente tocadas pela experiência e pelos artifícios brincantes que o dito *toque* então desencadeia.

Dessa maneira, a experiência do encontro desdobra-se enquanto um verdadeiro plano de constituição para o devir de modos diferenciais de buscar fazer nascer o ato de pensar no pensamento, isto é, de aprender...

[...] nós fizemos um passeio até a cozinha. [...] Aí eu fui apresentar a cozinha, os utensílios da cozinha. [...] eles ficaram deslumbrados porque o fogão é diferente do fogão da casa deles. O fogão da creche é um fogão industrial. Ele falou: “tia, mas por que o fogão daqui é diferente.” Aí, o outro mesmo respondeu: “porque aqui se cozinha muito, porque tem muita gente, porque tem muita gente para comer.” [...] “tia, mas a gente vai cozinhar?” [...] “o que é feito no fogão é sempre para gente [aluno] comer?”

Dali, a gente foi explorando. Aí surgiu de onde vem o alimento e quem compra. Muitos disseram: “minha mãe não compra, minha mãe pega.” Porque recebe cesta básica. Então, ele não vê a mãe ir comprar, mas sim, pegar. Outro já falou assim: “tia, o caminhão *vira* e aí, minha mãe vai buscar.” [...] A gente vai conversando e dali eles vão colocando para fora o que eles querem aprender, o que eles querem saber. Não tem como você se programar muito antes porque você não sabe o que é que eles vão trazer [...] (Professora B).

Entretanto, apesar do consenso, aparentemente alinhavado em parte da comunidade científica, em torno da ideia de que tomar a experiência da infância como força motriz do processo educador viabilizaria a possibilidade de circunscrevermos espaços-tempos curriculares mais adequados e potentes⁶ para a educação infantil (tal como referido na citação acima), o processo de desenvolvimento de tal arranjo no chão da escola quase sempre recaiu na condição de polêmica e de retrocesso, nomeadamente, em função do tratamento impróprio que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) lhe conferiu, traduzindo-o ao gosto das normativas colonialistas inerentes às políticas neoliberais para a educação.

Por se tratar efetivamente de um referencial curricular (e não de uma resolução), a BNCC (Brasil, 2018) deveria se comprometer, entre outros, em elucidar de modo mais apurado as políticas estabelecidas no texto legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: adotando um linguajar mais bem ajustado ao contexto dos sistemas municipais de educação e às suas unidades educadoras, preservando o espírito do texto da resolução e favorecendo um melhor entendimento dos princípios éticos, estéticos e políticos, bem como dos conceitos educadores fundamentais expressos nas DCNEI (Brasil, 2009a). Isto, no sentido de fornecer às secretarias municipais de educação, creches e pré-escolas uma interpretação mais esmiuçada dos ditos princípios, conceitos e políticas, em função de que os profissionais de tais sistemas pudessem refletir de modo mais adequado e produtivo acerca da natureza teórico-prática diferencial, sugerida pelas diretrizes para se delinear os novos currículos da educação infantil.

Entretanto, na contramão do esperado, o texto final da BNCC abriu mão de elaborar uma interpretação mais adequada acerca de dois conceitos fundamentais grafados pelas diretrizes, a saber, o de *experiência* e o de *participação*⁷; e, por consequência, sobre a potência educadora que tais conceitos podem imprimir no movimento curricular; uma vez que para as DCNEIs (Brasil, 2009a, p. 12), o currículo pronuncia-se enquanto um...

Conjunto de práticas que buscam *articular as experiências e os saberes das crianças* com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o *desenvolvimento integral* de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Assim, a despeito de reimprimir o supracitado enunciado em suas páginas, o texto da BNCC (Brasil, 2018) o traduz, literalmente, sob a imagem de um currículo organizado por competências. Isso, conforme a instituição de cinco blocos de habilidades⁸, os quais: (a) agrupam-se e se distinguem em associação direta com as áreas de conhecimento; (b) estruturam-se internamente com base nos distintos graus de desenvolvimento psicogenético, conexos à idade cronológica das crianças; e (c) organizam-se segundo um sistema alfanumérico de classificação das áreas, competências e, nas sublinhas, de “conteúdos implicitamente sugeridos” como necessários ao “pleno desenvolvimento infantil”.

Sem se dar ao trabalho de elaborar uma abordagem mais cuidadosa acerca de como se teria buscado ordenar uma relação de conjunção teórico-prática entre os princípios e conceitos fundamentais grafados nas DCNEI (Brasil, 2009a) e as orientações constantes no seu próprio texto, a BNCC (Brasil, 2018) afirma, de modo impreciso e impróprio, que a estrutura curricular então arquitetada em suas páginas estaria fundamentada, dentre outras, na noção de *campos de experiência* [sic].

[...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [áreas, competências e, de forma dissimulada, conteúdos]. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 36).

Entretanto, ao limitar os campos de experiência à condição de *objetivos de aprendizagem*, isto é, de competências e habilidades a serem adquiridas, conforme a apropriação de conteúdos social e historicamente experienciados e conhecidos, e serem repartidos com a criança, a BNCC exclui possibilidades mais potentes de efetuar a experiência da infância enquanto um processo singular e aberto à produção de um novo (potencialmente sob rascunho no curso do acontecimento do encontro).

Avaliamos assim que esta última modalidade de experimentação, a experiência da infância, apresenta-se como inseparável da possibilidade de criação de um novo, de

inovação e de descobertas, pois os componentes intensivos com os quais nela se experiencia - sensações, memórias, imaginações, pensamentos, desejos – são forças/potências que se *coengendram rizomaticamente*, sob múltiplas e imprevisíveis combinações. Porém, não apenas no sentido de sermos capazes de "reconhecer e demonstrar o que acontece" - no caminho em que somos levados forçosamente a se apropriar do mundo que já existe; mas também como forças/potências que atuam em função de que possamos aferir de que diferentes sensibilidades, linguagens, entendimentos e sociabilidades somos capazes, já que nunca sabemos integralmente o que nosso corpo pode.

Nesta direção, Deleuze (2002, p. 129) sustenta que "a própria existência é uma espécie de teste", um experimento. De modo que nos perguntamos: como uma *educação para a potência*, dedicada à possibilidade de expansão da vida, poderia disso se furtar? A experimentação é potencialmente um dismantelamento prático das montagens estruturantes do currículo tradicional e produção criativa/inclusiva de novos componentes vitais e aprendentes, desenrolados sob novas combinações no fluxo do acontecimento do encontro.

De modo implicado, a experimentação é necessária seja (1) para efetuar o que um corpo pode (ou os afetos de que é capaz) sob determinados arranjos ou combinações de forças que se apresentam no dito encontro (Deleuze, 2002); seja (2) para avaliar se (e como) tais combinações e arranjos, tecidos entre forças corporais, poderão ou não aumentar nossa potência de sentir, pensar, aprender e agir.

Assim, a compatibilidade ou incompatibilidade entre os diferentes corpos envolvidos no encontro, as causas e efeitos determinantes da possibilidade ou da não possibilidade da efetuação dos ditos arranjos/combinações corporais, só podem ser avaliados no acontecimento da experiência; uma vez que, em tal contexto, não temos uma compreensão *a priori* acerca do corpo de outrem (e sobre como ele pode nos afetar) ou a compreensão que imaginávamos ter submerge em incertezas. Assim, na experiência...

[...] Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade (Lispector, 2020, p.279).

Assim sendo, como na experiência os resultados não podem ser conhecidos ou previstos com antecedência, o ato de experienciar requer paciência e prudência, pois certas combinações corporais podem assumir um caráter destrutivo, para o corpo próprio e/ou para o corpo de outrem. Em contrapartida, o conhecimento adquirido através da experimentação de diferentes conjunções e combinações no encontro dos corpos permite desenvolver a arte de organizar "bons encontros", ou seja, de construir agenciamentos (sociais, políticos, artísticos) nos quais a potência de sentir, pensar e agir - e os afetos ativos que deles decorrem - tendem a ser aumentados.

Ora, considerando o que foi apontado nesta seção, acerca da relação de desencontro e descompasso político-filosófico e pedagógico entre o conceito de *experiência* e a noção de *campos de experiência*, determinada na proposta curricular constante na BNCC (Brasil, 2018), caberia então perguntar...

(a) Se a proposta curricular para a educação infantil na BNCC se encontra já estruturada conforme áreas de conhecimentos, competências/habilidades e "sugestões" de conteúdos, definidos de antemão... Como a consecução do trabalho educador poderia se comprometer politicamente em desdobrar-se a partir das *experiências* concretas da vida cotidiana das crianças, sem que tais *experiências* passassem a funcionar tão-somente como pano de fundo para práticas dissimuladas e "lúdicas" de ensino de conteúdos?

(b) Em se tratando de um referencial curricular... Por que a BNCC não desenvolve, de modo mais amplo e aprofundado, a discussão acerca do conceito de *campos de experiência*, limitando-se a referi-lo literalmente ao conceito de currículo apresentado pelas DCNEIs?

(c) Por que a BNCC não discute efetivamente nem a noção fundamental de *participação* nem a importância crucial da ideia de *articular* (e não de substituir) as experiências e saberes das crianças com o patrimônio sociocultural e científico acumulado?

Na continuidade deste estudo, buscaremos nos utilizar das referidas questões em função de tentarmos esboçar imagens de movimentos curriculares que possam se compor mais adequadamente com o sentido intensivo, sensível e afetivo da experiência, o qual procuramos desdobrar nesse capítulo. Imagens estas que, do nosso ponto de vista, melhor se alinham ao espírito dos princípios e conceitos educadores constantes nas DCNEIs: um

estilo de ser no mundo e de experienciar o processo educador por meio do qual o corpo infante pode se pronunciar enquanto potência de diferenciação.

5 DESENHANDO CURRÍCULOS COM A EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA

De modo geral, nos contextos das práticas de docência, a busca por desenhar currículos com a potência de diferenciação, imanente ao ser da infância, quando as professoras se autorizam a: (1) agenciar as coletividades necessárias para o devir da experiência do encontro (*experimentação*); (2) constituir um artifício de investigação acerca dos afetos de alegria experienciados e, a partir destes, entender quais são as demandas de aprendizagem-pensamento que - *do ponto de vista das crianças* - a dita experiência acende (*participação*); e (3) compreender como ou por meio de que multiplicidades-singularidades as crianças buscam, elas mesmas, atender às ditas demandas desde os seus próprios saberes. Isto, no sentido de que possamos então instigar uma busca coletiva por uma melhor adequação dos esboços de ideias em tessitura e, quando possível, pela composição de um ato coletivo de criação (*aprendizagem afetiva*).

Percebe-se, portanto, que a prática educadora-curricular que se permite desdobrar-se politicamente em composição com a experiência da infância, só pode efetuar-se desde a promoção de modalidades sensíveis de experiência, capazes de fazer com que a potência de diferenciação do corpo infante - isto é, sua força de produção de diferenças - possa se pronunciar e se afirmar como motor de propulsão para o artifício da aprendizagem ou, noutros termos, para o devir do ato de pensar no pensamento.

Diante do exposto, é fundamental que a dita modalidade sensível e coletiva de experiência se desdobre, primeiramente, no contexto dos encontros promovidos para atender, de modo primordial, às demandas políticas (éticas, estéticas e intelectuais) próprias à atualidade do ser da infância - e não exclusivamente às expectativas docentes para a formação do futuro adulto. Demandas estas que, comumente, expressam-se em meio às vivências comunitárias desenroladas no cotidiano dos currículos da educação infantil (nas rodas de conversa, nas práticas de contação e *re-contação* de histórias, nas dinâmicas brincantes agenciadas nos espaços exteriores à sala de aula, etc.).

Em segundo lugar, é essencial ao processo educador-curricular tecido com a experiência da infância (ou seja, com sua potência de diferenciação) que os encontros

produzidos sejam experienciados: (a) sob as temporalidades próprias e distintas a partir das quais o ser da infância pode se constituir propriamente infantil no contexto brincante da experiência; e (b) sob composições com corpos outros aptos a imprimir sobre o corpo infante os *afetos de alegria*. Pois são estas composições alegres que tenderão a desencadear certa vontade de saber, forçando a busca pela concepção do ato de pensar no pensamento.

Face ao exposto, sobre a importância educadora da experiência do sensível no encontro do corpo infante com o mundo, faz-se imperativo desenvolver de modo mais lento e cuidadoso acerca da natureza ou dos sentidos muito específicos do que se entenderá aqui por *corpo* e *afeto* no contexto diferencial dos movimentos curriculares causados pelo processo de experimentação.

5.1 O plano de composição dos currículos: corpo-afeto-experiência

Tomado enquanto um conjunto de relações extensas e intensas, ao mesmo tempo, intrínsecas e extrínsecas, o corpo infante encontra-se constantemente aberto à experimentação dos efeitos (ou afecções) provocados sobre ele por outros corpos no contexto dos encontros que traça com o mundo. Parafraseando Deleuze (2002), um corpo - entendido como um conjunto de relações características - pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, um corpo sonoro, uma alma ou uma ideia... Pode ser um *corpus* linguístico, um corpo social-cultural ou uma coletividade - apta a experimentar e provocar as ditas afecções.

Desta forma, são as ditas afecções - isto é, as decorrências ou efeitos de toda espécie produzidas entre os corpos ao acaso dos encontros - que se imprimem e designam as modificações extensas (físicas, anatômicas) e/ou intensivas (sensíveis, memoriais, imaginativas, espirituais) que o corpo infante poderá experimentar em seu enlace com o corpo de outrem: pessoas, coisas, lugares, fenômenos, ideias, expressões artísticas, etc.

Seguindo ainda com Deleuze (2002), a experimentação das referidas afecções ou efeitos tende a forçar o corpo infante, pelo menos provisoriamente, a abandonar o conforto da certeza ou aquilo que já se sabe (desterritorialização) e a empreender certo esforço de reterritorialização. Isso, no sentido de tentar avaliar, a partir das imagens-signos, marcas ou sinais emitidos pelo corpo de outrem: (a) se seria possível ou não compor relações com

tal corpo - capazes de, em primeira instância, fazer o corpo próprio perseverar em sua existência (ou seja, manter seu grau atual de potência); e, adicionalmente, (b) refletir sobre como, ou sob que relações, tal encontro poderia não apenas preservar o corpo próprio, mas também potencializá-lo, isto é, aumentar o seu grau atual de potência de ser... de sentir, pensar, agir.

Dessa maneira, são as referidas imagens-signos, marcas ou sinais - emitidas pelo corpo de outrem - que desencadeiam no corpo infante o processo de produção das ideias primeiras, mais elementares e parciais. Ideias essas concebidas sob a influência dos efeitos contíguos experienciados nas relações imediatas traçadas entre os corpos no encontro. Considera-se assim que tais efeitos desencadeiam uma demanda iminente por se atribuir sentido (enunciar), coagindo o corpo infante a buscar pensar. Isso, em função de que possa realizar a citada avaliação-reflexão no sentido de inquirir como preservar as suas relações constituintes e/ou como valer-se do encontro para aumentar sua potência de ser.

Tratando-se, como dito, de ideias primeiras e parciais, estas se conformam por meio de procedimentos sensíveis-intelectuais ainda pouco conjecturados, tanto acerca da natureza das relações que constituem o corpo exterior afetante, quanto sobre o efeito possível de tais relações sobre as afinidades que constituem o corpo próprio afetado.

Neste plano elementar de concepção do entendimento, pode-se implicar que as ideias primeiras formadas sobre as coisas são determinadas pelas afecções primárias experienciadas pelo corpo infante; ou, noutras palavras, que se tratam de ideias inadequadas, constituídas sob o apelo das *paixões*, ou seja, por meio da produção de relações cujo fundamento se arquiteta, essencialmente, a partir da ordem imediatista e confusa dos encontros.

Tal processo evolui de modo fundamental, porque as afecções-imagens e as ideias primeiras que delas se seguem, passam então a determinar o estado atual do corpo afetado - isto é, sua duração ou intensidade no tempo e no espaço, impondo-lhe a experimentação de fluxos de passagem, os quais fazem sua potência de ser (sentir-pensar-agir) variar para um maior ou para um menor grau em relação ao estado intensivo-sensível precedente ao encontro. Assim...

[...] de um estado a outro, de uma imagem ou ideia a outra, há, portanto, transições, passagens vivenciadas, durações mediante as quais

passamos para uma perfeição maior ou menor. Ainda mais, esses estados, essas afecções, imagens ou ideias, não são separáveis da duração que as relaciona ao estado precedente e as induzem ao estado seguinte. Essas durações ou variações contínuas de perfeição [posse de potência] são chamadas *afetos* (Deleuze, 2002, p. 55).

Nestes termos, quando o corpo experimenta uma variação positiva, ou seja, um aumento da sua potência de ser (sentir-pensar-agir), diremos que se trata da experimentação de um *afeto de alegria*; e, em contrapartida, quando o corpo experimenta uma variação negativa, isto é, uma diminuição da sua potência de ser, diremos que se trata de um *afeto de tristeza*.

Dito isso, não é difícil perceber porque as dinâmicas corporais-afetivas, sobretudo, aquelas decorrentes da experiência alegre, assumem um papel fundamental para se conceber relações educadoras-curriculares-aprendentes mais pujantes, impulsionadas pela potência de diferenciação da infância; uma vez que o acontecimento da experiência, ele mesmo, solicitará ao corpo um esforço essencial de aprendizagem: em função de produzir os sentidos desde os quais se possa avaliar as possibilidades e não possibilidades acerca de como construir relações de potência (e evitar relações destrutivas) com o corpo de outrem, o corpo infante buscará mobilizar todas as suas forças para rabiscar uma ideia (mais ou menos adequada), apta a dar língua aos afetos de alegria experimentados.

A brincadeira das quatro colegas – muito inquietas, risonhas, ruidosas e faladeiras – era fazer uma espécie de torre (...ou armadura, ou armadilha, ou outra coisa qualquer) com os pneus que estavam próximos no pátio; alguns deles (os preferidos) pintados com tintas coloridas já bem desgastadas; sabe-se lá, por se comporem com quantas tantas outras artimanhas brincantes. Após empilharem cinco pneus (à altura média dos seus ombros), uma das crianças – que usou a extremidade daquele mais rente ao chão como degrau – conseguiu, rapidamente, ser a primeira a escalar o empilhamento e acessar o espaço interno da torre (?), enquanto as demais (ao perceberem o desequilíbrio provocado pelo peso do corpo da colega sobre a estrutura), passaram a atuar externamente de forma manter de pé o construído. Entretanto, bastou a primeira criança atingir o objetivo para que uma segunda (de maior estatura e peso), imediatamente, também pusesse a escalar e tentando se lançar também ao interior do mesmo espaço – desequilibrando novamente a construção e exigindo ainda mais esforço das ajudantes. Se nesta última tentativa percebeu-se logo a impossibilidade de os dois corpos ocuparem o mesmo espaço interno; ao retornar ao chão, a segunda criança e as auxiliares intuíram a oportunidade/possibilidade de implementar certa modificação na ideia inicial da brincadeira. Dessa forma, o esforço empreendido na terceira tentativa de escalada diferenciou-se em natureza: agora a ideia era desequilibrar a torre mesmo, ao ponto de fazê-la desabar – com a

ocupante dentro, inclusive. Performance coletiva esta que intensificou a alegria, multiplicando-a e dividindo-a entre as participantes. Com a estrutura ruída, fez-se necessário negociar um modo possível de retomada do artifício brincante. O movimento autodiferenciou-se então para que se montasse não uma, mas duas torres - com duas crianças ocupando desde o início (desde o primeiro pneu posicionado no chão), o lado de dentro das novas estruturas (sob montagem com a ajuda das duas outras colegas). Assim a brincadeira recomeçou, ou melhor, reterritorializou-se (Elaborado pelos autores)⁹.

Por conseguinte, sob a supra-referida dinâmica (intensiva-sensível-afetiva), a amplitude do ato de aprender expande-se desde a maior ou menor capacidade de o corpo infante ser afetado de alegria e por diferentes maneiras, em função de que possa se mover na busca pela elaboração de um ato de pensar potencialmente singular e criador. Desvincula-se assim a aprendizagem dos modelos racionalistas associados à promoção sistemática de práticas de ensino dedicadas à reconhecimento, isto é, ao reconhecimento, assimilação e demonstração de problemas e propostas de resolução predeterminados pelas disciplinas científicas; procedimentos esses que colonizam e violentam o artifício educacional, limitando-o ao espaço-tempo do instituído, ou seja, do mundo que já existe.

Entretanto... Como as noções de corpo e afeto poderiam potencializar a composição de experiências brincantes com a infância, capazes de desencadear a busca pela produção, não apenas de paixões, mas também de ideias adequadas e, por consequência, de possíveis atos de criação? Mesmo admitindo que tal questão só poderá ser adequadamente desdobrada em um texto outro, a título de considerações “finais”, rascunharemos a seguir algumas aproximações.

6 CONCLUSÃO: ALINHAVANDO CURRÍCULOS NO TEMPO DA EXPERIÊNCIA

Em síntese, afirmamos até agora que é no contexto brincante da experiência do encontro que a infância poderá produzir e afirmar modos potencialmente singulares/diferenciais de sensibilidade, pensamento e sociabilidade, ou seja, um novo, constituído sob demandas, intensidades e temporalidades próprias. Isso, ao buscar enunciar ou atribuir sentidos propriamente infantis aos afetos de alegria experienciados nos encontros promovidos pelas práticas curriculares.

Nesta perspectiva, como sugerimos, o fluxo educador-curricular com a experiência da infância articula-se determinantemente com o problema da linguagem, pois envolve, de modo necessário...

[...] a produção de narrativas individuais e coletivas através de diferentes linguagens, já que [é por meio de tais narrativas que as crianças justificam] [...] porque querem [e como tentam] compreender o mundo em que vivem [em função de] dar sentido à sua vida [expressando-se enquanto seres de potência]. As crianças vivem suas brincadeiras de modo narrativo porque formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam [outros mundos possíveis] (Fochi, 2016, p.115).

Desta forma, no contexto do desdobramento de movimentos curriculares-educadores desenhados com a experiência da infância - a partir de suas próprias demandas, temporalidades e afetos de alegria - faz-se importante que o corpo infante possa se deter, explorar e pronunciar-se sempre um pouco mais e melhor acerca das dessemelhanças que o transcorrem e, mais especificamente, sobre como tais dessemelhanças o instiga a produzir sentidos, ideias e línguas outras...

- Na metade da lua fica um buraco. A lua fica assim, ó... grudada na outra lua (Henrique). - Grudada na outra lua? (Professora) - Grudada na outra lua? (Fellipo) - É, né? (H) - Só tem uma lua (F). - Assim ó... ela fica grudada... na outra lua(H). - A lua fica grudada na lua? Mas a lua não tem cola (F). - Ela tem cola, sim (H). - Tem nada (F). - Lá dentro, lá dentro tem... lá dentro tem uma cola que pode grudar o pedaço da lua, e aí ela vai voando (H). - Não (F). - Ela vai, sim (H). - Ela não tem cola por dentro, Henrique (F). - Ela tem sim. Eu acho que ela tem sim (H). - Eu acho que não tem... eu já fui dentro da lua e não vi cola nenhuma (F) (Atelié Carambola, 2020).

Percebe-se de tal modo como o movimento curricular-educador rabiscado com a experiência da infância se potencializa, concretamente, para convidar o corpo infante a investir sua sensibilidade e atenção no entre-espaco-tempo dos afetos de alegria. Isso, em função de que a infância possa inquirir, coletivamente, as imagens-signos emitidas no contexto comunitário da experiência. Pois são estas imagens-signos (causadoras dos ditos afetos) que tenderão a forçar o corpo infante a desterritorializar-se; convocando-o a tentar rabiscar um ato de pensar no pensamento: “[...] Na metade da lua fica um buraco. A lua fica assim, ó... grudada na outra lua”; bem como a negociar os sentidos então produzidos com singularidades outras, garatujadas pelos demais corpos infantes envolvidos na experiência (“A lua fica grudada na lua? Mas a lua não tem cola... Só tem uma lua”). Nestes termos...

Como é importante para o Henrique, que tem a narrativa poética, a posição do Fellipo que problematiza: “mas *peraí*, não tem duas luas”; e que dá possibilidades [de pensar], que interroga... Mas como é importante [também] para o Fellipo, que está tão tomado pela narrativa científica, que está muito mais aquela criança que repete alguma coisa que foi [ensinada de maneira] bastante forte... que é quase do pensamento convergente, tá mais lá para o convergente... Como é importante para ele o Henrique. Que problematiza a ponto de ele terminar a negociação dele dizendo: “não, é impossível ter cola, porque eu já fui dentro da lua e não vi cola nenhuma”. Quando ele faz isso, ele entrou no mundo [poético] do Henrique. Nessa hora, o Henrique diz para ele: “vem cá que eu te salvo”. A gente precisa muito da fantasia. O Henrique está dizendo para ele: “esquece um pouco estes textos todos, estas narrativas [científicas] todas que você ouviu aí porque a gente precisa ter ideias boas [diferenciais] para poder criar novidades, para criar mundo novo, se não a gente não cria...” (Atelié Carambola, 2020).

De modo fundamental, o dito artifício curricular potencializa-se então para liberar os espaços-tempos do processo educador ao acontecimento da experiência da infância, invocando o corpo infante a buscar esboçar ideias, problematizar/negociar sentidos e investigar comunitariamente acerca das causas daquilo que o força a pensar: ou seja, da alegria que, ao mesmo tempo, o desterritorializa e, ocasionalmente, o anima a expressar-se sob novos regimes de signos; os quais, ao serem enunciados, reatualizam as demandas éticas, estéticas e intelectuais do referido corpo.

Portanto, é a partir de tal movimento curricular, imanente à experiência da infância, que a coletividade infante poderá, também, imprimir uma busca por constituir imagens-signos/ideias - não mais exclusivamente baseadas nos efeitos imediatos experienciados no encontro - mas sim na produção de relações que, de modo necessário, sustentar-se-iam interna e externamente, sob uma ordem que pudesse aproximá-las progressivamente da concepção de uma *ideia adequada* ou de uma *noção comum*¹⁰.

Em outras palavras, a referida busca por constituir imagens-signos/ideias mais adequadas potencializa os corpos infantes a experimentarem, no seio da experiência, um movimento combinado de desterritorialização (ausência/obsolescência dos sentidos instituídos) e de reterritorialização (investimento na produção de novos sentidos ou regimes de signos).

Considera-se assim que, após as infâncias selecionarem no caos um conjunto essencial de pontos/imagens cintilantes e traçar com tais pontos/imagens um desenho contingente de relações (ideias embrionárias), o corpo de tais ideias - ao conquistar um

estilo comunitário de expressão - poderá afetar e ser afetado por outros corpos-ideias (advindos de territórios e não-territórios estrangeiros), em constituição no fluxo do acontecimento da experiência. De forma que, ao configurar-se comunitária, a experiência tende a tornar adjacentes e relacionais a coletividade de diferentes regimes de signos e modos de enunciação, os quais dão origem a um corpo (sensível, intelectual e social) mais potente.

Dessa forma, desenhar currículos com a experiência da infância, isto é, com sua potência de diferenciação significa, fundamentalmente, compreender que os afetos de alegria vivenciados nos encontros curriculares engendram uma espécie de circuito dinâmico-cinético entre desejo, pensamento e linguagem.

Logo é verdadeiro, como dissemos antes, que:

(1) no contexto de uma prática curricular-educadora desdobrada com a experiência da infância (com sua força de diferenciação ou de produção da diferença), a quantidade de potência de entendimento e criação do corpo infante se manifestará segundo sua maior ou menor capacidade de ser afetado de distintas maneiras; e que, nestes termos...

(2) a aprendizagem se constituirá, diferencialmente, a partir da ordem sensível, brincante e coletiva dos encontros. Ordem esta determinada por causas de natureza intensiva-afetiva, as quais expressam e afirmam politicamente as demandas infantis de pensar não apenas o mundo que já existe, mas também outros mundos possíveis, imanentes a este mundo.

Parafraseando Deleuze (2006a), pode-se asseverar que, no caminho que leva ao que existe para ser aprendido, tudo parte da sensibilidade. E, nesta perspectiva, move-se entre o desejo, o pensamento e a linguagem, em função de que o corpo infante possa atribuir sentidos propriamente infantis ao mundo; fazendo-se participar ativamente - sobretudo por meio do artifício da brincadeira - do diagrama político em que o jogo de produção do real social se tece.

De tudo o que foi dito, faz-se importante reafirmar o seguinte:

a) Não podemos “planejar” ou “propor” experiências; mas apenas agenciar encontros nos quais o acontecimento da experiência poderá ou não devir. Deste ponto de vista, a experiência pertence essencialmente a quem a vivencia;

b) A potência de um corpo aprendente, sua plena intensidade, só pode manifestar-se em meio e após à experiência, jamais antes.

REFERÊNCIAS

- ATELIÉ CARAMBOLA. Educação Infantil e as cem linguagens. **YouTube**, 1h53min14s, 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2s8h1rbA4Vg>. Acesso em: 27 maio 2024.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiana Cosentino. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643396>. Acesso em: 27 maio 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 05/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, 2009a.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº: 20/2009**. Brasília: MEC, 2009b.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - Consulta Pública. Brasília: MEC, 2018.
- CARDOSO JÚNIOR, Hélio R. Por que ainda é importante pensar como um nômade em nosso tempo? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 599–611, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/11582>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília: CNPq, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650819>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. [s.d.]. Disponível em: https://www.academia.edu/15252804/El_abecedario_de_Gilles_Deleuze. Acesso em: 30 out. 2023.
- DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Campinas: Papirus, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Espinoza: Filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2006b.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza - Vicennnes, 1979-1981**. Fortaleza: EdUECE, 2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Vol. V. São Paulo: 34, 1980.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: 34, 1992.
- ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Lisboa: Relógio D' Água, 2006.
- FOCHI, Paulo S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.
- FOCHI, Paulo S. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 49, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia. Acesso em: 19 jun. 2024.
- FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GALLO, Silvio D. Biopolítica e Subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nmFRqJV8P8mRGzbB3j7bHXm>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância** - entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LISPECTOR, Clarisse. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.
- LOPES, Sammy W. O Currículo, a Infância e o Tempo. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (orgs.). **Currículos e Artistas**: Ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022. p. 93-104.
- LOPES, Sammy William; CARVALHO, Janete Magalhães. Os currículos da educação infantil e o problema da participação. **Childhood & Philosophy**, v. 20, p. 01-20, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.83325>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999. p. 322-324.

MANNING, Erin. **Políticas do toque**: Sentidos, movimento e soberania. São Paulo: GLAC edições, 2023.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado Ético-Afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Alínea, 2009.

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

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Felix. **Micropolíticas** - Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOTAS:

¹ Segundo Hélio Rebello Cardoso Júnior (2012), Deleuze e Guattari fornecem uma síntese de sua reflexão epistemológica em *Mille Plateaux*, quando são apontados dois tipos de cientificidade: a ciência maior e a ciência menor. Com essa correlação, apontam para a possibilidade de um conhecimento nômade (Deleuze; Guattari, 1980, p. 446-447). Em primeiro lugar, a ciência maior e a ciência menor possuem modelos de cientificidade diversos: para a primeira, vale uma “teoria dos sólidos”, e já a ciência menor dispõe de uma “teoria dos fluidos”. Em segundo lugar, os dois tipos de ciência contêm características relativas à temporalidade também diferenciadas. A ciência maior baseia-se em uma noção de tempo ligada à estabilidade espacial dos corpos, sendo a instabilidade tomada como um caso especial, um estado efêmero que será superado ao se restabelecer o equilíbrio originário. Já, para a ciência menor, o devir e a instabilidade são tomados como características de uma temporalidade fluida. Por fim, sendo o modelo temporal de cada um diverso, altera-se, por conseguinte, o modelo espacial que preside cada caso de cientificidade. A ciência maior ocupa um espaço fechado onde as coisas lineares e sólidas são distribuídas por uma lei exterior ou transcendente ao sistema. Já, na ciência menor, o espaço é aberto, ele se confunde com a distribuição dos fluxos que o percorrem. A correlação entre o modelo dos sólidos e o modelo dos fluidos proporcionaria um conhecimento nômade, desde que a ciência menor tivesse uma certa precedência sobre a ciência maior.

² Segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 52), *hecceidades* são “[...] acontecimentos cuja individuação não passa por uma forma e não se faz por um sujeito”. “[...] Há um modo de individuação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhe reservamos o nome de *hecceidade*. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado.” (p. 47). A *hecceidade* refere-se, portanto, ao movimento potencial do *devir*, imanente ao tudo da vida, isto é, como tudo se encontra sob relações de movimento e repouso, tudo pode afetar e ser afetado. De modo que *hecceidade* pronuncia esse tudo sem rosto, sem subjetividade.

³ Conforme a leitura Silvio Gallo (2017, p. 81), a maquinaria do biopoder, como pensada por Michel Foucault, diz respeito aos movimentos de construção de políticas de controle que se exercem sobre as populações como, por exemplo, as políticas públicas de educação. Em outras palavras, o biopoder se ocuparia de constituir objetiva e subjetivamente os sujeitos para então governá-los. Nestes termos, a escola se efetuará como lugar de produção de sujeitos, tomados como efeito do poder disciplinar, mas que se configurariam também (e ao mesmo tempo) sob efeito das políticas do biopoder; uma vez que as técnicas disciplinares que o individualizam o tornam, simultaneamente, objeto dos sistemas de controle populacional que tentam predeterminar, por exemplo, a potência de pensar do seu corpo. Isto é, predefinir o que seu corpo pode... o quanto, onde, como e sob que regras, normas, valores e consequências, tal corpo pode.

⁴ Faz-se importante lembrar que, na perspectiva da filosofia da diferença, a experiência da infância não está necessariamente vinculada à idade cronológica de um indivíduo; mas sim ao acontecimento do ato de criação: à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao errático, à diferença; associando-se, portanto, a uma *des-idade*. Dessa forma, tomada como experiência, a infância pode atravessar também aqueles que usualmente entendemos como adultos: professores, professoras, pais, avós, tios, etc.

⁵ Segundo Rolnik (2006, p. 57-63) a micropolítica refere-se às relações de força que se traçam nos processos subjetivos de produção do desejo.

⁶ Uma vez que, segundo a contribuição italiana de Zuccoli (2015), citado por Fochi (2015, p. 221-228) “[...] organizar o trabalho pedagógico a partir dos campos de experiência parece atender a uma importante demanda da educação infantil, que é a de dar sentido à variedade de experiências que as crianças experimentam na escola.” Trabalho esse que “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência”.

⁷ O conceito de participação é abordado no artigo “*Os currículos da educação infantil e o problema da participação*”. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.83325>.

⁸ Eu, outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

⁹ Texto elaborado a partir de um vídeo produzido pelas Professoras de Educação Infantil M e B, o qual registra uma cena brincante cotidiana, gravada no horário de pátio das crianças em uma instituição pública de educação infantil do Município do Rio de Janeiro onde as referidas professoras atuam.

¹⁰ A *noção comum* exprime-se como uma relação de conveniência que se estabelece entre os corpos desde a experimentação de um afeto de alegria; possibilitando que tais corpos se componham formando um conjunto superior de potência. Ou seja, trata-se da composição de um todo que se harmoniza também em suas partes. A noção comum configura-se, desta forma, pela unidade de tal composição.

Recebido em: 20/10/2024

Aprovado em: 24/02/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.