

“VAMOS TODOS CIRANDAR, VAMOS DAR A MEIA-VOLTA, MEIA-VOLTA VAMOS DAR”: CARTOGRAFANDO MÚLTIPLAS EXPERIMENTAÇÕES DE INFÂNCIAS

Esp. Semíramis Martins Corrêa  0000-0002-9902-6774

Dr. Dulce Mari da Silva Voss  0000-0002-0672-7273

Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé/RS

RESUMO: Essa escrita é nutrida pelo desejo de pensar a Educação Infantil para além de processos pedagógicos que uniformizam e cerceiam as infâncias e suas potencialidades. As inúmeras mudanças culturais, políticas e econômicas surgidas na contemporaneidade criam novos dispositivos de governo da vida e reconfiguram os modos de viver as infâncias, dotando as crianças de um certo poder de escolha. Contudo, a circulação desses discursos ambivalentes não rompe com a concepção moderna de infância, mas a reconfiguram e alertam sobre os novos perigos

que a cercam. O que se busca aqui é mover o olhar em direção a outras perspectivas, ou seja, colocar sob suspeita esses discursos de governamento das infâncias e trazer à superfície algumas práticas pedagógicas onde as crianças tornam-se aprendizes e artesãos das suas próprias experiências. Cartografando esses movimentos, busca-se desterritorializar os processos de ensino e aprendizagem convencionais na Educação Infantil, traçar linhas de fuga no sentido de multiplicar as experiências das crianças entre si e com os adultos.

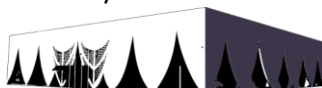
PALAVRAS-CHAVE: Infâncias; Governamentalidade; Experiência.

"LET'S ALL CIRCLE, LET'S GO BACK, HALF BACK WE'LL GIVE": CARTOGRAPHING MULTIPLE EXPERIMENTS OF CHILDREN

ABSTRACT: This writing is nourished by the desire to think of Early Childhood Education beyond pedagogical processes that standardize and curtail childhood and its potentialities. The innumerable cultural, political and economic changes that have arisen in contemporary times create new devices for governing life and reconfigure ways of living in childhood, giving children a certain power of choice. However, the circulation of these ambivalent discourses does not break with the modern conception of childhood, but reconfigures it and warns about the new dangers that surround it. What is sought here

is to move the gaze towards other perspectives, that is, to put under suspicion these discourses of childhood governance and to bring to the surface some pedagogical practices where children become apprentices and artisans of their own experiences. Mapping these movements, it seeks to deterritorialize the processes of teaching and learning conventional in Early Childhood Education, to draw lines of flight in the sense of multiplying the experiences of children among themselves and with adults with whom they share different existential territories.

KEYWORDS: Childhood; Governmentality; Experience.



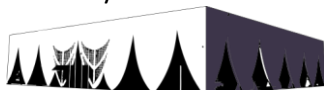
1 INTRODUÇÃO

Essa escrita encontra inspiração em Nietzsche (2016, p. 37 a 39) quando fala do pensamento a partir da metáfora de transformação do camelo, espírito pesado que padece da sobrecarga de todas as verdades, em leão, que abdica dessa carga pela liberdade e que, mais uma vez, se transforma em criança, pelo brincar, por fazer a roda girar, perdendo-se do mundo para alcançar o seu mundo. É num movimento de transformação insaciável, semelhante a essa metáfora nietzschiana, que emergem minhas inquietações e desejos enquanto pesquisadora da temática das infâncias, desde a formação inicial na Pedagogia. Movimentos de busca que se intensificam ao longo da experiência profissional na Educação Infantil e que criaram o território da pesquisa de Mestrado que hoje desenvolvo, onde as infâncias e as práticas de ensino na Educação Infantil permanecem lançando-me a outras possibilidades.

Assim, inspirada no filosofar extemporâneo de Nietzsche que, “apaixonado pela existência e a infância no pensamento” e sem esquivar-se dos perigos da escrita, desmonta o cientificismo moderno (SILVA; LIMA, 2017), busco pensar sobre os diferentes modos de viver a infância a partir das experiências das próprias crianças que interagem entre si e com os adultos para explorar, criar e vivenciar suas aprendizagens, percepções, sensibilidades, desejos e relações.

Nesse texto, problematizo os discursos acerca da infância que, fundamentado nas ciências modernas e no contexto contemporâneo, nomeado de modernidade (BAUMAN, 2001), concebe a criança como um ser biológico universal, dotado de uma natureza pura e inocente, a ser governado em direção à vida adulta. Essa infância é dita hoje sob “perigo”, em razão das transformações sociais vividas com a mercantilização e a indústria cultural.

Apoiada nas teorias de Foucault (1999, 2006, 2014), Deleuze e Guattari (2017) trago à superfície desse texto a perspectiva de pensar as múltiplas



infâncias, por meio da cartografia que traça algumas experimentações vividas com as crianças na Educação Infantil.

Busco prestar atenção as experiências vividas pelas próprias crianças, em diferentes territórios existenciais, para potencializar essas relações das crianças entre si, o que dá vida a processos singulares de aprendizagens.

2 A INFÂNCIA APRISIONADA: UM BREVE HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL.

A escolarização da infância no Ocidente aconteceu em torno do século XVIII. Anteriormente, as crianças menores de oito anos, não eram capturadas pela escola. Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a ver a infância como um período importante e decisivo para a formação de um futuro adulto. Por ter vivido em uma época de transição e mudança sob a concepção de infância e por compartilhar com outros educadores a ideia de que a “criança é uma planta que precisa de cuidados”, principalmente em seu período de formação, para que cresça saudável, ele tomou a frente neste processo pedagógico e criou os Jardins de Infância (ARCE, 2002).

No contexto brasileiro, o atendimento a crianças pequenas, conforme Santos (2006), deu-se no ano de 1875, quando Menezes Vieira criou o primeiro Jardim de Infância privado, na cidade do Rio de Janeiro. Somente em 1896 surgiu o primeiro atendimento público na educação infantil, na cidade de São Paulo, e tinha como objetivo cuidar das filhas de operárias das fábricas. Neste mesmo ano, também foi aberta a primeira creche que era vinculada a uma fábrica de tecidos, no Rio de Janeiro.

Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em

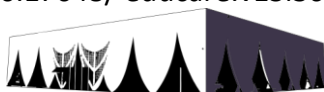


instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN 2000, p. 482 apud SANTOS, 2006).

A retomada do liberalismo democrático como regime de governo estatal brasileiro, após um longo período de Ditadura Militar, marcado pelas lutas operárias, trouxeram como efeito a regulamentação da oferta da Educação Infantil pelo Estado na Constituição Federal de 1988, onde está previsto o atendimento em creches públicas e gratuitas às crianças de 0 a 6 anos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9394, o direito constitucional de acesso à Educação Infantil pública e gratuita foi confirmado.

De lá para cá, a regulamentação da oferta de Educação Infantil foi reforçada por outros documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 05 de 17 de dezembro de 2009, os Planos Nacionais de Educação, especialmente dos decênios 2001-2010 e 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular, também editada pelo CNE, em 2018. Contudo, as políticas educacionais em jogo no território brasileiro atual não têm efetivado concretamente o direito de acesso à Educação Infantil as crianças que dela necessitam.

Tais documentos têm sido gestados pelo Estado de modo a intensificar a lógica instrumental de treino de habilidades motoras e cognitivas para a leitura e a escrita formal na Educação Infantil, primeira etapa da escolarização da Educação Básica. Essas práticas estão presentes em muitas escolas, o que torna necessária a reflexão crítica por parte de educadores/as no sentido de repensar os modos como se efetivam os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, fundamentados na concepção de infância da modernidade.



3 A FABRICAÇÃO DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE

Há que se problematizar o conceito de infância fabricado historicamente pelos discursos da modernidade que tratam as diferentes crianças como um único ser biológico em desenvolvimento para a inserção no mundo adulto. Como adverte Mozère (2013, p. 34-35), a concepção de infância concebida na modernidade: “[...] punha ênfase num organismo unificado e em cuidados padronizados e idênticos para todas as crianças da mesma idade, no mesmo momento. Esse organismo unificado não podia romper-se, desviar-se.”

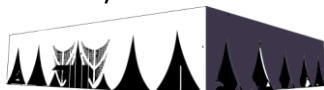
Logo, a concepção da criança como um ser uniforme tem sua origem epistêmica nas ciências humanas que assumem o caráter de saber científico, a partir do século XIX, cujo objeto de saber é o humano entendido como universal.

Certamente, não há dúvida de que essa forma de saber empírico que se aplica ao homem (e que, para obedecer à convenção, pode-se ainda chamar de “ciências humanas” antes mesmo de saber em que sentido e dentro de que limites podem ser denominadas “ciências”) tem relação com as matemáticas: como qualquer outro domínio do saber, elas podem, sob certas condições, servir-se do instrumental matemático; alguns de seus procedimentos, muitos dos seus resultados podem ser formalizados (FOUCAULT, 2007, p. 482).

Seguindo o paradigma cartesiano, as ciências humanas, especialmente a psicologia, consagraram um saber e uma verdade sobre a infância que percebe as crianças como seres em desenvolvimento, o qual se dá por meio de estágios evolutivos e uniformes que quantificam, classificam e padronizam a infância de modo a prepara-la para o mundo adulto.

Portanto, conforme Manzini (2007), os elementos sócio-culturais presentes em cada contexto produzem em cada tempo histórico uma concepção de infância que está sujeita a constantes transformações. É assim que a infância se torna um artefato social e cultural a partir do século XIX submetida à escolarização.

A escola substituiu a aprendizagem como modo de educação, onde as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos. Começou, então, um



longo processo de enclausuramento das crianças, estendendo-se até os nossos dias, denominado como ‘escolarização’ (ARIÈS, 1978, p.14).

A submissão das crianças à escolarização desde a mais tenra idade torna-se um dispositivo de disciplinarização das mentes e corpos infantis para enquadramento nas normas vigentes na vida social, como aponta FOUCAULT (p. 134, 2014) em *Vigiar e Punir*, quando escreve “[...] que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

Logo a escolarização, acontece como um processo disciplinar dos corpos e das mentes infantis, visando a inserção das crianças ao mundo adulto. Essa relação de poder e saber que se dá por meio da escolarização implica numa arte de governar as condutas que engendra dispositivos, normas, procedimentos, tanto do governo dos outros, no conjunto das ações que envolvem o coletivo, quanto as formas de governar a si mesmo, no sentido de que cada sujeito para obter êxito na escola precisa exercer um domínio sobre seus desejos e comportamentos. Trata-se de uma arte de governar as condutas individuais e coletivas denominada por Foucault como governamentalidade:

Por essa palavra “governamentalidade”, quero dizer três coisas. Por “governamentalidade” entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção a preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, e, por outro ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2006, p. 303).

A padronização e o governo dos outros e de si na escola inibe os diferentes modos de viver as infâncias. Na contemporaneidade, essa concepção da infância



como uma fase preparatória para a vida adulta se transmuta, intensificando a antecipação de modos de vida que antes não eram apropriadas as crianças. Na cultura ocidental contemporânea não há uma divisão precisa que regule o tempo de viver a infância. As crianças deixaram de ser sujeitos enclausurados, a etapa da infância deixa de ser anulada e/ou inexistente, ou seja, o que está em perigo, não é o tempo de ser criança, mas a concepção de infância constituída na modernidade, como destaca Castro (2002, p. 49):

Crianças e adultos são, em qualquer cultura humana, nos dizem os antropólogos, considerados diferentes, mas sabe-se que essa diferença varia segundo épocas e culturas, ou seja, a diferença é produzida social e historicamente. Assim, a afirmação de que a “infância acabou” desconsidera a produção social da diferença, uma vez que o que morre é aquela infância que conhecemos num determinado momento histórico, ou seja, a mesma diferença entre adultos e crianças não permanece.

Portanto vivemos tempos diluídos em que crianças e adultos compartilham espaços comuns, rompendo com a segregação entre os espaços da infância e da vida adulta. Como aponta Bauman (2001, p.137) tempo e espaço na modernidade sólida foram pensados para uma racionalidade instrumental, “[...] tempo era o meio que precisava ser administrado prudentemente para que o retorno de valor, que era o espaço, pudesse ser maximizado”; ou seja, a infância como tempo para preparação da vida adulta. Na modernidade líquida, tempo e espaço são dimensões diluídas, instantâneas e mutáveis.

Pensando na infância na cultura contemporânea ocidental, percebo que não há um tempo e um espaço específico da infância enquanto uma etapa de formação humana voltada para a submissão das crianças ao governo dos adultos, no sentido de conduzi-las de “modo seguro e protegido a uma existência posterior” e a um lugar no mundo que já estava prescrito a elas. Perde-se o entendimento de que a infância difere da vida adulta, pois:

O ponto de interrogação moveu-se do lado dos meios para o lado dos fins. Se aplicado à relação tempo-espaço, isso significa que, como todas as partes do espaço podem ser atingidas no mesmo período de tempo (isto é,



em "tempo nenhum"), nenhuma parte do espaço é privilegiada, nenhuma tem um "valor especial" Se todas as partes do espaço podem ser alcançadas a qualquer momento, não há razão para alcançar qualquer uma delas num dado momento e nem tampouco razão para se preocupar em garantir o direito de acesso a qualquer uma delas (BAUMAN, 2001, p. 137).

Contudo, é preciso colocar em questão as narrativas universalizantes do pensamento moderno (sólido e líquido) que definem as subjetividades infantis a partir de uma lógica binária criança/adulto.

Ainda internalizamos um “modelo ideal” do que é ser criança ou de como esse período da infância deve ser vivido, no entanto, ao propor esse ideal estamos negando a existência de uma pluralidade dos modos de viver e se constituir a infância. Para Manzini (2007, p. 128):

[...] a noção de infância ou ‘o ser criança’ é relativamente algo recente, configurando-se em decorrência de mudanças sociais significativas no trato tanto da família, da escolarização, do afeto dos cônjuges para com a criança, resultando, historicamente, em uma nova concepção, por parte dos adultos em geral, do que é ser criança ou ter uma infância. Sendo assim, a infância tornou-se um território social e cultural específico, exigindo cuidados condizentes, cujos elementos possuem um determinado modo afetivo, subjetivo e moral, que a sociedade ‘adulta’ haveria, como num caminho sem volta, tomá-la para si como algo imprescindível.

Problematizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, fundamentadas na concepção de desenvolvimento infantil criada pela modernidade, levam-me a pensar nas possibilidades de vivenciar outras experiências que potencializam as aprendizagens das crianças nas interações com os adultos, criando suas próprias vivências, percepções e relações com o mundo em que vivem. Trago algumas dessas experimentações a seguir.



4 EXPERIMENTAÇÕES INFANTIS: QUANDO OLHAR PARA AS CRIANÇAS VAI ALÉM DE APENAS OBSERVÁ-LAS

Com base em Deleuze e Guattari (2017, p. 23) “[...] é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como um sujeito ou como objeto [...]”. Dessa forma, as multiplicidades são estabelecidas nas relações entre os sujeitos adultos e crianças que criam ações pedagógicas na Educação Infantil, experimentando múltiplas aprendizagens. Ou seja, é na existência de um espaço potencializador de uma convivência entre adultos e crianças que as multiplicidades acontecem.

Pensar sobre a multiplicidade neste contexto da Educação Infantil é compreender que não há uma única infância a ser experimentada ou vivida e, principalmente, a ser governada.

As existências compartilhadas entre adultos e crianças em um espaço pedagógico levam a olhar para as multiplicidades de experiências possíveis, e dos entrecruzamentos, percepções e relações potencializadoras de diferentes aprendizagens que envolvam tanto as crianças quanto os adultos. Esse entendimento remete ao conceito de experiência de Larrosa (2008) citado por Silva e Lima (2017, p. 13):

[...] experiência não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado.

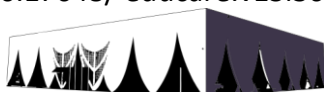
Para tanto, em minha prática como educadora das infâncias desenvolvo um planejamento aberto que se organiza a partir das ações das próprias crianças, registrando e documentando esses acontecimentos para refletir sobre as histórias e leituras de mundo das crianças que, interagindo entre si, vivenciam diferentes processos de ensino e aprendizagem.



Trago aqui o relato de duas experiências pedagógicas vividas na Educação Infantil, objetivando defender que é possível vivenciar aprendizagens onde as crianças possam inventar suas próprias percepções e visões de mundo. As experiências relatadas, ambas repletas de processos de investigação, diferem em relação aos territórios onde acontecem e pelos sujeitos envolvidos, ilustrando o quanto o olhar do educador/a precisa estar conectado com o das crianças. Elas vivem as experiências, o inusitado acontece o tempo todo.

Uma primeira experiência foi vivenciada em 2015, ao trabalhar com materiais não estruturados¹:

“Um pequeno grupo explorava tecidos e tubos, estavam criando algumas coisas, até que no desenrolar da brincadeira a construção que tentavam fazer era uma barraca usando estes materiais que exploravam. Inúmeras foram às tentativas de esticar o tecido, fazer parar os tubos, que por serem muito finos não se equilibravam sobre a superfície, muita conversa daqui e dali, sugestões, mas nada fazia com que a barraca que eles pretendiam fazer ficasse em pé (suponho eu que o próximo passo seria eles entrarem para dentro dela, mas como nossas suposições são sempre desconstruídas nas mãos das crianças, não sei ao certo o que aconteceria). Nisso o grupo foi aumentando, um dando uma sugestão, outro tentado fazer parar os tubos em pé, até que uma das crianças, veio até mim e pediu: - Profe, tu me dá uma folha? Entreguei a folha, ela pegou um punhado de canetas e chamou outra menina. Nesse instante se direcionaram para a prancheta de desenho... e a partir daí foi uma sucessão de desenhos, conversas e sugestões de possibilidades que estavam a ser registradas com o único objetivo, montar a barraca fazendo com que os tubos parassem em pé. Aos poucos outras crianças foram se aproximando da prancheta, e ela explicando seu “plano”, mobilizando todos que estavam interessados em ver aquele projeto não só no papel, mas concretizado. Percebi que o principal desafio para as crianças era deixar os tubos em pé, era isso que eles não estavam conseguindo fazer para que pudessem esticar o tecido. No entanto, enquanto o projeto era registrado e problematizado pelas crianças, outro menino, que continuava a explorar os tubos, fez com que um deles ficasse em pé. Na exploração, ele colocou o tubo mais fino encaixado a um outro mais grosso e de menos altura, o que fez dar sustentação para o tubo maior e mais fino. A expressão dele (segundo minha interpretação) quando constatou o feito foi... “será que é isso que a Maria² quer fazer!?”... o olhar em direção as meninas foi de espanto... e de “será que chamo elas aqui ou não!?”. Ele de imediato não falou o que fez, o grupo não conseguiu neste primeiro momento, apesar do projeto, executar e concretizar a barraca, tentaram ainda por inúmeras vezes por diversos dias, até que encontraram outra possibilidade de suporte, as cadeiras do ateliê de costura (AGOSTO, 2015, s/p).



Percebo que as crianças exercem mais do que suas capacidades em suas criações e surpreendem, pois, eu, adulta e expectadora dessa situação, em nenhum momento pensaria em um plano de execução. Elas exercem curiosidade pelo não sabido e não aprendido. Buscam possibilidades infinitas e até impensáveis (pelos adultos) para resolver os desafios que se propõem. Klisy (2010, p. 09) destaca em sua fala exatamente essa visão:

[...] a criança tem um verdadeiro fascínio pelo não sabido e aprendido. Alguns adultos perdem isso e guardam apenas o fascínio pelo oposto – o já sabido e entendido -, pisando preferencialmente em terrenos muito seguros do (suposto) alto do saber. E aí o espaço sensível da invenção é quase nulo, muito raro.

Portanto, os espaços e tempos que se destinam à educação escolar da infância devem possibilitar relações e criações de hipóteses nas quais as crianças leiam e traduzam suas experiências. Segundo Horn (2004, p.23) “[...] para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde ir olhar, ler, pensar”. Ou seja, o espaço se constitui em um dos elementos mais significativos e indispensáveis para as leituras de mundo na infância e para dar as crianças possibilidades de criação.

A segunda experiência vivenciada refere-se a um registro de sequência de fotos de uma pequena exploração entre duas meninas. Esse registro deu origem a uma mini história³:

Algumas crianças de um outro grupo da escola desceram para a praça com algumas latas envolvidas com corda. A Ana ficou as observando e logo as pegou para experimentar. Foram muitas tentativas de subir, equilibrar-se e caminhar com as latas nos pés, vivencias essas que a estavam desafiando-a. A experiência que Ana está vivenciando parece trazer novas sensações, curiosidade e percepções corporais de um corpo que está na busca do equilíbrio em um objeto. Joana percebendo todo esse movimento e interação com as latas, se aproxima de Ana e começa logo a dar apoio, auxiliando nesse processo de subir, segurar a corda e equilibrar-se. Ana logo fica em pé sob as latas sem cair, equilibrando-se.



Ao estabelecer essa relação com o objeto, parece se sentir feliz. Neste momento novas sensações e experiências são experimentadas por Ana. Ana percebe um outro jeito para movimentar-se, de olhar ao redor e de caminhar, enquanto isso I. a observa. Joana agora se aproxima da Ana e iniciam a brincadeira. Ana agora já percebeu formas de posicionar o corpo e pés, posições essas que a mantêm em segurança, sem que caia de cima das latas, conectando assim seu corpo com o objeto e com o suporte que Joana a oferece. Ana com o suporte de Joana começa a dar os primeiros passos. Esse caminhar com uma lata sob os pés a desperta sobre as inúmeras possibilidades do seu corpo. Com esse objeto agregado ao seu caminhar, Ana passa a perceber que não basta movimentar as pernas alternadamente, mas é necessário coordenar braços e pernas e para isso conta com a ajuda de Joana, que também em sua posição vai experimentando outras formas de movimentar-se neste espaço e ao mesmo tempo dando suporte a amiga. Elas, neste contexto, descobriam juntas formas de caminhar e se equilibrarem. Descobriram que de mãos dadas as duas conectavam-se e assim puderam vivenciar experiências novas para ambas. Nesse encontro, Ana e Joana transformaram-se. Por meio de duas latas, as duas descobriram novas sensações, brincaram e se divertiram. Foi um encontro que produziu alegria para estas duas crianças (SETEMBRO, 2016, s/p).

Observo que, quando as crianças estão “livres”, muitas são as possibilidades de brincar, inventar, imaginar com seus pares ou sozinhas. Muitas vezes, possibilitar as crianças a escolha de materiais e ambientes enriquece esse brincar. Não é nenhuma surpresa ver as crianças com panos, caixas, miudezas, buscando materiais em torno de praças como pastinhos, pedras para compor seus enredos do brincar.

Nessas experimentações o brincar se transforma em ações de comunicação, interação e aprendizagens. Para Fortunatti (2009) as crianças brincam e desenvolvem suas brincadeiras a partir das possibilidades que lhe são oferecidas. As crianças através do brincar espontâneo e criativo constroem conexões entre si, os outros e o mundo em que vivem, assim, experimentam processos de investigação, leituras de mundo e relações prazerosas que permitem aos educadores e educadoras compreender os modos singulares de aprendizagem de cada criança.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil podemos dizer que “nada é tudo”. Nada porque as coisas entendidas como “sem importância” para nós adultos, para as crianças e nas mãos delas e em sua imaginação se transformam em grandes criações.

Quando o educador/a rompe com o paradigma moderno e se coloca na posição de também investigador, de alguém que não vai conduzir, mas documentar e captar as nuances das investigações e criações das crianças, há uma valorização das experiências que surgem nas relações não pré-estabelecidas ou pensadas a priori, mas que acontecem de modo inusitado e criador.

Nesse sentido, cabe ao educador/a constituir um território aberto de possibilidades para a vivências de múltiplas experimentações infantis, subvertendo as relações de poder e saber que determinam posições de governamento das infâncias e entendendo que os modos como as crianças experimentam suas existências potencializam suas aprendizagens.

Portanto, é fundamental propiciar práticas de ensino e aprendizagem que promovam o potencial criativo de cada sujeito inserido em diferentes territórios existenciais, possibilitando as crianças dialogar, experimentar, resolver conflitos, criar e interagir entre si, com os adultos em diferentes ambientes e usufruindo de materiais que lhes dêem múltiplas possibilidades de aprender e compartilhar experiências, saberes, sensações, relações e desejos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância**. Revista Brasileira de Educação, Rio de



Janeiro, n. 20, p. 107 – 120, maio/jun./jul. /ago., 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09 . Acesso em: 06 fev. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF, 1989.

_____. **Lei nº. 9394 de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2011. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei no. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional da Educação 2014 -2024. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n. 05 de 17 de dezembro de 2009, Brasília, DF, MEC/CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018.

Disponível em:

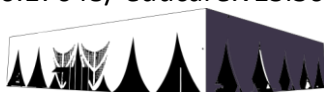
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20/02/2018.

CASTRO, L. R. **A Infância e seus Destinos no Contemporâneo**. Psicologia em Revista. Belo Horizonte, v.8, nº 11, pp. 47-85, jun.2002.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrênia 2**. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família**. Porto Alegre: Artmed, 2009.



FOUCAULT, Michel. **A Governamentalidade**. IN: MOTTA, M. B. da. Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 281 – 305.

_____, Michel. **As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das Ciências Humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KLISYS, Adriana. **Ciência, arte e jogo: projetos e atividades lúdicas na educação infantil**. 1ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2010.

MANZINI, Leonardo Cappi M. **Escolarização, infância e pós-modernidade: pequenos recortes, grandes contribuições**. Revista da Faculdade de Educação, Mato grosso, v.7/8, p. 125-149, jan./dez. 2007. Disponível em: < http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_7_8/artigo_7_8/125_149.pdf>. Acesso em 05/05/2017

MOZÈRE. Liane. **Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo?** Revista Pró-Posições. No 03, V. 24, Set. - Dez/ 2013, p 31-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/03.pdf>. Acesso em 05/05/2017

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra: livro para toda a gente e para ninguém**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. 352 p. Tradução de José Mendes de Souza; Elisabeth Föster.

SANTOS, Isis Flora. **Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX?** In: VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia, p. 535 - 541. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

SILVA, Carla Patrícia; LIMA, Walter Matias. **Uma filósofa infantil entre experiências e infância**. Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE, Brasília, nº 28: maio-out./2017, p.4-26. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/26674/18884>. Acesso em: 09 fev. 2018.



¹ Não-estruturados é um conjunto de materiais considerados potentes, que podem provir da natureza e/ou de outras categorias como naturais, madeira, metal, acrílico, etc e que oferecem possibilidades de transformação, imaginação e criação no brincar.

² Foram atribuídos nomes fictícios as crianças que são citadas nos relatos.

³ Nesse contexto, mini histórias são formas de documentar as vivências e experimentações das crianças.

Recebido em: 28-02-2018

Aceito em: 23-04-2019

