

O QUE PODEM AS CRIANÇAS? UMA CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS CURRICULARES E AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kezia Rodrigues Nunes

Marcos Garcia Neira

Fragmentos do debate da avaliação na Educação Infantil

O que podem as crianças? Se o debate para essa problematização se relacionar com conquistada adquirida, “o que *podem* como um direito”, como algo instituído, as conexões estarão à guisa da legislação e da prescrição curricular, que garantem seus acessos constitucionais, educacionais, culturais e de proteção à vida, conquistas inegáveis das últimas décadas. Se o debate se conduzir pelo desejo, “o que *podem* como potência”, como pura possibilidade, é provável que tenhamos chance de atualizar a conversa com outros desafios da vida contemporânea, que também envolvem a afecção dos encontros e de experiências não pensadas ou vividas na escola.

Ainda a respeito do que as crianças podem, consideramos que a liberdade para pensar e viver seus desafios nos *espaçotempos*¹ escolares é sempre controlada. Tememos que as políticas públicas venham avançando, correndo mais do que as crianças, na intenção de utilizar o par currículo e avaliação para sofisticar as estratégias limitadoras de vigiar e punir (FOUCAULT, 1989).

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) recentemente homologada, torna ainda mais polêmica essa equação redutora de potência criadora. Por meio de políticas centralizadoras, verticalizadas e com apelos mercadológicos, propõe esquadrihar: os conteúdos e metodologias, o trabalho docente, as possibilidades de inventividade profissional, a investigação e as aprendizagens dos estudantes em toda a educação básica (MACEDO, 2014, 2015, 2016).

Na Educação Infantil, a discussão a respeito da avaliação tem se destacado hodiernamente como um *problema social*, tal como indica Rosemberg (2013), e se consubstancia considerando diferentes segmentos. Didonet (2012) discute dois

¹ Tal como nos movimentos anteriores de pesquisa (NUNES, 2012), esses e outros neologismos serão evidenciados em itálico no texto, e buscam tanto na junção de termos (*táticaestratégia*, *saberessfazer*, *espaçotempo*) quanto em diferentes apropriações (*criançar*, *infantilizar*) nos convidar a produzir outras redes de sentidos para além das compreensões hegemônicas ou dicionarizadas.

aspectos: avaliação *na* e *da* Educação Infantil, diferenciação que se relaciona, respectivamente, às práticas com as crianças e à oferta realizada pelas instituições ou sistemas. Outros autores discutem o tema considerando três elementos, tais como a avaliação do sistema (federal, estadual, municipal), da escola e da sala de aula (CARVALHO; COSTA, 2013); ou, ainda, a avaliação de alunos, institucional e de profissionais de ensino (BAUER; HORTA NETO, 2018).

Sempre avaliações, bem plural, mas com a indicação que tudo pode e deve ser caracterizado, dimensionado, mensurado em importância: os conteúdos, as experiências, os sujeitos, os sistemas, as instituições. Avaliar é uma atividade que pressupõe um juízo e um lugar de poder, uma vez que confere legitimidade a um determinado julgamento sobre algo ou alguém. “A avaliação não só expressa uma concepção de qualidade, como também tem potencial de induzir a assimilação de uma dada visão de qualidade por aqueles que estão direta e indiretamente envolvidos no processo avaliativo (SOUSA, 2018, p. 66).

Ao considerarmos a permanente articulação que tensiona e compõem as políticas públicas, as produções acadêmicas e as práticas pedagógicas, o objetivo central desse artigo² é ampliar sentidos de currículo e avaliação no trabalho com crianças pequenas (zero a três anos), causando fissuras nas concepções avaliativas diagnósticas de estágio de desenvolvimento e de preparação para o ensino fundamental. Questionamos: que fluxos vividos no encontro com as crianças ampliam nossa compreensão sobre os seus saberes e fazeres? Quais estratégias avaliativas descolam esse processo vivido pelas crianças dos julgamentos classificatórios?

Para esse empreendimento, elegemos a pesquisa com o cotidiano (FERRAÇO, 2007), no ano letivo de 2018, realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) da autarquia federal de ensino, localizado em Vitória/ES. A opção por essa instituição foi motivada pela parceria empreendida em projetos de ensino, pesquisa e extensão anteriores. Também porque, no momento da realização da pesquisa, os/as professores/as das demais instituições de educação infantil parceiras se encontravam em intensa reivindicação por melhores condições de

² O texto é parte do relatório de Pós-Doutorado realizado na Universidade de São Paulo (NUNES, 2019), que contou com orientação do prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

trabalho materializadas pela greve dos servidores municipais de Vitória/ES,³ o que inviabilizava a pesquisa de campo contando com a participação das crianças.

A opção política em realizar pesquisa com a comunidade escolar, não com parte dela, relaciona-se ao nosso investimento de resistir aos ataques que temos sofrido nas escolas e universidades sobre a legitimidade e autoridade da produção de conhecimentos e de currículos pelos/as professores/as no contexto atual. Também para conhecer a repercussão dos congelamentos e cortes nos investimentos na educação anunciados pelo Ministério da Educação (MEC). Compreender o cotidiano como invenção (CERTEAU, 1994) e não como rotina alienante, e os seus sujeitos como praticantes inventivos e não como consumidores passivos de propostas e documentos, *atoresautores* da pesquisa e não objetos de investigação, ajuda-nos a dar visibilidade à autoria das práticas dos sujeitos e aos seus modos de uso dos *espaçostempos* escolares.

Com esses tensionamentos, o artigo desdobra-se em outras quatro sessões que discorrem a respeito da aposta teórico-metodológica empreendida em campo, de cartografia das práticas curriculares e avaliativas, da potência dos registros para além da mensuração e, ainda, destaca os desafios que se colocam a partir dessa produção.

A pesquisa de campo

Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e, com alguma dose de sorte, ser sentida (FERRAÇO, 2008, p. 112).

Ao caminhar com as crianças e suas professoras, voltamo-nos para a composição do plano de imanência (DELEUZE, 1992), que é a própria vida

³ Realizamos uma busca em um website de notícias que tradicionalmente aborda o tema greve dos/as professores/as sob o ponto de vista da denúncia quanto ao modo como esse movimento prejudica a população, sem problematizar a motivação dos/as professores/as em benefício de uma educação pública de qualidade. Das 27 unidades federativas, em 20 foram registrados movimentos grevistas municipais e estaduais, no ano de 2018 (entre os meses de fevereiro e setembro). Na Prefeitura Municipal de Vitória, além de não conseguirem reajuste adequado, os/as professores/as tiveram corte de ponto pela ausência. Também foram divulgadas mensagens falsas pela prefeitura desqualificando os/as docentes para as famílias e ainda houve exoneração dos cargos públicos por justa causa. Quais estratégias, decisões e impactos a greve causaria se escolas, universidades, diretórios estudantis e sindicatos dos servidores mobilizassem-se de modo mais articulado, tal como propôs a paralização nacional do dia 15 de maio de 2019?

cotidiana. Estivemos em busca de movimentos teórico-metodológicos, para além das explicações causais e lineares, centrados na representação e na regularidade previsível quanto aos modos de cuidar, educar, brincar e avaliar crianças. Também se relaciona com a problematização: quais *praticaspolíticas* metodológicas nos interessam para potencializar e ampliar experiências de currículo e avaliação com os sujeitos na creche?

Essa aposta não se assemelha à compreensão da ciência moderna sobre método, palavra derivada do grego, *methodos*, composta de *meta* (por meio, através de) e de *hodos* (via, caminho).⁴ Nosso interesse não consistiu em descrever ou dizer o que sujeito e objeto devem ser a partir de metas prévias. Ao propor uma reversão, a intenção foi acompanhar percursos, implicar processos de produção, conectar redes ou rizomas, narrar nossos processos de diferenciação.

Para operar essa reversão, elegemos a pesquisa nos/dos/com os cotidianos⁵ (FERRAÇO, 2007; ALVES, 2002;) em intercessão com a cartografia (DELEUZE, GUATTARI, 1995; KASTRUP, 2007).

A primeira porque é uma proposta gestada *nas* escolas brasileiras contemporâneas, a partir *das* práticas e políticas curriculares, *com* os sujeitos e não *sobre* eles, destacando a relevância de problematizar as nossas questões com as ferramentas e sensibilidades da coletividade dos contextos escolares. Utiliza a rede como metáfora e seu modo de composição com muitos fios e nós, por vezes esgarçados, frouxos e em permanente negociação, para tratar da multiplicidade de saberes, fazeres, poderes, experiências e afecções que são os cotidianos e seus sujeitos (ALVES, 2002; FERRAÇO, 2007).

Dentre os procedimentos, destacamos o *sentimento de mundo* (ALVES, 2008), que propõe um mergulho com todos os sentidos para ampliar o paradigma centrado no olhar, em atenção às diferentes demandas curriculares com os sujeitos da instituição, o que nos motivou a participar da acolhida, lanches, visitas pedagógicas, ensaios, contação de histórias, atividades, brincadeiras, exposições dos seus trabalhos, planejamentos docentes, dentre outros. Desse modo, a escrita não narra apenas o que vimos, mas o que escutamos, sentimos, tocamos, planejamos, o que irrompeu no cotidiano escolar, procedimento que nos motivou a

⁴ Cf.: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=metodo>. Acesso em: 13 set. 2018. Essa análise também é abordada em Kastrup, Barros e Escóssia (2009).

⁵ A partir daqui, chamaremos de pesquisa com os cotidianos.

ampliar experiências com as crianças para além da sala de aula, numa relação de pertencimento e preservação dos elementos da natureza.

A segunda porque amplia a escrita de todo o trabalho para além do momento em campo. Assim, implicada com a processualidade do método, também se move com as demandas da área da educação (embora não só com ela). Utiliza o rizoma como metáfora (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que é um tipo de raiz cuja principal característica não é seu começo ou fim, mas o seu meio, seus processos de expansão e associação. Com suas múltiplas entradas e saídas, sugere diferentes possibilidades que não buscam a noção de centralidade, unidade ou exclusividade. Nesse aspecto, difere da árvore, que cresce de modo previsível e ascendente, emprestando sua imagem para representar um pensamento fundacional, caro à ciência moderna, cujas pesquisas ambicionam descrever sujeito e objeto de modo fiel, único, neutro e absoluto.

Como procedimento, destacamos o investimento no *reconhecimento atento* (KASTRUP, 2007) que consiste em aprender a realizar uma performance em campo, em acompanhar os processos vividos descolando-se da reconhecimento, ou seja, de uma intenção em reconhecer e afirmar o que está dado, descrevendo algo. Essa aposta move-se nos fluxos de sua processualidade e busca narrar a expansão da cognição e os efeitos das experiências. Esse procedimento motivou a ampliar as práticas avaliativas com os sujeitos escolares.

O rizoma e a rede são tomados em contraposição à perspectiva representacional das pesquisas tradicionais, porque negam a previsão e o enquadramento dos sujeitos e de suas produções. Em posição contrária, narram a fabricação de mapas dos processos percorridos, da geografia dos fluxos impossíveis de prever e descrever. Auxilia-nos a reconhecer a impossibilidade da neutralidade do pesquisador, da dissociação entre sujeito e objeto. Desse modo, nossa opção foi realizar uma cartografia dessa caminhada, tentando problematizar mais do que analisar os percursos realizados.

A pesquisa foi realizada em um CEI, com duas turmas com crianças de dois e três anos de idade, no ano 2018. Participaram as crianças e as professoras regentes, assistentes e voluntárias dessas turmas. Como procedimento para produção de dados, utiliza diário de campo, registros fotográficos e fílmicos, conversas, documentos escolares e produções das crianças.

Cabe ressaltar a circulação que vivemos quanto à participação de professoras voluntárias que contribuem para a manutenção do atendimento de qualidade na instituição, o que consiste em um dos grandes desafios, especialmente após recente decreto⁶ que extinguiu o cargo de assistente na rede federal de ensino, mais uma medida que tem impactado sobremaneira essas instituições, cujo número de crianças atendidas, por esse motivo, tem sido menor a cada ano.

Cartografia das práticas pedagógicas e experiências cotidianas

Ao *mergulhar com todos os sentidos* em campo, o interesse está em atravessar e ser atravessada pelo que podemos considerar como currículo real (SACRISTÁN, 2000), currículos em redes (ALVES, 2008), currículo realizado (FERRAÇO, 2008) e currículo praticado (OLIVEIRA, 2004). Assim, distante de uma concepção que valoriza apenas as prescrições ou produções acadêmicas, compreendemos por currículo tudo o que é vivido na escola e fora dela, que atravessa os corpos e os incorporais na complexa tessitura entre políticas, práticas, saberes, fazeres, afecções, corpos e incorporais, documentos, registros que demarcam os cotidianos escolares como um corpo vivo.

Para compor o mapeamento das práticas curriculares e avaliativas na instituição, nossa atitude, como pesquisadora em campo, voltou-se mais para uma postura do que para uma definição metodológica que sinalizasse procedimentos, técnicas e categorias de análise a priori (FERRAÇO, 2008). Nossa aposta seguiu uma composição com diferentes alianças e justaposições, percorrendo e produzindo mapas, como um rizoma “[...] que procede por variação, expansão, conquista, captura, picada [...], construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Na tentativa de buscar experiências de conexão para além de uma produção causal, linear e acabada, seguimos pelo meio. Inspirada em Deleuze e Guattari (1995a, p. 36), compreendemos que “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se

6 O Governo Federal publicou, no Diário Oficial da União do dia 10 de janeiro, o Decreto nº 9.262/18, que extingue, ao todo, 60.923 cargos da administração pública federal e impede novas nomeação de concursos já realizados. Para saber mais, conferir: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9262.htm. Acesso em: fev. 2019.

encontra sempre no meio, entre as coisas”. Assumimos que o entre está na fissura das definições, um termo que dialoga com outros modos de vida possíveis, o que potencializa os processos de diferenciação incapturáveis nas formas de julgar, categorizar e avaliar.

Desse modo, ao cartografar as práticas pedagógicas com os Grupos 2 e 3, fomos compreendendo que os diferentes documentos e planejamentos são atravessados pelas demandas cotidianas das crianças, que o empurram o tempo todo. Ao invés de assumir esse deslocamento como problema ou falta de controle, as professoras mantinham atenção às suas manifestações para decidir qual atividade ou ação era mais apropriada.

Ao acompanhar, planejar, avaliar e estudar com o Grupo 3, fomos conectados por diferentes motivações e preocupações. Uma delas era produzir relações para além da sala de aula na escola, preocupada em romper com a esterilidade das práticas no chão de cimento. Esse elemento motivou-nos a tomar o pátio como potencializador de experiências para criar condições de desemparedamento da infância (BARROS, 2018); inspirada nas experiências divulgadas pelos projetos do Instituto Alana,⁷ como o Território do Brincar⁸ e Criança e Natureza.⁹ Por meio de sua plataforma, conhecemos publicações, como o Jardim de Brincadeiras (BLAUTH, 2018), o movimento internacional de revitalização dos pátios escolares e os Guias das Brincadeiras nos Pátios Escolares (2017, 2018).

Esse elemento estava relacionado aos desafios registrados no PPP¹⁰ a respeito de outros usos para os espaços externos bem como de estratégias de revitalização. Desse modo, o uso e a busca de renovo do pátio ganhou prioridade em relação às propostas de renovação da biblioteca e da brinquedoteca, que nos eram solicitadas pelas estagiárias e também estava registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP). Movemo-nos, então, a pensar ações que pudessem permanecer

⁷ <https://alana.org.br/>

⁸ <https://alana.org.br/project/territorio-do-brincar/>

⁹ <https://alana.org.br/project/crianca-e-natureza/>

¹⁰ O texto do PPP foi escrito pelas professoras, assistentes e equipe pedagógica do CEI, em parceria com professores/as do Centro de Educação/Ufes. Parte dos problemas mencionados do Quadro da Programação de Ação, envolve: necessidade de diversificação de ambientes na área externa, falta de implementação do projeto de reforma elaborado em 2013, falta de diversificação do acervo da brinquedoteca e necessidade de organização do espaço, necessidade de aperfeiçoar/qualificar momentos de planejamento pedagógico, necessidade de envolver famílias nos projetos pedagógicos. Disponível em: <http://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/PROJETO%20POLITICO%20PEDAGOGICO%20CEI%20CRIARTE-UFES-CE%20.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

na escola para além de uma experiência específica de intervenção de um projeto de pesquisa ou de sala.

A relevância social consistia no permanente estudo e problematização com as crianças e suas famílias dos impactos de nossa intervenção, na escolha cotidiana de ações sustentáveis para preservação do planeta, no uso consciente dos recursos naturais e suas fontes e de nossa responsabilidade pelos bens naturais.

Desdobraram-se desse investimento atividades com materiais naturais colhidos no entorno (gravetos, sementes, folhas, pedras, argila) nas composições e brincadeiras em sala, a criação e manutenção de um jardim, o renovo e uso do pátio com lamas e percursos com água. Para além de uma condução pedagógica, despertamos a elaboração de brincadeira e investigação do movimento da natureza.

A cartografia buscou uma relação com elementos mais naturais, como brincadeiras no quintal. Elegemos os quatro elementos da natureza (terra, água, ar, fogo) como possibilidades temáticas para pensar a relação das crianças no mundo e seus modos de brincar. Seguindo os fluxos e desejos infantis, aos espaços externos dedicamos nossa atenção, tal como as crianças gostavam de fazer.

É importante ressaltar que a concepção de projetos da professora, que está articulada ao PPP da instituição, não mantinha vínculo com uma ideia de projeto como completude, como determinação do futuro ou com ênfase na aprendizagem ativa das crianças. O que caracteriza esse projeto é a negociação no coletivo, que segue a indeterminação de todas as suas ações por uma aposta na composição processual com os sujeitos.

Esses fluxos foram ao encontro de outros que já estavam presentes na escola, que afetavam a professora e os seus diferentes modos de uso e de experiência dos espaços escolares com as crianças. Podemos dizer que o projeto teve início com as experiências já realizadas antes mesmo de serem pensadas de modo temático mais estruturado com esses quatro elementos. Sem dúvidas, começamos sempre com *a água*.

— A temática ‘Eu no mundo’ tem sido utilizada de modo recorrente por mim. Ano passado, o projeto foi ‘Eu no mundo: criarteiros em movimento’, com releituras das obras artísticas naif da capixaba Ângela Gomes.¹¹ Neste ano,

¹¹ O projeto “Eu no mundo: criarteiros em movimento” realizado em 2017 contou com a visita da artista plástica Angela Gomes, com produções externas com toda a turma na companhia dos seus familiares, da produção de um livro e de uma mostra na Biblioteca Central da Ufes. Parte do

além de problematizar a criança e seu entorno, a expressão 'Não sou mais bebê', estava muito presente nas suas falas desde a chegada na escola. Se eles não são mais bebês, podem cuidar do amigo, porque 'amigo cuida do amigo', outra fala muito presente em nosso trabalho. Com mais autonomia, também podem cuidar de outro ser vivo. Por isso, trouxemos o peixe para circular por dois dias nas casas deles, com comidinha e tudo. Até um nome escolhemos coletivamente: Tony e George Nemo. A intenção era que as famílias fizessem um registro desse período, com narrativas e fotos, além de deixar uma mensagem para os/as filhos/as. Cada trecho de emocionar! (PROFESSORA DO GRUPO 3).

– Nosso filho sempre nos surpreende com o zelo que costuma imprimir em certas atitudes que lhes demandam responsabilidade, e isso é muito edificante para nós, seus pais. Saiu-se muito bem no ofício de cuidador, mostrado até ao nosso visitante que já sabe assobiar, tendo cantarelado uma canção para ele dormir (MÃE DE UMA CRIANÇA DO GRUPO 3).

Foto 1 – Composição de fotos do álbum de registro das famílias



Fonte: Dos autores.

Um instrumento de registro dessa experiência inicial foi o álbum com as famílias (Foto 1). A professora trouxe dois peixinhos, que motivaram diferentes ações, tais como: pesquisa sobre o que conheciam a respeito dos peixes, escolha dos nomes coletivamente pelas crianças, cuidado coletivo (em sala de aula) e particular (nas suas residências). Ao permanecer em suas casas por dois dias, o processo de cuidar, dar comida, não deixá-lo sozinho foi relatado em um livro coletivo pelas famílias das crianças. Relatos em textos, desenhos, fotos e até navegando em barcos e garrafas compuseram o livro. A atenção demonstrada pelas crianças motivou as famílias a assumir o que era difícil para algumas: que os/as filhos/as não eram mais bebês! Esse processo contribuiu para o fortalecimento das ações entre as professoras e as famílias.

A temática foi ampliada com literatura infantil, músicas populares e obras de literatura, o que motivou algumas composições brincantes, como a releitura da tela “Peixes entrelaçados”. Individualmente, as crianças decoravam peixes de papel com o que julgavam mais divertido: glíter, lantejola, cola colorida, miçangas. As artes individuais compuseram uma grande tela, formando uma produção tão coletiva quanto o seu processo de elaboração.

As atividades também movimentavam outras conversas com as famílias. A mãe trazia retorno sobre uma criança que não quis brincar na água, pelo incômodo que lhe causa. A natação foi sua estratégia para a progressiva ampliação dessa conexão. Após a visita dos peixes, a professora presenteou as crianças com um. No dia seguinte, recebemos, por meio da agenda, a notícia de que um dos peixes chegou morto em casa. Provavelmente, porque a criança vai de topic e nesse dia estava muito quente.

Embora uma série de elementos estivessem sistematizados no planejamento, o momento era permanentemente negociado com as manifestações das crianças. Ao mesmo tempo brincavam, pediam água, solicitavam ajuda para ir ao banheiro, negavam-se a experimentar determinadas propostas e fugiam sempre. Ao investir na temática da água, decidimos explorar o entorno da escola com brincadeiras no pátio. Em um deles, que é gramado, com inclinações, um morro de terra e árvores, é pouco usado pelas professoras. Colocamos uma lona com água na horizontal para compor uma ginástica historiada, simulando um rio. A intenção era conduzir a história, estimulando e brincando com diferentes desafios: subir o morro, passar sobre os obstáculos, andar agachado nos túneis, pular e rolar na água.

O que o encontro das crianças com *espaçostempos* brincantes e naturais podem potencializar? Muitos deslocamentos! O primeiro, foi a respeito da concepção de aula, uma desterritorialização absoluta da condução pretendida. Antes mesmo de qualquer proposta, as crianças saíram correndo, traçaram linhas de fuga, fugiram para todos os lados. Há movimento mais revolucionário que o delas, que fissuram todo o planejamento que organizada e sequencialmente, buscamos prever? São rápidas, estão em permanente tensão quanto ao que podem fazer, sempre em direção ao que lhes produz encantamento. As crianças, em movimento de desterritorialização sobre a aula e seus aspectos organizacionais, possibilitam-nos ampliar os modos acostumados de viver a escola com movimentos simples.

A velocidade é ser tomado em um devir, que não é um desenvolvimento ou uma evolução [...]. Ser uma linha abstrata e quebrada, um zigzague que desliza 'entre'. A grama é velocidade. O que você chamou, mal, há pouco, de charme ou estilo, é a velocidade. As crianças são rápidas porque sabem deslizar entre (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 42).

Outro deslocamento foi corporal: na terra, na grama, na água. Logo a lona despertou a atenção, elas foram se jogando, pisando, sapateando sobre ela. Após essa livre exploração, inventamos uma história que sugeria diferentes movimentações: subir no monte de terra para procurar os bichos, caminhar para ouvir os pássaros, esconder das onças, correr do jacaré. A história deslocava as crianças pelo pátio enquanto as professoras transferiam a lona para uma depressão de terra, formando um tobogã com sabão.

Nesse movimento, outros sentidos foram ampliados a respeito do gesto cartográfico com crianças. Os termos cartografar, deslizar, mergulhar com crianças também é uma atitude literal, como narram as Fotos 2, 3 e 4.

Foto 2 – Deslizamentos



Foto 3 – Cartografias



Foto 4 – Mergulho



Fonte: Dos autores.

O escorrega de sabão foi muito divertido! As crianças desceram sentadas, mergulhando de barriga, girando, algumas bebendo água, outras agarrando o bumbum na lona. A disputa por essa aventura foi fascinante. Algumas crianças dispensaram o tobogã para ficar na terra. Contar com um grande grupo (professoras, pesquisadora, estagiários) foi fundamental. Depois nos organizamos para higienizar as crianças e trocar suas roupas, lavar a lona.

– *Eu gostei de escorregar. O meu pai me joga lá no alto na piscina e eu caio (MENINA).*

– *Eu gostei da aventura na floresta (MENINO).*

- *Eu gostei, mas eu fiquei com medo (MENINA).*
 - *Eu fiquei com medo também do desafio (MENINO).*
 - *Tinha um leão, eu gostei de pendurar na árvore, e tinha a cobra (MENINO).*
- (CRIANÇAS do Grupo 3, trecho do diário de campo).*

Outro deslocamento foi a respeito do uso dos registros. Se a experiência é uma paixão (LARROSA, 2002), os currículos são redes em permanente tessitura (FERRAÇO, 2007), os registros são práticas cartográficas, a aula é um acontecimento e a avaliação é uma invenção. Reconhecemos a dimensão inventiva da narrativa realizada a partir dos registros, que são organizados pelos/as docentes. Inventamos um modo de contar histórias ao articular lastros de memórias, experiências e práticas curriculares com os apontamentos que dispomos. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 25)

A memória curta não é de forma alguma submetida a uma lei de contiguidade ou de imediatidade em relação a seu objeto; ela pode acontecer à distância, vir ou voltar muito tempo depois, mas sempre em condições de descontinuidade, de ruptura e de multiplicidade.

Estamos assumindo que a memória não consiste em uma reprodução do acontecido, um arquivo depositado para posterior consulta, ou uma imagem cristalizada do pensamento. Assumimos a memória como lastros que retomamos de modo diferente a cada narrativa nos contextos em que mobilizamos. Ao reunir memórias, imagens capturadas e atividades produzidas com as crianças para uma prática avaliativa, fomos motivadas a assumir a dimensão da fabulação, ou seja, da produção de uma versão de história vivida, avaliação como história inventada.

É sempre uma versão possível, fabulada por quem registra. Assim, fomos buscando descolar o relatório semestral da noção de atestado da aprendizagem. Esse instrumento de avaliação da aprendizagem da criança que é usualmente utilizado nessa instituição para comunicação com as famílias foi um dos elementos que buscamos para repensar o conteúdo.

Assim, ao reconhecermos a potência da prática cartográfica dos registros cotidianos para comunicar e ampliar as práticas curriculares com os sujeitos escolares, também assumimos o seu uso como suporte para narrativas inventadas e para produção cinematográfica. Capturar e reinventar esses momentos era mais um dos nossos desafios, manifestos na tentativa de criar outros usos para o relatório e para as reuniões com as famílias, utilizando os vídeos.

Ressaltamos que não é possível mensurar os efeitos e a permanência dessas práticas na vida das crianças. Tudo o que podemos é fabular uma versão do nosso encontro com elas, buscando uma permanente conexão entre as atividades temáticas, retomando, nas conversas com as crianças as relações entre o que temos feito e os seus demais contextos de vida. Essa era uma estratégia que movia as práticas das professoras.

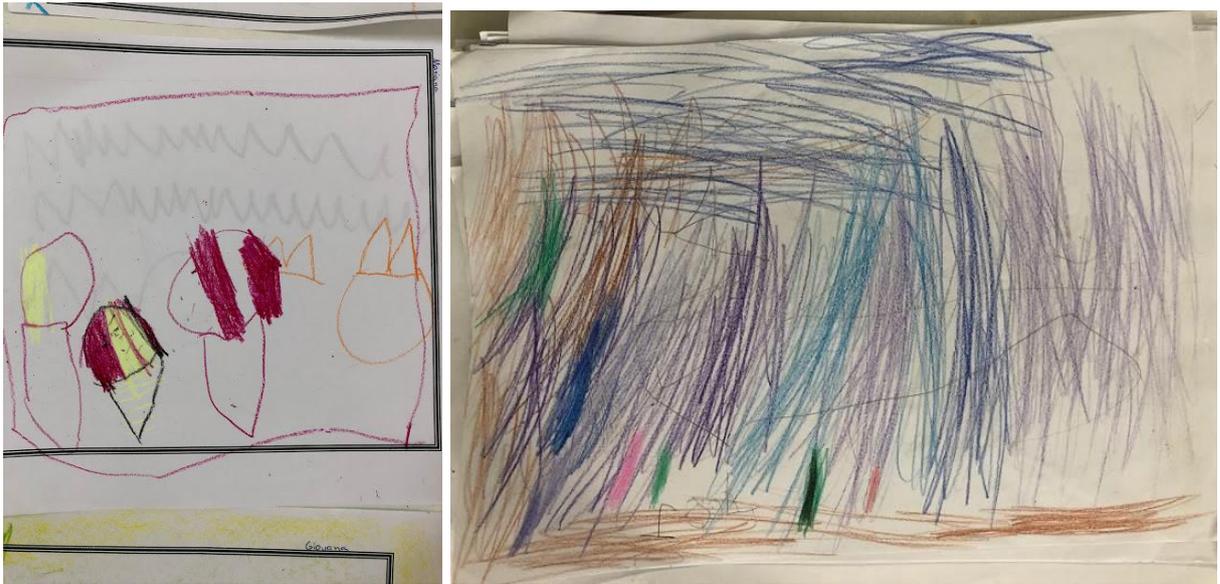
Aqui reside outro deslocamento, a respeito do uso dos desenhos das crianças como registro e sistematização das experiências mais significativas. Nessa prática, tão comum na educação infantil e no ensino fundamental, elas não abordam, necessariamente, as ações que mobilizaram parte significativa de nossas conversações, tais como: “a história do menino aventureiro”, “a caça ao tesouro”, “o mergulho no toboágua”, “a plantação do jardim”, “as relações com o peixe”, “as brincadeiras com argila”, dentre outras. Elas desenharam o que querem.

Os registros pictóricos e a narrativa são mais expressivos que a experiência vivida? Se estamos assumindo as crianças em idade de creche, ou seja, entre zero a três anos, como crianças de direitos, que são produzidas e produzem cultura, também precisamos problematizar as estratégias escolares de registro molarizadas por agenciamentos coletivos de enunciação que buscam conferir ao registro da criança um sentido fixado para a experiência. Embora um modo de conexão seja organizar e sistematizar a experiência que passa pelo corpo em palavras ditas e escritas (ou em desenho), eles são de natureza diferente.

O fato de as crianças nem sempre desenharem o que viveram ao serem solicitadas não diminui a intensidade vivida. A experiência do desenho, muitas vezes é de criação, de fruição, de encantamento com a vida. Assim, quando compreendemos que a narrativa e a experiência vivida nem sempre manifestam vínculo com a experiência de desenhar, ou seja, uma ausência de reciprocidade entre o vivido e o registrado, reconhecemos que as crianças também usam os desenhos para fabular, inventar, delirar, riscar.

Afirmamos, assim, seu direito de livre expressão, sem condução coercitiva para inclusão de seus trabalhos nos portfólios como ilustração ou representação imediata das atividades escolares.

Foto 5 – Composição: entre o cuidado com o peixe e a liberdade da criação



Fonte: Dos autores.

Se os corpos dos sujeitos escolares compõem o dispositivo curricular atravessados por linhas de diferentes segmentaridades, podemos dizer que as práticas pedagógicas pouco convencionais das professoras fazem composições moleculares que o fissuram, enquanto as crianças rompem em linhas de fuga com toda a intensidade das experiências no toboágua, das narrativas, dos desenhos inventados.

A potência dos diferentes registros para comunicar

Assumimos que a dimensão do registro, se consideramos um recorte das microrrelações cotidianas, é um recurso que confere visibilidade ao que é chamado de avaliação do *trabalho pedagógico* e das *crianças*, o que tensiona a complexa relação entre currículo e avaliação. A cartografia empreendida nos fez compreender que temos tratado da avaliação dentro de grades, de territórios, circunscritas a níveis institucionais ou a sujeitos específicos. Embora reconheçamos a relevância dessa grade que delimita forma e conteúdo, tal como os protocolos sugeridos pelos MEC e as discussões mapeadas que circunscrevem a avaliação (NUNES, 2019), também buscamos conferir visibilidade a outros modos de concebê-la em conexão com o que é produzido na escola. Por aqui, a avaliação foi ampliada da noção de diagnóstico, mensuração e formação para comunicação das práticas realizadas cotidianamente.

Assim, compreendemos que esse elemento processual (do que é feito, como é feito, onde se faz, o que a criança faz a partir disso) não está relacionada apenas com as dimensões clássicas da avaliação da aprendizagem, como a avaliação diagnóstica (que trata o que a criança sabe, como ela se move e se comunica) ou uma avaliação formativa (a partir do diagnóstico, que ações realizar e o que ela aprendeu com essa intervenção). Também não se circunscreve apenas a avaliação da carreira docente, da prática pedagógica ou institucional. Os registros conferem visibilidade aos processos vividos.

No agenciamento que demarca limites para a compreensão de currículo e de avaliação, ou do modo como a avaliação se relaciona com os sujeitos e a instituição, compusemos fluxos mais moventes, que acenavam para *a avaliação como prática cartográfica dos registros cotidianos*.

Currículo, avaliação, afecção. Se, ao invés de grades que limitam, pensarmos em redes que conectam, poderemos compreender a complexidade que envolve os registros. Que rede é essa? Como ela opera? A avaliação como prática cartográfica, envolve um processo que não acontece isoladamente. Ela se expande e se contrai no movimento de racionalizar nosso encontro com os corpos (dos sujeitos e dos objetos) e os incorporais (paixões, afecções e sensações), produzindo uma rede de sentidos nesse contexto.

Assim como essa narrativa, o registro sobre as crianças é um, dentre os muitos possíveis, sobre o encontro da professora com elas. Não consiste em uma foto ou decalque capaz de descrever o que a criança é, pensa, faz, tampouco a intensidade de suas sensações. Trata-se de uma seleção de parte dos encontros vividos e registrados pela professora. Nesse caso, o registro não descreve a criança e não se relaciona apenas com ela, mas revela o que afetou a professora (e as famílias) e foi capturado como mais relevante.

Na atividade de cartografar fluxos, fomos compreendendo a relevância da permanência na escola para identificar as preferências, gestos, modos de relação. É necessário dispendir um tempo de relacionamento com as crianças para ir ao seu encontro e se deixar atravessar por seus diferentes modos de afetar e ser afetado. Quando o ajuste do foco é mais distante, só conseguimos identificar as linhas de conformação molar, um grupo que chega, lancha, canta, brinca, come, é higienizado, vai embora. Ajustar o *zoom das afecções* nos ajudou a viver

experiências para além da cognição e, só assim, com tempo disponível, tentar racionalizar o que passa pelo corpo.

. É mais que institucional ou pessoal; é um movimento relacional. A composição entre currículo e avaliação envolve uma cartografia dos processos cotidianos, um exercício em permanente realização. Na impossibilidade de dizer com certeza o que aprenderam as crianças pequenas, assumindo a parcialidade de nosso julgamento docente, compreendemos que esses registros cartográficos não compõem um atestado a partir de uma projeção, mas, tão somente, capturam cenas vividas por meio de imagens, trabalhos, narrativas.

Assim, fomos compreendendo que os registros são feitos pelas crianças, pelas professoras e, quando solicitados, pelas famílias. Mas quem decide e seleciona o que será exposto, reunido em portfólios, ou compartilhado em cartazes são as professoras. Em alguns momentos, de modo sistematizado, apresentando as redes de relações com histórias, músicas, investigações, experimentações. Em que tempo ele se dá? Nos tempos possíveis!

– É um desafio para mim. Sempre trabalhei com alfabetização, mas a assistente tem mais experiência com esse grupo e sempre me acalma, dizendo para eu ir mais devagar. Os planejamentos e os registros eu faço em casa aqui não dá tempo (PROFESSORA, trecho do diário de campo, março de 2018).

E não dava mesmo! Estar na escola nos fez compreender a fragilidade desse *espaçotempo* para essa finalidade. Acompanhamos outros usos: espaço para respirar, para conseguir se hidratar, para ir ao banheiro, para reunir e preparar o material para a próxima atividade, para fazer um bolo sabor chocolate, para preparar tinta com materiais comestíveis, para recortar e organizar as fichas com os nomes das crianças, para selecionar materiais e finalizar o que já havia sido planejado pelas professoras no contraturno do trabalho.

Em qual formato o registro é realizado? Uma parte é visível, pode ser conferida em fotos, filmes, atividades das crianças, exposições nas paredes e nos portfólios, anotações nas agendas. Outra parte é notada de outro modo, porque está no corpo e, às vezes, circula nas rodas de conversa, nas histórias contadas, nas brincadeiras coletivas na sala, nas atividades na mesa, no lanche, no almoço, na saída para a biblioteca, na aula de Educação Física.

Esse fluxo em muito se diferencia do que é possível viver nos espaços domésticos, tanto pela forma quanto pelo conteúdo. A qualidade das investigações, experimentações, incentivos, trocas e cumplicidade entre crianças e entre elas e os adultos certamente não é possível de ser potencializada nos espaços domésticos. Aqui as crianças são atravessadas diariamente pelos desafios que surgem no mundo contemporâneo e aprendem a lidar com eles, colocando-se a pensar e agir sobre essas demandas em cada tempo.

Assim, para o encerramento do primeiro semestre, diferentes plataformas foram mobilizadas para dar visibilidade às experiências ampliadas e aos registros realizados. Lembramos que todas elas já são utilizadas por essa e por outras professoras, o que buscamos ampliar foi o conteúdo e os modos de uso. Na oportunidade, problematizamos:

Foto 6 – Interações



Fonte: Dos autores.

O que os portfólios reúnem e ampliam? Como dispositivo de avaliação, também conhecido como documento, dossiê; reuniu um conjunto de atividades (Foto 6), fotos e materiais para dar visibilidade às experiências individuais e coletivas vividas na escola. Nessa turma, foram elaborados portfólios individuais, ou seja, um fichário para cada criança.

Ao captar essas produções, parece reunir com mais expressividade o que se espera da escolarização, com esforço de abordar como conteúdo: iniciativas de

alfabetização, escrita dos nomes das crianças, identificação dos primeiros algarismos arábicos, desenhos livres, ilustrações que buscam retratar alguma experiência, atividades realizadas com as famílias, fotos de diferentes episódios contextualizados pelo projeto temático. Ao final de primeiro semestre, ele foi entregue às famílias, e depois retomado para incluir os registros do segundo semestre.

- *Esse é de fazer fogueira, é para ascender (MENINA).*
- *O nome é palito de fósforo (MÃE DA MENINA).*
- *Essas são vermelhas, de pegar no chão (MENINA).*
- *Ela adora catar e colecionar sementes (MÃE DA MENINA).*
- *Nós fizemos um passeio muito massa para caçar as sementes que estavam no chão (PESQUISADORA).*
- *Esses meninos estão brincando de avião de papel (MENINA).*
- *Bora brincar também. Avião de papel eu sei fazer (MÃE DA MENINA).*
(Trecho do diário de campo, 12 de dezembro de 2018).

Para sua realização, houve um esforço de seleção e compilação da produção realizada ao longo do ano, a respeito das atividades consideradas mais expressivas pelas professoras, representativas dos investimentos realizados. A opção da professora foi realizar uma seleção cronológica das atividades. A ação de abrir e folhear suas páginas, também consistia em uma oportunidade de lembrar as atividades realizadas, algumas já esquecidas.

Esse movimento não se organizou por objetivos de aprendizagem ou campos de experiência,¹² perfazendo, por exemplo, uma referência direta à BNCC. Também não podemos dizer que seguiu uma proposta definida de antemão no início do ano, ou orientada pelos documentos escolares. Foi elaborado assumindo sua característica de invenção de uma narrativa, cuja performance dialoga com os registros produzidos cotidianamente no encontro das professoras com as crianças.

A avaliação, como prática cartográfica de registros cotidianos, consistia em um modo de atuação imbricado com o planejamento e a atuação da professora. Na relação com as crianças, os planejamentos mensais, que discutíamos no contraturno, eram revistos, considerando, especialmente, a equipe de trabalho disponível para atender com qualidade às crianças. A intenção era garantir que, nas diferentes atividades, houvesse condições de propor desafios para o grupo (ou parte

¹² A BNCC (2018) identifica os cinco campos de experiências e seus objetivos, considerando a especificidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas: “O eu, o outro, o nós”, “Corpo, gesto e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

dele), ao mesmo tempo em que as crianças que não estivessem envolvidas com a proposta pudessem criar suas hipóteses em outros grupos menores ou individualmente, e que, também, conseguiríamos manter a atenção para suas necessidades fisiológicas (hidratação, banho, fralda, xixi, cocô).

Foto 7 – Composição de imagens da mostra



Fonte: Dos autores.

O que a mostra reúne e amplia? A mostra (Foto 7) consistiu em um dispositivo de avaliação que reúne atividades realizadas pelas crianças que ampliam as experiências para além do arquivo em papel. Fotos, mandalas de argila, telas pintadas individual e coletivamente e sínteses do projeto compõem essa produção. Para sua realização, foram necessários dois dias de preparação para impressão de fotos e para seleção, organização e preparação dos demais materiais que seriam expostos. Contou com o trabalho das professora regente e auxiliar, bem como de outras duas docentes e estagiárias para a composição.

O que os relatórios nos mostram? Os relatórios mobilizam uma narrativa que contextualiza o trabalho realizado semestralmente. Nessa turma, a opção foi buscar fugir dos registros que classificassem as crianças em etapas de desenvolvimento cognitivo ou que realizassem quaisquer comparações entre elas que pudessem desqualificá-las segundo o que se espera para essa fase ou idade. Desse modo, foi elaborado, no primeiro semestre, um relatório geral das atividades que conferisse visibilidade à turma e à sua relação com a temática eleita, tal como expressa o fragmento do relatório:

Essa é a história do Grupo 3. Uma turma com crianças muito sapecas que tem vivido uma aventura coletiva! E esse, foi o maior desafio de suas professoras, porque, quando o ano letivo começou, eles ainda não sabiam que eram o Grupo 3. Eles foram aprendendo... a cuidar de si e dos amigos, a ter mais autonomia, a fazer tarefas simples, tais como: calçar os sapatos, escovar os dentes, buscar a sua comida, entregar os pratos. Também começaram a aprender as letras do seu nome e as dos colegas, as formas geométricas, as cores, os tamanhos, as espessuras, os números e as quantidades. Foram experimentando a negociação, tanto da atenção das professoras quanto dos brinquedos com os/as colegas. Aprender também é experimentar!

Ao reelaborar o seu uso, ao inventar uma história a respeito do projeto realizado, destacamos suas interações com as temáticas que potencializaram modos de conhecer e brincar. Assumimos, assim, a sua dimensão de fabulação e nos colocamos em movimento com os rastros de memória da intensidade dos encontros com as crianças. No segundo semestre, o relatório foi individual e buscou valorizar as experiências ampliadas ao longo do ano.

O que os vídeos nos mostram? A edição das experiências coletivas em vídeos se expressou como produção cinematográfica, ao reunir, pelas temáticas da natureza, elementos que não puderam ser capturados nos outros procedimentos de registros: nas narrativas dos relatórios, na exposição, na sistematização das

atividades escolarizadas, no portfólio, nas conversas realizadas nas reuniões com os familiares. Para elaborá-los, foi necessário aprender a operar com esse recurso. A intenção era que os vídeos tivessem curta duração (até 4min), reunissem registros fílmicos das experiências infantis conforme as temáticas do projeto e garantissem a identificação de todas as crianças. Depois de uma visualização prévia, as professoras sugeriram uma música para o fundo musical.

Foto 8 – Experiência em movimento com os vídeos



Fonte: Dos autores.

Diferente dos demais dispositivos que abordam as atividades e produções materializadas em papel, tela, argila, dentre outros, o vídeo não reúne trabalhos, mas captura as crianças, suas linguagens corporais, brincantes e interativas, suas criações, experimentações e usos dos espaços, tempos, brinquedos e sujeitos. Pequenos trechos fílmicos da vida das crianças, em um determinado contexto temático, considerando uma temporalidade específica, que afetou com outra intensidade as crianças, as professoras e as famílias.

Sem dúvida, um expressivo recorte dos movimentos infantis coletivos na escola para guardar, rever e se emocionar. Foram apresentados na reunião com as famílias, encaminhados para que vissem com as crianças e, no retorno às aulas, as crianças também assistiram juntas. Uma mãe filmou o filho assistindo aos vídeos em

casa. Ele narrava cada cena e se divertia se reconhecendo e aos colegas. Também assistimos em tela grande com as crianças aos seus filmes, às produções cinematográficas “O Grupo 3 e a água” e “O Grupo 3 e a terra”, que mobilizou outras conversas ao identificarem a si e aos colegas. Os vídeos movimentavam uma história vivida mas ainda não vista, um outro recurso para fabular o que já estava no corpo, nas suas expressões, nas experimentações.

O que as reuniões nos mostram? As reuniões com os familiares foram realizadas nas semanas que finalizavam o primeiro e o segundo semestre. Na ocasião, as professoras apresentavam uma síntese do projeto, destacando a relevância da participação das famílias sempre que foram solicitadas e pedindo a manifestação quanto ao que ressoa desse trabalho na vida das crianças.

Foto 9 – Reuniões com as famílias



-
- Fonte Dos autores
-

Cabe destacar que, nesse encontro, diferente dos registros narrativos nos corredores da escola, as famílias não cobravam a indicação de ementas ou objetivos de aprendizagem das crianças. A conversa era outra! Mostravam-se emocionados com a leitura do portfólio, com os vídeos e com as ressonâncias da temática do projeto na vida das crianças. Uma hipótese é que buscamos trazer uma narrativa menos descritiva das crianças e mais intensiva dos encontros, o que também reverberou nas famílias. Ficamos com o que se passa entre, no meio.

- *Agora eu entendo por que ele fica doido para brincar naquela montanha de terra todo dia na saída (MÃE).*
- *Eu não sabia que ele se divertia tanto rolando naquela inclinação. Entendo, agora, a roupa tão suja (MÃE).*
- *Confesso que fiquei aborrecida com a chegada do peixe, mas a responsabilidade da minha filha é tão grande, que ele se tornou parte da família. Com quem o Sr. Nemo fica quando viajarmos? Essa é uma preocupação nossa (MÃE).*
- *Mas em que tempo vocês conseguem preparar tudo para essas atividades acontecerem? São muito cuidadosas com nossos filhos (MÃE).*
- *O vídeo ficou profissional, parabéns pelo esforço (PAI).*
- *Os vídeos estão uma graça, são uma lembrança linda dos colegas e do tempo em que estuda aqui (MÃE).*
- *Vendo tudo isso que é feito aqui, tenho mesmo que me acostumar com a ideia de quem não tenho mais um bebê (MÃE).*

Ao final do segundo semestre, a reunião foi agendada em horários individuais com os familiares. Também contou com a entrega do portfólio, das telas pintadas individualmente, de um pacote de fotografias que fizeram parte da mostra, de um relato realizado com muito carinho. Os relatórios individuais foram entregues no dia anterior para a leitura das famílias, que destacavam as conquistas dos/seus filhos/as no encerramento do ano letivo, satisfeitas com o trabalho realizado.

Que mapas estamos imprimindo?

Ao considerar que esses instrumentos já existem nas escolas e atravessavam o debate da avaliação na Educação Infantil, o que muda? Estamos apostando em nossa mudança de atitude diante da temática. Uma atitude que permaneça investigativa, mas reconheça a parcialidade de nossa compreensão e do nosso tempo. Que não tenha intenção de ser a única verdade sobre a criança, ou que se mostre tão cheia de pontos e elementos a serem preenchidos (como as listas de objetivos de aprendizagem, as dimensões que separam tudo em afetivo-cognitivo-motor, os campos de experiências) que, por fim, não nos dizem nada.

Ao assumir a dimensão da fabulação nos textos e nos vídeos, a *avaliação como prática cartográfica*, cria outras possibilidades de interação com as famílias e com as próprias crianças. A aposta no par currículo-avaliação, dando centralidade às linguagens infantis, motivou a busca por experiências menos convencionais, para um renovo no nosso modo de desemparedar a infância, as práticas curriculares, as concepções de infância e os processos avaliativos.

Em cada turma, em cada turno, em cada escola, são produzidas diferentes práticas curriculares e avaliativas. A intenção, com esse trabalho, não é fechar um caminho ou modelo de avaliação. Ao narrar a intrínseca relação presente nas práticas curriculares e avaliativas no cotidiano escolar, estamos indicando que a despeito do esforço de registrar, compartilhar e expor por meio de diferentes formas e plataformas o que fazemos na escola, a experiência vivida que amplia os corpos infantis é de outra natureza, impossível de ser traduzida. O que fazemos é um modo de reelaborar a partir do que existe.

Ao nos esforçarmos na defesa de uma avaliação plural, que confira visibilidade à multiplicidade das experiências e práticas cotidianas, também manifestamos nossa preocupação com um currículo único, mínimo, que fatalmente aponte um modo fixo e protocolar de avaliar, como sugere a BNCC (BRASIL, 2018), especialmente no ensino fundamental e médio. A Moção Fopeies-Fopales – Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, assinada pelo Fórum Permanente de Educação Infantil do ES, Fórum Permanente de Leitura e Escrita do ES e Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito à Educação – também manifesta essa preocupação:

Nós, militantes, dos fóruns, não concordamos com o retorno da perspectiva biopsicologizante de criança e ainda a classificação das mesmas em etapas do desenvolvimento cognitivo, em processos de avaliação fundamentados em testes padronizados e verticalmente orientados, haja vista as concepções já debatidas e avançadas nos processos de formação inicial e continuada no Estado do Espírito Santo. Defendemos um PROCESSO AVALIATIVO QUE POTENCIALIZE UMA AVALIAÇÃO INVESTIGATIVA, FORMATIVA e de CONTEXTO, direcionado à qualidade das condições ofertadas às crianças em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Esse movimento cria condições para revisitar e viver novas conexões em cada novo encontro. Impossível prever o que ele reverbera nas professoras, nas crianças, nas famílias, nas políticas públicas, na produção acadêmica. Poderíamos ter inventado uma história com as crianças para narrar o relatório, elaborar o portfólio, assumir a reunião com as famílias, compor a mostra? Quais efeitos poderiam ampliar modos de fazer currículos, avaliações, práticas pedagógicas, brincadeiras infantis, interações familiares, comprometimentos sociais? Quais conexões realizam com a materialidade dos diferentes contextos de nossas escolas?

Essa aposta política que foi motivada por descolar a compreensão molarizada de avaliação como protocolo de classificação seguiu fluxos de composição com outros segmentos e sujeitos para além do contexto do cotidiano escolar. O suporte pode ser o texto, a foto, o portfólio, o vídeo, a atividade, a tela, mas o potencial de narrativa empreendido é o que conta. Sem pretender controlar tudo o que acontece, reconhecemos que a intencionalidade docente conduz a prática pedagógica, o registro e os modos de comunicá-lo, colaborando para que as crianças, as famílias, a comunidade escolar também possa conhecê-las e ampliá-las. Destacamos os seguintes movimentos que mais vibraram a respeito do tema de investigação: a avaliação como prática cartográfica de registros cotidianos, a avaliação como histórias inventadas, a avaliação como produção cinematográfica.

Essa indicação revela que buscamos *virar de ponta cabeça*, como nos ensinou Alves (2002), porque reconhecemos que, a despeito de todo investimento realizado nas pesquisas anteriores, foi o movimento em campo que nos fez eleger as temáticas mais relevantes. Não nos baseamos na definição prévia de categorias e conceitos para orientação na escola, porque foram tomados como limite e não como apoio ou direção.

Se já conhecemos o que conforma, nosso desejo consiste em percorrer o que desvia e que descola o trabalho na creche, realizado com crianças pequenas, do trabalho do ensino fundamental bem como das demandas das crianças de outras temporalidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

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

BAUER, Adriana; HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros**: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso. Relatório final: resultados do survey. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. v. 1.

BLAUTH, Guilherme. **Jardim de brincadeiras**: uma estratégia lúdica para educação ecológica. Ministério da Cultura, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CARVALHO, Maria Alice de Sousa; COSTA, Sônia Santana. Avaliação na educação infantil: tendências e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 179-190, jan./jun. 2013.

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

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. v.1.

DIDONET, Vital. **A avaliação na e da educação infantil**. Brasília, jun. 2012.

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

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 23-34.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 19, p. 15-22, jan./abr. 2007.

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

MACEDO Elina Elias. **Educação Física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na creche. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014.

_____. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

_____. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

NUNES, Kezia R. **Currículos com crianças em creches**: potencializando linguagens e ampliando sentidos de avaliação. 2019. Relatório. (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Apresentação. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 7-16.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista Educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 23, n. 1, 2018.