


**A FORMAÇÃO INVENTIVA COMO POTENCIALIZADORA DE EXPERIÊNCIAS
COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO ESPÍRITO SANTO**

**INVENTIVE TRAINING AS A POTENTIALIZER FOR EXPERIENCES WITH
BABIES AND VERY YOUNG CHILDREN IN ESPÍRITO SANTO**

**FORMACIÓN INVENTIVA COMO POTENCIALIZADOR DE EXPERIENCIAS
CON BEBÉS Y NIÑOS MUY PEQUEÑOS EN ESPÍRITO SANTO**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-033>

Data de submissão: 03/08/2025

Data de publicação: 03/09/2025

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

E-mail: larissa.rodrigues@ufes.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3256-2652>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8966483295370868>

Bruno Henrique Ferreira dos Santos

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

E-mail: bruno.hf.santos@edu.ufes.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8124-8901>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3102657368629596>

Michael Freire Santos

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

E-mail: michael.f.santos@edu.ufes.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9380-7466>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6292700051726546>

RESUMO

Esta pesquisa, um recorte de um estudo de mestrado, que cartografa a formação inventiva (Dias, 2012) de professores da Educação Infantil do município de Viana-ES, explorando como o compartilhamento das aprendizagens com e entre as crianças pode potencializar a docência de professoras de bebês e crianças bem pequenas. O estudo parte de uma crítica à lógica assistencialista e higienista que marcou historicamente a Educação Infantil no Brasil, destacando a luta por um novo olhar para a criança, vista agora como sujeito de direitos e como um ser com potência em sua própria aprendizagem. A abordagem teórica, fundamentada na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1987, 1997), utiliza o conceito de rizoma para desconstruir o conhecimento hierárquico, propondo uma educação que valoriza a multiplicidade, a criatividade e a invenção de problemas (Deleuze, 1987). O trabalho defende que a formação continuada (Dias, 2012) deve ir além da mera aquisição de técnicas, constituindo-se como um espaço de criação de saberes e fazeres e de reinvenção permanente, numa rede de conversação (Carvalho, 2012) que acolhe as complexidades e os diferentes tempos da vida escolar. E como resultados a pesquisa aposta na infância (Kohan, 2005) não como uma fase cronológica, mas como uma potência de movimento e transformação, e as professoras como

intercessoras que, ao se conectarem com as práticas rizomáticas, produzem novas possibilidades de currículo e de formação docente.

Palavras-chave: Formação Inventiva. Educação Infantil. Rizoma. Infância. Práticas Políticas.

ABSTRACT

This research, an excerpt from a master's degree study, maps the inventive training (Dias, 2012) of Early Childhood Education teachers in the municipality of Viana, Espírito Santo, exploring how sharing learning with and among children can enhance the teaching of teachers of babies and very young children. The study begins by criticizing the welfare-based and hygienist logic that has historically marked Early Childhood Education in Brazil, highlighting the struggle for a new perspective on children, now seen as subjects with rights and as beings with the power to learn. The theoretical approach, grounded in Deleuze and Guattari's (1987, 1997) philosophy of difference, uses the concept of rhizome to deconstruct hierarchical knowledge, proposing an education that values multiplicity, creativity, and problem-solving (Deleuze, 1987). The work argues that continuing education (Dias, 2012) must go beyond the mere acquisition of techniques, constituting a space for the creation of knowledge and skills and for ongoing reinvention, within a network of conversation (Carvalho, 2012) that embraces the complexities and different stages of school life. As a result, the research focuses on childhood (Kohan, 2005) not as a chronological phase, but as a power of movement and transformation, and teachers as intercessors who, by connecting with rhizomatic practices, produce new possibilities for curriculum and teacher training.

Keywords: Inventive Training. Early Childhood Education. Rhizome. Childhood. Political Practices.

RESUMEN

Esta investigación, extracto de un estudio de maestría, mapea la formación inventiva (Dias, 2012) de docentes de Educación Infantil en el municipio de Viana, Espírito Santo, explorando cómo compartir el aprendizaje con y entre niños puede enriquecer la docencia de docentes de bebés y niños muy pequeños. El estudio comienza criticando la lógica asistencialista e higienista que históricamente ha marcado la Educación Infantil en Brasil, destacando la lucha por una nueva perspectiva sobre los niños, ahora vistos como sujetos de derechos y seres con la capacidad de aprender. El enfoque teórico, basado en la filosofía de la diferencia de Deleuze y Guattari (1987, 1997), utiliza el concepto de rizoma para deconstruir el conocimiento jerárquico, proponiendo una educación que valora la multiplicidad, la creatividad y la resolución de problemas (Deleuze, 1987). El trabajo argumenta que la formación continua (Dias, 2012) debe ir más allá de la mera adquisición de técnicas, constituyendo un espacio para la creación de conocimientos y habilidades, así como para la reinención continua, dentro de una red de diálogo (Carvalho, 2012) que abarca las complejidades y las diferentes etapas de la vida escolar. En consecuencia, la investigación se centra en la infancia (Kohan, 2005) no como una fase cronológica, sino como una fuerza de movimiento y transformación, y en los docentes como intercesores que, al conectar con prácticas rizomáticas, generan nuevas posibilidades para el currículo y la formación docente.

Palabras clave: Formación Inventiva. Educación Infantil. Rizoma. Infancia. Prácticas Políticas.

1 INTRODUÇÃO

1.1 DA LÓGICA ASSISTENCIALISTA À FORMAÇÃO INVENTIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Essa pesquisa, é um recorte de estudos que se iniciaram no mestrado, e tem como objetivo de cartografar a “*formação inventiva*” (Dias, 2012) com professores de bebês e crianças bem pequenas do município de Viana-ES. Inspirado por Kastrup (2008), este estudo traz pistas, apostando que a nossa prática docente precisa ser sempre reconfigurada, permitindo que o professor (re)crie e (re)invente na sua forma de agir, ser e estar no mundo e com o mundo.

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é marcada por profundas transformações, que se manifestaram em um campo de lutas e disputas pela concepção de infância e pelo papel da educação. Este estudo, motivado pela questão de “como o compartilhamento das aprendizagens com/entre as crianças potencializa a formação inventiva de professoras da Educação Infantil”, propõe uma análise crítica das influências históricas na formação continuada. Com o suporte teórico de autores como Deleuze e Guattari (1987, 1997), Dias (2012), Ferraço (2005), Kastrup (2012), Kohan (2005) e Tebet (2019), nosso objetivo é produzir novos significados que ultrapassem a visão tradicional e mensurável da formação continuada de professoras de bebês e crianças bem pequenas.

Ao ativarmos nossas “zonas de lembranças” (Rodrigues, 2015), para as instituições de Educação Infantil, nos remetemos a um passado onde as instituições de atendimento à criança pequena tinham um caráter predominantemente assistencialista e higienista. Por muito tempo, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, e o foco se limitava à vigilância, ao cuidado básico e à sobrevivência infantil, desconsiderando o desenvolvimento integral das crianças. Essa visão histórica, que ainda ecoa nos dias de hoje, estabeleceu uma dualidade prejudicial, o cuidado para as classes empobrecidas e a educação para as classes com mais poder aquisitivo.

Com o tempo, a história da Educação Infantil foi reconfigurada por movimentos sociais, educadores e pesquisadores da área da educação que questionaram a invisibilidade da infância e reivindicaram o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos. Tais esforços culminaram em importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, que elevou a Educação Infantil à primeira etapa da Educação Básica, e a LDB de 1996, que consolidou a sua estrutura e destacou a importância da formação docente. Apesar desses avanços inquestionáveis, a luta pela valorização dos profissionais e pela superação da visão assistencialista permanece um desafio diário.

Nossa pesquisa se aprofunda na compreensão da infância para além da sua dimensão cronológica, utilizando a teoria do rizoma de Deleuze e Guattari (1987, 1997) para desconstruir a lógica hierárquica e linear do conhecimento. O rizoma, como uma estrutura não linear, múltipla e imprevisível, serve de base para uma educação que valoriza a diversidade de saberes, a criatividade e

a invenção. Nessa perspectiva, a infância é compreendida como uma rede complexa e em constante transformação, onde as experiências se multiplicam e se interligam. Alinhado a essa visão, Kohan (2005) define a infância como um espaço de afetar e ser afetado, um ato de experiência que reconhece a potência de existência e invenção da criança. A aprendizagem, sob essa aposta, é fundamentalmente a “invenção de problemas” (Deleuze, 1987, p. 23), não apenas a sua resolução.

A partir do nosso referencial teórico e autores que apostamos, defendemos que a formação continuada deve ir além da simples aquisição de informações e técnicas. Ela precisa se constituir como um espaço para a formação inventiva (Dias, 2012), um exercício de criação que permite aos docentes e às crianças a invenção de si e do mundo. Para que isso ocorra, é necessário romper com os modelos rígidos e prescritivos, valorizando a cartografia tecida a partir das “redes de conversações” (Carvalho, 2012), uma prática dialógica que considera a alteridade e a subjetividade de cada participante. Essa abordagem reconhece a importância de uma escuta sensível, onde as vozes de professores e dos bebês e crianças bem pequenas têm o mesmo peso, o de potencializar, assim, a rede de enunciações de saberes.

Neste trabalho, tomamos os enunciados das professoras como intercessores de pensamento e ação. Ao se conectarem com as práticas rizomáticas, elas potencializam a construção de novos currículos e processos formativos, evidenciando que a formação é um processo vivo, em constante devir. Essa educação rizomática acolhe as diferentes temporalidades – Chrónos, Kairós e Aión – e se alimenta das complexidades do cotidiano escolar, que Ferraço e Gomes (2013) compreendem como o locus privilegiado para a produção de políticas educacionais.

Nossa pesquisa, portanto, não busca oferecer um modelo fechado de formação continuada de professoras, mas sim tensionar as estruturas existentes para abrir espaço para novas possibilidades de pensar, fazer e agir. Ao adotar uma perspectiva rizomática, este estudo assume o desafio de cartografar os trajetos das crianças e dos professores, compreendendo a infância como potência de movimento e de transformação, e a formação continuada como uma jornada de criação e de reinvenção permanente.

2 INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E INVENÇÃO

A partir do nosso campo problemático (como o compartilhamento das aprendizagens com/entre as crianças potencializa a formação inventiva de professoras da Educação Infantil no município de Viana/ES?), buscamos nesta seção problematizar a concepção de infância, de invenção, de currículo e as suas influências nas formações continuadas. Para isso, convidamos autores como Deleuze e Guattari (1987, 1997), Dias (2012), Ferraço (2005), Kastrup (2012), Kohan (2005) e Tebet

(2019). Juntos, ao resgatarmos as nossas memórias, vamos produzir sentidos outros que extrapolam o previsto e reconfiguram o tempo e os resultados mensuráveis.

De início, é preciso ativar as nossas zonas de lembranças (Rodrigues, 2015), percebendo que a história da Educação Infantil no Brasil é um campo rico e ao mesmo tempo complexo, marcado por mudanças significativas na forma como os bebês e as crianças bem pequenas são percebidos e atendidos na Educação Básica. É importante rememorarmos que, por muito tempo, as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas não tinham um caráter educacional, mas sim assistencialista e higienista, com foco somente em vigiar e nos cuidados básicos das crianças. Geralmente, ficavam nesses espaços filhos de mães trabalhadoras ou em situação de vulnerabilidade, com uma única preocupação: a sobrevivência e a saúde infantil. Não se pensava ou se discutia o desenvolvimento integral das crianças.

Foi no final do século XIX e no início do século XX que surgiram as primeiras creches e jardins de infância, inicialmente ligados a iniciativas religiosas, empresariais ou filantrópicas. As creches atendiam principalmente crianças de famílias de baixa renda, enquanto os jardins de infância, por terem professoras formadas com o antigo magistério, eram mais acessíveis às classes sociais mais abastadas. Essa dualidade já evidenciava uma das primeiras desigualdades no campo da educação, aqui se tratando da concepção da oferta de atendimento, em que para os mais pobres estava reservado o cuidado e para os mais ricos destinava-se à educação.

As marcas de um passado assistencialista são profundas e ainda reverberam nos dias de hoje. A ideia de que a Educação Infantil é um depósito de crianças ou que a sua função principal é apenas cuidar enquanto os pais trabalham é um resquício de uma fase histórica dessa etapa. Por décadas, as crianças eram vistas como um adulto em miniatura, sem necessidades específicas ou particularidades de desenvolvimento que exigissem uma abordagem pedagógica diferenciada. A Educação Infantil nessa época era frequentemente desvinculada do sistema educacional formal e carecia de reconhecimento e de regulamentação adequada.

Para que mudanças nesse cenário acontecessem, foi criado um território de disputas em torno do reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Por exemplo: movimentos sociais, feministas e de educadores começaram a questionar a lógica assistencialista e a reivindicar que a criança fosse vista como um indivíduo pleno, com direito à educação, ao brincar, à cultura e ao desenvolvimento em todas as suas dimensões. Ao longo dos anos, podemos observar que essas lutas culminaram em marcos legais importantes que regem a Educação Infantil hoje, como demonstra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Marcos legais da Educação Infantil

Constituição Federal de 1988	Representou um divisor de águas ao reconhecer a educação Infantil (creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos) como primeira etapa da Educação Básica e como um direito da criança e dever do Estado e da família. Essa foi uma conquista importante, que distanciou a Educação Infantil da esfera da assistência social, inserindo-a definitivamente no campo da educação.
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	Reforçou a concepção da criança como sujeito de direitos, garantindo-lhe proteção integral e prioridade absoluta.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996	Consolidou a Educação Infantil na estrutura educacional brasileira, estabelecendo as suas finalidades e passando a responsabilidade de sua oferta para os municípios.
Marco Legal da Primeira Infância (Lei no 13.257/2016)	Reforçou a prioridade das políticas públicas para a primeira infância, promovendo uma visão integral do desenvolvimento infantil e a corresponsabilidade entre família, sociedade e Estado.

Fonte: elaboração própria.

Como é possível notar, apesar da crescente dos marcos legais, conquistas inegáveis na legislação e na afirmação sobre a importância da Educação Infantil, ainda há muitos desafios a serem superados: a formação e a valorização dos profissionais, a universalização do acesso, à adequação de espaços físicos, a garantia de qualidade e a superação da visão meramente assistencialista são algumas das batalhas diárias. A luta pelo reconhecimento pleno das crianças como sujeito de direitos, com toda a sua singularidade e potência, e a implementação de práticas pedagógicas que efetivamente as contemplem continuam sendo o motor para uma Educação Infantil com cada vez mais significado para os nossos bebês e crianças bem pequenas em todo o território brasileiro.

O que vemos ao longo da história, por muito tempo, é que as crianças foram figuras invisibilizadas, possuindo um papel secundário ou sendo tratadas como adultos em miniatura e sem voz. As suas vivências, culturas e modos de ser foram frequentemente ignorados ou subestimados, transformando-as em meros objetos de cuidado ou de preparação para a vida adulta, não sendo consideradas como sujeitos plenos, com as suas próprias subjetividades e particularidades. Essa invisibilidade histórica das infâncias é um ponto crucial que precisa ser problematizado, pois ela influencia a forma como as instituições e a sociedade lidam com os bebês e as crianças bem pequenas, refletindo nos modelos que nem sempre reconhecem a sua complexidade e os seus direitos de ser e estar no mundo.

Avançando um pouco e trazendo os teóricos que escolhemos para potencializar a nossa pesquisa, o que vemos no cenário brasileiro ao decorrer dos anos é que a criança recebeu uma educação predominantemente compensatória e assistencialista. No entanto, seguindo a perspectiva de

Tebet e Abramowicz (2018, p. 941), entendemos a “necessidade de metodologias de pesquisa que sejam capazes de compreender os bebês, seus movimentos e as redes tecidas por eles, com eles e para eles”.

Ainda movidos por nossas zonas de lembranças (Rodrigues, 2015) e salientando um pouco mais os marcos legais da Educação Infantil, recordamos que, na Constituição de 1988, a Educação Infantil foi legitimada como um direito da criança. Além disso, a década de 1990 trouxe discussões importantes sobre a educação das crianças e, conseqüentemente, sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica. Tebet (2019, p. 35) nos alerta que,

No Brasil, as primeiras propostas de instituições que remetem à noção que temos de creches surgiram no ano de 1899, no Rio de Janeiro, de cunho assistencialista e ou para filhos de operárias. Um pouco antes, em 1879, também no Rio de Janeiro, há uma referência ao que chamavam de um asilo para primeira infância. As creches se tornaram dever do Estado na Constituição de 1988, assim como a educação infantil foi considerada a primeira etapa da educação básica, somente na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96) (Tebet, 2019, p.35)

É importante destacarmos também que o reconhecimento legal da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 trouxe à tona as produções e as discussões no campo da educação que deram visibilidade às políticas públicas voltadas à educação dos bebês e das crianças bem pequenas nas instituições de ensino. Isso também evidenciou a importância da formação inicial e continuada para a qualificação profissional dos docentes. Consta no documento, em seus artigos 29 e 62, que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 1996, n.p.).

Como base nas normativas citadas, vamos ampliar um pouco mais o nosso zoom, trazendo discussões acerca do paradigma da formação continuada (Dias, 2012), das aprendizagens inventivas (Kastrup, 2009), das infâncias (Kohan, 2005; Tebet, 2019) e dos currículos (Ferraço, 2009) prescritos, vividos, cartografados e produzidos no campo das formações continuadas na Educação Infantil.

Vale lembrar que, ao convidarmos autores como Deleuze e Guattari (1987, 1997), Dias (2012), Kastrup (2012), Kohan (2005) e Ferraço (2005), desafiamo-nos a romper as estruturas tradicionais do aprender, dos currículos e das formações continuadas. Esses autores nos apresentam outros modos

mais críticos e expansivos acerca da diferença inerente dos viventes, ampliando as considerações acerca da produção de conhecimentos, das linguagens, dos afetos e dos processos de subjetividades, propondo um olhar mais sensível para as infâncias como ações de experiência do pensar, do inter-relacionar, do sentir, como uma espécie de rizoma, conforme apontam Deleuze e Guattari (1995, p. 17):

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado [...]; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga [...]. Estas linhas não param de se remeter umas às outras.

Nesse sentido, Ferraço (2007) argumenta que o currículo escolar deve ser compreendido como um espaço aberto à multiplicidade de expressões e de vozes, com as crianças sendo convidadas a participar ativamente na construção de seus percursos formativos. O autor aponta ser importante

escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas, como nos sugere Santos (2000), voltadas para a “formação continuada” e o “currículo”, tendo como protagonistas os sujeitos que praticam a realidade (Certeau, 1994) (Ferraço, 2007, p. 74).

Dessa forma, seguindo Ferraço (2007), o currículo se torna um território de encontros, de desencontros e de experimentações, em que os saberes emergem das interações entre os diversos atores que compõem o mosaico do processo inventivo educativo.

Diante dessas considerações, Deleuze e Guattari (1995), em sua teoria dos rizomas, apresentam-nos um modelo de pensamento que se opõe à lógica hierárquica do conhecimento. Quando falamos em um modelo de pensamento que se opõe à lógica hierárquica, estamos entrando no território das filosofias que buscam romper com estruturas centralizadoras, lineares e rígidas. Já a lógica hierárquica é aquela que organiza o conhecimento e as relações como um modelo de árvore, em que há a raiz, as ramificações que se desdobram a partir dela é uma distinção que se forma entre o que seriam as folhas e os galhos. A principal referência para essa problematização é o conceito de rizoma desenvolvido por Deleuze e Guattari (1987).

Para os filósofos, o rizoma é uma estrutura que se espalha horizontalmente, conectando-se de maneira não linear e imprevisível, “voltado para uma experimentação ancorada no real”, aberto, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas, ao contrário do decalque, que “volta sempre ao mesmo” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 17-22). Assim, ao aplicarmos essa perspectiva à educação, podemos pensar na infância como uma grande rede, um

rizoma, no qual as experiências se multiplicam e se entrelaçam, gerando novas formas de conhecimento.

Assim como Barros e Kastrup (2015) nos propõem, devemos pensar em uma abordagem que desloca a compreensão da infância como um período preparatório para a vida adulta, movendo o nosso pensamento para um processo em curso, para uma visão que valoriza a potência do pensamento infantil e as suas capacidades de inventar novos mundos. Para as autoras, as crianças não são seres incompletos e inacabados em busca de formação, mas sim sujeitos plenos de saberes e de experiências que merecem ser valorizados e reconhecidos em suas singularidades, “em contato direto com as pessoas e seu território existencial” (Barros; Kastrup, 2015, p. 56).

Movidos pela perspectiva de Barros e Kastrup (2015), que concebem a infância como processos em curso, articulamos essa visão à proposta de Kohan (2005), que entende a infância como um espaço de afetar e de ser afetado, como ato da experiência. Essa aproximação amplia o nosso campo problemático ao reconhecer a infância não como uma fase geracional a ser superada, mas como potência de existência, de experiência e de invenção, tanto para os bebês, para as crianças quanto para os processos formativos das professoras.

A infância é a condição de ser afetado, que nos acompanha a vida toda. O dito pelo não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (in-fans), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição (Kohan, 2005, p. 239).

Com essa concepção, destacamos que, quando somos afetados pelos signos artísticos, como, por exemplo, a música, a literatura, a dança e a pintura, experienciamos a problematização e a invenção de problemas. Para isso, é importante destacarmos que os signos artísticos possuem forças que colocam o pensamento em movimento e têm se mostrado como possibilidade de um aprender inventivo (Kastrup, 2001), sem representação, menos estruturado, escapando das tentativas de aprisionamentos dogmáticos. É a partir desse encontro que ocorre a busca por soluções e sentido, pois somos instigados a pensar. Como afirma Deleuze (1987, p. 23), “aprendemos quando somos forçados pelos signos, ao acaso dos encontros. Aprender intervém na busca de sentido, e é sempre depois da ação dos signos”, marcados sempre por um processo de invenção de problemas e não de resolução de problemas.

Ainda nesse campo das aprendizagens, aberto a múltiplas vozes e expressões de afetar e de ser afetado, Dias (2012) nos ajuda a pensar a formação continuada como um importante espaço de produção de aprendizagens. A autora afirma que é necessário compreender que a formação não se

restringe à simples aquisição de informações nem é apenas o lugar para aprender práticas e metodologias para serem reproduzidas em sala de aula.

Logo, é preciso desformar e descritalizar teorias práticas produzidas ao longo do percurso educacional e da vida. Uma “formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente” (Dias, 2012, p. 36). Esse é um exercício contínuo da potência de criação que caracteriza todo ser vivo e que vai além da simples aquisição de conhecimentos. Envolve uma profunda invenção de si e do mundo e expressa-se também pelos signos artísticos. É desenvolver redes de *saberesfazeres*¹ que são produzidas histórica e coletivamente. Como nos afirma Deleuze (1987, p. 23), a “aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização”.

De acordo com Dias (2012, p. 29),

pensar a formação por sua perspectiva inventiva [...] afirma um princípio ético/estético/político que distingue formar e capacitar, em que o processo de formação não se separa do modo de fazê-la; a matéria prima é, então, uma política de cognição que se desvia da lógica da capacitação e investe na experiência compartilhada entre formadores e formandos.

Sobre o campo das experiências na formação inventiva, recorremos a Larrosa (2006, p. 25) para potencializar a nossa discussão:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer 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 os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Dessa forma, o autor nos ajuda a pensar a formação de professores por meio da experiência, como um movimento mais lento, com um olhar sensível, contrapondo-se às ideias de formação continuada como uma mera aquisição de informações. Esse movimento formativo trazido pelo autor nos provoca a buscar ouvir, sentir, escutar e observar o que os praticantes do cotidiano estão vivenciando em seus contextos formativos.

¹ Optamos pela escrita aglutinada dessas palavras, pois essa é uma tentativa de desterritorialização (Carvalho, 2001) do paradigma do discurso da ciência moderna, que tenta separar os processos. Entendemos que os movimentos de aprender e de fazer, no estar docente, acontecem concomitantemente.

Movidos pela reflexão de Larrosa (2006) e com o objetivo de olhar, de ouvir, de sentir e de escutar o que as professoras participantes desta pesquisa e nós pesquisadores temos a contribuir com o campo da formação continuada, trazemos a discussão sobre as Professoras das infâncias: entre os rizomas da invenção na formação continuada, compreendendo, assim como Dias (2012, p. 26), as formações continuadas “como um lugar de aprendizagem que não seja somente aquisição de habilidades e competência para ensinar, mas um território que forje um aprender”.

3 PROFESSORAS DAS INFÂNCIAS ENTRE OS RIZOMAS DA INVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, vamos destacar a relação das professoras com a produção de rizomas cartografados (Kastrup, 2009) durante as formações continuadas. De acordo com Deleuze e Guattari (1996, p. 27), “a questão é produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é essa produção de inconsciente mesmo”, evidenciando a força desse inconsciente coletivizado durante os processos formativos e desenvolvendo as suas relações com as infâncias, os currículos, as invenções e a formação continuada de professores.

No campo da Educação Infantil, as docentes desempenham um papel essencial na elaboração de práticas sensíveis, seja nas experimentações, nos encontros ou por meio dos devires. Essas práticas sensíveis ganham força nas enunciações infantis, “como modo de expressão legítima da liberdade do pensamento e de seu desejo, o que implica na assunção, pela docência, da tessitura de novas aprendizagens de si e de outros mundos, para compor com as crianças novos processos curriculares” (Gomes; Gouvea, 2023, p.25).

Começamos com Deleuze e Guattari (2000), que propõem o rizoma como uma estrutura não linear caracterizada por sua multiplicidade de conexões e pela capacidade de (re)produzir linhas de fuga. Nessa perspectiva, as professoras de bebês e de crianças bem pequenas – as intercessoras desta pesquisa –, em contato com os rizomas, são capazes de estabelecer conexões heterogêneas e fluidas com os seus alunos, promovendo assim práticas educativas que valorizam a diversidade de saberes, a criatividade e as invenções.

O rizoma é uma antogenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, 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, 2000, p. 32).

Para que essas múltiplas entradas e saídas ocorram como possíveis linhas de fuga, é preciso que as professoras estejam abertas a esses encontros com os rizomas. São nesses encontros que as docentes potencializam as múltiplas infâncias, estimulando em seus alunos a experimentação e as expressões criativas. Nesse sentido, apostando nos rizomas presentes nas múltiplas linguagens das crianças, Kohan (2008) nos convida a pensar na infância. O autor afirma que “somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância”(Kohan, 2008, p. 47).

Nesse momento, somos atravessados por questões que nos movem enquanto pesquisadores e nos inquietamos com algumas perguntas que nos levam a criar novas maneiras de experienciar e de problematizar a inquietude da infância, o devir-criança, as imagens da criança nas práticas docentes e a formação inventiva, com as seguintes indagações: o que significa a professora como intercessora no contexto de uma infância que resiste e se reinventa? Como isso se relaciona com o devir-criança? Como as imagens da infância que produzimos tensionam ou fortalecem esse devir? Seguimos com a nossa investigação sem a pretensão de responder essas questões, mas com o desejo de problematizá-las.

Sendo assim, percebemos o papel das professoras de bebês e de crianças bem pequenas, seja na valorização dos conhecimentos, com/nas experiências e principalmente no ponto de partida em que ocorre a construção de fazeres pedagógicos significativos. A partir de Kohan (2005, p. 118), compreendemos que a “inquietude da infância resiste, batalha, renasce”. É importante destacarmos que foi a partir de Deleuze (1987) que Kohan (2012, p. 43) aprendeu a pensar o devir-criança/devir-infantil, ou seja, “uma forma de estar no mundo associada não aos anos que se tem, mas à experiência de vida que se afirma”.

Nesse sentido, nós, profissionais da Educação Infantil e pesquisadoras e pesquisadores da infância, também produzimos imagens de crianças por meio de nossas práticas e nossos discursos. Por vezes produzimos uma criança mais frágil, demandando cuidado e proteção, por vezes uma criança cidadã a quem cumpre garantir-lhe direitos e outras vezes, uma criança inventiva e capaz, parceira de diálogos e ações diversas. São essas imagens construídas e reproduzidas por cada um de nós, que informam nossos atos pedagógicos (Tebet, 2017. p. 142).

Para ampliar o nosso discurso sobre as professoras de bebês e de crianças bem pequenas e as suas relações com os rizomas–estruturas que se contrapõem à lógica cognitivista e reprodutivista, valorizando as subjetividades da infância–, recorreremos a Kastrup (2005), que apresenta a ideia de formação inventiva e o devir-mestre. Nas palavras da autora:

Não há uma forma-mestre, mas momentos em que as subjetividades do professor e do aluno se encontram. Por isso insisto que a discussão sobre a formação do professor não pode abrir mão da questão da política cognitiva que praticamos. Política que implica a ultrapassagem de nossa atitude recognitiva e que exige uma luta permanente contra o cognitivista que insiste em se instalar em nós (Kastrup, 2005, p.1.287).

Ao destacarmos a formação continuada de professores, Dias (2012) direciona o nosso pensamento para a importância desses processos na construção das identidades profissionais docentes. Diante dos desafios e dos dilemas já mencionados, observamos um aumento nos debates e nas reflexões sobre os estudos relacionados à formação continuada das professoras da Educação Infantil, pois percebemos que as crianças vivem em tempos diversos, não apenas cronológicos, mas também de inventividade, de criatividade e de intensidade.

Assim, a formação das professoras demanda movimentos de (re)invenção, de ousadia e de criatividade. Essa ideia nos convida a repensar essa formação como um ato de invenção, algo que tem sido frequentemente potencializado nas experiências dos rizomas escolares, embora menos reconhecido nos aspectos formais da formação.

O problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto, é possível afirmar que formação não é dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente, outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. Ética, porque se abre à possibilidade de fazer escolhas, remetendo à análise de nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo; estética, para pensar a formação como invenção de trajetórias de aprendizagens, em meio a múltiplas forças e, política, porque esta coloca em desafio a constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros (Dias, 2012, p.30).

Isso significa, apoiados em Dias (2012), que este trabalho de pesquisa não é pensado para oferecer uma fórmula, um caminho ou um modelo a ser seguido pelo futuro professor. Ao contrário, é uma tentativa de pensar em uma formação que assume o desafio de “tensionar modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-la” (Dias, 2009, p. 164). Nesse contexto, assumimos a dimensão de uma formação inventiva e cartografada junto às professoras de bebês e de crianças bem pequenas, que são as intercessoras desta pesquisa.

Vamos aqui ampliando um pouco mais o nosso zoom (Kastrup, 2007) entre a formação continuada (Ferreira; Alves, 2018) e a formação inventiva (Kastrup, 2009). Para isso, é preciso retornar aos conceitos centrais dos autores a fim de melhor compreendê-los.

Para Dias (2013, p. 39, 2013), uma “formação inventiva é, em especial, uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para

que essas possam criar formas e desformar cristalizações no percurso da vida”. A autora propõe descolar os nossos pensamentos da mera transmissão de conteúdos e de técnicas e nos deixarmos ser atravessados pelos campos problemáticos, pois só assim é possível alcançar a produção de subjetividades e a experimentação no campo da educação.

Influenciada pela filosofia da diferença de Deleuze (1994) e pela micropolítica de Deleuze e Guattari (1995), esta pesquisa compreende a formação continuada como um processo rizomático, não linear, com múltiplas entradas e saídas, sempre em movimento e conectado a diversos saberes, fazeres e experiências, em que a invenção não opera no limite da criação de algo inédito, mas na capacidade de deslocar-se e de criar outras formas de fazer, de pensar e de agir nos cotidianos formativos.

A formação inventiva (Dias, 2013) valoriza a potência do presente, o aqui e o agora, a escuta sensível, as experiências, as experimentações e a capacidade de os professores se tornarem autores de suas próprias práticas, sendo um processo contínuo de criação e de recriação.

Na busca de uma compreensão maior sobre as formações continuadas e os currículos produzidos a partir das praticapolíticas e das invenções docentes, recorreremos a Ferraço e Gomes (2013, p. 466):

Praticapolíticas que, para além dos modelos estruturantes, com as engenhosidades e invenções docentes, produzem múltiplos sentidos para as escolas, fazendo-nos apostar: nos diferentes contextos cotidianos como espaços tempos de produção de políticas educacionais; nas artes dos professores, tecelões dos currículos e dos processos de formações, como potência para ampliação e expansão da vida/conhecimento; e nos praticantes como protagonistas e legítimos autores dessas produções. Assim, para além da ideia de currículos e de processos de formação de professores reduzidos a prescrições, e dos docentes como técnicos, burocratas e reprodutores do modelo social vigente (Ferraço; Gomes, 2013, p. 466).

Os autores trazem para o centro a reflexão acerca do cotidiano escolar como locus privilegiado da formação docente. Para as professoras, a formação continuada e os currículos se dão nos movimentos do cotidiano, nos fluxos, nas trocas entre todos os que compõem o mosaico escolar, seja nas relações *professorasalunos*, *alunosalunos*, *professorasprofessoras*... ou seja, nos movimentos de *saberesfazeres* que ampliam os nossos campos de experiência.

O nosso desafio aqui é romper com a visão tradicional das formações continuadas com os professores, que por vezes são centradas em roteiros e em prescrições horizontalizados e pouco participativos. Na tentativa de romper com esse modelo, pautamo-nos no pensamento de Carvalho (2012, p. 196):

propomos uma formação orientada a fazer com que professores/as possam conversar-conversar, alunos e professores possam conversar-conversar, escolas e outras instâncias, dentre elas as mídias e outros produtos culturais, possam conversar-conversar, considerando a alteridade, de modo que possibilite a conversação dos outros como eles mesmos. Especificamente, com relação às possibilidades de estabelecimento de conversações no âmbito da escola, sobretudo da potência desses encontros.

O conversar-conversar é de fato uma ideia que desafia a lógica prescritiva e hierárquica das formações continuadas de professores, dando espaço para uma prática dialógica que considera a alteridade e a subjetividade dos docentes. Longe de ser um mero encontro com trocas de informações, o conversar-conversar na formação continuada implica em um encontro com diferentes saberes, experiências e perspectivas que podem se encontrar e se desencontrar, sem a necessidade de um roteiro predefinido ou de um resultado imposto. Para que esse encontro ocorra, é preciso haver escuta sensível, com as vozes dos professores e dos alunos sendo igualmente ouvidas, potencializando assim os encontros de formação.

Para criarmos esses *espaçostempos* formativos e de produção de currículos outros, é preciso nos distanciarmos dos modelos de mera dominação e de transcrição, pois acreditamos que é preciso “[...] entender como os professores se veem, se dizem, se julgam, se formam e se transformam de acordo com aspectos éticos e estéticos em suas práticas pedagógicas e formativas” (Rodrigues, 2011, p. 69). Rodrigues (2011, p. 68-69) afirma que é preciso haver técnicas de vida:

O que está em jogo, nesse combate, na experiência de si e no cuidado, entre encontros e desencontros, solidão e multidão, passividade e turbulência, é encontrar uma ética que oriente as técnicas de vida a se desenvolverem com uma “Arte da Existência”, de modo a “saber governar sua própria vida para lhe dar a forma mais bela possível (aos olhos dos outros, de si mesmo e das gerações futuras, para as quais se poderá servir de exemplo). [...] constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (Foucault, 2006a, p. 244).

Seguimos acreditando que nessas cartografias tecidas nos cotidianos das formações com as professoras de bebês e de crianças bem pequenas é que (re)produzimos velhos e novos aprendizados, criando assim fluxos, como Ferraço e Alves (2018, p.56) colocam: ao “pensar o cotidiano sempre no plural, como fluxos, com redes em permanentes tessituras de devir, fluidas e abertas ao acaso, impossíveis de serem contidas ou representadas em suas potências e complexidades”. Isso nos desperta para mais modos de ver, de sentir e de praticar tantas outras possibilidades de pensar a invenção.

Na tentativa de expandir ainda mais esse mapa aqui cartografado, apoiados em Deleuze (1997), lançamos atenção para os trajetos que as crianças traçam, o modo como elas abrem e encerram conexões com facilidade em suas atividades cartográficas, os seus percursos, os seus deveres. “A

criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (Deleuze, 1997, p. 73). Dessa forma, assim como Deleuze (1997), consideramos não apenas a infância cronológica, mas a infância como potência de movimento e de transformação, em sua particular relação com a força política e criativa do molecular, criando uma linha de fuga perante os sistemas tradicionais de ensino.

Nesta pesquisa, tomamos os enunciados produzidos pelas professoras de bebês e de crianças bem pequenas como intercessores de pensamentos e de ações, que ao se conectarem com as práticas rizomáticas potencializam múltiplas conexões entre infâncias, invenções, currículos e processos de formação continuada.

Dialogando com os autores que fundamentam a nossa abordagem, compreendemos que adotar uma perspectiva rizomática é abrir-se ao campo da imprevisibilidade, da multiplicidade e da criação, reconhecendo a formação como um processo vivo e em constante devir.

Essa educação rizomática se alimenta das complexidades dos nossos tempos, sejam eles Chrónos (tempo cronológico), Kairós (tempo da oportunidade) ou Aión (tempo da intensidade), acolhendo a diversidade dos ritmos e as experiências que atravessam a formação das professoras e das infâncias.

Nesse sentido, seguimos para o nosso próximo pouso (Kastrup, 2015), para o percurso teórico metodológico, agora com a contextualização do território cartografado, onde direcionamos o nosso olhar não apenas para as nossas escolhas, mas também para como fomos acionados pelos atores que compõem o presente estudo. Conforme nos aponta Larrosa (2011, p. 24), as professoras habitam as formações continuadas não apenas como “especialistas, como profissionais, como críticas, mas sobretudo como sujeitos pertencentes à experiência tecida nesta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES

Este trabalho não nasceu com a pretensão de ser um ponto final, mas sim um ponto de partida. Ele é, antes de mais nada, uma cartografia, um traçado que se formou a partir dos fluxos e das travessias das professoras de bebês e crianças bem pequenas. A ideia não é entregar uma fórmula, um caminho pronto a ser seguido, mas sim tensionar o que já existe para abrir espaço, para que a gente possa pensar, fazer e agir de outros modos. Inspirados em Kastrup (2009), apostamos que a nossa prática docente precisa ser sempre reconfigurada, permitindo que o professor se reinvente na sua forma de agir.

Olhando para tudo que foi discutido, fica explícito que a formação continuada não é um lugar para se pegar fórmulas prontas. Ela precisa ser um território vivo, onde a gente se descola do óbvio e

do prescrito. É um campo de forças, onde as *praticaspolíticas* onde as invenções docentes produzem múltiplos sentidos. A formação acontece ali, no cotidiano escolar, nos movimentos, nas trocas, nos encontros e desencontros entre professoras, alunos, alunas e entre as próprias professoras. É nesse mosaico que os saberes se expandem, que a vida e o conhecimento se ampliam, como apontam Ferraço e Gomes (2013, p. 466), que trazem a reflexão acerca do cotidiano escolar como lócus privilegiado da formação docente.

Assumir essa perspectiva rizomática, a partir de Deleuze e Guattari (1987, 1997), é abrir-se para a imprevisibilidade. É reconhecer que a formação é um processo em constante devir. Não é sobre dar forma, mas sobre criar um campo onde a gente possa se reinventar, onde as técnicas de vida se tornam uma “Arte da Existência” (Foucault, 2006a, p. 244). É no meio desse caos criativo que a gente se torna artesão da própria prática, se colocando como protagonista e autor do nosso fazer. O professor deixa de ser um mero técnico e se torna um tecelão de currículos e de processos formativos.

As professoras participantes desta pesquisa, as nossas intercessoras, nos mostraram que a infância resiste, que ela batalha e que ela renasce a cada instante, como nos lembra Kohan (2005, p. 118). Elas, com suas práticas, se conectam com o rizoma e potencializam algo que não é visível de cara, mas que está ali, pulsando: um inconsciente coletivizado que produz novos enunciados e desejos. A formação inventiva se dá nesse encontro com o imprevisível, nas “redes de conversações” que exige uma escuta sensível (Carvalho, 2012), onde a voz de todos tem o mesmo peso, potencializando, assim, os encontros de formação.

Ao final dessa jornada, percebemos que o mais importante não é o destino, mas o percurso. O nosso papel aqui não foi o de dar respostas, mas o de fazer perguntas, mantendo nosso campo problemático vivo. Lançamos o olhar para as infâncias, para as suas trajetórias, para o modo como elas traçam seus próprios mapas. A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: “explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (Deleuze, 1997, p. 73). A infância é, afinal, uma potência de movimento e de transformação, uma linha de fuga diante dos sistemas tradicionais.

Neste trabalho, tomamos os enunciados produzidos pelas professoras de bebês e de crianças bem pequenas como intercessores de pensamentos e de ações, que ao se conectarem com as práticas rizomáticas potencializam múltiplas conexões entre infâncias, invenções, currículos e processos de formação continuada. Dialogando com os autores que fundamentam a nossa abordagem, compreendemos que adotar uma perspectiva rizomática é abrir-se ao campo da imprevisibilidade, da multiplicidade e da criação, reconhecendo a formação como um processo vivo e em constante devir.

Essa educação rizomática se alimenta das complexidades dos nossos tempos, sejam eles Chrónos (tempo cronológico), Kairós (tempo da oportunidade) ou Aión (tempo da intensidade), acolhendo a diversidade dos ritmos e as experiências que atravessam a formação das professoras e das infâncias.

O nosso desafio, apoiados em Dias (2012), é “tensionar modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-la” (Dias, 2009, p. 164). A formação inventiva nos convida a repensar a formação como um ato de invenção, algo que tem sido frequentemente potencializado nas experiências dos rizomas escolares.

E no final, a pesquisa aqui tecida e cartografada é como um pouso (Kastrup, 2015), um momento de reflexão antes de partir para o novo. O que fica são as marcas, as cicatrizes e as flores que nasceram dos encontros. Este estudo não se encerra aqui, e o desafio continua, o de se deixar atravessar por esses fluxos e de continuar, sempre, a inventar e fissurando os modelos tradicionais de formação continuada de professoras.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Pista 3: cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

CARVALHO, J. M. Currículos entre imagens, sensações e afecções. *Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias*, Rio de Janeiro. Janeiro: Proped/Uerj, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: *Editora 34*, 1987.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia?. 1991. 2. ed. Rio de Janeiro: *Editora 34*, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: *Editora 34*, 2000. V. 1.

DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidades de deslocamentos: formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: *Lamparina*, 2012a.

DIAS, R. O. Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: *Lamparina*, 2012b.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: *Cortez*, 2005.

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

FERRAÇO, C. E. Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental: sobre narrativas e imagens produzidas com os usos, traduções e negociações como potência para a ampliação das redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. *Projeto incorporado ao CNPq*, agosto de 2009.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com cotidianos: a força das multiplicidades acasos, encontros, experiências e amizades. RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-65.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista ecurriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-17, ago. 2012.

GOUVEIA, C. R.; GOMES, L. F. R. Crianças, seus desenhos importam! Enunciações infantis como potências para os currículos. *Revista Teias*, v. 24, n. 75, p. 67-83, 2023.

KASTRUP, V. Aprendizagem, Arte e Invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir- mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: *Autêntica*, 2007.

KASTRUP, V.; BARROS, R. Movimentos funções do dispositivo na prática da cartografia. In: Virgínia Kastrup; Eduardo Passos; Liliana da Escóssia. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. 2 ed. Porto Alegre: *Editora Sulina*, 2009. v. 1, p. 32-51.

KOHAN, W. O. Infância: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: *Autêntica*, 2005.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 40-61.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz da Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

RODRIGUES, L. F. Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil. 2011. *Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011*.

RODRIGUES, L. F. Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores. 2015. *Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2015*.

SANTOS, B. H. F.; GOMES, L. F. R.; SANTOS, M. F. Criança, natureza e o lugar do sonho: desemparelhamento das infâncias nas aulas de Educação Física. *Revista Criar Educação, Criciúma*, v. 13, n. 3, p. 267-289, 2024.

TEBET, G. G. C. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. (orgs.). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 135-156.

TEBET, G. G. C. Estudos de bebês e diálogos com a sociologia. São Carlos: *Pedro & João editores*, 2019.

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICZ, A. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 20, n. 4, p. 924-946, 2018.