



dossier variações em tom menor em redor da infância, psicologia e educação

sobre infância e devires

pensando modos outros do ofício docente na educação infantil

autores

maria elizabeth barros de barros

universidade federal do espírito santo,
departamento de psicologia
vitória, espírito santo, brasil
e-mail: betebarros@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-1123-4374>

cristiana mara bonaldi

centro universitário rio das ostras/
universidade federal fluminense,
departamento de psicologia
rio das ostras, rio de janeiro, brasil
e-mail: crisbonaldi@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9708-2839>

denise carla goldner coelho

instituto federal do espírito santo, diretoria
de ensino
serra, espírito santo, brasil
e-mail: denisecoelho.edu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1845-3203>

mateus dias pedrini

universidade federal do espírito santo,
programa de pós-graduação em psicologia
institucional
vitória, espírito santo, brasil
e-mail: mateus_pedrini@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7261-2442>

filipe azevedo souza

universidade federal do espírito santo,
programa de pós-graduação em psicologia
institucional
vitória, espírito santo, brasil
e-mail: filipeazevedos@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1558-9319>

editores

rosimeri de oliveira dias

<https://orcid.org/0000-0001-9250-1010>

césar donizetti leite

<http://orcid.org/0000-0001-8889-750X>

luciano bedin costa

<https://orcid.org/0000-0002-6350-264>

fernanda omelczuk walter

<http://orcid.org/0000-0002-8617-8971>

rodrigo lages e silva

<https://orcid.org/0000-0002-6948-2824>

tiago almeida

<https://orcid.org/0000-0002-3557-0623>

doi: 10.12957/childphilo.2026.95261



resumo

O debate apresentado neste artigo carrega o Método Biografemático como estratégia de apreensão de narrativas e desafios em meio a processos de formação de docentes que trabalham em educação com infâncias. A partir de produções teóricas de Barthes (2015), Deleuze e Guattari (2016), Canguilhem (2012), Varela (2022) e Foucault (2012) problematiza formatos rígidos de ser docente e de compreender infâncias e propõe abertura ao inesperado, à invenção, no exercício desse ofício. Os caminhos percorridos no trabalho docente como campo de experiência se encontram com campos afetivos e temporais nos cotidianos, sendo tensionados pelas nuances com infâncias. Ao acompanhar efemeridades, a escritura biografemática se consolidou como ferramenta de análise das práticas educacionais em oficinas realizadas com docentes. A escrita assume caráter ensaístico, buscando produzir pensamento em movimento, em diálogo com gestos singulares do ofício docente e tensões provocadas pelo encontro com infâncias. Mais do que tratar a infância como uma fase cronológica, o artigo a toma como um modo de existência, um estado de experimentação e de abertura ao novo. O “devir-criança” é entendido como potência no fazer pedagógico que permite deslocar saberes, práticas e formas de relação no ambiente educativo. O acompanhamento das efemeridades das práticas educacionais possibilitou interlocuções com modos outros possíveis no ofício docente na educação infantil. A docência, compreendida como atividade ética, estética e política, encontra-se com uma infância que, como território de imanência e diferença (NOGUERA, 2019), potencializa outros trajetos com um ofício docente a partir do infanciarizar.

palavras-chave: educação infantil; formação; professoras.

on childhood and becoming thinking about other ways of teaching in early childhood education

abstract

The discussion presented in this article uses the “Biografematic” Method as a strategy for understanding narratives and challenges in the training of teachers who work with childhood education. Based on the theoretical works of Barthes, Deleuze, Guattari, Canguilhem, Varela, and Foucault, it questions rigid formats of teaching and understanding childhoods and proposes openness to the unexpected and to invention in the exercise of this profession.

The paths taken in teaching as a field of experience intersect with affective and temporal fields in everyday life, being strained by the nuances of childhoods. By accompanying ephemerality, “biografematic” writing has established itself as a tool for analyzing educational practices, in workshops held with teachers. The writing takes on an essayistic character, seeking to produce thought in motion, in dialogue with the unique gestures of the teaching profession and the tensions caused by encounters with childhoods. Rather than treating childhood as a chronological phase, the article takes it as a way of being, a state of experimentation and openness to the new. Becoming-child is understood as a power in pedagogical practice that allows for the displacement of knowledge, practices, and forms of relationship in the educational environment. Monitoring the ephemerality of educational practices has enabled dialogues with other possible modes of teaching in early childhood education. Teaching, understood as an ethical, aesthetic, and political activity, encounters childhood, which, as a territory of immanence and difference (NOGUERA, 2019), enhances other ways in the teaching profession based on infantilization.

keywords: early childhood education; training; female teachers.

sobre la infancia y los devenires
pensando otras formas del oficio docente
en la educación infantil

resumen

El debate presentado en este artículo aborda el Método Biografemático como estrategia para la aprehensión de narrativas y desafíos en medio de los procesos de formación de docentes que trabajan con una educación con infancias. A partir de las producciones teóricas de Barthes, Deleuze, Guattari, Canguilhem, Varela y Foucault, cuestiona los formatos rígidos de ser docente y de comprender las infancias, y propone una apertura a lo inesperado, a la invención, en el ejercicio de este oficio. Los caminos recorridos en el trabajo docente como campo de experiencia se encuentran con campos afectivos y temporales en lo cotidiano, tensados por los matices con las infancias. Al acompañar las efemeridades, la escritura biografemática se consolidó como herramienta de análisis de las prácticas educativas, en actividades realizadas con docentes. La escritura adquiere un carácter ensayístico, buscando producir pensamiento en movimiento, en diálogo con los gestos singulares del oficio docente y las tensiones provocadas por el encuentro con las infancias. Más que tratar la infancia como una fase cronológica, el artículo la toma como un modo de existencia, un estado de experimentación y de apertura a lo nuevo. El devenir-niño se entiende como potencia en la labor pedagógica que permite desplazar saberes, prácticas y formas de relación en el ambiente educativo. El seguimiento de las efemeridades de las prácticas educativas posibilitó interlocuciones con otros modos posibles en el oficio docente en la educación infantil. La docencia, comprendida como actividad ética, estética y política, se encuentra con una infancia que, como territorio de inmanencia y diferencia (NOGUERA, 2019), potencia otros trayectos con un oficio docente a partir del infanciar.

palabras clave: educación infantil;

formación; professoras.

sur l'enfance et les devenirs
réfléchir à d'autres modes d'exercice du
métier d'enseignant dans l'éducation
infantile

résumé

Le débat présenté dans cet article s'appuie sur la Méthode Biographématique comme stratégie d'appréhension des récits et des défis au milieu des processus de formation des enseignants qui travaillent avec une éducation avec les enfances. À partir des travaux théoriques de Barthes, Deleuze, Guattari, Canguilhem, Varela et Foucault, il remet en question les formats rigides de l'enseignement et de la compréhension des enfances et propose une ouverture à l'inattendu, à l'invention, dans l'exercice de ce métier.

Les chemins parcourus dans le travail enseignant en tant que champ d'expérience se rejoignent avec les champs affectifs et temporels du quotidien, sous la tension des nuances liées aux enfances. En accompagnant les éphémères, l'écriture biographématique s'est consolidée comme un outil d'analyse des pratiques éducatives, dans les ateliers organisés avec les enseignants. L'écriture prend un caractère essayistique, cherchant à produire une pensée en mouvement, en dialogue avec les gestes singuliers du métier d'enseignant et les tensions provoquées par la rencontre avec les enfances.

Plus que traiter l'enfance comme une phase chronologique, l'article la considère comme un mode d'existence, un état d'expérimentation et d'ouverture à la nouveauté. Le « devenir-enfant » est compris comme une puissance dans la pratique pédagogique qui permet de déplacer les savoirs, les pratiques et les formes de relation dans l'environnement éducatif. Le suivi des éphémérités des pratiques éducatives a permis des dialogues avec d'autres modes possibles dans le métier d'enseignant dans l'éducation de la petite enfance. L'enseignement, compris comme une

activité éthique, esthétique et politique, rencontre une enfance qui, en tant que territoire d'immanence et de différence (NOGUERA, 2019), potentialise d'autres parcours avec un métier d'enseignant à partir de l'infancialiser.

mots-clés: éducation de la petite enfance; formation; enseignantes.

sobre infância e devires

pensando modos outros do ofício docente na educação infantil

introdução

Esse artigo apresenta um debate a partir dos desafios em meio aos processos de formação de professores e professoras, em especial daqueles e daquelas que trabalham com a educação infantil, uma educação com as infâncias. A **Infância** pensada, a partir das formulações de Renato Nogueira (2019), como dimensão sensorial e política, território da imanência e diferença, delineada pela potência de criação e ineditismo. Nogueira (2019) nos fala de uma infância como uma postura interrogante, infância que viabiliza pensar a vida como uma experiência brincante, potência de (uma) infância.

Dessa forma, a educação infantil implica um ofício docente como um infanciarizar, conforme nos indica Fernandes e Amador (2025), que coloca em exercício um Estado de Infância (Nogueira, 2019), um ofício em devir.

Como uma força que irrompe, a infância coloca questões para o corpo adulto trabalhador e leva-o a percorrer outros trajetos afetivos, muitas vezes inéditos, surpreendentes. Tem-se, então, um corpo adulto trabalhador, sendo levado a organizar-se como palco de uma experiência com e a partir da infância, na qual sedia outras linguagens, mundos e realidades no curso de seu cotidiano. Logo, tem-se algo do infantil que emerge na cena do trabalho, tira sua instrumentalidade e convoca o adulto a uma outra forma de operá-lo e vivenciá-lo (Fernandes; Amador, 2025).

Assim, a partir desse entendimento de que trabalho é experiência, decidimos acompanhar como os trabalhadores e as trabalhadoras, nos seus processos criadores, fazem a experiência do trabalho, notadamente, em Políticas Públicas no campo da Educação Infantil. Buscamos apreender momentos do cotidiano, na escola, quando saltam lampejos de vida, mudanças de rotas e interpelações das práticas hegemônicas. Perseguimos acompanhar traços de transgressão que vão se delineando nos interstícios do trabalho docente, nas centelhas provocadas pelas infâncias e suas peripécias.

No processo de trabalho docente, instaura-se uma situação que demanda muito daquelas e daqueles que trabalham em meio às infidelidades do meio, para

usar um termo proposto por Canguilhem (2002), bem como da experiência subjetiva de quem trabalha, instituindo-se uma situação que convoca intensa normatividade. Normatividade (Canguilhem, 2012) que se refere à vida como capacidade transitiva, capacidade de movimento e de passar de uma situação a outra. Para o filósofo, vida e norma encontram-se em relação de imanência, estando a normatividade vital, como experiência, ligada às transformações e à potência de criação de novos meios de vida diante da variação das normas.

Trabalhar gera situações de intensa normatividade (ou seja, criação de normas outras) por parte de trabalhadoras e trabalhadores. Ora, se assim consideramos as situações de trabalho, é preciso levar em conta que as instâncias coletivas de proteção entre trabalhadores e trabalhadoras podem tanto se fortalecer como se fragilizar, a depender dos espaços de fala, de escuta e de debate a respeito dos processos de trabalho que vivem cotidianamente. E é nesse processo que se formam. Formação de docentes passa, necessariamente, por um aprendizado de como analisar o trabalho e transformá-lo na direção de um trabalho que não responda exclusivamente à axiomática do capital e não se submeta silenciosamente aos protocolos enrijecidos do trabalhar em educação que constroem os movimentos do desejo.

Então, no campo das relações de trabalho, reafirmamos: os humanos, insistentemente, renormatizam seus meios de vida, ou seja, estão sempre a criar outras-novas normas para trabalhar, mesmo que de forma ínfima. Humanos estão marcados pelo fato de não possuírem apenas normas vitais, pois vivem principalmente sob normas sociais. Se podemos afirmar uma importante marca da atividade humana, ela seria o fato de que sempre envolve normas que antecedem as situações laborais cotidianas. Renormatizam para enfrentar as adversidades e infidelidades do meio, segundo normas que referenciam a atividade antes que seja desenvolvida. Sempre há um tipo de saber do trabalho que se faz necessário, um saber que inclui o modo como a atividade humana configura quadros específicos, localmente definidos. Essa dinâmica implica, necessariamente, tomar a inteligência do *kairós* (Schwartz, 2016), que permite dar conta das contingências do trabalho numa dinâmica entre os protocolos definidos *a priori*, estabilizados, e a inteligência do *kairós*, “tempo da oportunidade”.

Rolnik (1994) afirma que podemos estabelecer distintas éticas e distintas

políticas ante o infinito processo de diferenciação que marca o existir. Se assim é, podemos considerar uma política dos processos de formação que encarna formas endurecidas que buscam obstaculizar o movimento incessante de transformação desses processos, mas, também, uma ética que busca ampliar a potência normativa dos docentes, de forma a dar passagem às diferenças que nos constituem e aos acontecimentos imprevisíveis com que os humanos se deparam em situações laborais. Assim, podemos auscultar os processos de expressão e criação da experiência de trabalho e nos reapropriar de componentes subjetivos para elaborar novos mapas existenciais. Essa potência normativa (Canguilhem, 2012) implica uma capacidade de inventar normas de existência diante das situações inesperadas que exigem reorganização de territórios existenciais.

Essas questões nos lançaram a um campo metodológico que nos pareceu um caminho privilegiado para dar conta dessas inquietações, tornando oportuna a chance de ouvir narrativas docentes e, então, produzir uma escritura dessas vidas que podem oferecer pistas para a ampliação de uma potência que engendra meio para existir. Espécie de vida (dis)simulada que se faz por entre os enfrentamentos que as infidelidades do meio nos convocam a experimentar. Uma espécie de vida impessoal que nos anima, vida que não é de ninguém propriamente, vida como potência, força, coletivo, política.

da pesquisa e seus desafios

Ao tecer essa pesquisa, buscamos escapar de qualquer forma e força dominante de pensar a educação, o fazer docente e as infâncias. Nesse mesmo sentido, visamos que professores/as se lançassem ao imprevisível, escapassem de qualquer “verdade” que possa enfraquecer o pensamento, dar mais vida à vida, afirmando um fazer pedagógico criador de novidade, de uma educação infancializada (Fernandes; Amador, 2025). Como desconstruir algumas representações da docência que se tornaram verdades? Afinal, criar não se constitui em uma tarefa fácil, muito pelo contrário, é algo desafiador, mas possível de acontecer, uma vez que é uma marca dos viventes: autopoiese (Maturana; Varela, 2003). Pensar como os/as docentes são capazes de criar é pensar uma docência que faça diferença, dando sentidos outros a coisas que tantas vezes nos parecem banais. O cotidiano da escola está repleto de “insignificâncias” que

precisam de um olhar do/a docente para que possam ser transformadas em potência.

Contudo, a docência muitas vezes é sufocada por práticas discursivas, por rotinas burocráticas que acabam sendo reproduzidas e tomadas como “verdades”. Daí germina a abertura para lançarmos estratégias formativas que perseguem um desprendimento dessas “verdades” que foram sendo estabelecidas ao longo do tempo por discursos que constituem modos de ser e agir. Os discursos que circulam sobre a docência são disseminados no tecido social e acabam sendo naturalizados ao representar o/a docente como mero reprodutor do conhecimento, colocando-o/a em uma posição contrária à criação, como se fossem desprovidos de potência inventiva.

Foucault (2012) afirma que os discursos se mantêm ou se modificam na medida em que são apropriados, e podemos pensar o quanto a área da educação e os docentes se agenciam nessas circunstâncias. Tais práticas vão sendo produzidas, reproduzidas e disseminadas, pelos/as próprios/as docentes, pelas redes sociais, como se fossem verdades absolutas e inquestionáveis, o que acarreta uma responsabilização do/a docente pelo pretense fracasso na educação (Reiter, 2017). Mas de que fracasso estamos falando? De que fracasso se fala?

Para recusar esse discurso do/a professor/a como mero reprodutor do conhecimento, pensamos uma docência criadora, que se arrisca a cortar o fluxo discursivo que reduz esse ofício a uma dimensão informativa. Afirmar essa potência de criação é sobrepor-se ao discurso que a minimiza.

Nesse sentido, a pesquisa realizada compreende o/a docente como um/a inventor/a, como um criador/a de vida capaz de traçar uma geografia singular e heterogenética e, assim, provocar grupos de docentes de escolas da rede municipal de uma cidade no sudeste brasileiro à experimentação de uma escritura biografemática que pudesse contribuir para a formação de um/a professor/a autor/a; autor/a de seu fazer docente.

a força do insignificante: vias para uma escritura biografemática

Nem tudo que sobra pode ser considerado negativo, como nos indica Feil (2010). Há certa positividade, certa potência na sobra e em traçar biografemas, não fazer biografia, como escritura que inventa vidas a partir do que sobra (Feil, 2010),

permitindo invenções. Nesse sentido, Feil traz a diferença entre os dois conceitos: “[...] enquanto a grafia (da biografia) tem significado, o grafema (do biografema), não” (Feil, 2010, p. 82), ou seja, o significado da biografia é aquilo que já está posto, acabado, já o biografema não possui significado *a priori*, ou melhor, não possui um único significado. Eles são múltiplos, pois podem ser inventados, ficcionados, fantasiados a qualquer momento (Costa, 2011).

O que é muitas vezes despercebido valoriza-se num biografema, que é o que sobra e vira potência, ganha sentido, através da escritura. É aquele resto insignificante que pode vir a ser um acontecimento. Os traços biografemáticos são detalhes insignificantes transformados em signos de escritura; signo que instiga e dispara um texto, o que nos encanta, o minúsculo imperceptível no cotidiano.

Neste projeto, tomamos o método biografemático como operador de processos criadores. Esse método não quer coletar dados, analisá-los, compará-los, nem tampouco se limita à narrativa do que se vê ou se sente. Esse método quer a criação de uma escrita que “parte da fantasia”. Fantasia que transborda e pode ser considerada como “roteiros imaginários” e, para que possa ser movimentada, se conecta com “o Poema, o Romance, a Biografia, etc.”. Contudo, logo que se conecta, já se torna independente, pois, a partir do momento que luta e impacta-se com o real, a fantasia abandona seu rigor para atingir o inédito. Esse ineditismo é que vai possibilitar que o método biografemático seja operado, permitindo a invenção de uma escrita biografemática (Corazza; Oliveira; Adó, 2015).

Tal método não deseja julgar, classificar ou etiquetar, menos ainda buscar verdades, resultado final ou predeterminado, mas possibilitar uma escrita da vida docente em favor da vida, e não do seu enfraquecimento. Uma escritura como criação da existência, que constitui o território da escola-vida. Ao possibilitar criação, o inédito faz “[...] travessia de um horizonte já vivido [...]” (Costa, 2011, p. 51) e busca fugir das amarras de certezas fáceis a favor de certo estranhamento. Não cegar-se, mas fantasiar, e é essa fantasia que permeia a escrita biografemática, porque não se preocupa com a verdade, mas sim com a criação de vida outra, de outro corpo “[...] em nome de mentiras mais verdadeiras (ou, se preferirmos, mais potentes)” (Costa, 2011, p. 53).

formação docente entre biografemas e oficinas

Visando a formação docente, por meio da escrita biografemática, operamos com vários dispositivos: textos literários, fotografias, contos, músicas... Para que isso ocorresse, possibilitamos momentos para que os docentes experimentassem uma escrita inventiva.

Inicialmente, realizamos um convite aos docentes de escolas de uma rede municipal. Foram realizados seis encontros em salas de uma Universidade Pública e cada encontro teve a duração de duas horas.

Todos os encontros proporcionaram momentos de experimentação de uma escrita biografemática, a partir das teorizações de Roland Barthes (2015).

Não sendo este trabalho uma escritura de verdades, e sim uma escritura de vontades, a única coisa previsível em cada encontro foi a vontade de participar. Vontade de compartilhar seu trabalho, de despertar a vontade de ler/escrever, de aguçar o olhar, vontade de ver o nascimento de vidas e afirmar que o/a professor/a é autor/a, inventor/a de seu próprio fazer docente.

As oficinas, entendidas como movimentos em educação, buscaram permitir experimentações, propondo outros movimentos, uma vez que entendemos formação como um processo inventivo, como “en-ação”, como formulou Varela (2018).

As oficinas possibilitaram o exercício de pensamento. “[...] na abertura ao necessário desornamento caótico na medida em que possibilita um encontro do pensamento com o fora, algo que o retira do mesmo, do senso comum, da cópia e dos modelos” (Nodari; Fogazzi; Conceição, 2013, p. 143). Desse modo, as oficinas permitiram um sentir que fugisse de representações apriorísticas, passando para a ordem da criação.

Olhar para além do que se mostra a olho nu é permitir-se imaginar e criar com tudo aquilo que passa despercebido, com os detalhes do cotidiano. É criar escritas que “[...] conectam as palavras nas práticas de experimentação [...]” (Olegário; Munhoz, 2017, p. 156).

As oficinas, no nosso entendimento, são semelhantes a uma viagem a um lugar desconhecido:

Quando viajamos a um lugar que não conhecemos, nos tornamos sensíveis àquele espaço, pois nossos antigos hábitos já não cabem mais. Dessa maneira, inventamos maneiras, exploramos, lidamos com o incômodo do desconhecido,

do não previsto, da perda de tempo, da errância [...] (Munhoz; Roos, 2015, p. 200).

Corazza (2005, p. 91) vai dizer que nesse exercício de escritura somos tomados por afectos que “não são sentimentos nem afetos, no sentido conhecido dos termos, mas a parte não pessoal, invisível dos estados subjetivos e vividos, as vidências e os devires inumanos [...]”. É por esse motivo, aponta a autora, que a palavra é composta pela letra c, que ela chama de intrometida, mas que serve justamente para distingui-la dos afetos da ordem do sentimento. Deleuze e Guattari (2016, p. 193-194) também ressaltam que “[...] os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles”. O/a professor/a pode ser afectado/a, pode ser tocado/a pelo inusitado, pelo imprevisível, ultrapassando qualquer coisa que já possa ter lhe acontecido, é da ordem da experiência, pois os “[...] afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (Deleuze; Guattari, 2016, p. 194).

a primeira oficina

O espaço foi preparado para receber os/as docentes. Um primeiro disparador foram fotografias penduradas por um fio transparente preso nas paredes, para aguçar a curiosidade sobre o assunto, instigando os/as participantes. Na chegada de todos, realizamos a leitura de um texto biografemático, inspirado no encontro com as ideias de Roland Barthes, introduzindo, dessa forma, o tema.

Em seguida, uma apresentação do projeto de pesquisa, indicando que a proposta é caminhar na direção contrária àquela que enfatiza o discurso do/a professor/a como reprodutor do conhecimento, que serviu como problemática para a realização da pesquisa. Após a conversa, solicitamos a cada participante que registrasse uma fotografia de algum espaço da escola para o próximo encontro, para que pudéssemos olhá-la de forma coletiva. As imagens projetadas visariam provocar uma discussão a respeito do que impulsionou tirar as fotografias e pensar a intenção do fotógrafo ao retratar o ambiente de escolas de educação infantil.

a segunda oficina

A oficina teve início com leitura de trechos de texto sobre o conceito de

biografema e troca das fotografias trazidas pelos/as docentes. Solicitamos que realizassem uma escrita biografemática a partir do encontro com o sujeito da fotografia. Fizemos uma leitura coletiva dos encontros inventados.

Ao longo das leituras, fomos problematizando a partir dos conceitos de Barthes sobre fotografia, não para refutar as escritas realizadas, fazendo um juízo de valores, mas para que pudéssemos perceber o quanto estamos presos ou não às representações. As escritas se desprendem do que estava representado na fotografia?

a terceira oficina

O ponto de partida foi um diálogo com os conceitos de *Studium* e *Punctum* por meio da leitura coletiva de pequenos textos, a partir das teorizações Barthesianas. Após a distribuição das fotografias, foi proposta uma escrita biografemática.

Seguem fotografias usadas para as escritas biografemáticas produzidas pelos/as docentes:



Fotografia 1: Toledo.

Fonte: Toledo, Espanha (2024). Fotografia digital de Luis Stein.



Fotografia 2: Vitória.

Fonte: Vitória-ES, Brasil (2022). Filme Kentmere 400 de Luis Stein.



Fotografia 3: Mendoza.

Fonte: Mendoza, Argentina (2022). Filme Kentmere 400 de Luis Stein.

quarta oficina

Na quarta oficina, realizamos uma oficina de contos. Iniciamos os trabalhos fazendo uma leitura coletiva do texto “Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras” do escritor Mia Couto, disponível no livro “Pensamentos: textos de opinião” (2005), que traz algumas ideias de como um conto pode ser uma forma

de criar outras realidades na educação infantil. Apesar de discordâncias com algumas propostas trazidas pelo autor moçambicano, a proposta de trazer o texto para a conversa estava em aquecer o debate com as participantes desse quarto encontro, ajudando a criar relações entre o exercício do contar e o que se passa no espaço da escola. Depois desse momento, foi exibida uma imagem e, a partir dela, cada um escreveu um conto: “imagem barulhenta”, como afirmou uma das participantes do encontro, já que havia sido selecionado um desenho feito de vários elementos acontecendo ao mesmo tempo, no estilo da série de livros “Onde está Wally?”.

A importância dessa experiência se evidenciou no exercício de uma escrita aliada a muitas dimensões de uma vida, fazendo do contar um ato e uma prática capaz de produzir outras escritas na e com a escola. Como nos lembra Barbosa (1976), o contista é quem escreve. Contar não é uma prática exclusiva de escritores/as que publicam suas coletâneas, mas todos/as aqueles/as que, na narrativa curta, produzem uma escrita aberta a espaço de fabulação: “[...] faz surgir, então, a narrativa como se fora uma imposição inevitável decorrente do enlaçar-se e fundir-se das palavras, respondendo a indagações da sensibilidade ao encontro com a realidade” (Barbosa, 1976, p. viii). Dessa forma, um exercício de escrita de conto abre-se ao que Barthes chama de escritura, num exercício de escrita com palavras de forma a inventar vidas por meio delas, pôr em movimento um modo de escrever ainda a ser inventado, ainda a ser produzido no comando de escrita de um conto.

Dessa forma, a literatura torna-se um bom dispositivo de análise ao indagar a dimensão fascista da língua (Barthes, 2015), afirmando e questionando uma série de processos, movimentando pensamentos que foram possíveis de serem realizados no formato literário ou, como no caso de nossa oficina, nas narrativas curtas produzidas em formato de contos. É com este processo de escrita que podemos suspender a verdade que constitui o discurso do/a professor/a como reprodutor/a do conhecimento, que cada vez mais se torna naturalizado, necessitando de um olhar diferente para transformar-se em potência, em escritura, inventando uma nova composição, inventando uma docência. Contar, portanto, torna-se uma forma de inventar docências nos usos e desusos da palavra:

Jamais admiti uma clara diferença entre viver e escrever; se ao viver chego a

dissimular uma participação parcial na minha circunstância, não posso, por outro lado, negá-la naquilo que escrevo, uma vez que escrevo precisamente por não estar ou por estar de forma parcial. Escrevo por defeito, por deslocação; e, como escrevo a partir de um interstício, estou sempre a convidar os outros a procurarem os seus olhares e a olharem por eles, o jardim onde as árvores dão frutos que, obviamente, são pedras preciosas (Cortázar, 2023).

A escrita de contos também se aproxima do projeto biografemático pensado por Roland Barthes (2015), uma vez que falamos de uma escrita feita na invenção, uma visita a tudo aquilo que passa despercebido aos nossos olhos, o improdutivo, aquele detalhe que surge no espaço da escola, parecendo escapar, mas que, ao mesmo tempo, convoca a nossa atenção: o pinga-pinga de um ar-condicionado, um aluno que chama a professora de “tia”, as regras criadas para controlar os estudantes e sumariamente ignoradas pelos próprios professores. Tudo isso é matéria de exercícios do contar na perspectiva biografemática: “o biografema aposta na evocação desse sujeito que já não existe, criando através de detalhes ou estranhamentos da vida em questão, outros retratos e posturas desenhadas nas imprecisões” (Franceschini, 2014, p. 16).

Promover encontros para recolher os detalhes: esse foi o convite aos participantes da oficina de escrita de contos, não se fechando somente naquele que criamos, mas fazendo desse o início de vários outros processos e momentos com a escrita. Não falamos de uma escrita que se faz em um resgate histórico, mas a história contada no agora, com todas as implicações do já vivido, dando vazão a uma docência artista. A escrita biografemática, assim, vai no transbordamento, denunciando uma certa abundância, não necessariamente negativa, mas sem pudor para criar indagações e produzir novos sentidos no próprio transbordamento da invenção de vidas com as palavras (Costa, 2011).

Essa é uma escrita como impulso para desnudar o corpo enrolado em discursos dominantes que apenas (re)produzem afectos tristes e despotencializam a prática autora do/a professor/a; uma escrita que visa promover encontros, não somente com os/as docentes, mas deles com a sua própria vida, com singularidades, aos poucos ofuscadas pelas lamúrias do cotidiano da escola e que também podem ser ressignificadas quando escrever a vida torna-se uma direção que afirma os sofrimentos e dificuldades como parte delas, mas jamais as únicas possíveis. A biografemática quer, portanto, outras vias, outras possibilidades, invenções, ficções, outras escrituras a partir do que punge, a partir do que rasga,

golpeia, a partir do detalhe considerado infecundo.

Todas as nossas aprendizagens escolares têm como base a leitura, a nossa mundividência remete para a verdade que é expressa no livro. Ora, o que é espantoso é que, pelo contrário, todas as avaliações de conhecimentos reclamam produtos escritos. Isso, na minha visão, cria um problema insolúvel. Como é que você consegue, a partir de uma idéia de leitor, desencadear uma prática de escrita? Acho que nós temos aqui um distanciamento e uma contradição que permanece cega. Se as aprendizagens que fazemos decorrem em bloco da leitura, é para mim mais ou menos fatal que se idealize e endeusem os processos de escrita. Escrever é, sem dúvida alguma, uma das maiores dificuldades que enfrenta todo o habitante da instituição escolar, e o problema cresce à medida que os alunos progridem na escolaridade. Infelizmente é cada vez mais freqüente encontrar bloqueios de escrita nos alunos que freqüentam os nossos cursos de mestrado e doutorado. A sua escolaridade anterior foi quase sempre excelente, mas não lhes forneceu técnicas e hábitos capazes de gerar e sustentar uma escrita criativa (Ó; Costa, 2007, p. 110-111).

Ó e Costa percebem a importância da escrita como prática no cotidiano da instituição escolar, para que o “desejo de escrever se possa instalar, onde o desejo de compreender e imaginar o mundo se amplie” (Ó; Costa, 2007, p. 111). Afinal, escrever o cotidiano da escola é elaborar e produzir naquilo que se configura como surpresa, como dobra e desdobra que vai transformando os saberes que achamos ter a respeito do espaço escolar, criando uma vivência intensa feita de tantas perguntas e poucas respostas. Contar a partir de uma escrita, portanto, é permitir a escrita de um texto como devir, feito de narrativas em constante construção, que não se encerra na figura do autor e que continua no gesto atento e curioso daquele que lê e pensa algo novo com o contar (Ó, 2019).

É preciso criar caminhos outros possíveis na educação, caminhos para trilhar na vida docente, e que também os compartilhe com outros professores que sentiram vontade de pensar esse tema, de escrever em provocação nesse tema. Essa não é tarefa fácil, permitir escrever com tal autoria e com um nível de invenção se constituiu como algo novo para boa parte dos docentes. Contudo, também não é fácil o exercício de saída de si, de criar algo novo a partir do comando “escreva um conto a partir da imagem”: por esta atividade em coletivo é que talvez gere a fagulha produtora, inventora, criadora, que permite deixar as vergonhas um pouco de lado para que algo novo surja no encontro com um outro...

quinta oficina

Na quinta oficina, propusemos a leitura do conto “Sagrado dever”, do escritor Ignácio de Loyola Brandão, presente na coletânea de contos “Cabeças de segunda-feira”. Nesse texto, o autor provoca algumas questões voltadas à infância e ao que entendemos por “educar” na relação que criamos com ela.

Menino, tira o dedo do nariz. Menino, não põe a mão na boca. Menino, não coma doce antes do almoço. Vai fazer a lição de casa. Sai daí. Vai dormir. Isto é conversa de gente grande. Não amola os outros. Não chupa o dedo. Não suja a roupa. Não rabisca a parede. Vá tomar banho. Não fica comendo essas porcarias. Não suja a roupa que acabou de tomar banho. Não fica andando com esses moleques. Não suba no muro. Não brinca n’água com esse calor. Não suba na árvore que acaba se machucando. Não saia do castigo. Não brinca no barro. Para de chacoalhar as pernas desse jeito enquanto come. Tem sossego. Não fica aí que fica me estorvando. Não fica olhando na janela. Não abra a porta do quarto. Não coma muito doce que acaba vomitando. Sorvete? Com esse calor? Faz mal. Não veste essa calça, veste a marrom. Não mexe nas coisas do seu pai. Não anda descalço no ladrilho frio que acaba pegando doença. Mas eu gosto de ver você com calça marrom, filhinho. Não mexa no rádio. Não cuspa no chão. Não passa a mão no olho, essa mão está suja. Tira o dedo do ouvido. Vê se fica quieto vendo sua televisão. Desce do portão. Não fica subindo no colo, não, que já tá grandinho. Não mexa com faca. Não solta papagaio na rua que está cheia de fio. Não brinca com fogo que mija na cama de noite (Brandão, 2008, p. 13).

A partir deste conto, disparamos a proposta de escrevermos um texto com o que pensamos e o que foi disparado em sua leitura conjunta. Alguns componentes do grupo falaram de uma certa dificuldade em descolar do texto lido e escrever livremente, buscando entender o que seria essa escrita tida como mais livre e como exercitá-la a partir do disparador-conto lido.

Tentando quebrar esse engessamento, propusemos e conversamos a respeito da ideia de que não era representar o texto lido, o que importava era a invenção de um outro texto a partir da leitura: nessa criação, o autor responsável pelo conto, Ignácio de Loyola Brandão, fica menos nesse processo, torna-se apenas mais um autor enquanto inventamos mais autorias no exercício de leitura e escrita desse mesmo material (Barthes, 2004).

Conversamos sobre como fantasiar e inventar não é simples, mas um movimento necessário capaz de gerar outras formas de escrita, inventar uma língua que não está posta e nem dada, mas pode ser criada na elaboração escrita. É preciso aguçar a sensibilidade e acessar sentidos ainda pouco acessados, pondo em exercício modos de escrita que se desenrolem em um simples comando capaz de gerar vários caminhos possíveis na escrita: pensar e pôr em palavras o conto de Ignácio de Loyola Brandão é fazê-lo diferente da primeira leitura que fizemos,

produzindo percepções que não estamos acostumados a acessar. O exercício, portanto, é exatamente produzir uma sensibilidade outra, um corpo vibrátil (Rolnik, 1994) capaz de escapar das percepções moldadas pelo *socius* capitalista e inventar outros mundos, pôr o corpo em movimento enquanto se permite às porosidades com o que se passa no mundo e o que se torna material de escrita, leitura, produção de diferença com as palavras...

A exemplo de um dos escritos, um dos participantes fez um pequeno texto chamado “Dever profano”, como se fosse uma resposta ao personagem que fala conosco em “Sagrado dever”:

Mãe, por que você me manda tirar o dedo do nariz, mas adora comer meleca quando ninguém vê? Por que você coloca tanto a mão na boca? E por que você come biscoito recheado antes do almoço? Você tem lição de casa que te mandam fazer no seu trabalho? Por que você me manda dormir cedo e você vai dormir tão tarde? O que é conversa de gente grande? Existe conversa de gente pequena? Por que você riscou a parede estes dias com a cadeira: não tem atenção, não? Você toma banho quantas vezes por dia? Por que você gosta tanto de comer biscoito recheado? Por que sujou sua roupa com café um dia desses? O pessoal do seu trabalho é legal com você? A senhora já brincou de andar no muro, subiu em árvore ou tomou banho de mangueira quando tinha a minha idade? E já ficou de castigo por algo que aconteceu no seu trabalho? Por que você mexe tanto a perna enquanto come? Tá com pressa para alguma coisa? Por que você gosta tanto de ouvir as fofocas do bairro pela janela? Por que você faz cocô de porta aberta? Por que você toma tanto café neste calor? Por que você me manda usar calças marrons se você só usa jeans? O que tem nas coisas do papai que você tanto gosta de mexer? Tá desconfiada? Por que você fica o dia todo no celular? Por que você cospe no chão quando anda na rua? Por que você passa a mão no olho sem lavar as mãos? Por que você enfia o mindinho no ouvido se temos cotonete aqui em casa? Por que você não fica quieta vendo seu programa na Netflix? Você ainda tem vontade de ficar no colo dos seus pais? Por que você me manda não usar faca, mas usa a faca para cortar o pão? Você soltava pipa na minha idade? Já fez xixi na cama depois que virou mãe?

Pensando nessas provocações, cuidar de professores/as é também cuidar das crianças, é pensar escola como espaço de relações, campo de forças que confluem nos espaços escolares e geram embates, debates, efeitos que vão desfazendo as certezas absolutas das instituições que vão ao encontro dela. Pensar uma aprendizagem (Dias, 2009) em que a invenção seja a marca fundamental da relação entre professores/as e estudantes, é negar uma não divisão entre os que sabem e os que não sabem, na figura de professores/as/ mestres/detentores-de-conhecimento e estudantes/alunos/ figuras-que-ainda-não-detém-o-saber, e que afirma uma conexão para uma invenção efetivamente coletiva de si e do mundo, que afirma um saber que jamais

está pronto e finalizado em si mesmo, mas se faz e se reinventa a cada nova investida em lugares de produção de conexões, como os espaços de ensino e a própria escola.

Perceber o quanto os/as professores/as são capturados/as por afectos tristes ao longo de sua docência nos lança ao desafio de refutar o discurso do/a professor/a como reprodutor do conhecimento, fazendo com que percebam que nós, docentes, também produzimos, reproduzimos e disseminamos discursos na área da educação. Olhar para tudo que parece improdutivo, para as sobras, para os detalhes da educação, portanto, são sementes para que possamos ser todos biografólogos, para criarmos caminhos possíveis na educação com o exercício da escrita e da invenção da vida. Que possamos, portanto, escrever biografematicamente a nossa própria docência, inventando e reinventando nossa prática: O que é possível biografemar na relação com o que surge e o que acontece na educação infantil? O que pode refazer a relação do/a professor/a com o seu ofício no exercício biografemático da escrita? Esses são os desafios que nos guiaram nesse encontro, e lançamos como desafios aos que tentam produzir dimensões éticas e possíveis na educação...

sexta oficina e considerações finais

Na sexta oficina, uma das professoras propôs imprimirmos alguns dos textos produzidos no processo de formação e espalharmos por vários lugares, como escolas e universidades, anexando uma caneta para que as pessoas pudessem comentar e intervir nos textos de diversas formas. Os textos expostos foram recolhidos em alguns meses e realizaremos um último encontro para discutir as intervenções.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (Barros, 2008, p. 3).

Entendemos junto com os/os professores/as, por meio desta pesquisa/formação, que trabalhar com a infância, como nos diz Kastrup (2000), é subverter a lógica de um desenvolvimento cognitivo estruturado, etapista. O

adulto não é o ponto de chegada. Estamos todos em permanente processo de formação, não há progresso da criança em relação ao adulto. Processos de formação acontecem de forma rizomática e inventiva. Não entendemos a cognição infantil como déficit, nem como um processo com início, meio e fim. Isso é afirmado pelos próprios/as professores/as, quando relatam situações vividas com as crianças que fogem de qualquer categorização ou ordem.

Segundo Kastrup (2000, p. 375),

[...] no contexto de uma evolução criadora, onde as tendências divergentes mantêm-se em equilíbrio instável, o 'infantil' e o 'adulto' coexistem no interior da cognição e a dimensão infantil vai se destacar como uma tendência sempre virtual, capaz de fazer divergir as formas e estruturas constituídas.

Tratamos aqui de um “devir-criança” que permanece no adulto na medida em que força a dimensão sempre inventiva da cognição. Nesse sentido não se trata de uma passagem de uma forma a outra, mas de desterritorialização, de intensidades diferentes que coexistem e produzem movimentos constantes de transformação. Processo de um “vir a ser” indefinido, no qual as crianças ainda são “possibilidades, potencialidade” (Kohan, 2005, p. 1) e contribuem na apreensão do que é insignificante no cotidiano.

Entendemos que, muitas vezes, a escola tende a seguir um modelo de desenvolvimento por etapas, negligenciando, assim, a importância da invenção nos processos de formação. Porém, crianças e professores/as sempre resistem às linhas retas que restringem caminhos e propagam a rigidez. Assim, nesta pesquisa, com o exercício do biografema, nos aproximamos, professores/as e pesquisadores/as, de um devir-criança, inventivo e sempre em movimento, capaz de subverter a lógica de uma educação bancária e criar outros possíveis para a educação infantil.

A pedra vira brinquedo, a sujeira vira brincadeira, o pincel de escrever no quadro vira instrumento de pintura, os pássaros são transformados em protagonistas nos pátios das escolas. A “condição de experiência” da infância corta o tempo cronológico, traz o equívoco para a linearidade e expõe um outro modo de estar no mundo, trazendo para a escola o tempo do *Aion*, uma relação com a temporalidade que “brinca com os números” (Kohan, 2005, p. 2).

Tempo superficial dos acontecimentos incorporais, tomados em sua relação com o devir, que remete ao passado e ao futuro simultaneamente; e se contrapõe a Cronos, que representa o tempo em sua relação com o presente vasto e profundo. Tempo do infantil, que realça a onipresença do caos ou do

acaso, não como o confuso e indeterminável, mas dividindo-se ao infinito em passado e em futuro, sempre se esquivando ao presente; tempo, em que só o presente existe no tempo e absorve o passado e o futuro, mas só o passado e o futuro insistem no tempo e dividem ao infinito cada presente (Corazza, 2004, p. 28).

Por esse viés, consideramos que a infância em conexão com devires da infância pode lançar o adulto-trabalhador/a ao trajeto de uma expansão da ação, uma força infantil no âmbito dos processos de trabalho em educação infantil como uma potência e uma poética que se transversaliza em ambientes laborais. Ao pensar o devir-criança nas circunstâncias do que aqui foi discutido, a proposta é tensionar os modos de viver o tempo-espaço do trabalho na educação infantil. O cotidiano das crianças se entrelaça com os acontecimentos, fazendo emergir a interrupção de um modo de viver um mundo e um trabalho na educação, marcados por interesses hegemônicos que limitam as utopias das infâncias. Micropolítica e infância andam de mãos dadas num exercício de equivococar o discurso de uma educação e docência duras, transgredindo nos pequenos detalhes, no efêmero, naquilo que é imperceptível.

O “infantil” da educação toma outra proporção: é “(...) paradoxo, acontecimento, devir”, que expõe o que é não capturável e que escapa entre os dedos de mãos adultas (Corazza, 2004, p. 23). Difícil de ser segurada, desordenada, imprevisível, costura o mundo pelas bordas e mantém latente a proximidade com o intensivo. Aqui, é possível um adulto entrar em contato com a “força que não se espera”, a fala que não se espera, os “porquês” sem respostas, com a inventividade de uma brincadeira que distorce os significados das palavras e dá à escola o movimento que só é possível na brincadeira infantil (Kohan, 2005, p. 4). A escrita biografemática exercida nessa pesquisa mirou nessa direção.

referências

- BARBOSA, João Alexandre. Nove, novena, novidade. In: LINS, Osman. *Nove, novena*. São Paulo: Edições melhoramentos, 1976. p. VII-4.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a terceira infância*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cabeças de segunda feira*. São Paulo: Global, 2008.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CANGUILHEM, Georges. *Estudos de História e de Filosofia das Ciências: concernentes aos*

- vivos e à vida. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Metainfanciôfísica 1: A criança e o infantil*. 2004, mimeo. Disponível em: <https://encurtador.com.br/scDI>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Orgs.). *Biografemática em educação: vidarbos*. Caderno de Notas 7. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2015.
- CORTÁZAR, Julio. *A volta ao dia em 80 mundos*. Lisboa: Cavalo de ferro, 2023.
- COSTA, Luciano Bedin da. *Estratégias biográficas: Biografemas com Barthes, Deleuze, Nietzsche, Henry Miller*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- COUTO, Mia. *Pensamentos: textos de opinião*. Editorial Caminho: Alfragide, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2016.
- DIAS, Rosimeri Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. Porto Alegre. *Informática na Educação: teoria & prática*, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.9313>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- FEIL, Gabriel Saussen. O simulacro e o biografema - de A a Z. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- FERNANDES, Livia; AMADOR, Fernanda. Uma infância na experiência e experiência com infâncias: cartografias clínicas do ofício docente na educação básica. Porto Alegre. *Revista Polis Psique*, vol. 15, 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/149244>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio*. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- FRANCESCHINI, Érica. *Dos sopros à clínica: compondo com Clarice Lispector*. 2014. Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 18 mar. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/344>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. Porto Alegre. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 3. p. 373-382, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300006>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. Rio de Janeiro. *Revista Educação Pública*, v. 2, n. 1, 31 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cONF>. Acesso em: 15 ago 2025.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Editora Palas Athenas, 2003.
- MUNHOZ, Angélica Vier; ROOS, Bibiana Munhoz. O ensino por meio de oficinas. Canoas. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*, n. 13, p. 198-204, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Vdvg>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- NODARI, Karen E. R.; FOGAZZI, Simome V.; CONCEIÇÃO, Luciana P. Relato da Oficina: Escrivida - do tempo morto ao vivo. Pelotas. RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). Caderno de notas 5 oficinas de escrituras: arte, educação, filosofia. Oficinas produzidas em 2011. Editora Universitária/UFPel, 2013. p. 141-152.
- NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre Sankofa, Ndaw e Terrixistir. Brasília. *Rev. Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE*, n. 31, p. 53-70. mai./out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi31.28256>. Acesso em: 10 mai. 2025.
- Ó, Jorge Ramos do; COSTA, Marisa. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. São Paulo. *Educação e Realidade*, v. 32, n. 2, p. 109-116. 2007. Disponível em:

<https://encurtador.com.br/lnRK>. Acesso em: 24 out. 2024.

Ó, Jorge Ramos do. *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

OLEGÁRIO, Fabiane; MUNHOZ, Angélica Vier. Fragmentos de escritura: rastros de uma vida. Porto Alegre. Informe C3, v. 09, n. 1 (Ed. 18), p. 153-161. Out. 2016/Mar. 2017. Disponível em <https://informec3.weebly.com/blogue/informe-c3-edicao-18>. Acesso em: 08 abr. 2017.

REITER, Camila Beatriz. *Escrita biografemática na formação docente*. 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 29 jun. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1740>. Acesso em: 08 set. 2023.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 1994.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. Campinas. *Proposições*, SP, v. 11, n. 2, p. 34–50, 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bhDX>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VARELA, Francisco J. O reencantamento do concreto. *Cadernos de subjetividade*, n. 11, p. 71-86, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.2354/cs.v0i11.38767>. Acesso em: 30 out. 2022.

maria elizabeth barros de barros

psicóloga, professora titular do departamento de psicologia e dos programas de pós graduação em psicologia institucional e educação da universidade federal do espírito santo. doutora em educação brasileira. pesquisadora do cnpq.

cristiana mara bonaldi

psicóloga, professora associada do departamento de psicologia do centro universitário de rio das ostras/universidade federal fluminense. professora colaboradora do programa de pós graduação em psicologia institucional. doutora em educação.

denise carla goldner coelho

psicóloga, mestre em psicologia institucional e doutora em educação pela universidade federal do espírito santo. técnica em assuntos educacionais do instituto federal do espírito santo.

mateus dias pedrini

mestre e doutorando do programa de pós-graduação em psicologia institucional. graduado em psicologia pela universidade federal do espírito santo. professor substituto pelo departamento de psicologia da universidade federal do espírito santo.

felipe azevedo souza

psicólogo. mestre e doutorando vinculado ao programa de pós-graduação em psicologia institucional da universidade federal do espírito santo.

como citar este artigo:

ABNT: BARROS, Maria Elizabeth Barros de; BONALDI, Cristiana Mara; COELHO, Denise Carla Goldner; PEDRINI, Mateus Dias; SOUZA, Felipe Azevedo. Sobre infância e devires: pensando modos outros do ofício docente na educação infantil. *childhood & philosophy*, v. 22, p. 1–23, 2026. Disponível em: _____. Acesso em: _____. doi: 10.12957/childphilo.2026.95261

APA: Barros, M. E. B. de, Bonaldi, C. M., Coelho, D. C. G., Pedrini, M. D., & Souza, F. A. (2026). Sobre infância e devires: Pensando modos outros do ofício docente na educação infantil. *childhood & philosophy*, 22, 1-23. doi: 10.12957/childphilo.2026.95261

créditos

- **Agradecimentos:** Não aplicável.
 - **Revisão gramatical e ortográfica:** Sthéfani Marinho
 - **Financiamento:** Não aplicável.
 - **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
 - **Aprovação ética:** Não aplicável.
 - **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
 - **Contribuição dos autores:** Todas etapas do texto foram escritas com a colaboração ativa de todos autores.
 - **Imagem:** Não aplicável.
 - **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.
-

artigo submetido ao sistema de similaridade :::**plagium**[™]

submetido em: 18.11.2025

aprovado em: 22.01.2026

publicado em: 31.03.2026

parecerista 1: fernanda spanier amator **parecerista 2:** maria gorette andrade rodrigues