

APRENDERES E FAZERES NÔMADES DA INFÂNCIA NA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA

JOANE SANTOS DO NASCIMENTO

Mestrado em Educação Contemporânea (Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste). Professora substituta da UFPE/CAA; professora da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Toritama – PE. E-mail: joanesantos05@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8356-3727>.

Apoio: bolsista da Capes durante a realização do mestrado.

CONCEIÇÃO GISLÂNE NÓBREGA LIMA DE SALLES

Doutora em Educação (Universidade Federal de Pernambuco). Professora Associada I da UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Professora do PPGEduc (Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea) da UFE/CAA. E-mail: cgislane@terra.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3930-512X>.

RESUMO

O presente texto apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no mestrado cujo objetivo consistiu em compreender como crianças experienciam suas infâncias nos espaços/tempos da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. A referida pesquisa delimitou como campo empírico uma instituição de atendimento pré-escolar localizada em um município da região da mata sul de Pernambuco, abarcando crianças do Pré I e II. Para operacionalização da mesma tomou-se como referência a infância do pensamento, o caminho das perguntas, acionando como procedimentos metodológicos: observações, registros escritos, fotográficos, áudios e filmagens de situações do cotidiano e rodas de conversações com as crianças. Como abordagem a pesquisa aderiu a uma perspectiva qualitativa e enfoque etnográfico e para fundamentar os movimentos teóricos defendidos sobre a infância, parte-se das contribuições e de encontros com Walter Omar Kohan (2004, 2007, 2011), Carlos Skliar (2003, 2012, 2014), Jorge Larrosa (2002), Gilles Deleuze (1988), Deleuze e Guattari (1997), Jacques Derrida (2000, 2003, 2005), teóricos que apresentam uma perspectiva que aposta na infância do devir, que produz para além do instituído e que provoca o pensamento. Pois, a partir da imersão e do olhar etnográfico que envolveu esta pesquisa, foi possível vislumbrar a existência de movimentos de vida, de outros possíveis no interior da pré-escola, movimentos na perspectiva do nomadismo (ótica Deleuziana) que iam além das leis e dos contratos estabelecido, movimentos pulsantes afirmados pelas invenções das crianças e da infância.

Palavras-chave: Infância. Aprenderes e fazeres. Nômade.

LEARN AND MAKE CHILDHOOD NOMADS IN COMPULSORY PRESCHOOL

ABSTRACT

This text presents a clipping of a research developed in the master whose objective was to understand how children experience their childhoods in the preschool spaces / times in view of the compulsory kindergarten from the age of four. This research delimited as an empirical field a preschool care institution located in a municipality in the southern forest region of Pernambuco, including children from Pre I and II. For its operationalization, the childhood of thought was taken as reference, the way of questions, triggering as methodological procedures: observations, written, photographic records, audios and filming of everyday situations and conversation wheels with children. As an approach the research adhered to a qualitative perspective and ethnographic approach and to support the theoretical movements defended about childhood, we start from the contributions and meetings with Walter Omar Kohan (2004, 2007, 2011), Carlos Skliar (2003, 2012, 2014), Jorge Larrosa (2002), Gilles Deleuze (1988), Deleuze and Guattari (1997), Jacques Derrida (2000, 2003, 2005), theorists who present a perspective that bets on the childhood of becoming, which produces beyond the established and that provokes the thought. For, from the immersion and ethnographic look that involved this research, it was possible to glimpse the existence of life movements, other possible within the preschool, movements in the perspective of nomadism (Deleuzian optics) that went beyond the laws and of contracts established, pulsating movements affirmed by the inventions of children and childhood.

Keywords: Childhood. Learn and do. Nomadic.

APRENDER Y HACER NÓMADAS INFANTILES EM PREESCOLAR OBLIGATORIO

RESUMEN

Este texto presenta un recorte de una investigación desarrollada en la maestría cuyo objetivo era comprender cómo los niños experimentan su infancia en los espacios / tiempos preescolares en vista de la escuela primaria obligatoria desde la edad de cuatro años. Esta investigación delimitó como un campo empírico una institución de atención preescolar ubicada en un municipio de la región forestal del sur de Pernambuco, incluidos niños de Pre I y II. Para su operacionalización, se tomó como referencia la infancia del pensamiento, el camino de las preguntas, desencadenando como procedimientos metodológicos: observaciones, escritos, registros fotográficos, audios y filmaciones de situaciones cotidianas y círculos de conversación con niños. Como enfoque, la investigación se adhirió a una perspectiva cualitativa y un enfoque etnográfico y para apoyar los movimientos teóricos defendidos sobre la infancia, partimos de las contribuciones y reuniones con Walter Omar Kohan (2004, 2007, 2011), Carlos Skliar (2003, 2012, 2014), Jorge Larrosa (2002), Gilles Deleuze (1988), Deleuze y Guattari (1997), Jacques Derrida (2000, 2003, 2005), teóricos que presentan una perspectiva que apuesta por la infancia del devenir, que produce más allá de lo establecido y eso provoca el pensamiento. Porque, desde la mirada de inmersión y etnográfica que involucró esta investigación, fue posible vislumbrar la existencia de movimientos vitales, otros posibles dentro del preescolar, movimientos en la perspectiva del nomadismo (óptica deleuziana) que iban más allá de las leyes y de contratos establecidos, movimientos pulsantes afirmados por los inventos de niños y niñas.

Palabras clave: Infancia. Aprender y hacer. Nómada.

Introdução

A posição conflituosa que esteve a infância na história da educação brasileira e os impasses atuais que tem vivido, sobretudo, diante da obrigatoriedade de parte da sua educação (pré-escola), tem requerido a ampliação do desenvolvimento de estudos no âmbito da Educação Infantil. Tal política vem acarretando maiores preocupações, na medida em que o aumento do tempo do convívio escolar implica, como assim foi prescrito para a ampliação do Ensino Fundamental, no trabalho eficaz desse tempo (BRASIL, 2004). Esse trabalho a ser desenvolvido com as crianças é onde reside o problema, pois nos parece difícil garantir a coerência entre realidade e legislação diante do cenário educacional que as pesquisas apontam.

A concretização das reformas políticas tem sido um grande desafio. A situação tornou-se mais agravante diante da ascensão de políticos na administração pública cujo projetos tem expressado retrocessos de diversas ordens, como por exemplo, cortes em financiamentos e o nítido desinteresse pelas questões educacionais.

Uma crise de investimento educacional que sem dúvidas tem se expressado na instituição escolar. Por exemplo, o próprio financiamento que deu respaldo à universalização

do ensino e consequentemente à obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos (EC Nº 59/2009), financiamento advindo do fim da Desvinculação de Receitas da União (DRU) na educação, foi ameaçado com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 31/2016 (BRASIL, 2016). Esta Emenda ocasionou a prorrogação da DRU (não o seu fim) até 2023. Ademais, estabeleceu desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios e ampliou o percentual de desvinculação, passando de 20% a 30% para uso livre dos entes federados.

A própria aprovação da PEC 55/2016 (Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências) dificultou a viabilidade da política tendo em vista o congelamento de investimento no setor educacional. Portanto, o cenário consistiu contraditório na medida em que o financiamento utilizado como justificava para a medida política não estava e nem tem sido mais garantido. Assim, uma série de questões recai na atualidade, pois a crise política é incidente não apenas na escola, mas também nos sujeitos.

Há uma correspondência, um impacto da política macro na política micro. Popkewitz chega ao ponto de dizer que “a reforma do Estado e a do indivíduo constituem um mesmo projeto social” (2004, p. 107). Logo, a relação da reforma voltada ao setor educacional, em nível de Estado (macropolítica), com a escola e o sujeito (micropolítica), é muito mais profunda do que se pode imaginar. .

Há uma implicação da política nas práticas e subjetividades dos sujeitos a ela submetidos e esta implicação nos faz pensar sobre a infância dentro da escola, precisamente a infância no cotidiano escolar diante da incidência das reformas políticas. Em específico, a implicação nos faz pensar sobre como as crianças no cotidiano escolar estão experienciando suas infâncias, ainda que, em um contexto tão tênue e desafiador como o da pré-escola.

Foi partindo dessa inquietação que realizamos uma pesquisa no mestrado possibilitadora de um encontro com a infância. Uma pesquisa que nos fez deslizar por entre movimentos potentes no contexto educacional e trazer a tona outras forças, outros mundos, outras cenas e acontecimentos. Uma pesquisa que permitiu a identificação e o encontro com um movimento nômade de vida no interior da escola, movimento que ultrapassava quaisquer caos político e nos fazia pensar.

Nas entranhas do próprio estranhamento conseguimos contemplar a infância para além das linhas marcadas no interior da escola. A escola que por muitas das vezes se revela enquanto aparelho por suas demarcações predefinidas, lugares fixos e atuação sob medida.

Uma analogia que fazemos através de Schöpke (2004) que a partir de Deleuze, utiliza o termo aparelho para referir-se a ação estática do Estado, o Estado enquanto aparelho. Aqui, associamos a ideia de aparelho ao modo como organiza-se e age a escola, que tende a pautar-se em um pensar sedentário, um pensar que caminha pela lógica calculista, dos números, da cronologia, dos padrões, da fixidez, dos cálculos.

Contudo, enquanto a escola, por muitas vezes, sugere esse campo estático, sedentário, a infância vai no sentido contrário, ela sugere a movimentação, a mutabilidade, utilizando os termos de Deleuze (expressos e usados por Schöpke, 2004), sugere o nomadismo e entre o agir por um a ótica sedentária e o agir por uma ótica nômade há uma grande diferença, pois

O sedentário cria os seus conceitos, mas o faz sob a égide de uma imagem dogmática do pensamento; o nômade é aquele cujo pensamento não tem imagem. Ele é o sujeito da má vontade (...). Ele é o homem sem pressupostos, que diz que não sabe o que “todo mundo sabe”. Ele enfrenta o caos tanto quanto o pensador sedentário (...) só que o faz sem armaduras, sem idéias predeterminadas, sem postulados implícitos. (SCHÖPKE, 2004, p. 139).

Portanto, quando nos encontramos com a infância conseguimos identificar e envolver-se com esse movimento nômade de pensamento. As produções cotidianas emergiam no sentido de posicionar no interior da instituição a diferença da infância e é sobre diferença, essa produção da infância engendrada no interior das imposições institucionais, que pretendemos falar neste texto. De modo específico, falar sobre aprenderes e fazeres das crianças que faziam vazar criações de ótica nômade, nos contornos da soberania escolar.

O fazer pesquisa trafegando por entre as fugas existentes do cotidiano

Na referida pesquisa intentamos engendrar um percurso metodológico tomando como referência a própria infância. Sendo mais específico, a infância do pensamento, onde as perguntas são a alavanca para cada passo a ser desenvolvido. Sendo assim, preferimos seguir trafegando por entre as fugas existentes no cotidiano. Cotidiano, que é incalculado, imprevisível e que nos faz crer que entre o dizer e o fazer reside a possibilidade de futuro, não de ameaças, mas de descobertas (CERTEAU, 2014).

Aqui, o cotidiano é muito mais que o dia a dia, é o que “nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] Cotidiano que “é uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (CERTEAU, 1996, p. 31). Em suma, cotidiano é espaço/tempo de ocupação e de fuga.

Assim, trafegamos o cotidiano e o fizemos referenciados por uma reflexão filosófica, pensando a infância como devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997), o impossível (ZAMBRANO, 1993), *Aión* (KOHAN, 2004), Nascimento (ARENDT, 2007), alteridade (SKLIAR, 2003), enfim, a infância pensada com a abertura e potência que exige.

As interrogações que surgiam no percurso nos moviam a um saber mais sobre a infância. Isso demandava elos diversos (entre áreas do conhecimento, abordagens, métodos, instrumentos etc.) para ampliação da compreensão e para construção de um conhecimento menos determinista e coerente com a perspectiva de estudo. A relação com outros saberes, consistiu em uma espécie de hospedagem para aprender, para traduzir (DERRIDA, 2000, 2003, 2005) sem que isso implicasse numa captura, como é o caso da acolhida da Filosofia e Antropologia, em especial a etnografia, para termos um melhor trato com a diferença, melhor dizendo, com a estrangeiridade da infância (KOHAN, 2007).

Os instrumentos metodológicos utilizados vinham no sentido de ampliar nossos olhares e permitir a construção da pesquisa com as crianças. Assim, concedemos atenção especial ao dizer infantil, a intenção era dar lugar à experiência da infância. Um processo de pensar a Educação Infantil além das alternativas que a modernidade ofereceu, pensar com o outro, a partir do outro, o que implicou nos despir de tudo que podia impedir o ato de experimentar a arte do pensamento, de se aventurar, até mesmo tropeçar. Pois, como nos diz Freitas (2018, p. 337), “(...) a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio espanto que o acontecimento de sua aparição provoca”.

Por uma perspectiva etnográfica utilizamos diário de campo e também a observação do cotidiano. Contudo, uma observação vista de forma ampliada, pois como diz Melucci (2005), a pesquisa é ela mesma uma prática de observação. Aqui, o observar é composto pela linguagem, o contexto, as ações e aciona muito mais que o simples olhar. Conforme Jorgensen (1989), o tato, o paladar, o olfato, enfim, vários sentidos nos possíveis do cotidiano.

Ainda sobre os procedimentos, para auxiliar o processo de observação, contamos com recursos audiovisuais (aparelho celular e gravador). Os instrumentos serviam para a memória de acontecimentos que estavam imbuídos de experiência. Junto a esse procedimento somou-se também a realização de rodas de conversações com grupos de seis crianças (mais de 80% da turma participou) em horário normal das aulas, sob consentimento de responsáveis e com todo um respaldo ético ao dispor. Na verdade, momentos em que pudemos problematizar imagens, dizeres e narrativas infantis, contrariando a lógica moderna, a saber, de uma escola,

de um currículo, de práticas direcionadas para educar a infância (sem, contudo, excluí-las) que ativaram nosso pensar sobre a escola.

As conversas aconteceram de modo lúdico. Organizamos o ambiente e a conversa a partir de elementos presentes numa história que construímos sob a inspiração do livro “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha (2003). No nosso caso, a metáfora que conduz a história não era o vidro, mas o papel. O título da história era “A escola de papel”. Uma história construída tendo como base as observações, ou seja, a realidade escolar das crianças participantes da pesquisa. Pois, o papel se fez presente no cotidiano escolar, não restrito ao uso escolarizante, mas atrelado ao poder criador das crianças de transformar as coisas mais simples em fontes de riso, de imaginação e da própria infância.

O papel nos remetia a muitas coisas, mas se sobressaía a possibilidade de criação. A possibilidade de escrita, de escrita para além do escrito. Porque com o papel tudo é instrumento para a mudança, até mesmo as linhas, as dobras, as margens, os limites, são recursos para invenção. O papel nos fazia pensar na construção de algo possível, ainda que ele estivesse marcado, sujo, preenchido, não importa, nas mãos de uma criança tornava-se arte, tornava-se composição.

Parafraseando Manoel de Barros (2001), o papel trazia a possibilidade da infância “encher os vazios com as suas peraltagens”. Então, nos encontros o papel acabou tornando-se um aliado para pensarmos a escola. Assim, contamos com esse recurso tanto para a conversa, como para produção de desenhos, criações, que nos permitiram olhar, dizer de forma não dogmática acerca de experiências, encontros e desencontros que envolvem a escola e a infância. Uma produção que expôs a ficção infantil. Como diz Skliar “Ficção do que se abre, do que está aberto” (2012, p. 74).

De um modo geral, ao invés de deixar os métodos guiarem os acontecimentos, preferimos pensar em acontecimentos que poderiam guiar os métodos, adaptá-los, ressignificá-los, construí-los. Afinal, nossa referência consistia na experiência e como nos diz Larrosa (2002) a experiência não é apenas tudo que nos acontece, mas também, e principalmente, o que nos passa e nos toca.

Intentávamos abrir-nos à experiência, ao que realmente importa, porque o que realmente importa impacta e forma. Por isso, preferimos ficar nas frestas do cotidiano, nas fugas, escoamentos, porque a busca não era pelo que já nos deram, o que já nos disseram da infância. A busca era pelas aberturas. Pelo o nômade, pelo o móvel capaz de nos fazer

descobrir novas relações dentro dos processos educativos, novos olhares, novos mundos outros possíveis.

O campo empírico da pesquisa consistiu em uma instituição localizada em um município da região da Mata Sul- PE que nos chamou a atenção por abarcar uma série de dificuldades organizacionais que nos inquietavam em relação ao lugar da infância. Quando miramos que em um só lugar, numa só escola, havia a expressão de muitas das dificuldades de adaptação à política de universalização da escolarização como um todo, a tomamos para estudo. Uma escola que iniciou o ano letivo imaginando ocupar a creche do Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil) e que por entraves na construção e na administração da obra acabou não ocupando esse espaço e se viu em tão pouco tempo, agora por motivos de reforma, transitando por dois espaços distintos em um só ano. Uma escola que se viu sem estrutura para receber as crianças matriculadas e que encontrou como única opção oferecer alguns níveis e etapas de forma conjunta, como foi o caso da pré-escola. Essa escola acabou nos incitando para o desenvolvimento da pesquisa.

Do ponto de vista quantitativo, observamos o equivalente há três meses, especificamente entre agosto e novembro de 2017 no turno da tarde, na sala do Pré-escolar, que era composto pelo pré 1 e 2 e que contava com 40 crianças entre 4 e 6 anos de idade.

O cenário escolar demonstrava-se conflituoso, sobretudo, quando pensamos na especificidade da infância. Contudo, havia a pulsação de um pensar nômade naquele contexto que estava além das leis e dos contratos instituídos, além dos conflitos da implementação política. Esses movimentos merecem atenção, pois nos incitavam a estranhar a dureza dos planos e dos conceitos estabelecidos na escola, nos ensinavam mesmo sem querer ensinar e com isso insistiam afetando nosso pensamento.

Infância e escola: um encontro de composições inesperadas

A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a nasceveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar; a infância é “apenas” um exercício imanente de forças (KOHAN, 2011, p. 252).

Partindo da consideração das crianças como sujeitos nômades, isto é, que pensam na perspectiva do nomadismo, gostaríamos de aqui, junto às crianças, exercitar o pensamento por

esse fluxo, especificamente pensar a infância no cotidiano da pré-escola pelo movimento nômade da vida. Quer dizer, pensar um pensamento que nasce no caos, mas que não significa apologia ao caos, muito menos desordem ou falta de rigor. Pensar um pensamento possibilitador de novidades, pensamento que pensa e não que apenas reconhece, até mesmo porque pensar implica devir e devir tem tudo a ver com a vida e vida não se restringe a reconhecimento, mas é criação (SCHÖPKE, 2004).

Falamos de pensar pela infância, através do que ela mesma nos oferece a começar pelo próprio nascimento (ARENDT, 2007). Pois, embora nascer seja algo aparentemente comum por sua recorrência e repetição, vale lembrar que isso não significa impedimento para a diferença. Pois, de acordo com Deleuze, nas palavras de Schöpke,

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão (SCHÖPKE, 2004, p. 35).

Transgride porque retorna indo na contramão do que impede retornar e só retorna porque não é qualquer coisa, retorna porque é singular e as singularidades são acontecimentos que, por sua vez, não podem passar despercebidos.

É sobre essas singularidades, esses acontecimentos geridos pelo sujeito nômade, no interior da escola, que queremos falar agora, mas falar tentando partir do pensamento nômade. Um exercício de conexão não com as estruturas internas do aparelho, mas conexão, nos termos de Foucault (2001), com o “fora”. O “fora” que apropriado por Deleuze (1988) não se resume ao externo fisicamente, mas ao que mesmo dentro é força em relação, estrangeiridade. O “fora” que é capaz de fazer sangrar supostos alicerces provocando vibrações severas no pensamento dogmático.

Queremos começar pela singularidade do brincar. Das imagens percebidas no cotidiano escolar observado, um dos elementos oferecidos pelas crianças, sujeitos nômades, para o exercício do pensamento, era o brincar. A brincadeira acontecia, entre as crianças, independente das condições impostas, suscitando até mesmo como arte de fazer (CERTEAU, 2014), mobilizada nas brechas que o aparelho escolar lhe proporcionava.

Nas instituições observadas não havia brinquedos disponíveis, mas as crianças os levavam tanto transportados nas bagagens, em suas bolsas, como em seus pensamentos. Os brinquedos eram objetos, mas também eram ideias. Ideias que na escola eram materializadas.

A escola era, ela mesma, lugar de fabricação (CERTEAU, 2014) de brinquedos, talvez impossível na ótica sedentária, mas totalmente viável nas mãos do sujeito nômade. Naquele espaço/tempo, brincar significava invenção e a invenção fomentava a arte. Esta última levava ao papel, o recurso utilizado pelas crianças para criação de brinquedos. O papel, por sua vez, indicava criação, dobras, fissuras, rabiscos, enfim, o papel nos remetia liberdade, remetia ar e também fluxos.

O papel nas mãos das crianças era sinônimo de imaginação e fantasia, no cotidiano variadas combinações eram possíveis, pois como diz Benjamin,

[...] nada é mais próprio da criança combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas – pedra, plastilina, madeira, papel. Por outro lado ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúne na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 1984, p. 87).

O brincar, naquele contexto, nos fazia refletir melhor acerca do aparelho que aqui designamos escola. Chegamos a pensar que embora aderindo, por vezes, a um pensar sedentário, funcionando na maior parte do tempo sem conceder aberturas para o devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), a escola possibilita, até mesmo sem intenção, outros movimentos de vida no seu interior. A escola, até sem perceber, acaba deixando vaziar composições inesperadas.

Vejamos que com o papel que estava na escola, que era recurso obrigatório da instituição para escrita de letras, números e desenhos (quando solicitados), nas mãos das crianças ganhava outro sentido. Os papéis eram recursos para outros fazeres além de escolares, como bicos de pato, leques e desenhos que expressavam o verdadeiro pensamento livre. As artes, sem dúvidas, traziam a figura do novo conectado à vida.

(...) Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num maior (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Se perguntássemos do que se tratava aquela produção artística para as crianças, buscando explicações, causas, referências para o fazer, não era de se espantar a interrupção causada com a frase “não sei”. Por que o “não sei” era a prova da novidade, da inovação que

incomodava o hábito da sociedade adulta de não imaginar nenhum feito mobilizado em suspenso, o fazer sem destino, apenas o fazer e o arriscar.

As crianças inventavam e ao inventar faziam artes, brinquedos e brincavam ao mesmo tempo. De acordo com Benjamin (1984, p. 70), “quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos de brincar’; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva”. Assim, inferimos que, naquele contexto, o prazer não estava no que fora criado em si, nem no uso final da criação. O prazer estava justamente no processo, na relação estabelecida na construção dos brinquedos, isso era o divertido, tanto é que ao término de um se fazia outro e outro, até encher a bolsa de criações.

Eu gosto de brincar de casinha de boneca com grade, fazer. Se eu pudesse sabe o que eu queria? De brinquedo? Eu queria coisa de montar os brinquedos e fazia do tamanho do chão da escola eu fazia uma cidade de brinquedo e fazia fazenda, animais, eu fazia casa, fazia um monte de coisa, fazia cidade, até prédio, é... montava as pessoas (KÉSIA, Pré II, 2017).

Fazer, montar, criar era característico da infância naquele contexto. Certa vez, fazendo com as crianças as dobraduras, o tempo cronológico simplesmente voou para nós, como num piscar de olhos. A sensação foi tamanha que as crianças não quiseram sequer comer, sendo que comer, pegar a merenda, era um momento muito esperado por elas, mas naquele dia foi esquecido, na verdade nós esquecemos, esquecemos de tudo, estávamos fitados no prazer de fazer artes/brinquedos/brincadeiras, mergulhados num tempo de intensidade que tudo para além do que estava sendo vivenciado obteve menos valor.

De fato, no terreno arenoso do brincar o que mais se sobressaiu foi a dimensão artística. Infância e arte estavam juntas, inseparáveis. A infância solicitava a dimensão estética vinculada à vida, portanto, solicitava a criação, a inventividade. Por exemplo, quando havia apresentações na escola, precisamente quando as docentes estavam confeccionando figurinos, cartazes, entre outros, não era de se espantar a atração das crianças pelas confecções, diziam gostar de pintar, desenhar e o desenho, vale um destaque, era mágico, promovia grandes encontros:

CENA: Hoje vaqueiro estava inquieto em sala de aula, começou a subir nas bancas, agredir colegas. Foi aí que tentei me aproximar e lhe convidei a desenhar. O convite parecia uma mágica, pois logo em seguida ele me deu a mão e se dispôs a arte. Naquele momento resolvi que eu mesma iria desenhar, na verdade eu queria me comunicar com ele através do desenho, conversar de outro modo, outra língua, sobre suas ações com outros colegas.

Interessante é que ele ouviu e pareceu entender, tive a confirmação disso quando olhou e sorriu (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Não são residuais ou secundárias as artes das crianças. Muito pelo contrário, cada arte advinha no espaço/tempo da pré-escola afetando o pensamento, na verdade, ferindo o pensamento que muitas das vezes opta em não pensar para além da ditadura das formas. Pois, estamos sempre procurando modelos, padrões, caixinhas, mas as criações consistem justamente na ultrapassagem dos moldes.

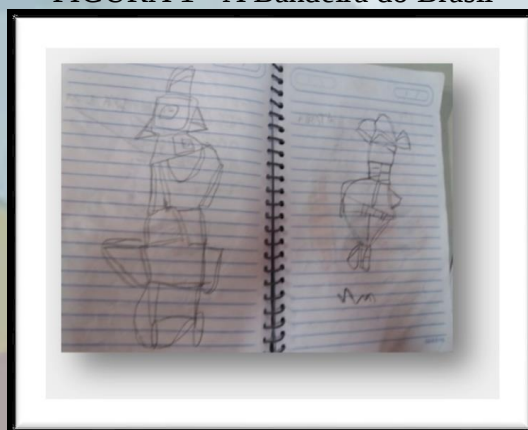
É evidente que a ditadura das formas vem no sentido de domesticar o movimento desigual (SKLIAR, 2003) que emerge no cotidiano. Uma medicalização do disforme. Assim, no contexto em questão, vaqueiro representava, por muitas vezes, esse movimento na contramão da mesmidade, uma estranheiridade (KOHAN, 2007) em cena que nos mobilizava a hospedagem, tradução (DERRIDA, 2000, 2003, 2005). No entanto, uma hospedagem tal como Derrida (2003) coloca, “a hospitalidade absoluta”, aquela que

(...) exige que eu abra a minha casa (chez-moi) e que dê, não apenas ao estrangeiro (dotado de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, e que lhe dê lugar, que o deixe vir, que o deixe chegar, e ter lugar no lugar que lhe ofereço, sem lhe pedir reciprocidade (a entrada num pacto), e sem mesmo lhe perguntar pelo nome (DERRIDA, 2003, p. 40).

Vaqueiro representava estranheiridade pura. Na verdade, como diz Skliar,

Um outro cujo corpo, mente, comportamentos, aprendizagens, atenção, mobilidade, sensação, percepção, sexualidade, pensamento, ouvidos, memória, olhos, pernas, sonhos, moral etc. parecem encarnar, sobretudo e diante de tudo, nosso mais absoluto temor à incompletude, à incongruência, à ambivalência, à desordem, à imperfeição, ao inominável, ao dantesco (SKLIAR, 2003, p. 152).

FIGURA 1 - A Bandeira do Brasil



Fonte: o autor

Seus desenhos podiam expressar bem essa estranheira. Por exemplo, o desenho da bandeira do Brasil, acima exposto, é uma produção potente capaz de provocar desassossegos na solidez das formas instituídas nos pensamentos majoritários. Vaqueiro nos faz pensar que aquela bandeira que nos deram talvez combine com a proposta de Brasil que muitos governantes querem, o Brasil da suposta “ordem e progresso”. O Brasil que se restringe a reconhecer e impossibilita o criar (SCHÖPKE, 2004). Em contrapartida, ele nos mostra que a sua bandeira, do sujeito que exercita o pensamento livre das regulações, parece ensaiar uma proposta de Brasil que aposta na criação, o Brasil que aposta na diferença; fazendo uso dos termos de Deleuze, o Brasil que aposta na diferença pura que é o maior acontecimento do ser (SCHÖPKE, 2004):

A diferença pura é o acontecimento maior do ser. Não um acontecimento qualquer e sim o primeiro e o mais significativo de todos. A diferença está no cerne do próprio ser, como a sua manifestação mais profunda. O ser, na verdade, se diz da diferença. Ele não é “a” diferença em si, no sentido platônico do termo. Mas é diferença em si no sentido em que uma filosofia da diferença a toma; um ser unívoco que diz da diferença (SCHÖPKE, 2004, p. 150).

De um modo geral, o brincar, os brinquedos, as artes nos levaram à tônica da diferença. Este aspecto emerge na nossa leitura como uma outra imagem que se fez repercutir em nós como acontecimento e experiência (LARROSA, 2002). Se há sujeito capaz de ensinar acerca da diferença esse sujeito é o sujeito nômade, no nosso caso, as crianças que expuseram como ninguém a necessidade de reconhecimento e validação da diferença. Sujeitos que deram aula sobre hospedagem, sobre acolhida que não exige da diferença que se torne o mesmo, pois o interesse em acolher reside justamente na curiosidade acerca desse outro. Curiosidade que sinaliza o prazer de manter a diferença por perto, mas não para decifrar e sim conhecer, experimentar, permitir-se a deslocamentos, sensações, outros tons e também sabores da vida.

Vimos que as crianças se relacionavam de forma única com a diferença (SCHÖPKE, 2004). Elas eram a própria diferença e expressavam a importância disso em tudo que faziam. Por exemplo, a forma que lidavam com a professora, conosco, em pares e, sobretudo com a colega em situação especial, Síndrome de Down, em sala de aula era bastante acolhedora. A diferença era o que atraía, aproximava, até mesmo porque é como diz Skliar (2003, p. 122): “o que é igual para todos não interessa a ninguém”. Assim, o interessante era justamente o diferente.

A atração pelo diferente não parava por aqui. Eram comuns em sala de aula as misturas e trocas de objetos pessoais entre as crianças. Vimos, por exemplo, que na hora do recreio, apesar da limitação do espaço, pois não podiam sair sob o argumento de não se machucarem, as crianças se divertiam muito misturando as comidas. No momento de comer organizavam piqueniques, mistura de doces com salgados, inclusive misturas que inquietavam a lógica alimentícia hegemônica, como biscoitos com canja, salgadinho com recheio de biscoito, salgadinho com canja, refrigerante com bastante água, enfim, misturas diversas que indicavam o prazer de sair do arsenal comum das formas impostas como únicas possibilidades humanas.

Na troca de objetos pessoais nos davam outras leituras. Quando trocavam expunham a importância que tinha o pertence do outro. Por exemplo, eram frequentes as trocas de calçados em sala de aula. Vejamos a seguinte situação com a bota de Branca de Neve:

CENA: Era o dia da apresentação da Linda Rosa Juvenil. Branca de neve chegou com uma bota dourada, estava muito feliz com sua bota. A bota era um pouco maior que seus pés, ela disse: - Tia, olha bota que eu ganhei. A Bota chamou a atenção de todos na sala, as crianças olhavam com desejo. Porém, estava incomodando os pés de Branca de Neve que logo resolveu tirar. Joane se aproxima dela e diz: - Me dá tua bota? Deixa eu ficar com ela um pouquinho? Branca de Neve hesita no início, mas depois acaba deixando. Enquanto Joane usava a bota e se divertia com o pertence de Branca de Neve, logo percebe-se que a bota cairia bem no papel da bruxa que estava sendo representada por Abacaxi. Quando a apresentação acabou, as crianças retornaram a sala de aula e era a hora de Abacaxi devolver a bota. Branca de Neve ao colocar a bota em seus pés, percebeu que algumas crianças começaram a rir de seu calçado, naquele momento começaram associar a bota com o personagem da bruxa, provocando descontentamento na criança. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A bota de Branca de Neve, naquele contexto, podia simbolizar a diferença. No início, a diferença que despertava a curiosidade pela experimentação, pelo conhecer, pelo uso, pelo encantamento. Em seguida, precisamente no momento em que começou a ser associada à bruxa, a diferença que deveria ser evitada, a diferença que não é bela, do descontentamento, ou seja, as crianças nos usos da bota acabaram produzindo sentidos diferenciados a partir do contexto em relação ao pertence, puderam em síntese experienciar o encantamento e descontentamento a partir de situações cotidianas.

Curioso é que através dessa situação pudemos pensar que muitas das vezes é essa forma de relação com a diferença que é praticada na sociedade em geral. Até achamos bonito, curioso, legal, num primeiro olhar, mas depois somos invadidos pela ótica sedentária que

associa a diferença com a bruxa, e pior, associa a bruxa à anormalidade, ao que é ruim numa história. Assim, se a bruxa usou ou usa aquele elemento de diferença, logo, o elemento é ruim, é anormal, não é verdade, não possui sentido. Ou seja, a ótica sedentária acaba enterrando a beleza do pensamento nômade que “desconhece o valor da verdade como universal abstrato (...) e não acredita em métodos perfeitos que possam arrebatá-los” (SCHÖPKE, 2004, p. 141).

Vejamos que a diferença encanta, mas em dado momento perde o encanto. O que provoca isso? Observemos que a diferença é a mesma, a bota era a mesma, no entanto os sentidos e as associações dados são alterados de acordo com o contexto, por isso questionamos: onde está o problema? Na diferença ou nos sentidos que lhes são dados? No surdo ou nos sentido que dão à sua particularidade? No sujeito que tem Síndrome de Down ou no sentido que dão, impõem aos que têm Síndrome de Down? No que chamam de anormal ou na norma, na normalidade?

A bota podemos chamar de outro. Seguindo a analogia, a bota é “o outro como anormal. Seu corpo, seus gestos e seus movimentos como anomalias. O outro como um incorrigível a ser corrigido, retificado, desmontado, recuperado” (SKLIAR, 2003, p. 176). A sociedade, os saberes-poderes instituídos capturam esse outro e logo lhe colocam rótulos, nomes, classificações, enquadramentos; por sorte, esse outro, que é diferença escorregadia, consegue escapar dessa captura e provocar grandes turbulências.

Por isso dizemos que momentos como esses quebravam o nosso pensar. Era impossível não sentir o mal-estar diante dos cacos que representavam nosso constrangimento diante da infância. A infância se posicionava na escola de forma única, apesar de todo um contexto escolar problematizador. As crianças faziam chover diferença. A todo instante lutavam desligando as ligações mais severas de um pensar sedentário, colocando contra a parede questões de aprenderes e fazeres que não atendiam suas singularidades.

As aulas: o que nos dão a pensar as crianças?

Educar é comover. Educar é doar. Educar é sentir e pensar, não apenas a própria identidade, mas também outras formas possíveis de viver e conviver. Se isso não acontecesse nas escolas, provavelmente o deserto, o ermo, a seca ocupariam toda a paisagem dos tempos por vir. (SKLIAR, 2014, p. 189).

No que se referem às aulas, as crianças nos indicaram aspectos necessários para a efetividade da aprendizagem para além do aspecto lúdico. Elas indicaram a necessidade da

aproximação e afetividade na Educação Infantil, pois, a nossa presença na escola trouxe repercussões significativas na aprendizagem das crianças. Bastava sentar perto para que sentissem interesse e prazer em aprender. Elas queriam mostrar seus feitos, queriam reconhecimento, queriam conversar e ter alguém que se interessasse em suas conversas, queriam até mesmo colo, pedido mais recorrente no Pré I.

O nosso colo chegou a ser tão precioso que as crianças começaram a torná-lo objeto de troca em sala de aula. Trocavam o colo por comida, vimos por diversas vezes as negociações. Contudo, chegou um momento que o colo começou a causar problemas de ciúmes em sala de aula, eram muitas crianças e não dava para atender todas ao mesmo tempo, foi aí que o colo precisava sair de cena, a menos que acontecesse o que princesa desejou, ela disse: “ô tia eu queria a senhora na nossa sala em todas as cadeiras de todo mundo e colocando a gente no colo” (Pré I, 2017).

A partir de seus pedidos por colo as crianças nos ensinavam sobre a necessidade de aproximação em sala de aula. Seguiam reforçando essa necessidade em outras situações, mostrando que a aproximação é como convite para aprender:

CENA: Moto sempre se mostra cansado, vez ou outra está dormindo. A professora passa tarefas diferentes para ele. Mas hoje parece que moto não tinha o que fazer, resolvi me aproximar:

Pesquisador: - ei, vamos aprender?

Moto: - não, que tia não passou tarefa pra mim não.

Pesquisador: vou te ensinar você quer?

Moto coloca as mãos no bolso, retira um giz e me dá, aceitou o convite (2017).

Ao chegar perto das crianças parecia que os limites para o aprender caíam por terra. Com a aproximação moto conseguiu fazer a tarefa que os outros estavam fazendo. A docente do Pré I no momento até se aproximou e disse: - Ele não sabe ainda não, eu vou passar outra tarefa para ele. Mas, moto já havia feito e expressava a alegria em sua realização. Aliás, sempre que fazia alguma atividade com êxito ele demonstrava grande satisfação. No momento da roda de conversações ao fazer seu nome fictício no desenho, nos surpreendeu ao gritar: “eu consegui, eu consegui tia, eu sei...”, parecia que nem ele mesmo acreditava no seu potencial.

As crianças solicitavam sabor nos aprenderes e fazeres. Chama-nos atenção quando Késia questiona o currículo e a rotina da escola, ela diz: “ô titia, na hora que a gente chega e não tem tarefa pra fazer elas nem deixam a gente brincar com os brinquedos que a gente traz. E elas não falam nada e elas não fazem tarefa pra gente fazer e não deixa a gente brincar”.

Falas como a de Késia deixavam questionamentos em aberto para a escola. Afinal, se as docentes não estavam passando nada, por que proibir o brincar? Qual justificativa? Como usuária Késia questiona concomitantemente ausências no currículo escolar, a utilização do tempo e a rotina estática que estão no cotidiano. Contudo, os questionamentos de Késia expunham resistências, melhor dizendo, expunha microrresistências capazes de deslocar fronteiras de dominação (DURAN, 2007) reforçando que o cotidiano pode até conter regulações, mas não se limita a elas.

As crianças seguiam questionando. Aproveitando as ocasiões agindo por táticas:

Aproveitar as “ocasiões” e delas depender, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2014, p. 95).

Certa vez os livros de contação de histórias até estavam na sala de aula, porém estavam em cima do birô e as crianças volta e meia tentavam pegá-los, mas ainda não era o momento. Os livros estavam limitados e por um momento os associamos a varinhas de condão. Varinhas que em conversas as crianças muito falavam:

Princesa: (...) eu gosto de estudar.

Maria Clara: ô tia eu penso que na escola tem um monte de varinha de condão.

Pesquisadora: e onde estão as varinhas de condão?

Maria Clara: na mesa da professora.

Princesa: ela tem uma varinha mágica.

Maria Clara: mas quebrou e não era de verdade (roda de conversações, 2017).

Apesar de todos os dias haver contação de histórias, o acesso aos livros acontecia de forma pontual, poucas vezes as crianças podiam pegá-los e viajar livremente nas histórias. Por um momento chegamos a relacionar as varinhas de condão, que as crianças falavam, com os livros. Mas, não podemos afirmar se as varinhas seriam os livros de fato, talvez sim, talvez não. Só podemos afirmar, partindo da ótica das crianças, que as varinhas existiam e que estavam na escola, precisamente, no birô da professora. As docentes é quem tinham o poder de acesso às varinhas de condão que por um momento criaram pontes de esperança até que Maria Clara finalizasse dizendo que as varinhas estão quebradas e que não são de verdade. Mas, nos questionamos: quem quebrou as varinhas de condão? Quem disse à Maria Clara que

elas não são de verdade, acabando com os sonhos e a fantasia de outro mundo possível? Eis a questão.

As crianças seguiam questionando o conteúdo de ensino da escola. Eram questões da vida que pareciam faltar. Indicavam que o movimento da vida precisava ser conteúdo, não consistia aspecto minoritário:

Pesquisadora: O que vocês queriam que ensinassem aqui?

Késia: a educação do povo que não sabe ter educação e pra gente eu queria ter tarefa sobre montar as coisas.

Maria clara: ajudar os pobres que não tem comida.

Princesa: ajudar o homem, as mulheres, as crianças que moram na rua, pra ajudar eles que não tem comida só pega no lixo.

Késia: ô titiaaaa eu queriaaaa titia não adianta a gente ser rico e não ser humilde. Se eu fosse rica eu ia ser humilde e ajudava eles (roda de conversações, 2017).

A humildade e a solidariedade aparecem como conteúdo sugerido pelas crianças. Elas conclamam uma educação para além de números e letras, conclamam uma educação para a vida. “Seus desejos de aprender (...) estão relacionados com a experiência do pensamento, do pensamento composto por heterogeneidades e multiplicidades articuladas com as possibilidades de criação e de inventividade nos modos de aprender” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137).

Portanto, elas requerem “seguir outras linhas de pensar e de aprender com base na experiência do pensamento” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137); querem “é criar possibilidades de desterritorializar o modelo curricular que se estabelece nas escolas (...) desenhar novas linhas de fuga e constituir um rizoma de educação, uma cartografia do aprender (...) colorir o currículo escolar com novas cores e outros conhecimentos” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137). Enfim, querem um agir por um movimento nômade de pensamento.

Considerações finais

O encontro com a infância demonstrou um movimento nômade em direção a uma poética de vida dentro da própria escola. Nos mostrou aprenderes e fazeres mobilizados pela infância. Acontecimentos que marcavam o pensar e, ao invés de formar, provocava um formar-se. Não na direção de educar infâncias, mas de evidenciar infâncias que poderiam nos educar, infâncias minoritárias, infâncias estrangeiras, com outras línguas, sotaques, outros

tons. Infâncias que ao desafinar afinavam o pensamento e cavavam aberturas nas estruturas mais rígidas ali impostas

Visualizamos uma composição da infância realizada em meio à crise, em meio a uma tentativa da escola, campo de estudo, de atender à medida de obrigatoriedade de parte da Educação Infantil com uma série de desafios impostos. Os desafios iam desde o espaço físico da instituição ao uso do tempo em sala de aula. Evidenciavam a preocupação com a especificidade e singularidade das crianças e de suas infâncias provocando questionamentos, contradições e incômodos diversos no cotidiano.

Contudo, por entre as cenas e experiências identificadas mapeamos acontecimentos, táticas e devires voltados à infância. De fato, presenciamos o constante exercício das crianças de construção de lugares para infância, lugares que poderiam ser qualquer lugar onde a intimidade, intensidade e experiência pudessem emergir. As crianças demarcavam esses lugares mesmo sem legitimidade, sem concessão, resistindo, criando e afetando o pensamento.

As crianças simplesmente brincavam. Naquele contexto brincar era uma necessidade, uma forma de comunicação ou até mesmo de resistência. As crianças brincavam, afirmando a infância mostrando a força da criação que se abria em fluxos de acontecimentos, linhas de fugas, táticas, pensamentos e experiências, que nos deram e nos dão a pensar a escola, afirmando a potência e a intensidade da infância no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Por um pensar nômade a infância provocava o movimento por entre a estrutura do pensar sedentário que estava presente na escola. No cotidiano era mais que reprodução, na verdade um lugar de provocações, rachaduras, composição constante. Lugar de invenções e de multiplicação, pois a frequência era sempre elevada com a força da diferença.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: LEITE, Maristela Petrili de Almeida; SOTO, Pascoal (Orgs.). **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001, v.1. (Série Literatura em minha casa).

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**. Julho de 2004.

_____. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 01 maio 2016.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 31, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. 2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126094>> Acesso em: 17 maio 2016.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição, nº 55 de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc55.htm> Acesso em: 17 de Maio de 2016.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. **La hospitalidad.** Buenos Aires: De la Flor, 2000.

_____. **Da Hospitalidade.** Trad. Fernanda Bernardo. Viseu: Ed. Palimage, 2003.

_____. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FOUCAULT, Michel. **La pensée du dehors. Dits et écrits.** I. 1954 – 1975. Paris: Gallimard, 2001, p. 548.

FREITAS, Alexandre Simão de. **O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas.** Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio/ago. 2018, pp. 317-339.

JORGENSEN, D. L. **Participant Observation: a methodology for human studies**. California: SAGE Publications, 1989.

KOHAN, Walter O. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (Org). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

POPKEWITZ, Thomas S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: _____. **Este admirável mundo louco**. São Paulo: Salamandra, 2003.

RODRIGUES, Larissa Ferreira; PRATES, Maria Riziane Costa. Colorindo o currículo: outros possíveis pela experiência na infância. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **A infância, a meninice, as interrupções**. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, jan./jun. 2012, pp. 67 – 81.

_____. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. – (Coleção Educação: Experiência e sentido / coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan).

ZAMBRANO, María. **Filosofía y poesia** (prólogo de 1987). Madri: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Recebido em: 25.10.2019

Aceito em: 05.10.2019